

Sozialer Aufstieg als Irritation der sozialen Ordnung: Analysen im Feld der Bildung und Wissenschaft zwischen Individuum und Struktur

Möller, Christina

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Habilitationschrift / habilitation treatise

Dieser Beitrag ist mit Zustimmung des Rechteinhabers aufgrund einer (DFG geförderten) Allianz- bzw. Nationallizenz frei zugänglich. / This publication is with permission of the rights owner freely accessible due to an Alliance licence and a national licence (funded by the DFG, German Research Foundation) respectively.

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Möller, C. (2021). *Sozialer Aufstieg als Irritation der sozialen Ordnung: Analysen im Feld der Bildung und Wissenschaft zwischen Individuum und Struktur.* <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-81588-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Basic Digital Peer Publishing-Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Basic Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Sozialer Aufstieg als Irritation der sozialen Ordnung

Analysen im Feld der Bildung und
Wissenschaft zwischen Individuum und
Struktur

Publikationsbasierte Habilitationsschrift
zur Erlangung der Lehrbefähigung im Fachgebiet Soziologie

vorgelegt von
Dr. phil. Christina Möller

Eingereicht im Juni 2021 an der
Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Habilitationskommission:

Vorsitzende: Prof. Dr. Jutta Stahl, Universität zu Köln

1. Prof. Dr. Julia Reuter, Universität zu Köln (Gutachterin)
2. Prof. Dr. Susanne Völker, Universität zu Köln (Gutachterin)
3. Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani, Universität Osnabrück (Gutachter extern)
4. Prof. Dr. Kathrin Audehm, Universität zu Köln
5. Prof. Dr. Elke Kleinau, Universität zu Köln
6. Prof. Dr. Matthias Martens, Universität zu Köln

Inhalt

I.	Formale Erklärung.....	2
I.	Rahmentext.....	5
1.	Einleitung.....	5
2.	Soziale Mobilität – Verortung in der Soziologie und eigener Bezugsrahmen	11
2.1	Historische und gegenwärtige Paradigmen der Mobilitätsforschung	12
2.2	Bildung als Schlüsselfaktor und die Gefahr einer ideologischen Debatte 19	
2.3	Sozialer Aufstieg in der Lebenslauf- und Biographieforschung	23
2.4	Eigener Bezugsrahmen in einer pluralen Konzeptlage.....	29
3.	Sozialer Aufstieg als Irritation der sozialen Ordnung – eigene Beiträge.....	39
3.1	Sozialer Aufstieg aus subjekttheoretischer Perspektive	39
3.2	Soziale Schließungstheorien und die Aktualität der ‚Illusion der Chancengleichheit‘	46
3.3	Strukturelle Rahmenbedingungen und Transformationen	51
3.4	Intersektionale Perspektiven auf die soziale Ordnung.....	55
4	Ausblick.....	60
5.	Literatur	65
II.	Anhang: Fachpublikationen.....	77

I. Formale Erklärung

In der Habilitationsordnung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln vom 10.01.2008 ist in §7.2 als Alternative „zu einer separaten Habilitationsschrift die Vorlage mehrerer schriftlicher, inhaltlich kohärenter Forschungsleistungen zulässig (kumulative Habilitation). Diese Leistungen müsse in ihrer Gesamtheit den Qualitätsanforderungen entsprechen, die an eine Habilitationsschrift zu stellen sind. Mit den wissenschaftlichen Einzelschriften ist eine integrierende Zusammenfassung einzureichen.“

Die vorgelegte als publikationsbasierte Einzelschriften zusammengefasste Habilitationsschrift umfasst insgesamt 13 Schriften, wovon 12 bereits publiziert (Schriften 2-13) wurden und eine bisher noch unveröffentlicht ist (Schrift 1). Sieben der 13 Schriften haben ein mindestens zwei-, teils dreifaches Peer-Review-Verfahren durchlaufen. Sieben Schriften sind in Alleinautorenschaft erschienen, sechs gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen. Zudem wurde ein Aufsatz in englischer Sprache in einem internationalen Journal veröffentlicht. Es handelt sich um folgende Schriften:

- 1) Möller, Christina (2021, bisher unveröffentlichtes Manuskript): Sozialer Aufstieg und Scham. Emotionssoziologische Einordnungen am Beispiel von Professor*innen statusniedriger Herkunftsgruppen.
- 2) Böning, Anja /Blome, Frerk/Möller, Christina (2021): Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg? Biographische Narrative von Juraprofessoren aus statusniedrigen Herkunftsfamilien im Wandel. Zeitschrift für Rechtssoziologie. 40(1-2), S. 179-208. [*double-blind-review-Journal*]
- 3) 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, Margrit (Hrsg.) (2019): Bildungsaufstieg und Aufstiegsangst. Budrich-Verlag, Opladen, S. 61-87.

- 4) 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 zum Professor. Soziale Aufstiege in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Reihe Gesellschaft der Unterschiede. Transcript-Verlag, Bielefeld, Reihe: Gesellschaft der Unterschiede, S. 9-63.
- 5) Möller, Christina/Böning, Anja (2018): Ambivalente Prozesse in den Statuspassagen vom Studium bis zur Professur: Zur Parallelität von sozialer Öffnung und Schließung an der Universität. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), (38) 3, S. 234-249. [double-blind-review-Journal]
- 6) Blome, Frerk/Möller, Christina/Böning, Anja (2019): Open House? Class-Specific Career Opportunities at German Universities. Social Inclusion, Volume 6, Issue 4. [triple-peer-reviewed Open-Access-Journal]
- 7) Möller, Christina (2016): Soziale Selektionen vom Studium zur Professur. Zur Bedeutung der sozialen Herkunft in universitären Wissenschaftskarrieren. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Beltz-Juventa, Weinheim und Basel, S. 287-302.
- 8) Möller, Christina (2017): Begrenzte Ermöglichkeiten. Von der Illusion der Chancengleichheit auf dem Weg zur Universitätsprofessur. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Springer VS, Wiesbaden, S. 63-81.
- 9) Möller, Christina (2017): Prekäre Karrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: Laufenberg, Mike/Erlemann, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (Hrsg.): Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Springer-VS, Wiesbaden, S. 257-278. [peer-reviewed-Sammelband]
- 10) Reitz, Tilman/Graf, Angela/Möller, Christina (2016): Nicht förderungswürdig. Weshalb die Evaluation der Exzellenzinitiative gegen deren Fortsetzung

spricht. sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung? (4) 2, S. 9-20.
[double blind-review-Journal]

- 11) Möller, Christina (2017): Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft: Entwicklungen – Differenzierungen – intersektionale Perspektiven. In: Gengnagel, Vincent/Hamann, Julian/Hirschfeld, Alexander/Maeße, Jens (Hrsg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Springer-VS, Wiesbaden, S. 113-137. [peer-reviewed-Sammelband]
- 12) Möller, Christina (2017): Internationalität und soziale Ungleichheit. Professor/-innen mit Migrationsbiographie an der Universität. In: Neusel, Aylâ/Wolter, André (Hrsg.): Mobile Wissenschaft. Internationale Mobilität und Migration in der Hochschule. Reihe Hochschule und Gesellschaft. Campus-Verlag, Frankfurt/M., S. 311-332.
- 13) Möller, Christina (2015): 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. Campus-Verlag, Frankfurt am Main, S. 152-179.

I. Rahmentext

1. Einleitung

Die vorliegende wissenschaftliche Schriftensammlung und der integrierende Rahmentext vereinen empirische Analysen und theoretische Diskursbeiträge, die sich mit sozialer Mobilität, spezifisch mit sozialer Aufstiegsmobilität über Bildungsprozesse, auseinandersetzen. Bildung ist mittlerweile zum Motor für die soziale Positionierung in der Gesellschaft avanciert und dient nach meritokratischen Idealen der Legitimation sozialer Ungleichheiten. Sozialer Aufstieg steht daher heute eng mit Bildungsmobilität in Verbindung.

Soziale Mobilität über erfolgreiche hohe Bildungslaufbahnen gehört zu den klassischen Themen der soziologischen Forschung, insbesondere der Bildungsforschung. Da der Grad ‚erblicher Übertragung‘ von Bildungschancen in immer wiederkehrenden empirischen Studien belegt wird, wird jedoch deutlich mehr Augenmerk auf Fragen des Ausmaßes, der Dauerhaftigkeit und der Reproduktionsweise dieser Ungleichheitsverhältnisse gelegt, weniger auf die Ursachen und Bedingungen „sozialer Nicht-Reproduktion“ (Jaquet 2018). Nach Scherr (2014) wird der Bildungsaufstieg vor allem in der Theoriebildung nicht viel mehr als eine Irritation, als Ausnahme von der Regel bisheriger Theoriearchitekturen über beharrliche Ungleichheiten, wahrgenommen und behandelt (292), sodass er in meinen eingereichten Schriften und im Rahmentext eine gesonderte Aufmerksamkeit erfährt.

Soziale Aufstiegsmobilität über Bildung kann – so wird im Rahmentext und in den Schriften verdeutlicht – nicht isoliert und individualisiert, sondern nur in seinen vielfältigen individuellen, familiären und gesellschaftlich-strukturellen, temporären sowie räumlichen Bedingungskonstellationen und ihren reziproken Zusammenhängen verstanden werden. Auch werden intersektionale Bezüge aufgezeigt. Es handelt sich daher um ein komplexes Zusammenspiel subjektiver Praktiken, Motive und Strategien, sozialen Beziehungskonstellationen und gesellschaftlicher Opportunitätsstrukturen sowie intersektionaler Zusammenhänge. Damit wird sozialtheoretisch an Paradigmen angeschlossen, die in Anlehnung an Pierre

Bourdieu's Theoriearchitektur (bspw. Bourdieu 1970, 1976, 1982, 1985, 1987, 1998; 2001a+b, 2002, 2004, 2005a+b, Bourdieu/Passeron 1971) die Dichotomie zwischen Subjekt und Struktur aufzubrechen versuchen bzw. diese verbinden. Unterstellt wird dementsprechend, dass sich beim Bildungsaufstieg wechselseitige Wirkungszusammenhänge zwischen den Dispositionen und dem Handeln der Subjekte sowie den gesellschaftlichen Strukturen niederschlagen. Gesellschaftliche Leitbilder, strukturelle Möglichkeitsräume und Zugangsbedingungen zu höherer Bildung finden sich demnach auch in den Strategien, Motiven und Narrativen von sozialen Aufsteiger*innen wieder und strukturieren damit wiederum kollektive Deutungsmuster. Die Wahrscheinlichkeit eines Klassenaufstiegs hängt zudem von weiteren sozialen Kategorien wie Geschlecht oder Migrationsaspekten ab, sodass ein komplexer Blick auf Aufstiegsmobilität als dringlich erscheint.

Im Sinne eines Aufbrechens dualistischer Perspektiven werden in den Schriften und in der integrierenden Zusammenfassung **mikro-, meso- sowie makrosoziologische Perspektiven** über soziale Mobilität eingenommen und miteinander verknüpft. Eine Grundthese dabei ist, dass sich diese Ebenen wechselseitig beeinflussen. Diese Einordnung und Verknüpfung erfolgen aufgrund folgender Erkenntnisse:

Zum einen stellen soziale Aufstiege über Bildung **mikrosoziologisch** individuelle bzw. familiäre Aufwärtsbewegungen im sozialen Raum und daher biographisches Handeln von Individuen oder Familien dar, die auf unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen, individuellen und/oder familiären Motiven und Anregungen, Strategien, Ressourcen und Praktiken fußen. Diese sozialen Aufstiege bedeuten Positionswechsel im gesellschaftlichen Gefüge und gehen mit unterschiedlichen Herausforderungen, individuellen sowie kollektiven Strategien und Kämpfen einher. Zudem können sie – aus einer Retroperspektive auf den bewältigten Aufstieg – auf unterschiedliche individuelle oder kollektive Narrative bezogen sein, die wiederum eng mit gesellschaftlichen Strukturen und Leitbildern korrespondieren.

Aus einer erweiterten **meso- und makrosoziologischen** Perspektive generiert sich sozialer Aufstieg daher nicht als isolierter Prozess von einzelnen Subjekten oder Familien, sondern ist mit lebenslaufbezogenen institutionellen Strukturen und gesamtgesellschaftlichen Steuerung eng verwoben. Sozialer Aufstieg über Bildung

verläuft über unterschiedliche Passagen in gesellschaftlichen Institutionen, vor allem im oder durch das Bildungssystem. Hierbei handelt es sich um zum Teil historisch geprägte, komplexe gesellschaftliche Felder und Subfelder mit unterschiedlichen inneren Logiken, die hinsichtlich ihrer kulturellen und sozialen Praktiken und Selbstverständlichkeiten teils beharrliche selektive Abschottungstendenzen innehaben und teils von dynamischen Veränderungsprozessen (im Zuge politischer Steuerung oder gesamtgesellschaftlicher Transformationen) betroffen sind. Nicht zuletzt erfüllt das Bildungssystem als Teilsystem der Gesellschaft Funktionen wie bspw. die Wissensweitergabe an folgende Generationen, aber auch Allokations- und Selektionsfunktionen (Hradil 2012). Sozialer Aufstieg wird daher immer von diesen meso- und makrosoziologischen Gegebenheiten und Veränderungen gerahmt und kann somit auf unterschiedlichen Ebenen gleichsam ermöglicht, be- oder gar verhindert werden. Damit wird auch das Ausmaß an Aufstiegen **zeitlich** und **räumlich** beeinflusst.

Meine Forschungen beziehen sich **exemplarisch auf das hochschulische Feld**. Dieses Feld eignet sich im Besonderen für die Analyse sozialer Aufstiegsmobilität, weil es in ihm um Bildung *par excellence* geht. Nicht nur wird hier höhere, d.h. akademische Bildung vermittelt und erworben, sondern es werden auch hohe und höchste Bildungstitel als Zertifikate vergeben, mit denen soziale Positionen erreicht, vergeben und legitimiert werden. In der Hochschule ist eine hohe Positionierung stark an das Bildungskapital der Subjekte gebunden. Das wissenschaftliche Feld kann daher als Brennglas für sozialen Aufstieg gedeutet werden, da hier der Erwerb höchster Bildungstitel als auch die berufliche Etablierung gleichsam in einem Feld stattfindet. Positionen im hochschulischen Feld können je nach Hierarchierang mit als transparent geltenden Qualifikationen erreicht werden. Gleichsam erfolgen in diesem Prozess – ähnlich wie im Bildungssystem als Ganzes – Selektionen in Form von Fremd- und Selbsteliminierungen, wobei unterschiedliche Ursachen und soziale Kategorien ausschlaggebend oder kumulierend wirken können. Während die soziale Herkunft im Bildungssystem zu den klassischen und dauerhaften Ungleichheitsfragen und -problematiken gehört, wurde sie in wissenschaftlichen Karrieren lange Zeit kaum beachtet. Fragen von Chancengleichheit in Wissenschaftskarrieren wurden bisher

weitgehend auf die Geschlechterkategorie beschränkt und weitere Ungleichheitskategorien wie die soziale Herkunft, ethnische Ungleichheiten, körperliche Einschränkungen etc. vernachlässigt (Konsortium BuWiN 2013, 348).

In den eingereichten 13 Schriften kommen vor allem Professor*innen in den Blick, die aus unteren sozialen Gruppen mit der Erreichung der Professur sozial aufgestiegen sind. Sie haben teils unterschiedliche Passagen im Bildungs- und Berufssektor (z.B. durch zweite Bildungswege nach beruflichen Beschäftigungen) oder aber eher ‚klassische‘, direkte Verlaufsformen im Bildungs- und Hochschulsystem durchschritten.

Diese Professor*innen werden einerseits als Individuen, als Akteure ihrer Biographie mit ihren Haltungen, Motiven und Narrativen untersucht; andererseits werden auch abstraktere Blickwinkel eingenommen wie die generationale bzw. kohortenspezifische Präsenz in der Professorenschaft anhand von statistischen Anteilen sowie die Einflüsse gesellschaftlicher und bildungspolitischer Gelegenheitsstrukturen auf soziale Aufstiegsausmaße bzw. deren Verhinderungen in Form sozialer Schließungsmechanismen.

In Anlehnung an **intersektionale Perspektiven** werden in meinen Forschungen klassen- bzw. herkunftsspezifische Ungleichheits- und Mobilitätsanalysen auch mit Geschlechter- und Migrationsfragen (im Sinne der klassischen Merkmale *class*, *race* und *gender*) verknüpft, die den vielfältigen Einflüssen auf soziale Mobilität Raum geben und vielfältige Verschiedenheiten berücksichtigen.

Der Fokus liegt deutlich auf sozialer Aufstiegsmobilität und Klassenübergängen im sozialen Raum. Verstanden wird darunter eine intergenerationale Positionsverschiebung im sozialen Raum. Forschungen über soziale Aufstiegsmobilität schließen daher an unterschiedliche Forschungstraditionen und Ansätze an: An die Sozialstruktur- und soziale Mobilitätsforschung, die die Gliederung der Gesellschaft in Gruppen und dessen Bewegungen darzustellen versucht, an die soziale Ungleichheitsforschung, die gruppenspezifische Bildungs- und Lebenschancen untersucht, an die Lebenslauf-, Biographie- und Karriereforschung, die u.a. subjektbezogene Erfahrungs- und Verarbeitungsformen von sozialer Mobilität fokussiert und ihre institutionellen Rahmungen in den Blick nimmt sowie an die Hochschul- und Wissenschaftsforschung und ihre Analysen zu den sozialen

Dimensionen in Hochschule und Wissenschaft. Aufgrund des begrenzten Rahmens wird auf die unterschiedlichen Anknüpfungspunkte nur schlaglichtartig Bezug genommen (Kap. 2).

Forschungsmethodisch bewege ich mich sowohl im qualitativen als auch im quantitativen Spektrum, da mit unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen unterschiedliche Facetten sozialer Mobilität, aber auch sozialer Reproduktion, auf den Grund gegangen werden kann. Während die älteren Schriften sich vor allem auf das Zusammenwirken von verschiedenen Ungleichheitsfaktoren sowie strukturellen Bedingungen und Veränderungen von Mobilitätsverläufen in verschiedenen Kontexten beziehen und quantitative Daten analysieren, fokussieren die neueren Untersuchungen vor allem biographische und autobiographische Narrationen von sozial Aufgestiegenen sowie Kompensations- und Bewältigungsstrategien im wissenschaftlichen Feld, die auf qualitativen Forschungsdesigns basieren.

Die Schriften behandeln konkret

- a) biographische Narrationen und Selbstdeutungen von Klassenübergänger*innen sowie die Rolle von Emotionen bei der Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen und der Überwindung von Klassengrenzen (*Kap. 3.1: Sozialer Aufstieg aus subjekttheoretischer Perspektive*),
- b) theoretische Erklärungsmodelle, die Prozesse von sozialer Mobilität, Öffnungen und Schließungen höherer Bildungspassagen und Positionen sowie die Mechanismen, Ursachen und Folgen zu erklären versuchen; zudem gesellschaftliche Transformationen und unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen, die soziale Mobilitätsprozesse rahmen, anstoßen oder gar erst ermöglichen (*Kap. 3.2: Soziale Schließungstheorien und die Aktualität der ‚Illusion der Chancengleichheit‘*),
- c) feldspezifische Besonderheiten und ihre Auswirkungen auf soziale Mobilität sowie (hochschulpolitische) Wandelprozesse, die makro- und mesoperspektivische soziale Schließungen mit sich bringen (*Kap. 3.3: Strukturelle Rahmenbedingungen und Transformationen*),

- d) die Verwobenheit verschiedener Ungleichheitsstrukturen und ihr Ausdruck in der sozialen Ordnung (*Kap. 3.4 Intersektionale Perspektiven auf die soziale Ordnung*).

Zunächst werden in Kap. 2 forschungsparadigmatische Bezüge über soziale Mobilität als Forschungsgegenstand und der eigene methodische und theoretische Bezugsrahmen dargestellt. Kap. 3 bündelt die verschiedenen eigenen Beiträge zu vier Abschnitten (a-d) und stellt wesentliche Erkenntnisse daraus vor. In Kap. 4 erfolgt eine Gesamteinschätzung über soziale Mobilität in der Gegenwartsgesellschaft sowie eine kurze Zusammenfassung der eigenen Beiträge.

2. Soziale Mobilität – Verortung in der Soziologie und eigener Bezugsrahmen

Am Grad der sozialen Mobilität – so eine zentrale Annahme der Soziologie – lässt sich die Offenheit einer Gesellschaft und der darin zu erreichenden Positionen ablesen (Groß 2015, 119). Denn nur, wenn Individuen ihre soziale Position eigenständig verändern können, zeige sich ein offener Zugang zu Statuslagen und eine dynamische und offene Sozialstruktur. Fragen zum Ausmaß und zu den Formen sozialer Mobilität schließen daher an Forschungen über soziale Ungleichheitsstrukturen und sozialen Wandel an (ebd., Geißler 2014).

Soziale Mobilität meint zunächst jedwede „Bewegungen, Wechsel und Übergänge von Personen zwischen sozialen Positionen“ (Konietzka 2012, 813). Soziale Mobilität umfasst daher horizontale Bewegungen (bspw. durch berufliches Upgraden oder Milieuveränderungen) als auch vertikale Veränderungen (sozialer Auf- oder Abstieg). Während *intragenerationelle Mobilität* (auch: Karrieremobilität) vor allem in der Lebenslaufforschung von zentraler Bedeutung ist, da hierbei positionelle Verschiebungen *innerhalb* der Lebensläufe von Individuen (z.B. Berufswechsel) betrachtet werden, erscheinen in der sozialen Ungleichheitsforschung die Bewegungen *zwischen* Generationen (*intergenerationelle Mobilität*) als bestimmender Indikator für die Durchlässigkeit oder Beständigkeit von Ungleichheitsverhältnissen. Der allgemein geläufige *Begriff der sozialen Herkunft* verdeutlicht, dass bei intergenerationeller Mobilität nicht nur die Individuen selbst, sondern ebenso die Eltern/die Herkunftsfamilie in den Blick genommen werden. Hierbei stehen daher beispielsweise ‚Vererbungsmaße‘ sozialer Positionen in den Generationenfolgen oder subjektive Erfahrungen mit Aufstiegsmobilität im Zentrum.

Anzumerken ist grundsätzlich, dass die allgemeine wissenschaftliche Rezeption der soziologischen Mobilitätsforschung einen deutlichen Bias aufweist, da zumeist *quantitative* Daten und Analysen im Zentrum stehen (bspw. bei Konietzka 2012, Groß 2015), während qualitative Studien über soziale Auf- und Abstiege, bspw. über

individuelle und kollektive Erfolgs- und Verarbeitungsformen, keine oder nur geringe Erwähnung finden. Soziale Mobilität ist jedoch kein Phänomen, das sich ausschließlich in Zahlen messen lässt. Zwar bieten quantitative Befunde Hinweise auf das Ausmaß sozialer Mobilität, um die soziale Durchlässigkeit einer Gesellschaft zu erfassen, sowie über mögliche ‚Wegstrecken‘, die dabei bewältigt werden. Geißler unterscheidet beispielsweise zwischen *Langstreckenmobilität*, die sich über mehr als eine Statusposition im Vergleich zur elterlichen Position erstreckt, und *Kurzstreckenmobilität*, d.h. von einer zur nächsthöheren oder niedrigeren Position (Geißler 2014, 315), Pollak (2010) spricht hierbei von weiten vs. kurzen Aufstiegen. Jedoch bleibt bei der Analyse solcher Messungen häufig unberücksichtigt, welche Ermöglichungsstrukturen und individuellen Motive, familiäre oder weitere Einflüsse dabei aus subjektiver Perspektive von Bedeutung sind, welche Hürden bewältigt werden müssen und/oder welche Herausforderungen auch nach erfolgreichem Aufstieg bleiben. Es werden daher unterschiedliche Paradigmen und Perspektiven sowie eigene qualitative und quantitative Forschungserkenntnisse über soziale Mobilität dargestellt.

2.1 Historische und gegenwärtige Paradigmen der Mobilitätsforschung

Durch ihren engen Bezug zu Sozialstrukturanalysen und zu Fragen sozialer Ungleichheiten und der darin befindlichen großen Vielfalt an Modellen und Kategorien ist auch die (vor allem dominante quantitative) soziale Mobilitätsforschung in ihren Bezugskategorien und in ihren Forschungsanlagen unterschiedlich ausgerichtet und auch angesichts sozialer Wandelprozesse vor große Herausforderungen gestellt. Denn eine eindeutige und allumfassende Abbildung der Gesellschaft bzw. ihrer Gruppen ist nur schwer erfassbar. Bereits in den 1930er Jahren beklagte Geiger die Unmöglichkeit der Darstellung von klaren Konturen (Geiger 1932, 127f., 137f.) und Geißler führt die verschiedenen miteinander konkurrierenden Deutungsversuche „über die ‚wirklichen‘ Strukturen des Ungleichheitsgefüges“ auf die Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit gesellschaftlicher Realität zurück (Geißler 2014, 93).¹ Zudem

¹ Zur heutigen Diskussion über die Bestimmung von sozialen Klassen vgl. bspw. Reckwitz 2019, Kumkar/Schimank 2021 & Reckwitz 2021, wobei insbesondere die gesellschaftliche Mitte als Streitpunkt gilt.

gilt: Je nachdem, wie grob Kategoriensysteme oder wie fein Kategorien gewählt sind, desto vager oder desto differenzierter, aber auch unübersichtlicher die Befunde. Diese Problematiken machen den Modellcharakter diverser Darstellungen der Gesellschaft deutlich, denn sie stellen „wissenschaftlich konstruierte Repräsentationen [dar], die notwendigerweise eine Reduktion der Komplexität, eine Verkürzung der sozialen Wirklichkeit bedeuten“ (Graf 2016, 30).

In diesem Unterkapitel werden daher grobe Entwicklungen in der Sozialstruktur- als auch in der sozialen Mobilitätsforschung skizziert, da sich quantitative Messungen über die sozialen Positionsbewegungen historisch an unterschiedlichen sozialstrukturellen Modellen und Konstruktionen von gesellschaftlichen Hierarchien ausrichte(te)n.

Trotz der Vielfalt an Klassenkonzepten, Schicht-, Lagen- oder sozialen Milieumodellen, die unterschiedliche Perspektiven einnehmen und mit teils unterschiedlichen Grundannahmen verbunden sind, zeigen sich zwischen diesen Modellen und der Mobilitätsforschungen auch Gemeinsamkeiten: Zur Bestimmung der sozialen Position in der Gesellschaft gilt klassischerweise der *Beruf* und die *sozioökonomische Lage*, und, vor allem in jüngeren Modellen, zunehmend auch die *Bildung*.

Der **Beruf** galt seit jeher nicht nur als Indikator für die Stellung einer Person auf dem Arbeitsmarkt, sondern er vermittelte zugleich die Stellung bzw. das Prestige einer Person (bzw. deren Haushalt) in der Gesellschaft sowie dadurch bedingte ökonomische Ressourcen, Lebensbedingungen und -chancen (Hradil 2005, 377). Er galt zudem – insbesondere im Vergleich mit anderen Indikatoren wie bspw. ökonomischer oder Einkommensungleichheit – lange Zeit als „relativ stabil, öffentlich sichtbar und quantitativ leichter mess- und vergleichbar“ (Konietzka 2012, 814).²

Dominante Sozialstrukturmodelle, in denen vorrangig der Beruf (oder bei Marx die Stellung im Produktionsprozess) als Maßstab für die soziale Position herangezogen wurde, stellen Schicht- oder Klassenmodelle dar. Der Schicht- und der Klassenbegriff werden zwar in gesellschaftlichen (und auch wissenschaftlichen) Diskursen häufig

² Mit dem Aufkommen des Leitbildes des ‚lebenslangen Lernens‘, der Instabilität von Berufsbiographien, in denen Berufe über das ganze Leben ausgeübt werden, sowie der Abkehr vom Normalarbeitsverhältnis (Vollzeit/unbefristet) scheint diese Einschätzung mittlerweile überholt.

synonym verwendet und gehören zu den eher strukturalistisch geprägten Ansätzen (Graf 2016, 31), unterschieden und unterscheiden sich bis heute aber durch unterschiedliche Ausgangsannahmen und Intentionen.

Schichtmodelle wurden in den 1930er Jahren von Theodor Geiger in die deutsche Sozialstrukturforschung mit der Absicht eingebracht, ein ahistorisches Modell zur Beschreibung der hierarchischen Gliederung der Gesellschaft und ihrer Gruppen vorzulegen. Sie sind daher eher deskriptiver Natur; Soziallagen und Merkmale, die im jeweiligen zeitlichen und räumlichen Spektrum von Belang sind, sowie die Mechanismen der Reproduktion und sozialer Mobilität blieben dabei außen vor (Geiger 1962). Mit Schichtmodellen waren daher keine größeren Erkenntnisinteressen verbunden als eine möglichst präzise Darstellung der Gesellschaft in einer vertikalen Strukturierung, wobei die zunehmende Ausdifferenzierung und Pluralität der gesellschaftlichen Gruppen als Herausforderung gilt (Groß 2015, 86). Beispielhaft sei hier das so genannte Zwiebelmodell (Bolte et al. 1968, 316) oder das sog. Hausmodell (Geißler 2014, 101) genannt.

Klassenmodelle knüpfen an die historischen Vordenker Karl Marx/Friedrich Engels und Max Weber an und beleuchten nicht nur Strukturen, sondern auch Wirkungszusammenhänge (z.B. Konflikte) zwischen Gruppen sowie Prozesse des sozialen Wandels (bspw. Dahrendorf 1957, Wright 1985, 1989). Klassenmodelle sind ebenfalls berufsorientiert, aber in der Regel weniger an der Beschreibung von tatsächlich korrekten Anteilen von Groß- und Kleingruppen an der Gesellschaft interessiert, sondern an Wirkungsmechanismen für das Zustandekommen der Klassenunterschiede, an Klassenhandeln und ihren sozialen Beziehungen. So beschreibt Marx den Prozess der Ausbeutung der Arbeiterschaft durch die kapitalstarke Bourgeoisie im Zuge der Industrialisierung, den er als Triebkraft für den wirtschaftlichen Fortschritt begriff (Marx 1885). Der Begriff der Klasse ist daher bereits historisch herrschaftskritisch angelegt und unterscheidet sich dadurch vom Schichtbegriff. Während beim groben Zweiklassenmodell von Marx eine Mobilität zwischen den antagonistischen Gruppen als nahezu unmöglich galt, sieht Max Weber in seiner primären Bestimmung *sozialer Klassen*, die er nach Besitz und Chancen der Marktverwertung von Gütern und Leistungen bestimmte, neben horizontalen Bewegungen durchaus auch Auf- und Ab-Bewegungen, wobei jedoch „die Übergänge

von der einen zur anderen [Klassenlage] sehr verschieden leicht und labil“ seien (Weber 2010 [1921], 223). Auch verknüpfte Weber spezifische Klassenlagen mit Klasseninteressen und -handeln sowie ständischen Lebensführungen (ebd., 226f.) und analysierte in seiner Herrschaftssoziologie zugleich *Mechanismen sozialer Schließungen* (ebd., 31f. sowie 735f.), auf die in Kap. 3.2 noch eingegangen wird. Schicht- und Klassenmodelle eint der Versuch, Gruppen von Menschen in ähnlicher sozioökonomischer Lage zusammenzufassen und ihnen eine Art ‚Klassenbewusstsein‘ (Marx), ‚Schichtmentalität‘ (Geiger) oder ‚Klassenhabitus‘ (Bourdieu) zu unterstellen. Geißler (2014, 95) grenzt Klassen von Schichten insofern ab, indem er bei Klassenanalysen a) eher von einer Erfassung historisch-dynamischer Entwicklungen, von einer b) an Marx und Weber anschließenden, stärkeren Orientierung an ökonomischen Bedingungen von Klassen und c) von einer konflikt- und machttheoretischen Ausrichtung ausgeht.

Als erste umfassende empirische Mobilitätsstudie gilt die 1949 durchgeführte britische Studie von Glass (1954) und die Studie von Geiger über die dänische Mittelstadt (1951), in der Statusveränderungen am Beispiel von sich wandelnden beruflichen Positionen nach dem Zweiten Weltkrieg untersucht wurden. Sie gehören zur so genannten **ersten Generation der internationalen Mobilitätsforschung** (Groß 2015, 118 f.). Die Studie von Glass erhielt in den nachfolgenden Jahrzehnten insofern weiterhin Aufmerksamkeit, da die in ihr zitierten zentralen Annahmen über die Bedeutung des *Berufsprestige* als Indikator für vertikale Hierarchien in nachfolgenden Studien (bspw. Lipset/Bendix 1959; Svalastoga 1959, Bolte 1959) übernommen wurden. Im methodischen Fokus standen seither quantitativ messbare Übergangshäufigkeiten, deren häufige Verwendung u.a. Mayer (1975) mit den relativ einfachen Grundannahmen und der Eindimensionalität des Indikators erklärte. Die vertikalen Statusveränderungen werden daher meist losgelöst von weiteren Zusammenhängen wie bspw. die Beziehungen zwischen den Positionen analysiert. Im Zentrum standen oft simple tabellarische Skizzen über Vater- und Sohn-Berufe [Frauen wurden erst deutlich später (mit-)betrachtet, Anm. C. M.] (Groß 2015, 126). Theoretisch leitend für die Mobilitätsforschung der ersten Generation war die *Industrialisierungsthese*, die davon ausging, dass mit dem erhöhten Bedarf an

qualifizierten Berufen (Strukturmobilität) ebenso die allgemeine Mobilität ansteige und mit ihr askriptive Merkmale wie die sozioökonomische Herkunft an Bedeutung verliere. „Die Industrieländer entwickeln sich daher unisono zu offenen Gesellschaften mit hohen Mobilitätsraten“ (Groß 2015, 126). Schelskys These der nivellierten Mittelstandsgesellschaft (1953, 1965), die mit dem enormen Erstarren der gesellschaftlichen Mitte von „einem relativen Abbau der Klassengegensätze“ (Schelsky 1965, 332) ausging, blieb zwar nicht unumstritten (bspw. Bolte 1967, 284 ff.; Dahrendorf 1968, 144 ff.), fügte sich jedoch in die allgemeine Einschätzung eines Trends zur Vereinheitlichung von Gruppen und ihrer „sozialen und kulturellen Verhaltensformen“ (Schelsky 1965, 332).

Die Fokussierung auf das Berufs*prestige* in den 1950er Jahren wurde in den 1960ern insofern erweitert, als dass durch das Status-Attainment-Modell (Blau/Duncan 1967) auch das erreichte **Bildungsniveau** in neueren multivariaten Analysetechniken (als Pfadmodelle, die auch kausale Analysen ermöglichten) und damit weitere Determinanten des Statuserwerbs einfließen. Hierdurch vollzog sich jedoch auch eine stärkere Hinwendung auf individuelle Faktoren des Statuserwerbs und der Statusmobilität, die von den makrosoziologischen Fragen sozialer Ungleichheiten ablenkten und vielmehr von einer relativ offenen und dynamischen Sozialstruktur ausging.

Weiterhin auf Berufe als prägendes Merkmal, aber auch auf weitere soziokulturelle Eigenschaften und Zusammenhänge, beziehen sich die seit den 1980er Jahren entwickelten *Lebensstil- und Milieukonzepte* (Hradil 1992, Ueltzhöffer/Flaig 1992). Jedoch liegen die Schwerpunkte eher bei typischen Mentalitäten, Lebensstilen und Lebenschancen, in der Strukturen ausgemacht und auf objektive Lagen abstrahiert werden. Diese modernisierungstheoretische Ausrichtung verband sich mit der allgemeinen Diagnose einer ‚Pluralisierung von Lebensstilen und Milieus‘ und der – vor allem in den 1980er/1990er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion verbreiteten – Annahme, dass sich durch die Abkopplung zwischen objektiver sozialer Lage und subjektiven Lebensstilen eine Entstrukturierung sozialen Handelns vollzog (Hradil 1990, 139). „Lebensstile werden nicht nur vielfältiger, sie werden auch immer weniger

durch objektive Gegebenheiten beeinflusst“, so eine der Grundannahmen (Groß 2015, 95, Geißler 2014, 112; kritisch hierzu auch: Vester et al. 2001).

Mit dieser Entkopplung von Lebensstilen und ökonomischen Zusammenhängen wurde ein soziologischer Paradigmenwechsel vollzogen, der besonders durch die von Ulrich Beck initiierte Individualisierungsthese (Beck 1983) befeuert wurde. Diese umschreibt, dass „Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionellen Klassenbindungen und Versorgungsbezügen der Familie herausgelöst und verstärkt auf sich selbst und ihr individuelles (Arbeitsmarkt-)Schicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen“ würden (Beck 1994, 44). Mit seiner ‚Fahrstuhl‘-Metapher verdeutlichte Beck, dass mit der Verbürgerlichung der Arbeiterklasse und der allgemeinen Wohlstandsentwicklung alle Gruppen in Deutschland „insgesamt eine Etage höher gefahren“ (Beck 1986, 122) seien und sich mit der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und -stilen alte Modelle sozialer Klassen und Schichten auflösten. Anschlussfähig an diese Perspektive waren u.a. auch Berger (1996) und Schulze (1992).

Auch die **zweite Generation der Mobilitätsforschung** findet darin ihre Entsprechung, die noch stärker als die erste Generation an die Industrialisierungstheorie und das Paradigma eines zunehmenden Bedeutungsverlusts von Klassen angeschlossen. Mit den Status-Attainment-Modellen stand der Statuserwerb durch Bildung im Fokus und nicht mehr die Vererbung sozialer Positionen. Diese Ansätze lassen sich daher eher der funktionalistischen Schichtungstheorie (klassisch: Davis/Moore 1967) zuordnen, die eine eher affirmative Haltung gegenüber sozialen Ungleichheiten einnehmen und davon ausgehen, dass durch die gesellschaftlichen Allokationsmechanismen der Industriegesellschaft Positionen, vor allem höhere soziale Positionen, nach Qualifikation und Leistung vergeben und soziale Ungleichheiten damit legitimiert werden.

Beide Thesen – die Industrialisierungsthese vornehmlich in der Mobilitätsforschung und die Individualisierungsthese vornehmlich in der Sozialstrukturforschung³ – blieben

³ Die Individualisierungsthese blieb zudem ein eher deutsches Phänomen und spielte bspw. in Großbritannien und den USA kaum eine Rolle, Reckwitz 2019, 64; Geißler 2014, 121.

von Beginn an nicht unwidersprochen. Zwar war allgemein anerkannt, dass die weltweit zu beobachtende Bildungsexpansion zu mehr Bildung für alle sozialen Gruppen geführt habe, jedoch blieb umstritten, ob die relativen Abstände zwischen den Gruppen sich ebenso aufgelöst oder nicht sogar verstärkt hätten (Krais 1996a). Ein verengter Blick auf die Pluralisierung von Lebensstilen führe zudem zu der Gefahr, dass grundsätzliche soziale Ungleichheiten unterschätzt, übersehen oder gleichsam ideologisch verschleiert werden (Geißler 1996, kritisch ebenso bspw. Müller 1997). Trotz der inneren Differenzierung modernisierungstheoretischer Modelle hätten sie nach Hartmann (2002, 165) eine Gemeinsamkeit: „Sie unterschätzen in ihren Analysen vollkommen die Bedeutung, die die soziale Herkunft und damit die Klassenstruktur der Gesellschaft auch weiterhin für die Biographien der einzelnen Menschen besitzt“. Auch Reckwitz verweist auf die problematische Verengung der Lebensstile als kulturelle Differenzen jenseits ungleicher Ressourcen und „jenseits gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsmechanismen“ (2019, 67).

Zwischen diesen Polen der Sozialstrukturanalysen finden sich auch hybride Formen, die Klassen- und Lebensstilforschung zu verbinden suchen, wie das Modell der sozialen Milieus (Vester et al. 2001). Angelehnt an die französischen Gesellschaftsanalysen Pierre Bourdieus (1982) wurden hierbei für die deutsche Gesellschaft vertikale Ungleichheiten (sozioökonomische Lage und Distinktionen als Herrschaftsbeziehungen) mit horizontalen Mentalitätsunterschieden (Differenzierungen zwischen Milieus ähnlicher sozioökonomischer Lage) verknüpft.

Die **dritte Generation der Mobilitätsforschung** bewegte sich weg von der Industrialisierungsthese hin zu einer deutlicheren Ausrichtung auf Fragen vertikaler Statusveränderungen und bezog sich hierbei wieder verstärkt auf Klassenmodelle zur Mobilitätsmessung. Hier sind vor allem Erikson und Goldthorpe (bspw. Erikson et al. 1979, 1982, 1983; Erikson/Goldthorpe 1992) zu nennen, die sich verstärkt makrosoziologischen Fragen widmeten, wie zum Ausmaß der Offen- oder Geschlossenheit von gesellschaftlichen Positionen und der sozialen Vererbungsrate. Mit Berechnungen zu *absoluten Mobilitätsraten* konnten sie aufzeigen, wie homogen bzw. heterogen Klassen nach sozialer Herkunft sind und zudem wie viele Personen

in ihrer Herkunftsklasse verbleiben oder z.B. aufgestiegen sind. *Relative Mobilitätsraten* hingegen weisen die relativen Chancen von Klassenmitgliedern aus, auf privilegierte bzw. wenig privilegierte Positionen zu gelangen. Groß konstatiert, dass die relativen Mobilitätsraten als eine Art „Genotypus sozialer Mobilität“ erscheinen, „da sie die strukturellen Barrieren zwischen den sozialen Klassen beschrieben, während die absoluten Mobilitätsraten eine Art oberflächliches Erscheinungsbild sozialer Mobilität darstellen. Ebenso wie der berufsstrukturelle Wandel sind sie ein kausaler Faktor sozialer Mobilität“ (Groß 2015, 149f.).

Die von Erikson und Goldthorpe durchgeführten länderübergreifenden Analysen zu den absoluten Mobilitätsraten, die nach einem Anstieg in der frühen Phase der Industrialisierung dann jedoch auf diesem Level verharrten, stellte nicht nur die Industrialisierungsthese infrage, die von einem stetigen Anstieg sozialer Mobilität ausging. Mit den relativen Mobilitätsraten hingegen verwiesen sie zudem auf die Wirkmacht und Stabilität von Klassenbarrieren (ebd., 150).

Zu den wirkmächtigen Klassenbarrieren und Schließungsmechanismen gehören credentialistische Allokationsregimes, also der Zugang zu und die Vergabepraxen von Bildungstiteln, die wiederum eng an Institutionen gebunden sind. Mit den (langfristigen) Entwicklungen der Bildungsexpansion gerieten daher zunehmend institutionelle Rahmenbedingungen für Mobilität in den Fokus und die Frage, inwieweit die mit dem Ausbau des Bildungssektors gestiegenen Bildungschancen auch für untere soziale Gruppen konstatiert werden und Mobilitätsraten daher gravierend erhöht werden könnten. Fragen zu Bildungschancen gehören bis heute zu den ‚Dauerbrennern‘ der Ungleichheits- und Mobilitätsforschung (Solga et al. 2009).

2.2 Bildung als Schlüsselfaktor und die Gefahr einer ideologischen Debatte

Nicht zuletzt brachten die Ergebnisse der PISA-Studien Anfang der 2000er Jahre (Baumert et al. 2001) Ungleichheiten in den Bildungs- und Lebenschancen zutage, die die zwischenzeitlich dominanten Individualisierungsdiskurse gravierend infrage stellten (Miethe et al. 2015, Geißler 2004). Als exemplarisch für regelmäßig durchgeführte Studien über ungleiche Bildungschancen sind neben den PISA- ebenso

die IGLU-Studien und andere Untersuchungen zu nennen, die nicht nur Kompetenzunterschiede bei Kindern unterschiedlicher Herkunftsgruppen offenlegen, sondern auch ungleiche Schulempfehlungen seitens der Lehrkräfte, auch wenn ähnliche Leistungen bei Schüler*innen vorliegen (Hußmann et al. 2017, aktuelle Diagnosen zu ungleichen Bildungsverläufen vgl. ebenso Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Bildung war zwar, wie oben angeführt, bereits ab den 1960er Jahren ein Merkmal, das für soziale Positionierungen und soziale Mobilitätsprozesse und daher auch in der Mobilitätsforschung bedeutsam war, *ungleiche* Bildungsverläufe in Abhängigkeit der sozioökonomischen Herkunft aber waren mit dem Ausbau des Bildungssystems seit den 1970er Jahren eher vernachlässigt worden (Geißler 2004, 363).

Die große Bildungsexpansion markiert ohnehin einen Kristallisationspunkt, an den bis heute angeknüpft wird. Der nach dem so genannten Wirtschaftswunder folgende große Ausbau des Bildungswesens ab den späten 1950er Jahren führte zu der Annahme, dass sich durch die damit erhöhten Möglichkeiten des Zugangs zum Gymnasium und zur Hochschule Ungleichheiten auflösten. Bereits Bourdieu/Passeron (1971) zeigten jedoch in ihren Studien zum französischen Bildungs- und Hochschulsystem, wie stark ökonomisches und kulturelles Kapital, das primär in der Herkunftsfamilie transmittiert wird, weiterhin über Bildungserfolge entschied, vor allem auf den Gymnasien und in Hochschulen. In Anlehnung an Bourdieu/Passeron wurde daher auch für Deutschland eine „Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem“ konstatiert, die „von PISA gestört“ (Geißler 2004; vgl. auch El-Mafaalani 2020) worden sei.

Bildung avancierte seither vor allem im schulischen und auch hochschulischen Forschungszusammenhang zum Hauptindikator für ungleiche Lebens- und Aufstiegschancen. Deutlich wird dies exemplarisch an den seit den frühen 1950er Jahren durchgeführten Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks, die sich mit ihrer 21. Erhebung aus dem Jahr 2016 vom bisherigen sozialen Herkunftsgruppenmodell verabschiedeten, in denen vornehmlich die *berufliche Position* der Eltern der Studierenden als Ausgangspunkt für ihre soziale Positionierung erhoben und dargestellt wurde. Von nun an wurden ausschließlich die Bildungs- und

Berufsabschlüsse der Eltern in Äquivalenz zum vierstufigen sozialen Herkunftgruppenmodell in einem vierstufigen Bildungsherkunftgruppenmodell dargestellt (Middendorff et al. 2017). Bildung und Bildungsherkunft, so ist daraus zu folgern, stellt sich im Zuge der Bildungsexpansion nunmehr als der Hauptindikator für die Berufschancen und Positionierungen in der Sozialstruktur dar.

Hiermit ist jedoch eine problematische Verengung verbunden, da Bildungsabschlüsse nicht immer ein verlässlicher Indikator für die soziale Positionierung in der Gesellschaft sind, wie das plakative Beispiel des taxifahrenden promovierten Soziologen verdeutlicht.⁴ Statusinkongruenzen bleiben daher ebenso aus dem Blick wie das familiäre ökonomische Kapital, das hauptsächlich mit der beruflichen Positionierung, also mit der Stellung einer Person, verknüpft ist (zur Bedeutung des Berufs der Eltern vgl. auch Pollak 2010, 41).

Analysiert man die Privilegien gesellschaftlicher Gruppen und die (Aufstiegs-) Chancen in Anlehnung an die Perspektive Bourdieus, muss man in Rechnung stellen, dass wesentliche Kapitalsorten wie ökonomisches und kulturelles zusammenhängen, wie auch insgesamt vielfältige Transformationen zwischen verschiedenen Kapitalsorten möglich sind. Ökonomisches Kapital versteht Bourdieu schlechthin als die „dominierende Kapitalform“ (2009 [1983], 117), die auch den Erwerb von Kulturkapital beeinflusst: „Das beste Maß für kulturelles Kapital ist zweifellos die Dauer der für seinen Erwerb aufgewendeten Zeit. Das heißt, die Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital setzt einen Aufwand an Zeit voraus, der durch die Verfügung über ökonomisches Kapital ermöglicht wird“ (ebd. S. 123).

Ausschließlich kulturelles – sprich: Bildungskapital – in den Familien zu messen, führt dazu, die Wirkmacht ökonomischen Kapitals für die Investitionsmöglichkeiten auf Bildungsprozesse zu verschleiern. Bildung bzw. die Bildungsherkunft stellt zwar einen Motor für die soziale Positionierung (z.B. durch die Transmission von Bildung innerhalb der Familien) dar, kann jedoch zu ideologischen Verkürzungen führen. So argumentiert beispielsweise Butterwegge (2020a), dass Bildungsarmut eng mit

⁴ Weitere Verengungen zeigen sich bei dualistischen Konzepten wie Akademiker vs. Nichtakademiker (bspw. <https://www.studentenwerke.de/de/content/mehr-chancengleichheit>), die zwar plastisch darlegen, wie stark die Bildungsverläufe von der zufälligen Geburt in eine akademische oder nichtakademische Familie abhängen, darüber hinaus aber kaum differenzierte Erkenntnisse oder Erklärungen liefert.

sozioökonomischer Armut zusammenhängt und große soziale Ungleichheiten und Armutsverhältnisse über Bildung legitimiert werden können, indem die starke Vererbung von Armut (bspw. Schiek et al. 2019, Chassé et al. 2007) als ‚Bildungsversagen‘ und damit als individuelle Verantwortung deklariert wird (ebenso Butterwegge 2020b, Heid 2009, Mau 2015, Mausfeld 2019). Die Verfügbarkeit oder Nichtverfügbarkeit über ökonomisches Kapital stellt insofern den immanenten Unterschied dar, inwieweit in Bildungsprozesse investiert werden kann und dadurch auch sozialer Aufstieg über Bildung möglich wird.

Außer Acht gerät – insbesondere bei Analysen, die stark auf das individualisierte Handeln von Familien fokussieren wie bei den Ansätzen der Rational Choice-Theory (klassisch: Boudon 1974, Breen/Goldthorpe 1997, in Deutschland u.a. Esser 2002) – ebenso die enorme Bedeutung des Bildungssystems auf die Bildungschancen unterschiedlicher Klassenangehöriger (Geißler 2004). So befand bereits 1990 eine internationale Vergleichsstudie über die Bildungserwerbschancen, dass die Strukturen des Bildungssystems in unterschiedlichen Ländern auch unterschiedliche Chancen für untere Klassenangehörige bereithielten (Müller et al. 1990), ein Befund, der bis heute gilt (Teltemann 2019, 112). Insgesamt gelten folgende Annahmen: Je stratifizierter ein Bildungssystem ist, umso stärker generieren sich soziale Ungleichheiten an den Übergängen, und je sozial selektiver bzw. abgeschotteter höhere Bildungsbereiche sind, umso stärker treten Herkunftseffekte auf (Groß 2015,144f., Teltemann 2019). In grober Zuspitzung gilt zudem: Je exklusiver die Bildungspassagen und je höher der Bildungstitel, desto stärker dominieren höhere soziale Gesellschaftsgruppen (Schwinn 2009, 33).

Die Betonung der Bildung kann daher einerseits in den ideologischen Verdacht geraten, sozioökonomische Unterschiede und ihre Zusammenhänge mit Bildungschancen zu verschleiern sowie über individualisierte Bildungsstrategien oder Begabungsideologien (Bourdieu 2001b, Böker/Horvarth 2018) soziale Ungleichheitsverhältnisse legitimieren zu helfen. Andererseits ist Bildung für die Mobilitätsforschung ein zentraler Schlüsselfaktor, über den Individuen in der Moderne einen sozialen Aufstieg, vor allem einen höheren Aufstieg wie beispielsweise vom Arbeiterkind zur Professur, bewerkstelligen können. Bildung kann hiermit als Lösung (für einzelne Individuen) *und* als Problem (bspw. als Legitimation von sozialen

Ungleichheiten, die aus Bildungsungleichheiten entstehen) verstanden werden (Möller et al. 2020). Daher verorten sich die eingereichten Beiträge zur Mobilitätsforschung sowie der Rahmentext in Ansätzen, die sich kritisch mit Bildung und Bildungsungleichheiten auseinandersetzen und die ökonomische Seite der Ungleichheiten und ungleichen Chancen nicht vernachlässigen.

2.3 Sozialer Aufstieg in der Lebenslauf- und Biographieforschung

Forschung über soziale Mobilität knüpft ebenso an Schnittstellen der Lebenslaufforschung-, Biographie- und Karriereforschung an. Sie können jedoch in ihrer Breite kaum zufriedenstellend abgebildet werden. Vielmehr wird sich in diesem Abschnitt auf ein paar wesentliche Eckpunkte und Unterscheidungen zwischen Lebenslauf- und Biographieforschung bezogen und exemplarische, biographische Studien zum Bildungs- und sozialem Aufstieg werden dargestellt, da sie für meinen eigenen Forschungsrahmen eine gewichtigere Rolle spielen.

Die überwiegend quantitativ operierende Soziologie des Lebenslaufs setzt normative und strukturelle Vorbedingungen von Lebenslaufmustern voraus und versucht lebenslaufbedingte Ereignisse zu verobjektivieren (Langfeldt 2018). Damit können Abfolgen von Ereignissen im Lebenslauf Einzelner langfristig untersucht und „die dialektische Beziehung von sozialen Strukturen und individuellen Handlungsentscheidungen in das Zentrum der Betrachtung gerückt werden“ (Blossfeld 2014, 266). Jedoch fragen sie in der Regel nicht nach der biographischen Relevanz und den individuellen Erfahrungs- und Sinnkonstruktionen von Biographieträger*innen, sodass hierfür biographische Ansätze benötigt werden (bspw. Fischer/Kohli 1987, Schütze 1983).

Biographische Ansätze stellen die Sicht und Rekonstruktion der Biographie durch die Individuen in den Blickpunkt. Sie fokussieren oder integrieren Deutungs-, Sinn- und Strukturierungsangebote im Sinne (auto)biographischer Erzählungen als „versprachlichte und versprachlichende Bewältigung von Erfahrungen“ (Helfferich 2016, 47), bei denen ebenso „die Gestaltung von sozialen Beziehungen“ und „die Verarbeitung von Übergängen und Brüchen“ (ebd.) untersucht wird. Biographische Ansätze versprechen zudem die ‚innere‘ Sphäre im Sinne subjektiver Deutungen als

auch die ‚äußere‘ Sphäre (im Sinne von objektiv Vorgegebenem) widerzuspiegeln (Alheit 2007). Mit biographischen Erzählungen können nicht nur individuell Erfahrenes, sondern gleichsam „gelebte Gesellschaftsgeschichte“ (Langfeldt 2018, 576) rekonstruiert werden. Sie bedürfen forschungsmethodisch einer rekonstruktiven Perspektive auf einen sozialen Prozess, bei dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander in Beziehung stehen können: So lassen sich Aussagen über das Vergangene nur erfassen, indem es als Resultat des bisherigen biographischen Verlaufs und gleichsam möglicherweise auch auf die Zukunft bezogen gedeutet wird (bspw. Fischer/Kohli 1987, Rosenthal 1995).

In der internationalen Mobilitätsforschung wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts, auch aufgrund einer Kritik an rein zahlenbasierten Studien, ethnographische und biographische Verfahren eingeführt, um Lebensläufe auch in ihrer Sequenzialität sowie weiterer Faktoren und dadurch umfassender verstehen zu können (z.B. Thomas/Znaniecki 1918). Die den interaktionistischen Ansätzen der Chicagoer Schule verbundenen Becker und Strauss (1956) galten in den 1950er Jahren als wichtige Protagonisten in diesem Bereich, da sie mit der Unterscheidung von objektiven und subjektiven Karrieren gleichsam soziale Strukturen als auch individuelle Motive, Strategien, Handlungen und Wahrnehmungen der Akteur*innen in den Blick nahmen. Sie haben ebenso die mitunter ausgeprägten psychologischen Herausforderungen sozialer Aufstiege bei den Betroffenen herausgearbeitet. Ihre Untersuchungen gingen jedoch auch mit einer Beschränkung auf spezifische Berufe oder soziale Felder einher, die Generalisierungen auf andere Bereiche nicht zuließen, sowie mit einer fehlenden makrotheoretischen Perspektive (Bühlmann 2010, 49f.).

Während soziale *Abstiege* in subjekt- und biographietheoretischen Untersuchungen eher selten sind (exemplarisch Schmeiser 2003, Strauss 1971, Ehrenreich 1994, Bourdieu 1987, Bourdieu et al. 1981), existieren zum sozialen *Aufstieg* international bis heute deutlich mehr Analysen. Auch im deutschsprachigen Raum liegen zu unterschiedlichen Feldern und zu unterschiedlichen historischen Zeiten und Räumen Untersuchungen vor (exemplarisch: Alheit/Schömer 2009, 2014; Bühlmann 2010; Miethe et al. 2015) sowie zu primär frauenspezifischen (exemplarisch: Bublitz 1980,

Brendel 1998, Haas 1999, Schlüter 1992, Rohleder 1992 & 1997, Theling 1986) und migrationspezifischen, teils intersektionalen Einflüssen auf Bildungsaufstiege (exemplarisch: Fürthjes/Arslan 2016, Scherr/Sachs 2018, King 2009, King et al. 2011, Pott 2002, Farsi 2014, Lang et al. 2018, Tepecik 2011).

Als Strukturierung vorliegender Studien bietet sich eine Unterscheidung zwischen jenen an, die a) genuin *Bildungsaufstiege* betrachten und damit jene in den Blick nehmen, die als Erste ihrer Familie studieren und sich daher noch ‚auf dem Weg‘ befinden; und zwischen denjenigen Studien, die b) bereits vollzogene *soziale Aufstiege über Bildung* untersuchen. Bei den Studien zu den Studierenden, die unter a) subsumiert sind, ist demnach zu beachten, dass es sich um eine Gruppe handelt, die *erstens* noch keine Etablierung in akademischen Statuslagen erreicht hat (und hypothetisch Einzelne diesen Prozess noch abbrechen können) und *zweitens* genau geprüft werden müsste, ob es sich tatsächlich um einen sozialen Aufstieg im intergenerationalem Zusammenhang handelt oder um eine eher familiäre Statusreproduktion, die einen höheren Bildungsabschluss durch die Höherqualifizierung/Akademisierung von Berufsstrukturen benötigt.

So liegen gerade im Bereich der Forschung über Studierende (a) eine beträchtliche Zahl an Studien über Studierende unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen (häufig als Fallvergleiche) vor, darunter so genannte Studierende der ersten Generation bzw. nichtakademischer Gruppen (exemplarisch: Bargel/Höpfinger 1986, Draheim/Zeese 2015, Haas 1999, Hild 2019, Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004, Lange-Vester 2015, Lehmann 2013, Miethe 2017, Schmitt 2010, Truschkat 2002; über Stipendiat*innen: Spiegler 2015). Im Vordergrund stehen (ungleiche) biographische Erfahrungen und Herausforderungen beim Zugang und bei der Bewältigung des Hochschulstudiums, vorhandene oder fehlende Ressourcen, die zum Gelingen oder zu Problemen des Studiums führen oder die Bedeutung und Veränderung der habituellen Dispositionen von Studierenden unterschiedlicher Herkunft.

Studien über erfolgreiche soziale Aufstiege (b) orientieren sich wiederum stark an zeitlichen Dimensionen (z.B. historischer Vergleich von sozialem Aufstieg um 1800, 1900 und am Ende des 20. Jahrhunderts bei Alheit/Schömer 2009), oder an räumlichen Aspekten wie Vergleichen zwischen Aufstiegen in Ost- und

Westdeutschland (Miethe et al. 2015) und gehen damit auch dem Wandel von sozialem Aufstieg in ihren gesellschaftlichen Bezügen sowie den Erlebensdimensionen der Akteur*innen auf den Grund (ähnlich auch: Bühlmann 2010). Weiter fokussieren Studien die Transformation von habituellen Prägungen bei Extremaufsteiger*innen aus unteren in obere Statuslagen (im Sinne von Langstreckenmobilität, El-Mafaalani 2012), loten die Rolle von lebensweltlicher und institutioneller Bildung bei erfolgreichen Aufstiegen aus (Soremski 2019) und/oder untersuchen Aufstiegsbedingungen von Migrant*innen (El-Mafaalani 2015, 2020; Farsi 2014, Lang et al. 2018).

Grundsätzlich werden in beiden Typen von Untersuchungen unterschiedliche soziologische Strukturebenen (Mikro-, Meso- und Makrostrukturen) angesprochen sowie teilweise miteinander verzahnt. So wird das Zusammenspiel von Impulsen aus Gelegenheitsstrukturen für den sozialen Aufstieg (bspw. gesamtgesellschaftliche wie die Bildungsexpansion, Frauenbewegung) und individuelle Motive (wie bspw. die Erfahrung von Krisen, Begrenzungen eigener Handlungsmöglichkeiten oder Abstoßungseffekten aus dem Herkunftsmilieu) untersucht, die Rolle von signifikanten Anderen (als Impulsgeber*innen oder Ressourcen für die Aufstiegsrealisierungen im Sinne sozialer Pat*innen in der Familie und der Lebenswelt wie Eltern und andere Familienangehörige, Peers, Vorbilder etc.), förderliche und hinderliche Strukturen und bedeutsame Personen im Bildungs- und Hochschulsystem (bspw. soziale Öffnung von Zugängen, die Rolle von (Hochschul-) Lehrenden, Mentor*innen oder anderen sozialen Pat*innen), Erfahrungen im Feld der (höheren) Bildung im Sinne von Passungs- oder Nichtpassungsphänomenen oder Modi der Habitustransformationen.

Biographisch basierte Quellen und Studien lassen sich insgesamt in drei Kategorien unterteilen:

Erstens in jene der biographietheoretischen und sozialwissenschaftlichen Aufstiegsforschung, die auf meist biographischen Interviews basieren (etwa: El-Mafaalani 2012, Spiegler 2015, Miethe et al. 2010, Soremski 2019) und Aufstiegsprozesse und Bewältigungsformen mit Hilfe narrativer (Selbst-)Deutungen sozial Aufgestiegener rekonstruieren.

Zweitens in Arbeiten, die (zumeist fallvergleichend) autobiographische Schriften oder andere zeithistorische Dokumente sozialwissenschaftlich analysieren (bspw. Alheit/Schömer 2009; Hartmann 2020, Lange-Vester 2020, Reuter 2020b, Grabau 2020, Jaquet 2018, Schmeiser 1996; Warnock 2016 für die USA, Wakeling 2010 für Großbritannien). Sie nutzen daher autobiographische Texte als Datenquellen und untersuchen die darin sichtbaren oder impliziten sozialen Wirklichkeitskonstruktionen und subjektiven Erfahrungsdimensionen, die durch andere methodische Zugänge nur schwer zu ermitteln wären (Alkemeyer 2007).

Und *drittens* sind Autobiographien selbst zu nennen, die nicht nur autobiographische Einblicke in individuelle Lebenserfahrungen bieten und damit Datenmaterial für sozialwissenschaftlich Forschende schaffen, sondern teils selbst sozioanalytische Deutungen (mit-)liefern (konkret von Wissenschaftler*innen: Eribon 2016, 2017, Bourdieu 2002, für den deutschsprachigen Raum: Reuter et al. 2020, Altieri/Hüttner 2020, Prott 2018, Toprak 2017 u.a.). Autobiographische Erzählungen sind einerseits erzählte, individuelle Lebensgeschichten, andererseits sind sie an eine adressierte Öffentlichkeit gerichtet und daher von teils gesamtgesellschaftlich geteilten, teils (milieu-)spezifischen Leitbildern und Erinnerungskulturen gerahmt (Heinze 2011). Kohli (1981a und b) stellte bereits dar, welche (vor allem wissenschaftshistorischen) Erkenntnisgewinne sich aus autobiographischen Texten von Professor*innen gewinnen lassen (z.B. Entscheidungsprozesse für den Professorenberuf, fachkulturelle Deutungsmuster und handlungsleitende Orientierungen im Feld der Wissenschaft; vgl. ebenso Reuter 2020 a und b).

Explizit zu Wissenschaftler*innen und Wissenschaftskarrieren liegen zwar eine ganze Reihe an Studien zum Feld und zu Sozialisationseffekten vor, wie beispielsweise die Ausbildung eines wissenschaftlichen Habitus oder anderen Subjektivierungsformen, nur wenige aber beziehen mehr oder weniger explizit die soziale Herkunft als Differenzmerkmal von wissenschaftlichen Subjekten mit ein (exemplarisch: Engler 2001, Hamann 2017, Hasenjürgen 1996, Nicolai/Gerloff 2019, Lange-Vester-Teiwes-Kügler 2013; aktueller Überblick in: Keil 2019).

Herauszustellen ist eine explizite (historische) Vergleichsstudie über Jura- und Medizin-Professor*innen unterschiedlicher Herkunft (geb. 1840-1909) und ihre

sozioökonomische und habituelle Passung zu den Anforderungen der Wissenschaftskarriere als ‚Akademischer Hasard‘ (Schmeiser 1994). Sie ist nicht nur hervorzuheben, weil sie genuin Professor*innen aus unteren sozialen Klassen in den äußerst selektiven Fächergruppen Jura und Medizin und im Kontext prekärer wissenschaftlicher Karrieren untersucht, sondern auch, weil spezifische Erkenntnisse gewonnen wurden, die nach wie vor für die Aufstiegsforschung hoch relevant sind. Die Analyse autobiographischer Texte von Professor*innen (Selbstdarstellungen, Lebenserinnerungen und Memoiren, ebd., 344) ergab, dass für die (ausschließlich männlichen und äußerst wenigen) Professoren „bildungsferner Milieus“ der Professorenberuf u.a. wegen fehlender ökonomischer Mittel „als eine im Bereich des nahezu Unmöglichen angesiedelte Berufsentscheidung darstellte“ (80) (vgl. hierzu auch eigene Befunde im Beitrag 3). Während sich Wissenschaftskarrieren Anfang des 20. Jahrhunderts bereits durch ein hohes Risiko (vor allem des Nichtankommens auf einer entfristeten und gut besoldeten Position) auszeichneten, hatten nach Max Weber vor allem reiche Erben die besten sozialen Voraussetzungen, um die riskanten Passagen erfolgreich zu durchlaufen (Weber 1919, 582-583, zitiert nach Schmeiser 1994, 71, vgl. auch eigener Beitrag 9). Die sozialen Aufsteiger nicht-privilegierter Milieus unterschieden sich von den privilegierten Gruppen u.a. durch ihre mühevollen Treppenstufenaufstiege⁵, durch eine „soziokulturelle Elternlosigkeit“ (durch familiäre Fremdheit zum akademischen Feld und fehlende Unterstützung der gering gebildeten und ärmlich ausgestatteten Elternhäuser) und das damit verbundene Verwiesen-Sein auf soziale Patenschaftsbeziehungen (z.B. durch unterstützende Geistliche oder Rollenvorbilder, die nicht ihre Väter waren), durch ein Doppelleben im Feld der Bildung und in außeruniversitären Arbeitswelten, um sich aufgrund fehlender (familiärer) Mittel den langen Bildungsweg finanzieren zu können, durch späte Heirat und ihrer randständigen Position im universitären Raum (z.B. durch einen Ruf an einer peripheren Universität) (Schmeiser 1994, 75-160).

⁵ Als Treppenstufenaufstiege bezeichnet Schmeiser den Aufstieg von Stufe zu Stufe, auf denen jeweils sukzessive eine immer „zeit- und kostenintensivere Berufskarriere“ (Schmeiser 1994, 112) erreicht wird und auf denen der Aufsteiger immer noch Möglichkeiten zukünftiger Existenzsicherungen bei Nichtberufung auf eine Professur offenstehen hat (was in den juristischen und medizinischen Disziplinen durch ihre Bezüge zu außerwissenschaftlichen Arbeitswelten leichter gelingt als in manch anderen Disziplinen, hinter denen keine oder nur wenige Professionen außerhalb der Hochschule stehen).

Aufstiegsstudien und insbesondere biographisch konzipierte Untersuchungen eint das Erkenntnisinteresse, wie sich die soziale Herkunft aus unteren sozialen Gruppen oder Klassen auf Bildungsprozesse auswirkt, welche Veränderungen im Selbstverständnis und in den habituellen Dispositionen mit dem Bildungsaufstieg einhergehen, welche Brüche sowie kurz- und langfristigen emotionalen Beziehungsarbeiten mit der Herkunftsfamilie und -milieu einhergehen, welche Differenzen es zwischen sozialen Aufsteiger*innen und Nachkommen akademischer Milieus hinsichtlich von Bildungs- und Erfolgsstrategien gibt und welche Passungsleistungen Bildungs- und soziale Aufsteiger*innen in statushöheren Positionen zu bewältigen haben.

Sozialer Aufstieg wird – so ist aus der Zusammenschau der quantitativen und qualitativen Studien zu resümieren – dadurch zu einem komplexen Gegenstand, dem sich die Soziologie mit ganz unterschiedlichen Methoden, mikro-, meso- sowie makrosoziologischen Ansätzen und Perspektiven widmet, die hier nur ansatzweise skizziert werden konnten. Im folgenden Kapitel werden konzeptionelle und theoretische Anknüpfungen in meinen eigenen Forschungen dargestellt.

2.4 Eigener Bezugsrahmen in einer pluralen Konzeptlage

Die in den vorherigen Kapiteln dargelegten Skizzierungen zu dominanten Paradigmen der Mobilitätsforschung sowie einzelner Kritikpunkte führten in meinen Untersuchungen zur Verwendung differenzierte(re)r Konzepte, z.B. zur Bestimmung und Operationalisierung der sozialen Herkunft, sowie der forschungstheoretischen Einbettung. Diese werden im Folgenden erläutert und begründet.

2.4.1 Soziale Herkunft, sozialer Aufstieg und Klasse

Auch wenn soziale Aufstiegsmobilität *über Bildung* im Zentrum der Schriften steht, wird von sozialem Aufstieg als vertikale soziale Mobilität die Rede sein und die soziale Herkunft nicht als Bildungsherkunft (Middendorff et al. 2017), sondern als sozioökonomische Herkunft konzipiert. Somit wird **soziale Mobilität** nicht auf Bildungsmobilität begrenzt. Daher beziehe ich mich in meinen quantitativen

Forschungen primär auf das soziale Herkunftsgruppenmodell, das in der Sozialerhebung bis zum Jahr 2009 angewandt wurde und in das die berufliche Position (im hierarchischen Verständnis) sowie der Bildungsabschluss beider Elternteile einbezogen wird (Middendorf et al. 2010). Diese Wahl der Operationalisierung wird damit begründet, dass hierbei sowohl die sozioökonomische Ausgangslage als auch das Kulturkapital erfasst und eine Verengung auf Bildungsabschlüsse verhindert wird.

Des Weiteren können mittels dieses mehrdimensionalen Konzepts der sozialen Herkunftsgruppen eigens erhobene Daten zu den Professor*innen mit historisch vorhandenen Daten (über Studierende und Promovierende) aus Paneldaten der Sozialerhebungen (Middendorff et al. 2010 u. jüngere) als Referenzgrößen herangezogen und Kohortenvergleiche angestellt werden, um Mobilitätsausmaße und -schwankungen zu untersuchen.

Insbesondere hinsichtlich der Markierung von sozialen Ungleichheiten beziehe ich mich vor allem auf den **Klassenbegriff**. Diese Entscheidung erfolgt aus unterschiedlichen Erwägungen.

Erstens werden in Deutschland Privilegien vornehmlich über Bildungsrenditen weitervererbt und durch den engen Bezug zur sozialen Herkunft gelten (Bildungs-) Privilegien „als wichtige Voraussetzung für Klassenbildung“ (Groß 2015, 117; Müller/Reitz 2015). Mobilitätshemmnisse verweisen wiederum darauf, „wo Klassengrenzen verlaufen“ (Groß 2015, 117). Auch die als dritte Generation markierte Mobilitätsforschung (vor allem Breen/Jonsson 2005 und Treiman/Ganzeboom 2000; vgl. Kapitel 2.1) hat sich aufgrund der Beständigkeit von Klassenstrukturen erneut auf den Klassenbegriff bzw. soziale Herkunftsklassen bezogen (Groß 2015, 118 + 133). Reckwitz verweist auf den (weltweiten) Bedeutungszuwachs des Klassenbegriffs durch die Zunahme ökonomischer, kultureller und politischer Spaltungen (2019, S. 67f., vgl. auch Deutschmann 2019). In den Sozialstrukturanalysen gehen Klassenanalysen über eine deskriptive Beschreibung der Gruppen hinaus und versuchen auch Wirkmechanismen von Klassenverhältnissen zu durchleuchten. Sie sind eher herrschaftskritisch angelegt und gehen von einer geringen Mobilitätswahrscheinlichkeit zwischen den Klassen aus (vgl. Kap. 2.1).

Zweitens hat sich in den letzten Jahren in Anlehnung an den Klassenbegriff auch der Begriff des ‚Klassismus‘ im deutschsprachigen Raum durchgesetzt, der im englischsprachigen Raum als *classism* bereits längerfristig etabliert ist (Kemper/Weinbach 2009, Hook 2020). Klassismus bezeichnet in Anlehnung an Rassismus und Sexismus die klassenbezogene Unterdrückung und Diskriminierung und umfasst zwei Dimensionen: Erstens der Ausschluss von materiellen Ressourcen und politischer Partizipation und zweitens die Verweigerung von Respekt und Anerkennung gegenüber Menschen mit ihren Rechten, Lebensweisen und Wertvorstellungen (Kemper/Weinbach 2009, Kemper 2016; vgl. auch Seeck/Theissl 2020, Chassé 2016).

Diese alte und zugleich neue Aufmerksamkeit für Klassenstrukturen und Klassenmobilität lässt sich an zahlreichen aktuellen biographischen Buchpublikationen (für Frankreich exemplarisch: Eribon 2016, 2017; Ernaux 2018, 2020; Louis 2016, für Deutschland z.B. : Baron 2020, Barankow/Baron 2021, Dröscher 2018) ablesen, in denen soziale Aufsteiger*innen Einblick in ihre Biographie gewähren und auch Schwierigkeiten ihrer „Klassenreise“ (Aumeier/Theissl 2020) offenlegen, sowie an den medialen Diskursen (jüngst z.B. in der Wochenzeitung DIE ZEIT⁶) über diese sozialen Aufstiege und klassenspezifischen Ungleichheitsverhältnisse. Die neue Aufmerksamkeit auf Klasse und das ‚Outing‘ sozialer Aufsteiger*innen in autobiographischen Texten, die aus unteren sozialen Gruppen stammen, bezeugt eine gewisse Dringlichkeit und verstärkte Relevanz. So führt auch Groß (2015) an, dass eine stabile Klassenstruktur und Mobilitätshemmnisse die Ausbildung von Klassenbewusstsein und Klassenhandeln eher fördere (S. 155). *Erstens* sei eine „gewisse zeitliche Stabilität der Klassenlage [...] förderlich für die Ausbildung gemeinsamer Wertorientierungen, Lebensstile, Beziehungsmuster und ähnlicher Phänomene, die als Bestandteile einer selbstbewussten, kollektiv handelnden Klasse betrachtet werden können“ (ebd.). *Zweitens* erhöhten schlechte Aufstiegschancen und erfahrene Mobilitätsbarrieren auch auf subjektiver Ebene gewisse Formen von

⁶ <https://www.zeit.de/gesellschaft/2021-02/klassismus-soziale-gruppen-soziologie-literatur-gesellschaft>
<https://www.zeit.de/2021/09/klassismus-diskriminierung-soziale-herkunft-gesellschaft/komplettansicht>

Klassenbildungen, auch wenn es keinen zwangsläufigen Effekt gebe (ebd.). Die Thematisierung von (benachteiligenden) Klassenzugehörigkeiten bzw. die Herkunft aus solch einer Klasse in literarischen, wissenschaftlichen und medialen Zusammenhängen scheint auf ein solch gestiegenes (Klassen-)Bewusstsein zu deuten, auch wenn ein ‚Klassenkampf‘ jenseits von literarischen und politischen Auseinandersetzungen (besonders: Barankow/Baron 2021) bisher nicht in Sicht ist.

2.4.2 Theoretischer Rahmen: Die Praxeologie Pierre Bourdieus

Forschungstheoretisch schließe ich mich an die Praxeologie Pierre Bourdieus und seiner konflikttheoretischen und herrschaftskritischen Perspektive an. Auch Bourdieu nutzte unter Rückgriff auf Marx, Weber u.v.a. vornehmlich den Klassenbegriff in seinem Sozialraummodell „als ein wohlbegründetes theoretisches Konstrukt“ (Bourdieu 2011, 98), um die „Existenz eines auf einem ökonomischen und sozialen Differenzierungsprinzip basierenden Raumes von Unterschieden zu behaupten“ (ebd., 100). In seinem dreigliedrigen und mehrdimensionalen Klassenmodell waren die darin verorteten sozialen Positionen an ökonomisches und kulturelles Kapital gebunden: Während die herrschende Klasse oben auf der linken Seite insbesondere über hohes kulturelles Kapitalvolumen verfügende Personengruppen umfasste (die so genannten beherrschten Herrschenden) und auf der rechten Seite jene mit hohem ökonomischen Kapitalvolumen (die so genannten herrschenden Herrschenden), waren sie zwar in ähnlicher Höhe auf der horizontalen Achse situiert, besaßen aber unterschiedliche Macht. Hierin spiegelt sich der in Kap. 2.2 formulierte Gedanke Bourdieus wider, dass das ökonomische Kapital das dominierende Kapital in der Gesellschaft sei. Im mittleren Bereich der vertikalen Kapitalvolumen-Achse war die große Mittelklasse abgebildet, wobei Bourdieu dem hierin verorteten Kleinbürgertum, seinem typischen präntiösen Klassenhabitus und seinen Aufstiegsambitionen in seinen Studien besondere Aufmerksamkeit schenkte (Bourdieu 1987). Auf der unteren vertikalen Achse schließlich war die so genannte Volksklasse als beherrschte Klasse verortet. Die Dreidimensionalität, die zwar nicht grafisch dargestellt worden aber mitgedacht war, ergab sich aus der zusätzlichen Dimension der Zeit und der Möglichkeit von Auf- und Abstiegen im sozialen Raum (ebd.), sodass dieser soziale

Raum dynamisch angelegt war. Bourdieu hat jedoch bei den unteren Rängen des sozialen Raumes die Grenzen des Habitus und der Möglichkeiten betont, die wiederum mit den Herrschaftsverhältnissen im Zusammenspiel mit denen der oberen und mittleren Positionen, ihren Möglichkeiten der Distinktion, eng gekoppelt sind.

Bourdieu's Studien über Bildungschancen und Bildungsinstitutionen, über klassenspezifische habituelle Dispositionen und ihren, aufgrund ihrer Klassenlage bedingten, ungleichen kulturellen Passungen zum höheren Bildungswesen bieten eine adäquate Grundlage, um zunächst die Unwahrscheinlichkeit von sozialem Aufstieg, vor allem von Langstreckenmobilität, zu fassen und zu erklären. Sie vermögen zudem Hinweise darauf zu geben, mit welchen Hindernissen und sozialen Herausforderungen Klassenaufstiege einhergehen können. Sie bieten darüber hinaus ebenso Anschlüsse und Erklärungszugänge, die sich mit der Überwindung von Klassengrenzen auseinandersetzen und soziale Mobilität dadurch erfassbar(er) machen.

Bourdieu's *Hauptthese* bestand zunächst darin, dass sich die Vererbung sozialer Positionen im Zuge der Bildungsexpansion zunehmend über Bildungsprivilegien und -strategien verstetigt haben (kulturelles Kapital) und trotz vieler Veränderungen im Zuge der Bildungsexpansion enorme Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit des Erwerbs hoher Bildungstitel nach sozialer Herkunft existieren (Bourdieu 2009 [1983], 2001b, Bourdieu/Passeron 1971, u.a.). Ausschlaggebend sei das in den Familien existierende ökonomische, kulturelle und soziale Kapital und die damit korrespondierenden habituellen Dispositionen (Klassenhabitus). Bildung sei zudem „die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital“ (Bourdieu 2005b, 58). So sei die gesamte Zeit der Sozialisation in Familien mit starkem Kulturkapital zugleich eine Zeit der Akkumulation. Zeit sei somit das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital und weist daher auch auf den engen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Lage und Bildung(schancen) hin.

Soziale Aufstiege als soziale Nicht-Reproduktion erscheinen daher als Ausnahmen dieser Regel, als der eher unwahrscheinliche Fall als eine **Irritation der sozialen Ordnung**. Bourdieu's Hauptanliegen war nicht, diese unwahrscheinlichen Fälle einer sozialen Nicht-Reproduktion zu erklären, sondern Regelmäßigkeiten und Erklärungen

für die historisch relativ rigiden Vererbungslogiken von einer Generation zur nächsten, die wiederum deutlich machen, dass ein Bruch mit diesen Vererbungslogiken hohe Kraftanstrengungen, gleichsam „asketische Energien“ (Bourdieu 1987, 528) auf Seiten der Klassenübergänger*innen bedeuten. Selbst im Zusammenhang seiner eigenen Metamorphose eines Nachkommens aus der bäuerlichen Provinz in den Pyrenäen Südfrankreichs zu einem der bekanntesten Pariser Intellektuellen erklärte er noch in späteren Lebensjahren als sein „Hauptproblem [...] zu verstehen, was mit mir passiert ist. Meine Laufbahn erscheint mir wie ein Wunder – ein Aufstieg zu einem Platz, wo ich nicht hingehöre“ (Bourdieu 2012b, 59). Ihm fiel es – so ist sein Gesamtwerk schließlich zu deuten – leichter, die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, ihre Reproduktion, ihre Rigidität trotz sozialen Wandels, die soziale und symbolische Ordnung der Gesellschaft und ihrer Felder zu untersuchen und zu verstehen, als jene Möglichkeiten der Überwindung von Klassen(gegensätzen und -grenzen) herauszuarbeiten, die soziale Mobilität für die einzelnen Subjekte, für die Klassenverhältnisse und für den Zustand der Gesellschaft bedeutet.

Um theoretische und empirische Ursachen für diese Nicht-Reproduktion nicht auf begabungsideologische oder individualistische Sichtweisen zurückzuführen, sondern soziologisch kritisch zu ergründen, kann die Soziologie (eben mit jenem Rückgriff auf Bourdieus praxeologischen Ansatz) Verbindungen zwischen Struktur und Subjekt aufzeigen und sowohl genügend auf subjektive Handlungsfähigkeit und Eigensinn von Akteur*innen oder Akteursgruppen (z.B. durch ein komplexes und dynamisches Verständnis des Habitusbegriffs und der Möglichkeit von Habitustransformationen) eingehen als auch diese in ihren zeitlichen und räumlichen Kontexten im Sinne jeweiliger Gelegenheitsstrukturen (auf der Mesoebene des Bildungssystems als soziales Feld und auf der Makroebene des sozialen Raumes und gesamtgesellschaftlicher Transformationen) untersuchen, die sozialen Aufstieg rahmen, verhindern oder ermöglichen können.

Der Ausdruck der sozialen Ordnung soll in diesem Zusammenhang vor allem darauf verweisen, dass auf hohen Positionen in der Gesellschaft jene sozialen Gruppen dominieren, die bereits familiäre Prägungen im Sinne ähnlicher sozialer Positionierungen, ein hohes Kapitalvolumen und an höhere Positionen passfähige habituelle Dispositionen (Karrierestrategien, Selbstgewissheiten etc.) mitbringen und

daher reüssieren (Hartmann 1996, 2002). Auf der anderen Seite sind untere Klassenangehörige gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil in hohen Positionen unterrepräsentiert, da sie über kein entsprechendes familiäres Erbe verfügen und jene damit verknüpften Eigenschaften eher nicht einbringen (können).

Die damit gekennzeichnete soziale Ordnung, so ist mit Bourdieu zu konstatieren, ist gleichsam eine symbolische Ordnung. Dieses Verständnis von sozialer Ordnung sieht von einer Zufälligkeit dieser Ordnung ab, sondern versteht sie auf historisch-faktischen und gleichsam symbolischen Macht- und Herrschaftsbeziehungen beruhend. Darunter liegt ein Geflecht struktureller Herrschaftsbeziehungen, die historisch verfestigt sind und daher auch – bis auf graduelle Verschiebungen – sozialen Wandel überdauern.⁷

Dass diese soziale Ordnung hierzulande nicht ausschließlich durch Autoritäten stabilisiert wird oder durch physische Gewalt, sondern einer „regulative[n] Kraft“ im Sinne gesellschaftlicher Zusammenhänge und Bindungen bedarf, darauf hat bereits Durkheim (1983 [1897], 284) hingewiesen. Während er besonders auf die moralischen Zusammenhänge, auf die „mäßigende Kraft“ einer durch das Kollektiv ausgehandelten Moralvorstellung abzielte, lagen die Kräfte der sozialen Ordnung und der „Herrschaft des Kapitalisten über den Arbeiter“ bei Marx eher im „stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ (Marx 1969 [1864], 765f.) begründet. Webers eingängiger Definition von Herrschaft, in dem er nicht nur die Macht des Einen, sondern auch den Gehorsam des Anderen betont (Weber 2010 [1921], 28), schließen sich auch Foucault (bspw. in seinen Studien zu Formen der Bestrafung und zur Disziplinierung von Körpern, Foucault 1969, 1976) und Bourdieu insofern an, als dass sie in ihren Studien eher ganz alltägliche und kaum reflektierte Herrschaftsstrukturen betrachten, die die jeweilige soziale Ordnung stützen und legitimieren. Bourdieu hat hierzu den Begriff der symbolischen Gewalt bzw. der symbolischen Herrschaft geprägt (Bourdieu 2004b, 2005a, Schmidt/Woltersdorff 2008, Fröhlich/Rehbein 2009, 231-235). Mit diesen Konzepten beschreibt er jene Inkorporierung sozialer Strukturen, die als ‚sanfte Gewalt‘ über die Kultur und die Selbstverständlichkeiten des Denkens auf

⁷ Soziale Ordnungen – so sei bereits an dieser Stelle verdeutlicht – sind realiter deutlich vielfältiger, so z.B. auch geschlechtlich, ethnisch etc. konnotiert. Auf intersektionale Verschränkungen wird in Kap. 3.4 eingegangen.

die Subjekte einwirkt und die gleichsam deren Unterwerfung unter die soziale und symbolische Ordnung bedeutet. Damit ist ein Herrschaftsverhältnis angesprochen, das „auf der symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und Alltäglichen operiert und zur Bejahung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt“ (Möbius/Wetterer 2011, 1).

Unterschiedliche Erfolge im Bildungssystem werden allgemein auf unterschiedliche Begabungspotentiale zurückgeführt anstatt auf einer ungleichen Kapitalausstattung und damit korrespondierenden herkunftsbedingten habituellen Dispositionen. Gleichwohl nachfolgende Forscher*innengenerationen (bspw. Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008) zurecht die Notwendigkeit eines deutlich differenzierteren Blickes auf die Strukturen und Mechanismen im Bildungssystem einfordern und von unterschiedlichen Konfliktlinien und widerstreitenden Akteursgruppen (bspw. Helsper 2008) ausgehen, lassen sich zahlreiche ungleiche Bildungs- und Lebenschancen mit ebenjenen sozioökonomischen als auch symbolischen klassistischen Praktiken im Bildungssystem begründen (bspw. Wellgraf 2012, 2018; Hußmann et al. 2017). Soziale Hierarchien werden über symbolische Herrschaftsmechanismen hergestellt, perpetuiert und legitimiert. Herrschaft manifestiert sich Bourdieu zufolge in doppelter Weise, sie ist „gleichzeitig in den sozialen Mechanismen zu suchen, die Strukturen herstellen, wie auch im Kopf der Individuen“ (Bourdieu 2001b, 166). Er macht dies bspw. am Geschlechterverhältnis (Bourdieu 2005a) und an der Begabungsideologie deutlich: „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 2001b, 46).

Sozialer Aufstieg auf ebenjene für höhere Gruppen reservierte Plätze erscheint aufgrund dieser historisch verfestigten, wenn auch in Grenzen fluiden, Herrschaftsverhältnisse erschwert und spannungsreich, wie Einblicke in subjektive Deutungsmuster von Klassenaufsteiger*innen (bspw. in Form des Impostor-

Syndroms oder gespaltener Habitusformationen) verdeutlichen (vgl. eigener Beitrag 1). Das Konstrukt des Habitus lässt sich nach Bourdieu weder deterministisch noch fatalistisch, sondern als ein dynamisches Gerüst fassen mit weitreichendem Transformationspotential (Rieger-Ladich 2005), das jedoch – wie Bourdieu betont hat – einer „wahren Arbeit der Gegendressur“ (Bourdieu 2001a: S. 200) bedarf.

Um sozialen Aufstieg hinsichtlich seiner Habitus- bzw. Subjekt-Struktur-Zusammenhänge konkret zu untersuchen, dafür bedarf es schließlich – sollte es nicht um rein quantitative Gesamtmobilitätsraten oder allgemeine Befunde gehen – eines weiteren, bereits oben kurz angefügten Konzeptes von Bourdieu, nämlich des Feldbegriffs. Mit dem **Konstrukt des sozialen Feldes** kommen insbesondere die Logiken und benötigten bzw. zu erwerbenden Kapitalien in den Blick (Bourdieu/Waquant 1996), die im jeweiligen Feld von Bedeutung sind bzw. akkumuliert werden müssen, und damit – übertragen auf die ausgewählte Gruppe der Wissenschaftler*innen – jene Aspekte, die sich vor- oder nachteilig auf die Karrieremöglichkeiten im Feld der Bildung und der Wissenschaft auswirken können. Mit der Konzeption des wissenschaftlichen Feldes stellt Bourdieu die soziale Dimension von Wissenschaft als gesellschaftliche Institution mit eigenen Regeln und Funktionsmechanismen in den Blickpunkt und verweist dabei auf ein von den Feldakteuren umkämpftes relationales Positionsgefüge (Bourdieu 1998a, Barlösius 2012). Feldanalysen erlauben nicht nur eigene Logiken (z.B. die so genannten Spielregeln für die Feldakteure und fachkulturellen Aspekte) offenzulegen und transformatorische Entwicklungen zu beleuchten, sondern auch die in diesen Feldern erforderlichen wissenschaftlichen Habitusmuster zu ergründen.

Bourdieu hat in seinen Studien über das wissenschaftliche Feld auf Hierarchien und Machtkämpfe hingewiesen, aber auch auf aussichtsreichere Chancen des Reputationsgewinns für Personen akademischer Familien (Bourdieu 1998a, 24f.; 1992, 2004a, 2004b). Zu den Eigenheiten des wissenschaftlichen Feldes gehören wissenschaftliches Kapital, das Streben nach Objektivierung (als eigener Nomos) sowie ein (fachkulturell geprägter) wissenschaftlicher Habitus (Barlösius 2012, 125; Kraus 1996b). Über die Wissenschaft als soziales Feld (wenn auch nicht immer klar auf den Feldbegriff von Bourdieu bezogen) existieren auch im deutschsprachigen Raum Studien, die historische Machtasymmetrien, vielfältige Benachteiligungen,

Habitusmuster und den ungleichen Spielsinn verschiedener sozialer Akteure aufzeigen (vorrangig oder ausschließlich auf das Geschlechterverhältnis bezogen: bspw. Beaufays 2003, Beaufays/Krais 2005, Hasenjürgen 1996, Heintz et al. 2004, Engler 2001, Krais 2000); vorrangig oder ausschließlich auf soziale Herkunft bezogen (Hänzi/Matthies 2013, Hartmann 2002, Keil 2020, Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013, Möller 2015, Schmeiser 1994, Zimmer 2018 u.a.), wobei viele dieser Studien mehrere Ungleichheitskategorien zugleich beleuchten. Deutlich wird bei der Gesamtschau der Studien, dass bereits bei Studierenden festgestellte (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004 u.a.) nach ihrer sozioökonomischen Herkunft variierende Habitusmuster und Karriereorientierungen auch unter wissenschaftlichem Nachwuchs (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013) und unter Professor*innen (Hänzi/Matthies 2013) noch präsent sind bzw. sein können. So bringen Nachkommen aus akademischen Milieus eher den für die Akkumulation wissenschaftlicher Reputation geforderten ‚Spielsinn‘ mit als Personen, die sich als Erste ihrer Familie in hohen Karriereetagen bewegen und durchzusetzen versuchen (bspw. Hasenjürgen 1996). Eine in enger Anlehnung an Bourdieus Studien jüngst publizierte Studie zeigt am Beispiel der Sozialwissenschaften, wie „das Idealbild eines voraussetzungsvollen Habitus [reproduziert wird], über den die oberen Klassen aufgrund ihrer adaptiven Grunddisposition und ihrem proaktiven Aneignungsmodus ohnedies verfügen oder aber der sich im Rahmen eines ambitionierten aufstiegsorientierten Dispositionsgefüges mühsam unter Einsatz hoher biographischer Reflexivität angeeignet wurde und nicht zuletzt mit Brüchen zur Herkunftsgemeinschaft ganz im Sinne eines ‚Brücken Abbrechens‘ einhergeht“ (Keil 2020, 402).

Mein eigener Bezugsrahmen knüpft daher an vielfältige Forschungstraditionen und -bereiche an, nimmt jedoch durchgehend eine herrschaftskritische Perspektive auf soziale Mobilität ein, auf die Hochschule als sozial selektive Institution, auf gesellschaftliche Klassenverhältnisse und ihren Niederschlag im Bestreben von Subjekten, durch einen sozialen Aufstieg Klassengrenzen zu überwinden.

3. Sozialer Aufstieg als Irritation der sozialen Ordnung – eigene Beiträge

Im Folgenden werde ich meine eigenen Forschungen in vier Sinnabschnitten darstellen. Ich beginne mit den aktuellsten Beiträgen, die sich aus der Subjektperspektive dem Phänomen sozialer Aufstieg nähern (3.1). Diese werde ich etwas ausführlicher in eigenen Unterkapiteln darstellen. Danach folgen Beiträge, die sich mit sozialen Schließungstheorien und der Frage zur Aktualität der sozialen Reproduktionstheorie beschäftigen (3.2), gefolgt von Beiträgen über strukturelle Transformationen und ihre Einflüsse auf soziale Aufstiegsmobilität (3.3) sowie von intersektionalen Zusammenhänge bei Ungleichheits- und Mobilitätsverhältnissen in der Wissenschaft (3.4). Dabei werde ich nicht alle 13 Aufsätze gleichsam darstellen, sondern aufgrund der Quantität und des begrenzten Rahmens auf einige, wesentliche Befunde abzielen.

3.1 Sozialer Aufstieg aus subjekttheoretischer Perspektive

Die aktuellsten Beiträge beschäftigen sich insbesondere mit der Mikroebene sozialer Mobilität, beziehen aber ebenso meso- und makrosoziologische Ebenen mit ein. Die Beiträge eins bis drei gewähren anhand von qualitativen Studien Einblicke in Deutungsmuster und Bewältigungspraxen von sozialen Aufsteiger*innen im wissenschaftlichen Feld. Der vierte Beitrag *„Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen“* (gemeinsam mit Reuter, Gamper und Blome 2020) ist der Einzige, der keine originär neuen empirischen oder konzeptionellen Ergebnisse liefert, da er in seiner Natur ein, wenn auch mit über 50 Seiten sehr ausführliches, Einführungskapitel für einen Sammelband (Reuter et al. 2020) darstellt. Er verdeutlicht die soziale Selektivität von Bildungseinrichtungen, setzt sich mit (Erklärungs-) Ansätzen der Ungleichheitsforschung auseinander, fasst Befunde aus der sozialen Aufstiegsforschung zusammen und leitet in die folgenden Kapitel des Sammelbandes ein. Er fungiert damit als klassischer Überblicksartikel zum Forschungsstand über sozialen Aufstieg in der Wissenschaft. Daher wird er in dem nun folgenden Ergebnisabschnitt nicht berücksichtigt.

3.1.1 Subjektive Herausforderungen des Klassenübertritts am Beispiel der Scham

Im Beitrag „**Sozialer Aufstieg und Scham. Kompensations- und Bewältigungsmuster von Klassenscham am Beispiel von Professor*innen statusniedriger Herkunftsgruppen**“ (Beitrag 1) werden anhand biographischer Erzählungen von Professor*innen aus Arbeiter- und Bauernfamilien Dimensionen sowie langfristige Kompensations- und Bewältigungsmuster sozialer Scham untersucht.

Die Soziologie hat sich seit ihren Anfängen immer wieder mit Emotionen beschäftigt, weil gesellschaftliche Kollektivkräfte und soziale Ordnungen ohne die Wirksamkeit von Emotionen nicht zu denken sind (bspw. über die Leidenschaft in der Politik oder Wissenschaft (Weber 1919), über die Treue (Simmel 1999 [1908]) oder das Vertrauen (Luhmann 2014 [1968])).

Scham ist eine dieser sozialen Emotionen, denen eine starke Wirkmächtigkeit zugeschrieben werden. Die Bedeutung sozialer Scham für die Aufrechterhaltung und Legitimierung von Scham wurde von Neckel (1991) ausführlich im Kontext sozialer Ungleichheits- und Klassenverhältnisse dargelegt. Durch die Erfahrung von geringer Anerkennung, durch die sich Personen unterer Klassen im Vergleich zu anderen als defizitär oder entwürdigt wahrnehmen, entstehen Schamgefühle, die sich mitunter als *sentiments*, als dauerhafte bzw. in spezifischen Situationen wiederkehrende Dispositionen äußern. „Scham ist in diesem Sinne die gelebte Erfahrung von sozialer Mißachtung, defizitärer Selbstbewertung und selbstempfundener Inferiorität“ (Neckel, 1991, 251).

Soziale Scham wird als ein Phänomen begriffen, das nicht nur beim Aufstiegsprozess aufgrund erfahrener Unterlegenheitsmuster gegenüber sozial höher positionierten Personen und ihrer Verfügbarkeit über verschiedene Kapitalvolumen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) auftritt. Es wird vielmehr eine teils starke Kontinuität von sozialer Scham durch soziale Ungleichheitsverhältnisse deutlich, die als strukturelle Emotionsdimension auch nach Etablierung in einer hohen Position, wie es die Hochschulprofessur darstellt, noch auftreten kann. Didier Eribon hat die Emotion der sozialen (und sexuellen) Scham bereits in seiner biographischen Sozioanalyse *Rückkehr nach Reims* (2016) als einflussreiche Erfahrungsdimension beim Aufstieg

aus der Arbeiterklasse herausgestellt (vgl. hierzu auch Grabau 2020). Kleiner macht in Anlehnung an Neckel (1991, 24) und Alkemeyer (2007) deutlich, wie schwierig diese „schweigsamen Dimensionen des Sozialen“ (Alkemeyer 2007, 11) in der empirischen Forschung tatsächlich erfassbar gemacht werden können, da schambehaftete Erfahrungen beschwiegen werden oder schwer zu versprachlichen sind (Kleiner 2020, 51f.). Literarische Texte dienen daher als wertvolle ethnographische Quelle, insbesondere wenn sie literarische und wissenschaftliche Selbst- und Gesellschaftsanalysen verknüpfen (Reuter 2020a+b), um der Komplexität subjektiven Erlebens habhaft zu werden und auch das Leiden und die psychische Vulnerabilität der Subjekte (im Sinne der ‚hidden injuries of class‘ Sennett/Cobb 1972) greifbar zu machen. Soziale Scham als „in Form von Dispositionen dauerhaft in das Innerste der Körper eingepägt[e]“ Emotion markierte Bourdieu (2005a, 73) zudem als einer der Mechanismen, wie symbolische Herrschaft überdauern kann, auch wenn formale Ungleichheiten überwunden sind (ebd.). Empfundene soziale Scham lässt sich demnach auch bei erfolgreichem Aufstieg in höhere Klassen trotz bewusster Auseinandersetzung nicht einfach ‚abschütteln‘, sondern kann als Teil des Habitus weiterwirken, zur Zurückhaltung beim Kampf um hohe Positionen und Güter bis zum Selbstausschluss (z.B. aus wichtigen Netzwerken) führen und daher im Sinne einer ‚Komplizenschaft‘ der symbolischen Herrschaft dienen (vgl. Kap. 2.5.2).

Soziale Scham äußert sich in den Erzählungen im Sammelband Reuter et al. (2020) nicht nur in wiederkehrenden Unterlegenheitsgefühlen im Vergleich mit anderen, die als passfähiger an die Anforderungen im wissenschaftlichen Feld wahrgenommen werden, sondern auch in der Emotion, sich negativ exponiert, sich als ‚fehl-am-Platz‘, zu fühlen und sich Bildungstitel und Positionen eher erschlichen als durch Leistung legitim erworben (‚Impostor-Syndrom‘, Bravata et al. 2020) zu haben.

Im Beitrag werden die in dem von Reuter, Gamper, Blome und mir herausgegebenen Sammelband (2020) erschienenen 19 autobiographischen Erzählungen hinsichtlich der Thematik von Scham bzw. beschämenden Situationsschilderungen untersucht. Zunächst wird deutlich, dass der soziale Aufstieg für die Protagonist*innen mitunter eine lebenslange Arbeit am Selbst bedeutet, da die erlebten Klassengegensätze und die Balanceakte zwischen Herkunftsklasse und akademischer Welt als „Doppelleben“ (Bogdal, 2020, 134), als „Brückenschlag“ (Lörsch, 2020, 262), als „Spagat zwischen

den Welten“ (Schuchert-Güler, 2020, 320) oder als „inside out“ bzw. „double consciousness“ (Hark, 2020, 218) charakterisiert werden.

Anhand von zwei kontrastiven ‚reinen‘ Typen (Weber 1904) wird dargestellt, wie die Aufsteiger*innen mit Klassenungleichheiten umgehen und welche langfristigen Kompensations- und Bewältigungsmuster sich rekonstruieren lassen. Die beiden Typen werden beispielhaft an zwei biographischen Notizen (Lemmermöhle und Weber) verdeutlicht, die als klassische Grenzfälle (Jaspers 1913) in maximaler Annäherung an die ‚reinen‘ Typen verstanden werden können. Diese kontrastiven Typen sind der ‚Typus der ausgeprägten Anpassung an die Normen im akademischen Feld‘ und auf der anderen im Kontrast dazu der ‚Typus der Kritik gegen diese‘. 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, 2005a) 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 richten und diese als klassenspezifisch markieren. Die soziale und symbolische Ordnung wird hierbei ‚entlarvt‘, kritisch infrage gestellt und durch eigene, bewusste Praktiken gegen herrschende (fachkulturelle) Codes reagiert (u.a. der Entschluss, eigene wissenschaftliche Schriften in allgemein verständlicher Sprache zu formulieren, um Exklusionen zu minimieren).

Klassenzugehörigkeiten und Zugehörigkeitsgefühle bleiben bei vielen der im Sammelband vereinten Aufsteiger*innen 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.

3.1.2 Narrative im Wandel: Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg

Im Beitrag „**Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg. Biographische Narrative von Juraprofessoren aus statusniedrigen Herkunftsfamilien im Wandel**“ (gemeinsam mit Anja Böning und Frerk Blome, **Beitrag 2**) werden

biographische Erzählungen in biographisch-narrativen Interviews als Sozialisationsgeschichte (Helfferrich 2016) untersucht.

Personen aus statusniedrigen Familien sind eine äußerst marginale in der sozial exklusiv zusammengesetzten, großteils männlichen Gruppe der Juraprofessorenschaft. Juraprofessorinnen aus statusniedrigen Herkunftsfamilien konnten für die Studie nicht ermittelt werden, was erneut auf die äußerst exklusive soziale Ordnung nach sozialer Herkunft *und* Geschlecht in dieser Fachkultur hinweist.

Die Analyseergebnisse zeigen im Kohortenverlauf eine starke Verschiebung von einem deutlich kollektivistischen Aufstiegsnarrativ und der starken Orientierung an strukturellen Gelegenheitsstrukturen (Bildungsexpansion, institutionelle Öffnung sowie damit einhergehende Leit motive des ‚Aufstiegs durch Bildung‘) zu einer individualistischen Perspektive auf Talent, Neigung und Ehrgeiz. Soziale Mobilität wird daher von einer kollektiven Erfahrung zu einer individualisierten Aufstiegs Geschichte, die an Leitbilder des Erfolgs anknüpft (Peter 2018, Hänzi et al. 2014; vgl. hierzu Kap. 2.4). Diese veränderten Narrative verweisen zudem auf die Bedeutung makro- und mesostruktureller Möglichkeitsräume für sozialen Aufstieg (wie Sie insbesondere in Kap. 1 verdeutlicht wurden) bzw. auf deren Veränderungen und Verknappung, die sich auch in den Narrativen der sozialen Aufsteiger im exklusiven Feld der Rechtswissenschaften widerspiegeln.

Unsere Analysen zeigen, dass bei den Vertretern der älteren Generationen gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen, wie z.B. die Initiierung von neuen Zugängen zur Hochschulreife oder die gesellschaftliche Aufbruchstimmung durch die Bildungsexpansion, eine besondere Bedeutung für das Gelingen des Aufstiegs beigemessen wird, während die Jüngeren sich eher einem individualisierten Erfolgsparadigma anschließen. Erfolge werden daher immer stärker kompetitiven Eigenschaften (Talent, Begabung, Ehrgeiz) zugeschrieben, vermutlich auch weil kollektive Leitbilder und Orientierungen fehlen. Hier erscheint das bei Alheit und Schömer hervorgehobene historische Phänomen eines Anpassungsprozesses „an sich im Laufe der Moderne diskursiv verschiebende dominante Codierungen des Subjektiven, die in den für das Subjekt relevantesten sozialen Feldern und Praktiken

[...] wechselnde Homologien bilden und die Pfade sozialen Aufstiegs symbolisch präfigurieren“ (2014, 63) sowie wandelnde „Erfolgskulturen“ charakterisieren (ebd.). Interessant erscheinen auch die *kohortenübergreifenden* Befunde unserer Studie, die sich auf signifikante Andere beziehen:

Erstens die Bedeutung des akademischen Lehrers, die vermutlich auf das historisch bis heute ausgeprägte Schüler-Lehrer-Verhältnis in der juristischen Profession zurückgeführt werden kann. Der Befund verweist zudem auf die Bedeutung der Einbeziehung von feldspezifischen Eigenlogiken (Disziplinen als Mikrokosmen der Wissenschaft, Bourdieu 1998a) bei der Analyse von Sozialisierungseffekten und Passungsverhältnissen in der Wissenschaft (vgl. Kap. 2.4.2).

Zweitens wird die soziale Mobilität in allen Narrativen als ein eher familiengestütztes Aufstiegsprojekt konstruiert, während insbesondere Eribon (2016) sowie Studien (bspw. Keil 2020, El-Mafaalani 2012) eher auf die Spannungen und Entfremdungsprozesse im Hinblick auf das Herkunftsmilieu verweisen.

Studien über sozialen Aufstieg – so ist aus diesen Befunden zu resümieren – bedürfen, neben weiteren Differenzierungsachsen wie Geschlecht, Generation/Kohorte etc., einer feldanalytischen Betrachtungsweise, weil erst im jeweiligen sozialen Feld soziale Aufstiegsbedingungen im Zusammenhang mit feldspezifischen Akkumulationserfordernissen, Eigenlogiken und Erfolgskulturen (Hänzi/Matthies 2014) erfasst werden können.

3.1.3 Strukturelle Aufstiegsbedingungen, individuelles Erleben, Umgang mit Differenz und die Rolle des Elternhauses

Im Beitrag „**Also, ich bin eigentlich in alles mehr oder weniger reingestolpert. Bildungsmobilität zur Universitätsprofessur am Beispiel von Rechts-, Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen**“ (gemeinsam mit Anja Böning, **Beitrag 3**) werden die Befunde einer explorativen Interviewstudie mit Professoren*innen der Rechts-, Sozial- und Erziehungswissenschaften vorgestellt, die einen sozialen Aufstieg aus statusniedrigen und nicht bildungsvertrauten Herkunftsfamilien durchlaufen haben.

Universitäre Disziplinen als spezifische soziale Felder halten, wie bereits im vorherigen Beitrag erläutert, unterschiedliche Zugangschancen für soziale Aufsteiger*innen bereit (Bourdieu 1992). So erweist sich die Rechtswissenschaft als Mikrokosmos der Wissenschaft (wie in Kap. 3.1.2 bereits angedeutet) bis heute nicht nur als besonders verschlossen gegenüber Frauen, sondern auch gegenüber Klassenaufsteiger*innen. Die soziale Ordnung scheint damit immer noch sehr ausgeprägt auf eine männliche und sozial exklusive Personengruppe zugeschnitten zu sein. Demgegenüber zählen vor allem die Sozial- und Erziehungswissenschaften zu den sozial durchlässigsten Disziplinen (Möller 2015). Daher ist es auch von der Disziplin abhängig, wie wahrscheinlich oder unwahrscheinlich ein Klassenaufstieg, vor allem der seltene Typ der Langstreckenmobilität, in der Wissenschaft ist.

Rekonstruktiv werden anhand dieser Studie mit sozialen Aufsteiger*innen Aufstiegsbedingungen und das Erleben von Langstreckenmobilität im wissenschaftlichen Feld analysiert und dabei verschiedene Vergleichsebenen eingezogen, wie das Fach und das Geschlecht, sodass hierbei intersektionale Abhängigkeiten zwischen Klasse und Geschlecht deutlich gemacht werden, vgl. auch Kap. 3.4). Dabei kommen unterschiedliche (mikro-, meso- und makrospezifische) Ebenen sowie Zusammenhänge zwischen Struktur und Subjekt in den Blick: Zum einen das Zusammenspiel von individuellen Studienwahlmotiven und Zugängen zum Fach, zweiten Bildungswegen und die subjektive Konstruktion biographischer Kontinuitäten in den Lebensgeschichten durch Berufserfahrungen außerhalb der Wissenschaft, ebenso wie strukturelle Zwänge des Wissenschaftsfeldes, indem die wissenschaftliche Karriere als ungeplante Treppenstufenkarriere konzipiert wird und verschiedene (Beschäftigungslosigkeits-) Phasen, Konflikte und Brüche als Formen der Bewährung in einer als unplanbar erfahrenen Laufbahn geschildert werden (vgl. Kap. 2.3). Fachübergreifend scheint dabei deutlich zu werden, dass wissenschaftliche Karrieren sich einer verlässlichen Planbarkeit entziehen und vor allem auf günstige Gelegenheitsstrukturen angewiesen sind.

Zwischen Subjekt und Struktur zeigen sich auch Formen von Passung bzw. Nichtpassung an die Erfordernisse wissenschaftlicher Karrieren: Hierbei treten habituelle Selbstbegrenzungen (Wissenschaftskarriere als „völlig außerhalb meiner Vorstellungskraft“) und Fremdheitserleben im wissenschaftlichen Feld ebenso zutage

wie homosoziale Vernetzungen und eine Nachwuchsförderung, die den Aspekt der nichtakademischen Herkunft explizit bevorzugt. Beide zuletzt angeführte Formen des Umgangs können als eigensinnige und subversive Modi der Bewältigung von Differenz und als proaktiver Ansatz zur Veränderung der sozialen Ordnung verstanden werden (vgl. hierzu auch die Befunde in 3.1.1 zum Modus der Kritik).

Besondere Relevanz erfährt der Blick auf interdependente Effekte bei der mehrdeutigen Rolle des Elternhauses. Hierbei lassen sich erstens fachkulturelle Unterschiede feststellen und zweitens drei Typen elterlicher Einflüsse unterscheiden: So sind es ausschließlich die Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen im Sample, die von Konflikten und Brüchen mit (gleichgeschlechtlichen) Elternteilen erzählen, gleichzeitig betrifft dies insbesondere die Frauen (sodass sich hier ein *eher negativer, da begrenzender Orientierungsrahmen* im Verhältnis zur sozialen Herkunft zeigt). Bei den Juristen herrscht einerseits ein *Orientierungsrahmen der Ermöglichung bei simultaner Begrenzung* (bspw. führten Misserfolgsängste der Eltern zu einem Real- anstatt zu einem Gymnasialbesuch) und andererseits ein ausgesprochen *positiver Orientierungsrahmen* der Familie, der den sozialen Aufstieg eher als familiäres Unternehmen konstruiert (vgl. hierzu auch Kap. 3.1.2).

Die Erkenntnisse dieser explorativen Studie geben einen Einblick in die Vielfalt an Aufstiegsbedingungen sowie fachkulturellen und geschlechtersensiblen Erkenntnissen, die jedoch für eine Generalisierung noch einer breiteren empirischen Basis bedarf.

3.2 Soziale Schließungstheorien und die Aktualität der ‚Illusion der Chancengleichheit‘

Die in diesem Unterkapitel vorgestellten Beiträge setzen ebenso an den Schnittstellen zwischen Mikro-, Meso-, und Makrosoziologie an, untersuchen soziale Mobilität insbesondere unter dem Gesichtspunkt struktureller sozialer Öffnungs- und Schließungsmechanismen auf unterschiedlichen Qualifizierungsebenen und diskutieren vor diesem Hintergrund klassische Theorien sozialer Schließungen sowie die soziale Reproduktionstheorie Pierre Bourdieus. Beitrag 5 und 6 beschäftigen sich mit sozialen Öffnungs- und Schließungsphänomenen: Der in englischer Sprache in einem internationalen Journal publizierte Beitrag „Open House? Class Specific Career

Opportunities at German Universities“ (gemeinsam mit Frerk Blome und Anja Böning) verknüpft die Analyse stärker mit dem international ausgerichteten Forschungsstand, während der in Deutsch verfasste Beitrag „Ambivalente Prozesse in den Statuspassagen vom Studium bis zur Professur: Zur Parallelität von sozialer Öffnung und Schließung an der Universität“ stärker an schließungstheoretische Gedanken anknüpft. Daher werde ich mich auf beide Beiträge beziehen, sodass in diesem Abschnitt insgesamt vier Beiträge vorgestellt werden.

Die Beiträge **„Ambivalente Prozesse in den Statuspassagen vom Studium bis zur Professur: Zur Parallelität von sozialer Öffnung und Schließung an der Universität“** (gemeinsam mit Anja Böning, **Beitrag 5**) und **„Open House? Class-Specific Career Opportunities at German Universities“** (gemeinsam mit Frerk Blome und Anja Böning, **Beitrag 6**) diskutieren klassische und moderne Schließungstheorien vor dem Hintergrund empirischer Daten über die soziale Selektivität zwischen den Statuspositionen Studium, Promotion und Professur.

Bei der Darstellung des internationalen Forschungsstandes (vornehmlich Canada, USA, Frankreich und Großbritannien) wird auf die mit ansteigender Statuspassage schrumpfende Datenlage und die wenigen Studien zur sozialen Herkunft von Professor*innen hingewiesen. Für Deutschland wird daraufhin aufgezeigt, dass eine durch die Bildungsexpansion evozierte soziale Öffnung im Studium (d.h. deutlich mehr soziale Aufsteiger*innen aus den niedrigen Herkunftsgruppen beginnen ein Hochschulstudium) nicht gleichsam eine (zeitlich entsprechend spätere) soziale Öffnung auf den höheren Stufen (Promotion und Professur) nach sich gezogen hat. Vielmehr zeigen sich Schließungstendenzen auf den Passagen nach dem Studium, sodass soziale Aufstiege innerhalb des sozialen Feldes der Wissenschaft eher abnehmen. Mit Rekurs auf Weber (2010 [1921]), Parkin (1983), Murphy (1988) sowie neuerer Beiträge zur sozialen Schließungsdebatte (Wilz 2004; Mackert 2004) wird die klassische Frage nach intendierten und nicht-intendierten Schließungen aufgegriffen. Soziale Schließungen werden nach Weber hauptsächlich als intendierte Prozesse zur Monopolisierung von professionellen Zuständigkeiten, Positionen und Privilegien verstanden. Brüche mit der sozialen Ordnung im Sinne von Öffnungen oder Schließungen erscheinen vor diesem Hintergrund als strategische, gleichsam bewusst gestaltete Mechanismen. Mit Rekurs auf Bourdieus Konzepte, insbesondere

der klassenspezifisch prädisponierten, meist unreflektierten Praktiken sowie der symbolischen Herrschaft wird dafür plädiert, die duale Sichtweise auf intendiert versus nicht-intendiert aufzugeben und gleichsam klassenspezifischen Eigenlogiken der Reproduktion und daher Strategien mit in den Blick zu rücken, „die den objektiven Interessen ihrer Urheber entsprechen können, ohne ausdrücklich auf diesen Zweck ausgerichtet zu sein“ (Bourdieu 1993, 113).

Verschiebungen in der sozialen Ordnung, so auch soziale Schließungen, können daher auch durch Habitus-Struktur-Passungen einerseits (nämlich eher auf der Seite mittlerer und oberer Klassen), und andererseits durch Habitus-Struktur-Konflikte (auf Seiten unterer Klassenlagen) begründet sein. Zudem wird dafür plädiert, Schließungseffekte auch im Zusammenhang mit hochschulpolitischen Veränderungen (neoliberaler Umbau des Hochschul- und Wissenschaftssystems (Münch 2011, Hüther/Krücken 2016, Keil 2020, 135f.) und verschärften Karriereunsicherheiten zu reflektieren (vgl. hierzu ebenso Kap. 3.3).

Die Thematik der relativen Beständigkeit der sozialen Ordnung nach klassen- bzw. herkunftsspezifischen Ungleichheiten und der damit verbundenen eingeschränkten Aufstiegsmobilität wird auch im Beitrag **„Soziale Selektionen vom Studium zur Professur. Zur Bedeutung der sozialen Herkunft in universitären Wissenschaftskarrieren“ (Beitrag 7)** verfolgt. Hierbei werden anhand von hypothetischen Kohortenanalysen die ungleichen Chancen von Personen aus der niedrigen, mittleren, gehobenen und hohen Herkunftsgruppe dargestellt. Deutlich wird dabei *erstens*, dass die Höhe der Repräsentanz der sozialen Gruppen auf den Statuspassagen Studium, Promotion und (W3-, W2-) Professur mit der Höhe des Statusgruppe ansteigt (d.h. die niedrige Herkunftsgruppe hat die niedrigsten Anteile an der Professorenschaft, die hohe Herkunftsgruppe den größten Anteil) (vgl. Abb. 1 im Beitrag 7). *Zweitens* wird in Abb. 2, die eine hypothetische Kohortenanalyse vom Studium bis zur *Junior*professur darstellt, sichtbar, dass die Chancen für die Promovierenden, eine Juniorprofessur zu besetzen, aus der niedrigen sozialen Herkunftsgruppe sich halbieren, während die Chancen der Personen aus der hohen Herkunftsgruppe sich um das 1,7fache erhöhen. Die Juniorprofessur, die Anfang der 2000er Jahre als strukturierte Bewährungs- und Qualifizierungspassage auf dem Weg

in eine Lebenszeitprofessur eingeführt wurde, erscheint vor diesem Hintergrund eine äußerst selektive Karriereleiter im wissenschaftlichen Feld, die für soziale Aufsteiger*innen kaum zugänglich ist. Im Anschluss an die Ausführungen unter 3.2.1 führt sie daher zu sozialen Schließungsprozessen nach sozialer Herkunft (jedoch ebenso zu einer vermehrten Repräsentanz von Frauen aus bürgerlichen Klassen). Argumentativ wird die Spreizung bei den Chancen zwischen oberen und unteren Herkunftsgruppen durch eine ungleich größere familiäre Distanz zum akademischen, hier zum wissenschaftlichen Feld erklärt. So haben bspw. Hasenjürgen (1996) und Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2013) aufgezeigt, dass Nachwuchswissenschaftler*innen eher selten entsprechende Selbstgewissheiten, Karrierestrategien und passfähiges Kapital mitbringen oder weniger rasch akkumulieren können, um hohe Statuspositionen anzuvisieren bzw. zu erreichen. Insbesondere die Juniorprofessur wird häufig früh nach der Promotion bzw. in einem früheren Lebensalter (im Vergleich zur W3-, W2-Professur) besetzt (Konsortium BuWiN 2021, Tab. 5b). Prädisponiert für frühe Karrieren sind vor allem jene gesellschaftlichen Gruppen, die durch ihre familiäre, bildungsvertraute Herkunft und Nähe zum akademischen Feld auf für soziale Aufsteiger*innen kaum erreichbares (Selbst-)Vertrauen und bürgerliche Gelassenheit zurückgreifen können (Zimmer 2021, Bourdieu 1987). Auf jene Klassenfraktionen gewendet, die es trotz der Unwahrscheinlichkeit dennoch bewerkstelligen konnten, eine Juniorprofessur zu besetzen und im Anschluss eine Lebenszeitprofessur erreicht haben, so zeigt eine neue Studie (Zimmer 2021), können diese Erfolge auf eine starke Kompensierung fehlender bürgerlicher Gelassenheit durch einen besonders ausgeprägten Arbeitseifer (z.B. enormes Publikations- und Bewerbungsausput) und einer asketischen Lebensführung (z.B. durch geringe Investition in eine aktive Familienarbeit) zurückgeführt werden.

Im Beitrag „**Begrenzte Ermöglichkeiten. Von der ‚Illusion der Chancengleichheit‘ in wissenschaftlichen Karrieren**“ (Beitrag 8) wird das meritokratische Versprechen demokratisch verfasster moderner Staaten kritisch aufgegriffen und Bourdieus soziale Reproduktionstheorie am Beispiel der ungleichen Teilhabe unterer sozialer Klassen an hohen Positionen in der Wissenschaft diskutiert. Besondere Aufmerksamkeit

erfährt hierbei Bourdieus Ursachenmodell („Kulturelle Passung“) für ungleiche Bildungschancen in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit, die ein ungebrochen hohes Erklärungspotential für die starke Unterrepräsentanz im Feld der Hochschule und Wissenschaft bereithält. Trotz oder gerade aufgrund der Komplexität und den Wechselwirkungen zwischen mikro-, meso- und makrosoziologischen Erklärungsebenen vermag die Theorie kultureller Passungsverhältnisse zwischen Individuum, der Verfasstheit des Bildungssystems und gesellschaftlichen Klassen-, sowie Herrschaftsverhältnissen die umfassendsten Anknüpfungspunkte zu bieten.

Handlungstheoretische Ansätze der rationalen Bildungswahl konzipieren Bildungsungleichheiten vorrangig über individualistische bzw. familiäre Bildungsentscheidungen als (klassenspezifisch ungleiche) rational kalkulierte Abwägungen der Investition in Bildung (klassisch: Boudon 1974, Weiterentwicklungen über Breen/Goldthorpe 1997, Erikson/Jonsson 1996, Esser 2002, 2016; Becker/Lauterbach 2010). Während diese Ansätze aufgrund ihrer sparsamen Modellierung eine gute Operationalisierung gewährleisten und dadurch häufige Anwendung finden, liegen die Schwächen vor allem in ihrer Ausblendung der Einflussfaktoren auf Ebene des Bildungssystems in Form institutioneller Diskriminierung sowie klassenspezifischer Herrschaftsverhältnisse, die dazu führen, dass Schullaufbahneempfehlungen zu einem großen Teil aufgrund askriptiver Merkmale jenseits von Leistungskriterien ausgesprochen werden und privilegierte Gruppen durch bewusste *und* habituell-unbewusste Praktiken und Strategien Bildungsprivilegien bewahren (z.B. durch eine zunehmende Ausweichung auf Privatschulen, Gürlevik 2017, Hansen 2017, Klemm et al. 2018) oder gar durch politische Kampagnen längere Grundschulzeiten und soziale Öffnungen in höheren Bildungsgängen verhindern (vgl. Kampf um Schulreform in Hamburg, Hartmann 2010).

Ungleiche Bildungschancen bleiben daher ein wesentlicher Grundpfeiler für ungleiche soziale Positionierungen und für die Rigidität herrschender sozialer Ordnungen, in denen soziale Aufstiegsmobilität in Grenzen gehalten wird. Die Bourdieu'sche soziale Reproduktionstheorie vermag in ihren Grundaussagen insbesondere für die großen Unterschiede in den Bildungsrenditen oberer und unterer Klassen weiterhin zu einem Verständnis für die Reproduktion ‚geschlossener Gesellschaften‘ beizutragen. Jedoch

erweist sie sich auch für die heutige ausdifferenzierte Bildungslandschaft als unterkomplex konzipiert und wurde daher von Wissenschaftler*innen ausdifferenziert und weiterentwickelt (z.B. Helsper 2008, Kramer/Helsper 20011). Im Beitrag wird vor allem auf die von Bourdieu herausgearbeiteten subtilen Reproduktionsmechanismen hingewiesen, z.B. die in der Sozialisation ungleiche Kapitalakkumulation, die im Bildungssystem relevant wird und Bildungsverläufe präfiguriert. Sie legen die ungleichen Voraussetzungen hohen Bildungserwerbs offen und problematisieren diese als Folge von Herrschaftsverhältnissen innerhalb der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse, die durch Leistungs- und Begabungsideologien (als Form symbolischer Herrschaft) verschleiert werden. Auf die nach wie vor große Relevanz dieser teils subtilen, teils offenen Mechanismen der Abwertung, Diskriminierung, Hindernisse und Erschwernisse im Vergleich „mit dem Privileg der Leichtigkeit“ oberer Klassenmitglieder (Bourdieu 2004, 35) verweisen ebenso aktuelle Erzählungen sozial Aufgestiegener (Eribon 2016; Hark 2020, Weber 2020 u.a. in Reuter et al. 2020).

3.3 Strukturelle Rahmenbedingungen und Transformationen

In den bisherigen Ausführungen zu den Beiträgen wurde soziale Mobilität eher mit dem Fokus auf Herausforderungen auf der Subjektebene sowie Schließungsaspekte der wissenschaftlichen Karriere anhand des sozialstrukturellen Profils auf verschiedenen Qualifizierungsebenen und in der Professur beleuchtet. Die folgenden zwei Beiträge setzen eher an der makro- und mesopolitischen Ebene an und fragen nach den Auswirkungen von wissenschafts- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen (am Beispiel des ‚Dauerthemas‘ der risikoreichen Wissenschaftskarriere) und Veränderungen (am Beispiel der Exzellenzinitiative bzw. -strategie) für die damit verbundenen Inklusions- oder Exklusionseffekte und das (auch künftige) soziale Profil von Wissenschaftler*innen.

Als hochschulpolitisches und auch medial präsentenes Dauerthema gilt die sich bereits seit einigen Jahrzehnten zuspitzende, riskante wissenschaftliche Karriere (Konsortium BuWiN 2021, jüngst für die Max-Planck-Gesellschaft: Leendertz 2020). Diese Risikohaftigkeit zeigt sich einerseits in der sog. Flaschenhalsproblematik, indem immer mehr wissenschaftliche (Nachwuchs-)Kräfte wenigen Langfriststellen wie der

Lebenszeit-Professur gegenüberstehen, im hohen Befristungsanteil dieser (nicht immer nur jungen) ‚Nachwuchs‘kräfte (zwischen 80-91% unterhalb der Professur haben lediglich zeitliche Verträge) sowie die häufige Teilzeitbeschäftigung, die einem enormen Arbeitsumfang und zeitintensiven Qualifizierungsarbeiten in der Wissenschaft entgegenstehen. Diese Problematik wird im Beitrag **„Prekäre Wissenschaftskarriere und die Illusion der Chancengleichheit“ (Beitrag 9)** von zwei Blickwinkeln ausgeleuchtet: Zum einen wird auf einer arbeitssoziologischen Perspektive ‚Wissenschaftliche Karriere als Hazard‘ mit unterschiedlichen Dimensionen von Prekarität hingewiesen und zeitliche Veränderungen oder Verschärfungen problematisiert und aus einem ungleichheitssoziologischen Blickwinkel ausgeleuchtet, welche sozialen Gruppen unter diesen Karrierevoraussetzungen reüssieren oder eben durch Fremd- und Selbstselektionen dem Wissenschaftssystem verloren gehen (könnten). Hierbei werden auf Grundlage aktueller Entwicklungen der Prekarisierung und der sozialen Schließung mögliche Zusammenhänge erläutert. Soziale Mobilität entpuppt sich hierbei als doppeltes Wagnis: Einerseits bedeutet sie für die Protagonist*innen eine mit den Bildungs-/Qualifizierungspassagen in der wissenschaftlichen Karriere zunehmende Distanz(ierung) zur Herkunftsklasse und -familie, da mit zunehmendem Status und Bildungstitel, habituellen Sozialisierungseffekten im Feld der Wissenschaft und veränderten Selbst-Welt-Verhältnissen Entfremdungsprozesse wahrscheinlicher werden (Nicolai/Gerloff 2019). Andererseits lässt sich bei der ‚Hochrisikokarriere‘ ein Ankommen trotz langjähriger Qualifizierung und asketischen Lebensformen, die die Prämisse ‚Wissenschaft als Lebensform‘ (Krais 2008, Metz-Göckel et al. 2009) den Subjekten abverlangt, nicht garantieren und es erhöht sich das Risiko, mit Erreichen höchster wissenschaftsinterner Meriten (z.B. die Habilitation), aber ausbleibender Dauerstelle außerhalb der Wissenschaft als überqualifiziert und bezüglich der Lebensspanne als zu alt zu gelten. Hiernach kumulieren verschiedene Herausforderungen für soziale Aufsteiger*innen: Einerseits die Passungs- und Akkulturationsaufgaben unter erschwerten Bedingungen des Vergleichs mit herkunftsprivilegierten Gruppen, die sich in der akademischen Welt eher als „Fisch im Wasser“ (Bourdieu/Wacquant 1996, 161), sich also in einer als selbstverständlich erlebten Lebenswelt bewegen und sich in den sozialen Anerkennungsprozessen im

(fachspezifischen) Feld der Wissenschaft durchsetzen zu können. Und andererseits strukturelle Bewährungsmodi (prekarierte Beschäftigung mit Kettenverträgen), feldspezifische Eigenheiten der Selektion (Passung zwischen eigener wissenschaftlicher Agenda und zu besetzender Stelle), der Bedeutung des ‚Glücks‘ und ‚Zufalls‘ (Weber 2002 [1919], Kasabova/Langreiter 2007, Richter 2016) beim Erreichen einer Langzeitprofessur sowie vielfältige weitere Unwägbarkeiten wie die subjektiven Erfahrungen auf dem ‚Hürdenlauf zur Exzellenz‘ unter sich wandelnden Karrierebedingungen (Findeisen 2011, Reuter et al. 2016, Funken et al. 2015), die erduldet werden müssen, mit positiven und negativen Erfahrungen einhergehen und Karrierevertrauen schaffen oder eher verhindern (Tischler 2020).

Der zweite Beitrag, der sich mit strukturellen Entwicklungen des wissenschaftlichen Feldes beschäftigt, lotet die Risiken und langfristigen Folgen hochschul- und wissenschaftlicher Maßnahmen für das Feld an sich und für unterschiedliche Akteur*innen – spricht: für die soziale Zusammensetzung und die Möglichkeit von sozialer Mobilität – aus. So handelt es sich beim Beitrag **„Nicht förderungswürdig. Weshalb die Evaluation der Exzellenzinitiative gegen deren Fortsetzung spricht“** (gemeinsam mit Tilman Reitz und Angela Graf, **Beitrag 10**) um eine kritische Analyse der im Jahre 2005 durch Bund und Länder initiierte Exzellenzinitiative (später: Exzellenzstrategie), die in Form einer Entgegnung auf den 2016 veröffentlichten Evaluationsbericht der *Internationalen Expertenkommission Exzellenzinitiative (IEKE)* verfasst wurde. Grundsätzlich handelt es sich bei der Exzellenzinitiative um langfristige wissenschaftspolitische Maßnahmen, die mit einem forcierten Wettbewerb zwischen Fördermitteln das gesamte Feld der Wissenschaft und ihre Institutionen, vor allem Universitäten, nachhaltig verändern, indem durch eine konzentrierte (Forschungs-)Mittelvergabe an als besonders förderungswürdig ausgewählte Universitäten (oder Universitätsverbände) eine Stratifizierung der Wissenschaftslandschaft vorangetrieben wird, die in anderen Staaten wie Großbritannien und den USA bereits seit langem existieren.

Die Transformationen lassen sich einordnen in einen bereits seit ca. den 1990er Jahren beobachtbaren Umbau des deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems, der auf unterschiedlichen Ebenen (horizontale und vertikale

Differenzierung von Hochschulen, Reformen im Bereich der Lehre, Forschungs- und Personalmanagementstrukturen, Hüther/Krücken 2016, 50-61) vonstattengeht und der mit Begriffen wie ‚unternehmerische Hochschulen‘, ‚Ökonomisierung‘ oder ‚akademischer Kapitalismus‘ kritisch begleitet wird (Münch 2007, 2011; Hartmann 2015, Kühl 2016).

Der Beitrag geht insbesondere auf die in der Evaluation vernachlässigten bzw. verschwiegenen kritischen Dimensionen der Exzellenzstrategie ein oder verweist auf fehlende konkrete Empfehlungen zur Lösung von aufgezeigten Schwachstellen. Zum einen wird kritisiert, dass der Bericht zwar einerseits die prekarierten Beschäftigungs- und Karrierebedingungen unterhalb der Professur kritisch aufgreift, jedoch zu keinen durchschlagenden Lösungskonzepten – vor allem für jene der Vielen, die nicht an den so genannten Exzellenzuniversitäten oder in Exzellenzclustern tätig sind oder sein werden – beigetragen wird. Hinsichtlich der sozialen Stratifizierung der wissenschaftlichen Karriere, der sozialen Ordnung, bleibt der Evaluationsbericht lediglich auf das Geschlechterverhältnis beschränkt, sodass weitere Ungleichheiten wie die soziale Herkunft der Wissenschaftler*innen unthematisiert bleiben. Mit einer vertikalen Hierarchisierung von Hochschulen, so wird aufgezeigt, droht neben einer zunehmenden Geschlechterungleichheit, da Frauen in verschärften Wettbewerbssituationen eher benachteiligt sind (exemplarisch Beaufays 2018; Petschik 2018, Riegraf 2018), ebenso eine verschärfte soziale Stratifizierung nach sozialer Herkunft oder, wie es im Beitrag heißt, „es ist anzunehmen, dass die Bildung von Exzellenz-Universitäten zu Elitebildungsstätten im Wortsinn werden“ (Reitz et al. 2016, 226). So weisen Studien darauf hin, dass soziale Aufsteiger*innen sich durch symbolhafte Prestigezuschreibungen von Bildungs- und Förderinstitutionen (z.B. Begabtenförderwerke) als Exzellenzeinrichtungen eher selbst exkludieren oder durch spezifische Aufnahme-rituale exkludiert werden (Bourdieu 2004a; Middendorff et al. 2010; Böker/Hovarth 2018). In den USA wurde jüngst nachgewiesen, dass der Anteil an PhD's, deren Eltern auch bereits PhD's sind, an renommierten Universitäten fast doppelt so hoch ist als an durchschnittlichen (Morgan et al. 2021). Die fehlende Sensibilität für Ungleichheitsperspektiven jenseits der Geschlechterkategorie bzw. damit verwobene Ungleichheitsmerkmale wie die

soziale Herkunft und weitere können dazu führen, dass sich durch die Differenzierung und Hierarchisierung der Hochschullandschaft Schließungen verschärfen werden.

3.4 Intersektionale Perspektiven auf die soziale Ordnung

Klassenverhältnisse sind immer auch durch geschlechtsspezifische und ethnische Ungleichheiten durchzogen bzw. mit ihnen verwoben (Winker/Degele 2009). So war sozialer Aufstieg historisch vor allem ein männliches Projekt, da die traditionelle Rolle von Frauen im familialen Kontext eine starke Berufsorientierung oder gar Karrieren ausschloss (Wecker 1988). Gerade in der Hochschule war Frauen der Zugang zu höheren Qualifikationen bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts versperrt (Hering 2004). Ihre zahlenmäßige Repräsentation an höheren sozialen Positionen in der Wissenschaft bekam erst seit den Frauenbewegungen und der Initiierung der Frauen- und Geschlechterforschung ab den 1970er Jahren einen größeren Schub. Sie bleiben bisher – trotz langjähriger Gleichstellungsbemühungen – weiterhin eine Minderheit in der Professur.

Auch sog. internationale Professor*innen (Neusel et al. 2014), also jene, die nach dem Mikrozensus als Personen mit Migrationshintergrund gelten, gehören zu den unterrepräsentierten Gruppen. Daher werden im letzten Abschnitt Beiträge versammelt, die sich mit Klasse, Geschlecht und Migration in ihrer intersektionalen Beziehung beschäftigen. Insgesamt zeigt sich, dass unter Minderheiten in der Professorenschaft (hier: Frauen und Personen mit Migrationsbiographie) soziale Aufsteiger*innen noch seltener sind als unter den männlichen, deutschen Professoren. Dadurch wird der Blick auf die soziale Ordnung in der Wissenschaft und der Frage der sozialen Mobilität nun auf Zusammenhänge zwischen den drei genannten sozialen Kategorien erweitert.

Im Beitrag **„Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft: Entwicklungen – Differenzierungen – intersektionale Perspektiven“ (Beitrag 11)** wird das universitäre wissenschaftliche Feld zwar insgesamt plakativ als ‚deutsch, männlich und aus gehobenen Herkunftsfamilien‘ markiert, jedoch hinsichtlich der sozialen Ordnung als ausdifferenziertes selektives Feld dargestellt, das u.a. eines differenzierten Blickes auf Disziplinen bedarf. So erweisen sich die Fächergruppen

(für die vielen einzelnen Disziplinen liegen keine Daten vor) hinsichtlich der Repräsentanzen von sozialen Aufsteiger*innen aus der mittleren und niedrigen Herkunftsgruppe und damit hinsichtlich ihrer sozialen Offenheit als extrem heterogen. Aufsteiger*innen haben (wie bereits in Kap. 2.1 angedeutet) in den Fächergruppen Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik eine ungleich höhere Präsenz (60% bzw. 46%) als in den Rechtswissenschaften und in der Humanmedizin (21% bzw. 28%). Fachkulturen erscheinen nicht nur hinsichtlich ihrer Gegenstände und Erkenntnisinteressen sowie ihrer Theorien und Methoden (Luhmann 1990, Hubert 1990, Kraus 1996b) als heterogene Mikrokosmen im Feld der Wissenschaft, sondern beinhalten auch unterschiedliche Leistungsanforderungen, akademische Gepflogenheiten und damit sozialisatorische Grundbedingungen auf dem Weg zur Professur (Konsortium BuWiN 2021, 190f.). Dass Fachkulturen auch hinsichtlich ihrer sozialen Selektivität unterschiedlich offen oder geschlossen sind und Klassenangehörige unterschiedlich reüssieren, hat Bourdieu bereits in seinem ‚Homo Academicus‘ (1992) aufgezeigt: Dort standen die historisch traditionsreichen Disziplinen Medizin und Jura in der sozialen Hierarchie ganz oben; ein Befund, der auch für die deutsche Wissenschaftslandschaft bis heute gilt. Die Erforschung sozialer Aufstiege in der Wissenschaft wird dadurch komplexer, weil fachkulturelle Aspekte (auch verbunden mit Zugangsbedingungen zum Studium, z.B. im Hinblick auf die Inklusions- und Exklusionsmerkmale wie der Numerus Clausus sowie weitere Aspekte) berücksichtigt werden sollten. Als weitere Differenzlinien, die durchaus auch die soziale Herkunftsstruktur betreffen und dadurch Ungleichheiten generieren, gelten die Besoldungs- und Vergütungsgruppen der Professor*innen und damit die Frage, mit wieviel Macht, Privilegien und mit welchen Ausstattungen die Professuren einhergehen (wobei die Juniorprofessur eine Ausnahme darstellt, vgl. Beitrag 7). Neben den sehr ungleichen sozialen Ordnungen in den Fächergruppen wird zudem auf die Erkenntnis hingewiesen, dass sowohl Professorinnen (im Vergleich mit Professoren) als auch Professor*innen, die außerhalb Deutschlands geboren wurden, (im Vergleich mit in Deutschland geborenen Professor*innen) signifikant häufiger aus höheren Herkunftsgruppen stammen. Dieser Befund wird im nächsten Beitrag noch eingehender betrachtet.

Der Aufsatz „**Internationalität und soziale Ungleichheit. Professor/-innen mit Migrationsbiographie an der Universität**“ (Beitrag 12) richtet einen näheren Blick auf eine kleine Gruppe in der Gesamtprofessor*innenschaft (9%), nämlich jene, die im Ausland geboren worden sind und daher im Beitrag als Professor*innen mit Migrationsbiographie bezeichnet werden. Zum einen zeigt sich, dass ein Drittel der in Deutschland lehrenden Professor*innen mit Migrationsbiographie aus (meist deutschsprachigen) Nachbarländern wie Österreich und der Schweiz stammen, wiederum ein Drittel stammt aus weiteren westeuropäischen Ländern und 14% aus osteuropäischen Ländern. Lediglich 18% stammen aus anderen Teilen der Welt, sodass kritisch gefragt wird, inwiefern die an den Hochschulen propagierte ‚Internationalisierung‘ auch auf den hohen Positionen der Wissenschaft repräsentiert wird. Interessanter sind m.E. jedoch die Befunde, die sich für die Aspekte soziale Herkunft, Migration und Status der Professur in ihrer Verwobenheit zeigen: Professor*innen mit Migrationsbiographie sind im Vergleich mit den in Deutschland Geborenen nicht nur insgesamt signifikant häufiger aus der höchsten Herkunftsgruppe (49% zu 33%) und stammen häufiger aus einem akademischen Elternhaus (54% zu 38%), sondern sie sind (mit 47% zu 53%) auch seltener als die in Deutschland Geborenen auf C4/W3-Professuren und damit auf den statushöchsten Positionen – dies gilt insbesondere für Frauen mit Migrationsbiographie (38% zu 49% bei den Männern mit Migrationsbiographie). Auch ihre soziale Herkunft schlägt sich deutlich gravierender auf die Erreichung dieser höchsten Besoldungsstufen aus: So sind internationale Professor*innen aus niedrigen und mittleren Herkunftsgruppen im Vergleich mit den in Deutschland Geborenen deutlich seltener unter den bestvergüteten Professor*innen zu finden (und dies unabhängig vom Geschlecht). Im Beitrag werden diese Befunde mit Verweis auf die zunehmenden Diskurse über eine Internationalisierung der Hochschulen kritisch diskutiert, wobei insbesondere auf die Verschränkungen zwischen Migration, (Herkunfts-)Klasse und Geschlecht und eine dadurch deutlich werdende soziale Ordnung, die sich – bei einer zunehmenden Internationalisierung – weiterhin in Bezug auf die Klassenverhältnisse sozial zu schließen droht. Da mit dem Zugewinn an Frauen in der Professur ebenso Schließungseffekte einhergehen, da Frauen insgesamt aus privilegierteren Familien

stammen als Männer, müssten Untersuchungen von ungleichen Karrierechancen insgesamt stärker mit einer intersektionalen Herangehensweise erfolgen und Aufstiegsforschung sich diesen komplexen Zusammenhängen widmen.

Im letzten Beitrag **„Soziale Herkunft – kein Thema in wissenschaftlichen Karrieren? Über die Zusammenhänge zwischen den Ungleichheitsdimensionen soziale und nationale Herkunft sowie Geschlecht in der Professorenschaft“ (Beitrag 13)** werden – anknüpfend an die als dringlich erachtete Perspektivenerweiterung auf intersektionale Zusammenhänge – die historischen Hintergründe und Besonderheiten der Kategorien soziale Herkunft, Geschlecht und Migration herausgearbeitet. Diese orientieren sich an den Aspekten der Sichtbarkeit, der (De-)Legitimität sowie der Relevanz in (Chancen-)Ungleichheitsdiskursen in der Wissenschaft. Diese Aspekte hängen eng mit gesellschaftlichen Normen zusammen und gehen daher grundsätzlich mit Beharrungs- bzw. Wandlungstendenzen einher. Dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf wissenschaftliche Karrieren lange Zeit unthematisiert und unbeforscht blieb, hängt auch mit den veränderten hochschulischen Diskursen und gesellschaftlichen sozialen Bewegungen zusammen. So zeichnete sich in der Bundesrepublik spätestens ab Mitte der 1980er Jahre die Tendenz ab, dass die soziale Frage, konkret „die Arbeiter- durch die Frauenfrage ersetzt wurde“ (Zimmer et al. 2007) und die Aufmerksamkeit auch hinsichtlich von Chancengleichheit auf Geschlechterungleichheiten⁸ fokussiert und beschränkt blieb (Konsortium BuWiN 2013, 52). Die Geschlechterkategorie wurde nunmehr auch in den Statistiken als eine wichtige Differenzlinie aufgenommen und es wurde deutlich, dass je höher die Qualifizierungsstufe ist, sich desto deutlicher die Selektionen und die Dominanz von Männern darstellt. Flächendeckende Gleichstellungsgesetze und Förderlinien repräsentieren gleichsam eine politische Agenda, die Geschlechterungleichheiten im Hinblick auf den sog. ‚Frauenschwund‘ auf Führungspositionen entgegenzuwirken versuchen. Die Frauenfrage ist daher ‚sichtbar und weitgehend de-legitimiert‘, anders dagegen die Kategorie der sozialen Herkunft.

⁸ Wobei anzumerken ist, dass die Geschlechterkategorie – vor allem in Statistiken – bisher eher binär nach männlich und weiblich sortiert hat und diverse andere Geschlechteridentitäten, für die mittlerweile größere Sensibilitäten herrschen, dabei meist außen vor bleiben.

Weder gibt es bisher regelmäßig erfasste und vergleichbare Statistiken wie zur Geschlechterungleichheit, noch existiert(e) lange Zeit ein Bewusstsein für den Einfluss der sozialen Herkunft auf Wissenschaftskarrieren. Ein erheblicher Anteil der ‚Herkunftsblindheit‘ in der Wissenschaft – so wird im Beitrag vermutet – lässt sich zum einen zurückführen auf die fehlende Sichtbarkeit (in der Statistik sowie auch im Erscheinungsbild der Individuen, denen die soziale Herkunft nicht oder nur über den Habitus und damit eingeschränkter anzusehen ist wie das (binäre) Geschlecht bzw. die Geschlechtszuschreibung), zum anderen auf die Legitimation durch einen verbreiteten meritokratischen Glauben, der wissenschaftliche Karrieren als reinen Leistungswettbewerb erklärt, während herkunftsbedingte habituelle Dispositionen und Kapitalverfügbarkeiten sowie die Wirkmacht von Netzwerken als soziales Kapital außer Acht bleiben. Hinzugefügt werden kann, dass sich die Aufmerksamkeit auf klassenbezogene Ungleichheiten und Aufstiegen in der Wissenschaft durch diverse Veröffentlichungen (Studien und autobiographische Erzählungen) zumindest in den letzten Jahren erhöht hat.

Ähnlich unterbelichtet bleibt bisher das Thema der Internationalität bzw. die nationale Herkunft von Wissenschaftler*innen. Durch die Komplexität und Schwierigkeiten einer angemessenen Darstellung von Migrant*innengruppen (Staatsangehörigkeit, eigene Migrationsgeschichte, familiäre Migrationsgeschichte, zeitliche Dimensionen der Einwanderung oder die Vielfalt an Staaten und Weltregionen) bleibt auch die Forschung zu migrationsspezifischen Aspekten auf wenige Einzelstudien beschränkt. In der amtlichen Statistik werden zumindest die verschiedenen Staatsangehörigkeiten von Professor*innen erfasst. Insgesamt bleibt dieses Feld und vor allem die intersektionale Verwobenheit zwischen Ungleichheitskategorien (wie Klasse, Geschlecht und Migration) bisher stark unterbelichtet.

4 Ausblick

Hinsichtlich sozialer Aufstiegsmobilität zeichnen aktuelle Analysen und Diskurse eher ein düsteres Abbild der deutschen Gegenwartsgesellschaft. Nachtwey (2016) greift beispielsweise die Metapher des Fahrstuhls auf (vgl. Kap. 2.1), mit der Beck (1983) verdeutlichte, dass alle gesellschaftlichen Gruppen mit der Wohlstandsentwicklung und neuen Bildungschancen eine Etage höher gefahren und somit alle Gruppen gesellschaftlich aufgestiegen seien, sodass soziale Unterschiede daher an Bedeutung verloren hätten. Das Bild des Fahrstuhls, so Nachtwey, sei nun durch das Bild einer Rolltreppe, auf der gleichzeitig Aufwärts- und Abwärtsfahrten sichtbar werden, auszutauschen (auch: Castel 2005, 45). Während einige Wohlhabende sich auf der Rolltreppe weiter höher positionieren können, gäbe es „für die meisten derjenigen, die die obere Etage noch nicht erreicht haben“ (Nachtwey 2016, 127), eine Fahrtrichtungsänderung nach unten. Zwar lasse sich kein massenhafter Abstieg konstatieren und sozialer Aufstieg sei individuell weiterhin möglich, „kollektiv betrachtet, geht es für die Arbeitnehmer jedoch wieder abwärts, und die Abstände zwischen oben und unten vergrößern sich“ (ebd.). Diese Abstandsvergrößerung zeigt er vornehmlich am Einkommen und sozialen Positionen auf. Die Mobilitätsmetaphern des Fahrstuhls und der Rolltreppe wurden durch Butterwegge und Reckwitz um eine dritte, die des Paternosters (Butterwegge 2020a, Reckwitz 2017, 282) ergänzt. Sie soll u.a. die Beziehung zwischen ‚oben‘ und ‚unten‘, zwischen Armut und Reichtum, aufzeigen: „Während die einen nach oben fahren, fahren andere nach unten, weil Armut und Reichtum strukturell miteinander verzahnt sind“ (Butterwegge 2020a, 91). Auch das *socium Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik* zeigt für die Jahre 2014-2018 anhand einer multimedialen Grafik (Zeit-Online 2021) empirisch auf, dass sich Armutslagen in Deutschland verfestigt haben und dass soziale Aufstiege unterer sozialer Gruppen in obere Ränge außerordentlich selten stattfinden. „Einerseits nehmen ökonomische Verteilungsungleichheiten in rasantem Tempo zu und führen zu einer Polarisierung zwischen extremer Reichtums- und Vermögenskonzentration auf der einen, verfestigter Armut und Ausgrenzung auf der anderen Seite. Gleichzeitig scheinen jedoch die Wachstums- und Mobilitätsdynamiken zu stagnieren, die für die legitimatorische Basis in Gestalt von Aufstiegserfahrungen sorgen“ (Groh-Samberg/Hertel 2015, o. S.). In einer internationalen Vergleichsstudie zeigte sich

zudem, dass in Ländern mit hoher sozialer Ungleichheit auch eine damit korrelierende geringe soziale Mobilität zwischen den Klassen einhergeht (Hertel/Groh-Samberg 2019). Dass die gegenwärtige Corona-Pandemie kurz- und langfristig soziale Ungleichheit verschärft, ist vermutlich keine Frage des ‚ob‘, sondern eher eine Frage des Ausmaßes und der genauen Analyse, welche Personen- und Berufsgruppen ‚wie‘ davon betroffen sind (exemplarisch: Butterwegge 2020b, Kohlrausch et al. 2020, Lessenich 2020, Lochner/Klundt 2021, Schwegler et al. 2021).

Das allgemeine gesellschaftliche Versprechen, durch einen sozialen Aufstieg über individuellen Fleiß, Motivation und Bildung die soziale Position verbessern zu können, ist – so die eher einhellige Einschätzung – fragil geworden. Gleichwohl es zahllose erfolgreiche Aufstiegsbiographien gab und gibt, hat die kritische Bildungsforschung die traditionsreiche bildungspolitische Parole ‚Aufstieg durch Bildung‘ als gesellschaftliche Anrufung an die Bevölkerung immer schon kritisch begleitet (etwa: Bank 2009, Spranger 1918). Heid (2009) stellt beispielsweise paradoxe Entwicklungen in Rechnung, die mit Aufstiegsprozessen einhergehen. So würde das Bildungsniveau für „diejenigen, die sich den Bildungs- und Weiterbildungsappellen verschließen“ (ebd.,19), weiter entwertet und ihre Lage weiter verschlechtert. Auch gäbe es keine Garantien, durch höhere Bildungsabschlüsse auch höhere soziale Positionen zu erreichen. Ähnlich argumentiert auch Voswinkel (2017), indem er sozialen Aufstieg zwar als alternativlos kennzeichnet, um individuell bessere Lebensbedingungen zu erreichen, dass dieser Aufstieg aber keineswegs für alle vorgesehen sei: „Eine ungleiche Gesellschaft, die Aufstieg ermöglicht, ist also gleich und ungleich zugleich: Nicht *alle* können, aber *jeder* kann aufsteigen, es handelt sich um eine egalitär ungleiche Gesellschaft (2017, 64; Kursivsetzung im Original).

Die Einhaltung des (wenn auch vagen) Aufstiegsversprechens hängt nicht nur mit der Offenheit des Bildungssystems zusammen, die Zugänge auch für untere Sozialgruppen ermöglicht, sondern auch mit gesamtgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Grundbedingungen. Zwischen den 1950er und 1980er Jahren galt Aufstieg unter günstigen wirtschaftlichen Bedingungen (wie wirtschaftlicher Aufschwung, Bildungsexpansion, Bedarfe an qualifizierten Fachkräften und sicheren und langfristigen Berufsperspektiven) und dem Glauben an „immerwährende[r]

Prosperität“ (Lutz 1984) als zumindest annähernd realisierbar. Während kollektive Aufstiegsströme unter fordistischen Vorzeichen gleichsam mit höheren Wohlstandsraten korrelierten, die laut Voswinkel mit einer „universalisierenden Aufstiegsorientierung“ (Voswinkel 2017, 68) einhergingen, hat sich dies mit den Vorzeichen einer zunehmenden Spaltungsentwicklung zwischen Gewinnern und Verlierern des kapitalistischen Wirtschaftssystems und nachlassendem sozialen Sicherungssystem insofern verändert, dass sich Aufstiege nunmehr als individuelle Karriereaufstiege darstellen. „Gerade weil der Aufstieg unwahrscheinlicher und unsicherer geworden ist, bindet die Sorge um die Karriere die Interessen vieler Menschen: Karriere – verstanden als individuelle Aufgabe“ (ebd., 75).

Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen spiegeln sich – so ist aus der Zusammenführung der 13 Beiträge zu konstatieren – auch in den sozialen Mobilitätsprozessen in der Wissenschaft wider. Schließungsprozesse zeigen sich nicht nur anhand von objektiven Daten und Analysen in dem Sinne, dass in den jüngsten Professor*innen-Kohorten immer weniger aus sozioökonomisch benachteiligten sozialen Gruppen stammen. Auch wenn differenziertere Einblicke in die komplexen Innenwelten von Hochschulen und Fachdisziplinen und ihrer Nachwuchsrekrutierung tatsächlich unterschiedlich ausgeprägte Möglichkeitsräume für sozialen Aufstieg offenbaren, bleiben soziale Aufsteiger*innen, vor allem sog. Langstreckenmobile, insgesamt eine Minderheit auf den hohen Positionen der Wissenschaft. Auf der makro-strukturellen Ebene wurden verschiedene Entwicklungen beleuchtet, wie die Bildungsexpansion und die deutsche Wiedervereinigung, die teils als kollektive Gelegenheitsstrukturen das Ausmaß sozialer Aufstiegsmobilität stark beeinflussten (vor allem im Beitrag 2, Kap. 3.1.2). Aktuelle Schließungstendenzen und soziale Reproduktionsmechanismen wurden nicht nur im Kontext klassischer und moderner Schließungstheorien (Beiträge in Kap. 3.2), sondern ebenso im Angesicht meso-struktureller, veränderter hochschulpolitischer Steuerungen (Exzellenzstrategie) und prekärer Karrierebedingungen (Beiträge in Kap. 3.3) sowie hinsichtlich fachkultureller Besonderheiten (Beiträge in Kap. 3.3 und 3.4) diskutiert.

Makro- und mesostrukturelle Entwicklungen lassen sich wiederum im subjektiven Erleben sozialer Aufstiege nachzeichnen, wie in den qualitativen Beiträgen (Beiträge in Kap. 3.1) deutlich wird. Aufstiegsnarrative werden insofern gesellschaftlich präfiguriert, als dass die jeweils historischen Ereignisse in den Lebensgeschichten teils starke Relevanz erfahren. Die Tendenz eines individualisierten und kompetitiven Karrierenarrativs zeigt sich beispielsweise in den Interviews mit jüngeren Juraprofessoren, die ihren sozialen Aufstieg vorrangig im Stil eines eigensinnigen, individualistischen Narrativs begründen, während die älteren diesen sehr viel stärker auf ein kollektives Aufstiegsmotiv zurückführen. Signifikante Andere sind zudem generationenübergreifend bedeutsam, sei es die Haltung und Unterstützung von Familienangehörigen, Lehrende in der Schule oder Hochschule oder akademische Lehrer*innen (Beitrag 2).

Generationenübergreifende Erkenntnisse über subjektive Erfahrungen von sozialer (vor allem Langstrecken-) Mobilität in der Wissenschaft zeigen sich *erstens* in Gestalt kultureller Passungs- und Nichtpassungserfahrungen und emotionaler Arbeit am Selbst (z.B. ambivalente Identitätsformungen und Beziehungen zum Herkunfts- als auch zum akademischen Milieu, habituelle Subordination und Selbstbegrenzungen, sowie soziale bzw. Klassenscham), und *zweitens* in der aktiven Schaffung homosozialer Netzwerke (Beitrag 3), in einer eigenwilligen Ausgestaltung der professoralen Profession und in einer kritischen Haltung gegenüber akademischen Riten (Beitrag 1).

Weiterhin erscheint sozialer Aufstieg mit geschlechts- und migrationsspezifischen Ausprägungen einherzugehen: So gestalteten die (ausschließlich) männlichen Juraprofessoren ihre Karriere weitgehend familiengestützt, während die interviewten Professorinnen der Sozial- und Erziehungswissenschaften sich häufig gegen begrenzte Rollenerwartungen seitens der Herkunftsfamilie durchsetzen mussten (Beitrag 2 und 3 in Kap. 3.1). Wie insbesondere in den Beiträgen des letzten Kapitels (3.4) deutlich gemacht wurde, können intersektionale Perspektiven auf verschiedene Ungleichheitskategorien differenzierte Einblicke in die soziale Ordnung der Professor*innenschaft und damit auf die hohen Positionen der Wissenschaft ermöglichen. Unter den gering repräsentierten Professorinnen und besonders den Professor*innen mit Migrationsbiographie sind nicht nur wenige soziale

Aufsteiger*innen, sondern sie besetzen auch seltener die höchsten Professuren. Sozialer Aufstieg bedarf, dies wird aus den Analysen zur sozialen Ordnung deutlich, einer intersektionalen Perspektive, um Besonder- und Verwobenheiten unterschiedlicher Einflusskategorien in ihrem Zusammenspiel untersuchen zu können.

Sozialer Aufstieg bleibt insgesamt, sofern sich keine kollektiven Gelegenheitsfenster ergeben, weiterhin lediglich eine Irritation der sozialen Ordnung, weil sich Klassengrenzen zwischen oben und unten eher erhärtet als verflüssigt haben.

5. Literatur

- Alheit, P. (2007): Biographie-/Lebenslaufforschung. In: Krüger, H.-H. und Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 89-94.
- Alheit, P./Schömer, F. (2014): Soziale Aufstiege und Erfolgskulturen zwischen 1800 und 2000. In: D. Hänzi, H. Matthies & D. Simon (Hrsg.): Erfolg. Konstellationen und Paradoxien einer gesellschaftlichen Leitorientierung. Leviathan. (29), 62–75 [Themenheft].
- Alheit, P./Schömer, F. (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute (Biographie- und Lebensweltforschung, Bd. 7). Frankfurt/Main.
- Alkemeyer, T. (2007): Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt. Zeitschrift für Qualitative Forschung, (1), S. 11–31.
- Alkemeyer, T./Rieger-Ladich, M. (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: R. Schmidt und V. Woltersdorff. (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz, S. 103-124.
- Altieri, R./Hüttner, B. (Hrsg.) (2020): Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien. Reihe Hochschule (13).
- Aumeier, B./Theißl, B. (Hrsg.) (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt. Wien.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Bank, Volker (2009): Aufstieg durch Bildung - oder "Erziehung als Therapie der Gesellschaft". Pädagogische Rundschau 63 (2), S. 123–139.
- Bargel, T./Höpfinger, N. (1986): Schwierigkeiten und Belastungen von Studierenden aus Arbeiterfamilien. In: A. Funke (Hrsg.): Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern Graue Reihe (38), S. 126–172).
- Barlösius, E. (2012): Wissenschaft als Feld. In: S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart und B. Sutter (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden, S. 125–135.
- Baron, C./Barankow, M. (Hrsg.) (2021): Klasse und Kampf (1. Auflage). Berlin.
- Baron, C. (2020): Ein Mann seiner Klasse. Berlin.
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden.
- Beaufaÿs, S. (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft (Sozialtheorie). Bielefeld.
- Beaufaÿs, S./Engels, A./Kahlert, H. (Hrsg.) (2012): Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Beaufaÿs, S./Krais, B. (2005): Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. Feministische Studien (1), S. 82-99.
- Beck, U. (1994): Jenseits von Stand und Klasse? In: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main.
- Beck, U. (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 35–74
- Becker, H./Strauss, A., L. (1956): Careers, Personality, and Adult Socialization. American Journal of Sociology (62), S. 253-263.

- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (4. aktualisierte Ausgabe). Wiesbaden.
- Berger, P. A (1996): Individualisierung. Opladen.
- Blau, P. M./Duncan, O. (1967): The American occupational structure. New York.
- Blossfeld, H.-P. (2014): Lebenslaufforschung. In: G. Endruweit, G. Trommsdorff und N. Burzan (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz/München, S. 266–268.
- Bogdal, K.-M. (2020): Gleich und doch verschieden. Erinnerungsbruchstücke. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller und F. Blome (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld, S. 131–142.
- Bolder, A. et al. (1996): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit (HRSG.): Jahrbuch Bildung und Arbeit 1996). Opladen.
- Bolte, K.-M. (1959): Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität. Stuttgart.
- Bolte, K.-M./Kappe, D./Neidhardt, F. (1967): Soziale Schichtung in der Bundesrepublik Deutschland. In: K.-M. Bolte (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel. Opladen, S. 233-351.
- Böker, A./Horvath, K. (Hrsg.) (2018): Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung. Wiesbaden.
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society [L' inégalité des chances]. New York.
- Bourdieu, P. (2012): Unverbesserlicher Optimist. In: M. Steinrücke (Hrsg.): Schriften zu Politik & Kultur (5), Hamburg.
- Bourdieu, P. (2011): Der Tote packt den Lebenden. In: M. Steinrücke (Hrsg.): Schriften zu Politik & Kultur (2). Hamburg.
- Bourdieu, P. (2009 [1983]): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In H. Solga, J. Powell & P. A. Berger (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York, S. 113–125.
- Bourdieu, P. (2005b): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: M. Steinrücke (Hrsg.): Schriften zu Politik & Kultur (1). Hamburg.
- Bourdieu, P. (2005a): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2004b): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen (Bd. 1695). Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2004a): Der Staatsadel. Konstanz.
- Bourdieu, P. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2001a): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik In: M. Steinrücke (Hrsg.): Schriften zu Politik & Kultur (4). Hamburg.
- Bourdieu, P. (1998b): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1998a): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes (UVK Soziologie, Bd. 12). Konstanz.
- Bourdieu, P. (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1987a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1987b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.

- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon. Frankfurt.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P./Boltanski, L. und Saint Martin, M. de (1981): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In: P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin und P. Maldivier (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main, S. 23–87.
- Bourdieu, P./Wacquant L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Brendel, S. (1998): Arbeitertöchter beissen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Max-Traeger-Stiftung (28).
- Bublitz, H. (1980): "Ich gehörte so nirgends hin...". Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen.
- Bühlmann, F. (2010): Aufstiegskarrieren im flexiblen Kapitalismus. Wiesbaden.
- Butterwegge, C. (2020a): Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie? Bestätigung für Aufsteiger*innen und Beleidigung für Abgehängte. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld, S. 89-101.
- Butterwegge, C. (2020b): Ungleichheit in der Klassengesellschaft. Köln.
- Bravata, D. M. et al. (2020): Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. J GEN INTERN MED (35), S. 1252–1275.
- Breen, R./Jonsson, J. O. (2005): Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. Annual Review of Society (31) S. 223-243.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. Rationality and Society, 9 (3), S. 275-306.
- Castel, R. (2005): Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg.
- Chassé, K. A. (2016): Doing Class. Wie werden Menschen zum "Prekariat" gemacht? In: K. Fereidooni und A. P. Zeoli (Hrsg.): Managing Diversity: Die diversitätswisssenschaftliche Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden, S. 35–51.
- Chassé, K. A./Zander, M./Rasch, K. (2007): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden.
- Dahrendorf, R. (1968): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München.
- Dahrendorf, R. (1965): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München.
- Dahrendorf, R. (1957): Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart.
- Davis, K./Moore, W. E. (1967 [1945]): Einige Prinzipien der sozialen Schichtung. In: H. Hartmann (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart, S. 347-357.
- Delanty, G. (Hrsg.) (2021): Pandemics, politics, and society. Critical perspectives on the Covid-19 crisis. Berlin.
- Deutschmann, C. (2019): Die Marx'sche Klassentheorie - oft totgesagt, aktueller denn je. Leviathan 47 (1), S. 102–116.
- Durkheim, É. (1983 [1897]): Der Selbstmord. Frankfurt am Main.
- Draheim, S./Zeese, A. (2015): "Das Gefühl, alle wissen hier doch, wie der Hase läuft, nur ICH nicht". Zwei Perspektiven auf Bildungsaufstieg an Hochschulen. In: H.-P. Müller und T. Reitz (Hrsg.): Bildung und

- Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart (Wirtschaft und Gesellschaft. Lebensführung im 21. Jahrhundert, S. 248–276.
- Dröscher, D. (2018): Zeige deine Klasse. Die Geschichte meiner sozialen Herkunft. Hamburg.
- Ehrenreich, B. (1994): Angst vor dem Absturz. Das Dilemma der Mittelklasse. Reinbek bei Hamburg.
- El-Mafaalani, A. (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln.
- El-Mafaalani, A. (2020): Sphärendifferenz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld, S. 65-87.
- El-Mafaalani, A. (2015): Ambivalenzen sozialer Mobilität. Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die "Elite". In: Angela Graf und Christina Möller (Hrsg.): Bildung - Macht - Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Frankfurt am Main, S. 69-93.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.
- Engler, S. (2001): "In Einsamkeit und Freiheit"? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz.
- Eribon, D. (2017): Gesellschaft als Urteil. Berlin.
- Eribon, D. (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin.
- Erikson, R./Goldthorpe, J. (1992): The Constand Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford.
- Erikson, R./Goldthorpe, J./Portocarero, L. (1983): Intergenerational Class Mobility and the Convergence Thesis: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology* (34), S. 303-343.
- Erikson, R./Goldthorpe, J./Portocarero, L. (1982): Social Fluidity in Industrial Nations: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology* (33), S. 1-34.
- Erikson, R./Goldthorpe, J./Portocarero, L. (1979): Intergenerational Class Moobility in Three Western European Societys: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology* (30), S. 415-441.
- Ernaux, A. (2018): Erinnerungen eines Mädchens. Berlin.
- Ernaux, A. (2020): Die Scham. Berlin.
- Esser, H. (2002): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main.
- Farsi, A. (2014): Migranten auf dem Weg in die Elite? Zum Berufserfolg von Akademikern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- Findeisen, I. (2011): Hürdenlauf zur Exzellenz. Karrierestufen junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Wiesbaden.
- Fischer, W./Kohli, M. (1987): Biographieforschung, In: Wolfgang Voges (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, S. 25-50.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (1969): Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Funken, C., Rogge, J.-C. & Hörlin, S. (2015): Vertrackte Karrieren. Zum Wandel der Arbeitswelten in Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Fürtjes, O./Arslan, E. (2016): Soziale Herkunft, Habitus und Zukunftsvorstellungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. "Kulturelle Adaption" durch Bildungsbeflissenheit? In E. Arslan und K. Bozay (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft - Interkulturelle Studien. S. 171–197.
- Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hrsg.) (2009): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart.

- Geiger, T. (1951): Soziale Umschichtungen in einer dänischen Mittelstadt. Aarhus/Kopenhagen.
- Geiger, T. (1932 [1972]): Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart/Darmstadt.
- Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands (7. Aufl.). Wiesbaden.
- Geißler, R. (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für die Soziologie der Sozialisation und Erziehung, 24 (4), S. 362-380.
- Geißler, R. (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalysen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (48), S. 319–338.
- Glass, D.V. (1954): Social Mobility in Britain. London.
- Grabau, C. (2020): Bourdieu, Eribon und die beschwerliche "Odyssee der Wiederaneignung". In U. Deppe (Hrsg.): Die Arbeit am Selbst. Studien zur Schul- und Bildungsforschung (74), Wiesbaden, S. 85–104.
- Graf, A. (2016): Auf der Suche nach der gesellschaftlichen Mitte – Ein kurzer Überblick über Konzepte und Modelle der Sozialstruktur und des sozialen Wandels. In: D. Antje, S. Müller, F. Stoll, R. Öhlschläger (Hrsg.): Mittelklassen, Mittelschichten oder Milieus in Afrika? Gesellschaften im Wandel. Bayreuther Studien zu Politik und Gesellschaft in Afrika. Band 2. Baden Baden, S. 29-47.
- Groh-Samberg, O./Hertel, F.. (2015): „Ende der Aufstiegsgesellschaft?“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (10), S. 25-32. <https://www.bpb.de/apuz/201649/ende-der-aufstiegsgesellschaft>
- Groß, M. (2015): Klassen, Schichten, Mobilität. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Gürlevik, A. (2017): Privatschulwahl. Elterliche Orientierungsrahmen beim Übergang in eine gymnasiale Privatschule. Wiesbaden.
- Haas, E. (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Diss.
- Hänzi, D./Matthies, H. (2013): Erfolgreich bis zur Spitze. Berufliche Bewährung in Wissenschaft und Wirtschaft. WZB-Mitteilungen (139), S. 44–46.
- Hamann, J. (2017): Wie entstehen wissenschaftliche Subjekte? Zum professoralen Ethos akademischer Lebenspraxis. In: J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel und A. Hirschfeld (Hrsg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Wiesbaden, S. 83–111.
- Hansen, C. (2017): Wer die Wahl hat, hat die Qual? Eine qualitative Studie zu den Schulwahlmotiven von Eltern für eine Privatschule. Frankfurt.
- Hark, S. (2020): Von wo ich herkomme. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld, S. 207-220.
- Hartmann, M. (2020): Vom 'Arbeiterkind' zur Professur. Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld, S. 379–388.
- Hartmann, M. (2015): Die Exzellenzinitiative und die Hierarchisierung des deutschen Hochschulsystems. In: H.-P. Müller und T. Reitz (Hrsg.): Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart - Wirtschaft und Gesellschaft. Lebensführung im 21. Jahrhundert. S. 208–230.
- Hartmann, M. (2010): Klassenkampf von oben. Die gezielte soziale Desintegration. In W. Heitmeyer (Hrsg.), Deutsche Zustände (Bd. 9, S. 267–277). Berlin: Suhrkamp.
- Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Hartmann, M. (1996): Topmanager. Die Rekrutierung einer Elite. Frankfurt Main.
- Hasenjürgen, B. (1996): Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule. Münster.

- Heid, H. (2009): Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen Parole. Pädagogische Korrespondenz 22 (40), S. 5–24.
- Heintz, B./Merz, M./Schumacher, C. (2004): Wissenschaft, die Grenzen schafft. Geschlechterkonstellationen im disziplinären Vergleich. Bielefeld.
- Helfferich, C. (2016): Biografien und Lebenslauf. In: Albert Scherr (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden, S. 43-49.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, (54), S. 63-80.
- Hering, S. (2004): "Frühe" Frauenforschung: Die Anfänge der Untersuchungen von Frauen über Frauen. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 35, S. 285–293). Wiesbaden.
- Hertel, F. R./Groh-Samberg, O. (2019): The Relation Between Inequality and Intergenerational Class Mobility in 39 Countries. *American Sociological Review* 84 (6), S. 1099-1133.
- Hild, P. (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Weinheim.
- Hook, B. (2020): Die Bedeutung von Klasse. Münster.
- Hradil, S. (2005): Soziale Ungleichheit, 8. Auflage. Wiesbaden.
- Hradil, S. (2012): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Bonn.
- Hradil, S. (1992): Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: S. Hradil: Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen, Opladen: S. 15–55.
- Hradil, S. (1990): Postmoderne Sozialstruktur? Zur empirischen Relevanz einer „modernen“ Theorie des sozialen Wandels. In: P. A. Berger und S. Hradil (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen. S. 125-150.
- Hußmann, H./Wendt, H./Boß, W./Bremerich, A./Voß, A./Kasper, D./Lankes, E.-M./McElvany, N./Stubbe, T. C./Valtin, R. (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York.
- Jaquet, C. (2018): Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Konstanz.
- Jaspers, K. (1913): Allgemeine Psychopathologie (8. Aufl.). Berlin.
- Kasabova, A./Langreiter, N. (2007): Zufall und Glück in lebensgeschichtlichen Erzählungen von Kulturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. In: BIOS, 20, (2), S. 194-312.
- Keil, M. (2020): Die Ordnung des Feldes. Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft mit E-Book inside (Wirtschaft, Gesellschaft und Lebensführung, 1. Auflage). Weinheim.
- Keil, M. (2019): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Feld der Wissenschaft. *Berliner Journal für Soziologie* 28 (3), online.
- Kemper, A. (2016): Klassismus. Eine Bestandsaufnahme. Hrsg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. Erfurt.
- Kemper, A./Weinbach, H. (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.
- King, V. (2009): "Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab' mit meiner Bildung ...". Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: J. Budde und K. Willems (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim/München, S. 53-72.
- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (14), S. 581-601.

- Kleiner, B. (2020): Sexuelle und soziale Scham Zur unterschiedlichen Bedeutung dieser Affekte in Rückkehr nach Reims. In: K. Kalmbach, E. Kleinau & S. Völker (Hrsg.): *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies*. Wiesbaden, S. 49-64.
- Kohli, M. (1981a): Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematization. In: Joachim Matthes (Hrsg.): *Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages*. Frankfurt/New-York, S. 502-520.
- Kohli, M. (1981b): „Von uns selber schweigen wir“. Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In: Wolf Lepenies (Hrsg.): *Geschichte der Soziologie*, Band 1, Frankfurt am Main, S. 428-465.
- Kohlrausch, B./Zucco, A./Hövermann, A. (2020): Verteilungsbericht 2020. Die Einkommensungleichheit wird durch die Corona-Krise noch weiter verstärkt (WSI Report, Nr. 62). Hrsg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Konietzka, D. (2012): Soziale Mobilität und soziale Ungleichheit. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (Bildung und Gesellschaft)* Wiesbaden, S. 813-828
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefund zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Berlin.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland (1. Auflage). Bielefeld.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland, Bielefeld.
- Kühl, S. (2016): Exzellente Beantragung. Eine alternative Evaluation der Exzellenzinitiative. Working Paper 1/2016, Universität Bielefeld.
- Kumkar, N./Schimank, U. (2021): Drei-Klassen-Gesellschaft? Bruch? Konfrontation? Eine Auseinandersetzung mit Andreas Reckwitz' Diagnose der "Spätmoderne". *Leviathan* 47 (1), 7–32.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Auflage) Wiesbaden, S. 103–125.
- Krais, B. (2008): Wissenschaft als Lebensform: Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren. In: Y. Haffner & B. Krais (Hrsg.): *Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*. Frankfurt/New York, S. 177–211.
- Krais, B. (Hrsg.) (2000): *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt/New-York.
- Krais, B. (1996a): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: A. Bolder, H. Heid, W. R. Heinz, G. Kutscha, H. Krüger, A. Meier et al. (Hrsg.): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*. Opladen, S. 118-146.
- Krais, B. (1996b): *The Academic Disciplines: Social Field and Culture of the Discipline*, in D. Sciulli (Hrsg.), *Normative Social Action: Crossnational and Historical Approaches*. Greenwich: JAI Press. S. 93-111.
- Lang, C./Pott, A./Schneider, J. (2018): Erfolg nicht vorgesehen. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft – und was ihn so schwer macht (2., aktualisierte und gekürzte Auflage). Münster.
- Lange-Vester, A. (2020): Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, S. 389-409.
- Lange-Vester, A. (2015): Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen. Eine Gruppe von Ungleichen im Studium. In: A. Graf und C. Möller (Hrsg.): *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten*. Frankfurt am Main, S. 94–121.

- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2013): Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Opladen.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: S. Engler und B. Kraus (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim und München, S. 159-187.
- Langfeldt, B. (2018): Quantitative Forschung und Lebenslauf. In: H. Lutz, M. Schiebel und E. Tuider (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 575–585.
- Leendertz, A. (2020): Wissenschaftler auf Zeit. Die Durchsetzung der Personalpolitik der Befristung in der Max-Planck-Gesellschaft seit den 1970er Jahren. Hrsg. v. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Discussion Paper 20/15. Köln.
- Lehmann, W. (2013): Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. In: *Sociology of Education* 87 (1), S.1–15.
- Lessenich, S. (2020): Soziologie - Corona – Kritik. In: *Berliner Journal für Soziologie* (30), S. 215–230. <https://doi.org/10.1007/s11609-020-00417-3>.
- Lipset, S. M./Bedix, R. (1959): *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley/Los Angeles.
- Lochner, B./Kluntz, M. (2020): Pole, die nicht schmelzen. Soziale Ungleichheit und Corona. *Sozial extra* 45 (1), S. 4–6. doi:10.1007/s12054-020-00341-z
- Lörsch, M. (2020): Die Entdeckung am Sonnentor von Tiahuanaco. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller und F. Blome (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, S. 261–273.
- Louis, E. (2017): *Das Ende von Eddy*. Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (2014 [1968]): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Auflage). Konstanz.
- Lundgreen, P./Kraul, M./Ditt, K. (1988): *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen.
- Lutz, B. (1984): *Der kurze Traum immerwährender Prosperität*. Frankfurt am Main/New York.
- Mackert, J. (Hrsg.) (2004): *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden.
- Mau, S. (2015): Die halbierte Meritokratie. In: S. Mau, N. M. Schöneck (Hrsg.): *(Un-)Gerechte (Un-) Gleichheiten*. Berlin, S. 36-45.
- Mausfeld, R. (2019). *Angst und Macht. Herrschaftstechniken der Angsterzeugung in kapitalistischen Demokratien*. Frankfurt am Main.
- Marx, K. (1885): *Das Elend der Philosophie. Antwort auf Proudhons „Philosophie des Elends“*. Stuttgart.
- Marx, K. (1969 [1864]): *Das Kapital*. Bd. 1. In: *Marx-Engels-Werke*, Bd. 23. Berlin.
- Mayer, K. U. (1975): Soziale Mobilität. In: E. R. Wiehn und K. U. Mayer (Hrsg.): *Soziale Schichtung und Mobilität*. München, S. 122-160.
- Metz-Göckel, S./Möller, C./Auferkorte-Michaelis, N. (2009): *Wissenschaft als Lebensform - Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten*. Opladen.
- Middendorff, Elke et al. (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bonn.
- Middendorff, E. et al. (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von der HIS Hochschul- Informations-System*. Bonn.

- Miethe, I. (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (6), S. 686–707.
- Miethe, I./Soremski, R./Suderland, M./Dierckx, H./Kleber, B. (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich. Opladen.
- Moebius, S./Wetterer, A. (2011): Symbolische Gewalt. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 36 (4), S. 1–10.
- Möller, C./Gamper, M./Reuter, J./Blome, F. (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller und F. Blome (Hrsg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld, S. 9–63.
- Möller, C. (2015): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren (Bildungssoziologische Beiträge). Weinheim/Basel.
- Müller, W. (1997): Sozialstruktur und Wahlverhalten. Eine Widerrede gegen die Individualisierungsthese. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49, S. 747-760.
- Müller, W./Lüttinger, P./König, W./Karle, W. (1990): Class and Education in Industrial Nations. In: Haller, M.: *Class Structure in Europe. New Findings from East-West Comparisons of Social Structure and Mobility*. New York, S. 61-91.
- Münch, R. (2007): *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt am Main.
- Münch, R. (2011): *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin.
- Murphy, R. (1988): *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*. Oxford.
- Nachtwey, O. (2016): *Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin.
- Neckel, S. (1991): *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main.
- Neusel, A./Wolter, A./Engel, O./Kriszio, M./Weichert, D. (2014): *Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von Internationalen ProfessorInnen an Hochschulen in Berlin und Hessen*. Berlin.
- Nicolai, R./Gerloff, L. (2019): Promovierende aus nichtakademischen Familien: Erfahrungen mit Fremdheit und ihre Beziehung zur Familie. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (9), S. 247–262.
- Parkin, F. (1983): Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt (Sonderband 2)*. Göttingen, S. 121-135.
- Peter, T. (2018): Talent. Zu einem Schlüsselbegriff zeitgenössischer Bildung. In: A. Böker und K. Horvarth (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden, S. 71–94.
- Petschick, G. (2018): Nationalität und Geschlecht. Soziale Ungleichheiten unter Forschenden einer ‚exzellenten‘ deutschen Wissenschaftsinstitution. In: M. Laufenberg, M. Erlemann, M. Norkus & G. Petschick (Hrsg.): *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden, S. 153–181.
- Pollak, R. (2010): *Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland*. Hrsg. v. Heinrich Böll Stiftung. *Schriften zu Wirtschaft und Soziales Band 5*, Berlin.
- Pott, A. (2006): Tochter und Studentin. In: V. King, H.-C. Koller (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden.
- Prott, J. (2018): *Aufstieg und Identität. Erinnerungen und soziologische Reflexionen*. 2 Bände, Berlin.
- Reckwitz, A. (2021): Auf der Suche nach der neuen Mittelklasse – Replik auf Nils Kumkar und Uwe Schimank. In: *Leviathan* 47 (1), S. 33–61.
- Reckwitz, A. (2019): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne (Erste Auflage)*. Berlin.

- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (5), S. 282–301.
- Reitz, T./Graf, A./Möller, C. (2016): Nicht förderungswürdig. Weshalb die Evaluation der Exzellenzinitiative gegen deren Fortsetzung spricht. In: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung 4 (2), S. 221-232.
- Reuter, J. (2020a): Hontoanalyse, teilnehmende Objektivierung, unpersönliche Biographie – Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen literarischer Selbstzeugnisse im Anschluss an Eribon. In: K. Kalmbach, E. Kleinau und S. Völker (Hrsg.): Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies (Revisited - Perspektiven der Gender und Queer Studies, 1st ed. 2020). Wiesbaden.
- Reuter, J. (2020b): Literarische Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger*innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller und F. Blome (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld, S. 103–128.
- Reuter, J./Gamper, M./Möller, C./Blome, F. (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld.
- Reuter, J./Berli, O./Zinnbauer, M. (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung. Frankfurt am Main.
- Richter, C. (2016): Vom Glück der Berufung. „Glück“ als Topos in Berufsbiographien des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: BIOS, 29 (1), S. 47-66.
- Rieger-Ladich, M. (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus. Pierre Bourdieus Habitusstheorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, S. 281-296.
- Riegraf, B. (2018): Zwischen Exzellenz und Prekarität. Über den Wettbewerb und die bedingte Öffnung der Universitäten für Wissenschaftlerinnen. In: M. Laufenberg, M. Erlemann, M. Norkus und G. Petschick (Hrsg.): Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Wiesbaden, S. 241–256.
- Rohleder, C. (1997): Zwischen Integration und Heimatlosigkeit. Arbeitertöchter in Lehramt und Arztberuf. Münster.
- Rohleder, C. (1992): Aus den Speerspitzen in die höheren Ränge der Gesellschaft? Zum Prozess der Studienfachwahl von Medizinerinnen aus Arbeiterfamilien und Momenten ihrer aktuellen beruflichen Verortung. In: A. Schlüter (Hrsg.), Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim, S. 124–143.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main.
- Sennett, R./Cobb, J. (1973): The hidden injuries of class (A Borzoi book, 2. print). New York.
- Schelsky, H. (1953): Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Dortmund.
- Schelsky, H. (1965): Die Bedeutung des Schichtungsbegriffes für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft, in: Schelsky, H.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf, S. 331–336.
- Scherr, A. (2014): Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung. In: U. Bauer, A. Bolder & H. Bremer (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (Bildung und Arbeit) S. 291–309.
- Scherr, A./Sachs, L. (2018). Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen. Bonn.
- Schiek, D./Ullrich, C. G./Blome, F. (2019): Generationen der Armut. Zur familialen Transmission wohlfahrtsstaatlicher Abhängigkeit. Wiesbaden.

- Schlüter, A. (Hrsg.). (1992). Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim.
- Schmeiser, M. (2003): „Missratene“ Söhne und Töchter: Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Konstanz.
- Schmeiser, M. (1994): Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920: eine verstehend soziologische Untersuchung. Stuttgart.
- Schmidt, R./Woltersdorff, V. (Hrsg.) (2008): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz.
- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 (3), S. 283-293.
- Schuchert-Güler, P. (2020): Herkunft versus Zukunft. In: J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld. S. 319–326.
- Schulze, G. (1993): Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York.
- Schwegler, G. et al. (Hrsg.) (2021): Eine Verschiebung der Ungleichheiten [Themenheft]. In: Soziologie Magazin Soziologische Fragmente (2).
- Schwinn, T. (2007): Soziale Ungleichheit. Bielefeld.
- Seeck, F./Theißl, B. (Hrsg.) (2020): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster.
- Sennett, R./Cobb, J. (1973): The hidden injuries of class. New York.
- Simmel, G. (1999 [1908]): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe Bd. II. Rammstedt. Frankfurt am Main.
- Sinus Sociovision (2005): Informationen zu den Sinus-Milieus 2005. Heidelberg.
- Soremski, R. (2018): Bildung – Institution – Lebenswelt. Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen. Leverkusen.
- Solga, H./Berger, P. A./Powell, J. (2009): Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: H. Solga, J. Powell und P. A. Berger (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main, S. 11–45.
- Spiegler, T. (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim.
- Spranger, E. (1918): Das Problem des Aufstiegs. In: E. Spranger, Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze, 4. Aufl. Leipzig, S. 205-226.
- Strauss, A. (1971): The Context of Social Mobility. Ideology and Theory. Chicago.
- Svalastoga, K. (1959): Prestige, Class and Mobility. Copenhagen.
- Teltemann, J. (2019): Bildungssoziologie. Baden-Baden.
- Tepecik, E. (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.
- Thelling, G. (1986): Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter und Hochschule. Münster.
- Thomas, W./Znaniecki, F. (1958 [1918]): "Introduction," in Part IV: Life Record of an Immigrant. The Polish Peasant in Europe and America II, New York, S. 1831-1914.
- Tischler, M. (2020): Vertrauen in die Wissenschaftskarriere. Eine empirische Studie zu den Qualifizierungswegen von Nachwuchswissenschaftlern (Wissenschaft – Hochschule – Bildung, 1st ed. 2020).
- Toprak, A. (2017): Auch Alis werden Professor. Vom Gastarbeiterkind zum Hochschullehrer. Freiburg.

- Treiman, D. J./Ganzeboom, H.B.G. (2000): The Fourth Generation of Comparative Stratification Research. In: S. R. Quah, A. Sales: The international handbook of Sociology. London, S. 123-150.
- Truschkat, I. (2002): "Meine Eltern sind beide keine Akademiker". Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit; eine biographieanalytische Untersuchung. Göttingen.
- Ueltzhöffer, J./Flaig, B. (1992): Spuren der Gesellschaft? Soziale Milieus in Ost- und Westdeutschland. In: W. Weidenfeld (Hrsg.): Deutschland. Eine Nation – doppelte Geschichte. Köln, S. 61-81.
- Vester, M. (2013): Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu. In: A. Brake, H. Bremer und A. Lange-Vester (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim/Basel, S. 130–195.
- Vester, M./Oertzen, P. von/Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2015): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung (4. Auflage). Frankfurt am Main.
- Voswinkel, S. (2017): Das (schwindende) Versprechen des sozialen Aufstiegs. In: B. Aulenbacher, M. Dammayr, K. Dörre, W. Menz, B. Riegraf und H. Wolf (Hrsg.): Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus. Weinheim, S. 64–79.
- Wakeling, P. (2010): Is There Such a Thing as a Working-Class Academic? In: Y. Taylor (Hrsg.): Classed Intersections: Spaces, Selves, Knowledges. Farham, S. 35–52.
- Warnock, D. M. (2016): Paradise Lost? Patterns and Precarity in Working-Class Academic Narratives. In: Journal of Working Class Studies 1 (1), S. 28–44.
- Wecker, R. (1988): Von der Langlebigkeit der „Sonderkategorie Frau“ auf dem Arbeitsmarkt. Frauenerwerbstätigkeit 1880-1980. In: M. L. Barben und E. Ryter, Verflucht und zugenäht. Frauenausbildung-Frauenerwerbsarbeit 1888-1988. Zürich.
- Weber, M. (2010 [1921]): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Frankfurt am Main.
- Weber, M. (1919): Wissenschaft als Beruf. München/Leipzig.
- Weber, M. (1988 [1904]): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. v. J. Winckelmann, Tübingen, S. 146-214.
- Wellgraf, S. (2018): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld.
- Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.
- Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Wilz, S. M. (2004): Für und wider einen weiten Begriff von Schließung. Überlegungen zur Theorie sozialer Schließung am Beispiel von Geschlechterungleichheiten. In: J. Mackert (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 213-231.
- Wright, E.-O. (1985): Classes. London.
- Wright, E.-O. (1989): The Debate on Classes. London.
- Zimmer, L. M. (2018): Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur (Forschung und Entwicklung in der analytischen Soziologie). Wiesbaden.
- Zimmer, L. M. (2021, bisher unveröffentlichtes Manuskript): Bildungsaufstiege in der Wissenschaft. Faktoren der Nicht-Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur.
- Zimmer, A./Krimmer, H./Stallmann, F. (2007): Frauen an Hochschulen: winners among losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität. Opladen.

II. Anhang: Fachpublikationen

1	Möller, Christina (2021): Sozialer Aufstieg und Scham. Emotionssoziologische Einordnungen am Beispiel von Professor*innen statusniedriger Herkunftsgruppen. (bisher unveröffentlichtes Manuskript)
2	Böning, Anja /Blome, Frerk/ Möller, Christina (2021): Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg? Biographische Narrative von Juraprofessoren aus statusniedrigen Herkunftsfamilien im Wandel. Zeitschrift für Rechtssoziologie 40 (1-2), S. 179-208. [<i>double-blind-review-Journal</i>]
3	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, Margrit (Hrsg.) (2019): Bildungsaufstieg und Aufstiegsangst. Budrich-Verlag, Opladen, S. 61-87.
4	Möller, Christina /Gamper, Markus/Reuter, Julia/Blome, Frerk (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biografischer Reflexionen. In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/ Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zum Professor. Soziale Aufstiege in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiografische Analysen. Reihe Gesellschaft der Unterschiede. Transcript-Verlag, Bielefeld, Reihe: Gesellschaft der Unterschiede (S. 9-63).
5	Möller, Christina /Böning, Anja (2018): Ambivalente Prozesse in den Statuspassagen vom Studium bis zur Professur: Zur Parallelität von sozialer Öffnung und Schließung an der Universität. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), (38) 3, S. 234-249 [<i>double-blind-review-Journal</i>].
6	Blome, Frerk/ Möller, Christina /Böning, Anja (2019): Open House? Class-Specific Career Opportunities at German Universities. Social Inclusion, Volume 6, Issue 4. [<i>triple-peer-reviewed Open-Access-Journal</i>]
7	Möller, Christina (2016): Soziale Selektionen vom Studium zur Professur. Zur Bedeutung der sozialen Herkunft in universitären Wissenschaftskarrieren. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hg.): Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Beltz-Juventa, Weinheim und Basel, S. 287-302.
8	Möller, Christina (2017): Begrenzte Ermöglichkeiten. Von der Illusion der Chancengleichheit auf dem Weg zur Universitätsprofessur. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Springer VS, Wiesbaden, S. 63-81.
9	Möller, Christina (2017): Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: Laufenberg, Mike/Erlemann, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (Hg.): Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Springer-VS, Wiesbaden, S. 257-278. [<i>peer-reviewed-Sammelband</i>]
10	Reitz, Tilman/Graf, Angela/ Möller, Christina (2016): Nicht förderungswürdig. Weshalb die Evaluation der Exzellenzinitiative gegen deren Fortsetzung spricht. <i>sub/urban. zeitschrift für kritische stadtsoziologie</i> (4) 2, S. 9-20 [<i>double blind-review-Journal</i>].
11	Möller, Christina (2017): Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft: Entwicklungen – Differenzierungen – intersektionale Perspektiven. In: Gengnagel, Vincent/Hamann, Julian/Hirschfeld, Alexander/Maeße, Jens (Hg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Springer-VS, Wiesbaden, S. 113-137. [<i>peer-reviewed-Sammelband</i>]
12	Möller, Christina (2017): Internationalität und soziale Ungleichheit. Professor/-innen mit Migrationsbiografie an der Universität. In: Neusel, Aylâ/Wolter, André (Hg.): Mobile Wissenschaft? Internationale Mobilität und Migration in der Hochschule. Reihe Hochschule und Gesellschaft. Campus-Verlag, Frankfurt/M., S. 311-332.
13	Möller, Christina (2015): 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 (Hg.): Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. Campus-Verlag, Frankfurt am Main, S. 152-179.

Sozialer Aufstieg und Scham

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

Zusammenfassung:

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung von sozialer Scham bei Klassenaufstiegen und analysiert Kompensations- und Bewältigungsmuster anhand biographischer Erzählungen von Professor*innen aus Arbeiter- und Bauernfamilien. Dabei wird eine teils starke Kontinuität von sozialer Scham durch soziale Ungleichheitsverhältnisse und Unterlegenheitsgefühle deutlich, die als strukturelle Emotionsdimension auch nach Etablierung in der Professur noch auftreten kann. Anhand von zwei kontrastiven ‚reinen‘ Typen (dem *Typus der Anpassung an die Normen im akademischen Feld* und dem *Typus der Kritik gegen diese*) wird dargestellt, wie die Aufsteiger*innen mit Klassenungleichheiten umgehen und welche langfristigen Kompensations- und Bewältigungsmuster sich rekonstruieren lassen. Ebenso werden zwei typusübergreifende Handlungsmuster (*Modus des Kampfes gegen sich selbst* sowie der *Modus des Vermittlers zwischen den Welten*) herausgearbeitet.

Stichworte: Sozialer Aufstieg, Scham, Klasse, Professor*innen

1. Einleitung

Emotionen gehören zur Natur des Menschen. Auch die Soziologie hat sich seit ihren Anfängen immer wieder mit ihnen beschäftigt, weil gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge und Ordnungen ohne die Wirksamkeit von Emotionen nicht zu denken sind (vgl. bspw. Weber, 1919 zu den Leidenschaften in Politik und Wissenschaft). 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. Gerade in temporeichen Modernisierungsprozessen entfalten sie mitunter eine enorme kollektive, teils destruktive und disruptive Kraft, wie zahlreiche Gegenwartsanalysen darlegen (exempl. Bude, 2014). Insbesondere in gesellschaftlichen Ungleichheitsgefügen scheinen Emotionen großen Einfluss zu haben.

Der Beitrag widmet sich daher Fragen nach den Ursachen und den Auswirkungen von Emotionen im sozialstrukturellen Zusammenhang, konkret anhand von Scham in sozialen Aufstiegsbiografien. Soziale Aufstiege werden mit Pierre Bourdieu als intergenerationelle Positionsverschiebung im sozialen Raum (Bourdieu, 1982) gefasst, die vorrangig über Bildungsprozesse evoziert werden und in denen die Protagonist*innen einen höheren Status erreichen als ihre Eltern. Während man zunächst 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 und Wut begleitet werden (El-Mafaalani, 2012). Einerseits können sie als Aufstiegstriebkraft verstanden werden (motivationale Aspekte), 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 bei den autobiografischen Reflexionen des Arbeiterkindes Didier Eribon und weiteren vor allem in der französischen Gesellschaft bekannten Intellektuellen wie Annie Ernaux und Édouard Louis. Besonders Eribon hat der Scham in seinem Aufstiegsprozess eine große Bedeutung zugeschrieben, eine Scham, die zu zahlreichen Verheimlichungssituationen geführt hat. Auch im deutschsprachigen Raum sind im letzten Jahr gleich mehrere Sammelbände erschienen, in denen Klassenübergänger*innen von ihren Aufstiegsprozessen, Klassismus und sozialer Scham berichten und die „die Bedeutung von Klasse“ (Hooks 2020) in verschiedenen Textgattungen thematisieren (Altieri/Hüttner 2020, Aumair/Theissl 2020, 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

Emotionen begleiten Menschen zwar ihr Leben lang, gelten in der Regel jedoch auch als veränderlich, denn sie können sich nicht nur stetig von Situation zu Situation, 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 auch 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 oder sind häufiger mit Scham einhergehenden Prüfungen (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 der Scham 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, entstehen 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 per se keine tiefen Spuren im Selbstwert hinterlassen. Eine gewisse Kontinuität spezifischer Erfahrungen und darin erlebten Gefühlen jedoch können „emotionale Haltungen“ (nach Smith: „sentiments“, zitiert nach 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., S. 250) trifft, zu „Schamhaltungen“ als Habitusformen (Landweer, 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, 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. So kann sich bspw. erlebte Armut 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. Diese korrelieren mit dem zur Verfügung stehenden Kapital, wobei Bourdieu vor allem das ökonomische und kulturelle Kapital als relevant gesetzt hat. In seinem groben dreigliedrigen Klassenmodell der französischen Gesellschaft der 1960er-1980er Jahren hatten Personen mit hohem Kapitalvolumen („herrschende Klasse“) einen *Habitus der Distinktion*, mit mittlerem Kapitalvolumen („Mittelklasse“ und vorrangig das darin verortete Kleinbürgertum) einen *Habitus der Präntion* 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 bzw. die Kapitalien oder das Habituskonzept häufig als Referenz verwenden oder erweitern. Zwar hätte sich mittlerweile eine Ausdifferenzierung der Gesellschaft, eine „pluralisierte Klassengesellschaft“ (Vester, 2018, S. 800), gebildet, 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. Sie 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 oder subtil vorliegenden klassenspezifischen Vorurteils- und Abgrenzungsmustern bis hin zu starken Ressentiments konfrontiert. Diese sind nach Vester immer auch machttheoretisch zu verstehen, so gehe es bei oberen Milieus um Kontrolle und Schließung des Zugangs (unter vermeintlich rein meritokratischen Gesichtspunkten, Vester, 2015, S. 186). Schließungsmechanismen in oberen Klassen und Milieus hat u.a. auch Bourdieu am Beispiel von Pariser Eliteuniversitäten ausführlich untersucht (Bourdieu 2004).

Die affektuellen Dimensionen dieser Beziehungen bezeichnet Burkart als ‚*Distinktionsgefühle*‘ (Burkart, 2007), 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. 15) treffen 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 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 grundsätzlich zunächst 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 zu den Normen und Selbstverständlichkeiten in den neuen sozialen Milieus kommt, die jenen des Herkunftsmilieus so verschieden sind und die den Protagonist*innen ihre Verschiedenheit zu den Etablierten verdeutlichen. Diese Unterlegenheitsmuster und Momente der Scham und Beschämung sind selten temporär begrenzt und können in unterschiedlichen Lebenspassagen und Lebensaltersphasen immer wieder auftreten, gleichsam wird sie 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 das 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.“ (S. 20f.). Er spricht weiter von „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 [...]“ (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). 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 unter dem „gegenwärtigen Bewusstseinsstand“ (Kleinau, 2020, 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 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 begrenzte Geschlechterrollen und familiäre Fürsorgepflichten positionieren und in einer von Männern dominierten Wissenschaft behaupten (vgl. hierzu Lange-Vester 2020, 405f.). Die aus türkischen Familien stammenden Professor*innen hatten in ihrer frühen Schulzeit eine Separation in so genannten Nationalklassen erfahren, zwei der drei mit (familiärer) Migrationsbiografie sprechen zudem 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 so genannten „reinen Typen“ (Schmeiser 2003 in Anlehnung an Max Weber (1904) und Karl Jasper (1913)) zielt. Demnach werden klassische Grenzfälle 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.

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

3.1 Thematisierung von Scham und Beschämungen

Die Herkunft aus unteren Klassen erzeugen in Aufwärtsbiographien 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 indirekt thematisiert wird, werden Situationen und persönliche Erfahrungen geschildert, in denen Scham oder Beschämungsakte konstitutiv sind.

Beispielsweise sprechen Biographinnen 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, familiären Ausstattungen, Urlauben) zutage, die u.a. zu schamhaften Momenten führte 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 Herkunftsdiaklekte 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 Prüfungängste 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 akademische Titel (Bestnoten) wirklich verdient oder „nur durch geschicktes Agieren erschlichen“ (2020, S. 314) zu haben, ein

Phänomen, das in der Psychologie als Hochstapler-Syndrom (Bravata et al. 2020) bekannt ist. Ähnlich auch Hark, 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*“ (2020, 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 Bildungsgängen und im wissenschaftlichen Feld dominierenden höheren Klassen können 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 biografischen 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 gegen diese*. 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 richten und diese als klassenspezifisch markieren. Beispielhaft wird dies an zwei biografischen 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.

Doris Lemtermöhle wuchs in einer sehr frommen katholischen Bauernfamilie auf dem Land auf, in denen Gehorsam, Schuld und Sühne prägende Normen und Gefühlserfahrungen waren. Auch ohne konkrete Schuld „fühlte ich mich oft schuldig und tat auf unterschiedliche Weise Buße“ (Lemtermöhle 2020, 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 (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?< versuchte ich zu vermeiden. Ich kämpfte weniger mit Dritten, als vorrangig mit mir“ (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“ (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 sowie viele Auszeichnungen (darunter das Bundesverdienstkreuz) bleibt der Klassenaufstieg und ihre soziale Positionierung in ihrem Erleben fragil (ähnlich wie 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 nicht infrage gestellt werden, durch eine Tabuisierung der Herkunft sowie enormes Leistungsstreben und soziales Engagement. Bereits Bourdieu (1982, 528) verwies darauf, dass Aufsteiger*innen das Gefühl des Nichtgenügens häufig durch besonders ausgeprägte asketische Lebensformen und Arbeitseifer kompensieren. Diese Eigenschaften sind zwar für Wissenschaftsbiographien 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, 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“ (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“, 2020, S. 352) und sich daher „bis heute von den dünkelnklugen, den jackettfiguren 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“ (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 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 – anlehnd an die Diktion Ernst Blochs – als sprachlicher >Vermittler< zu verstehen“ (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. Deutlich wird dies bspw. auch beim Bauernkind und heutigem Pastoraltheologe Lörsch, der eher dem *Typus der Anpassung* zuzuordnen ist. In der praktischen Theologie ist er mit „Friedens- und Versöhnungsarbeit“ (270) betraut und mit „vielfältigen Brückenbauen zwischen unterschiedlichen Welten“ (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“ (272) befähigt. Aufsteiger*innen erscheinen vor diesem Hintergrund besonders prädestiniert durch den Klassenwechsel 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, 140); Kleinau beschäftigt sich als Historikerin mit emanzipatorischen Bewegungen ‚von unten‘, der Soziologe Prott (2020) mit gewerkschaftlichen Fragen, die Psychologieprofessorin Puca mit der Ungleichheitssensibilität in der Lehrerbildung.

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 (vgl. hierzu Hartmann 2020, 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 haben.

4. Fazit und Ausblick

Was an den Aufstiegsgeschichten der Wissenschaftler*innen deutlich wird, ist, dass (zumindest temporäre) schamgenerierende Normenunsicherheiten konstitutiv sind, weil die Inkorporierung der Kulturen höherer Klassen durch die Sozialisation in statusniedrigeren Milieus nicht vollzogen werden konnte und teils erst später aufgearbeitet werden kann. 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 ihrer Biografie integrieren, weil sie profan ausgedrückt immer ‚Kind ihrer Eltern‘ bleiben. Manche damit verbundene Emotionslagen und Unsicherheiten bleiben als inkorporierte Schamhaltung bestehen.

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 hält den Protagonist*innen daher ein hohes Potential an beschämenden Dispositionen bereit, die auch langfristig auftreten können.

Zweifelsohne bedeuten die Spannungsverhältnisse zwischen Herkunftsklasse 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 Potential 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 sie zur Aufweichung selbstreferenzieller und selektiver Tendenzen der Wissenschaft (als ‚Elfenbeinturm‘) beitragen.

Der Aufstieg birgt besonderes Potential 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 dadurch unhinterfragt bleibt, bleibt die Bewältigung dieser Spannungsverhältnisse weiterhin den betroffenen Individuen überlassen.

Literatur:

- Altieri, R. & Hüttner, B. (Hrsg.). (2020). *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. Marburg: BdWi.
- Aumair, B. & Theißl, B. (Hrsg.). (2020). *Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt*. Wien: ÖGB.
- Bogdal, K.-M. (2020). Gleich und doch verschieden. Erinnerungsbruchstücke. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 131–142). Bielefeld: Transcript.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bude, H. (2014). *Gesellschaft der Angst*. Hamburg: Hamburger Ed.
- Burkart, G. (2007). Distinktionsgefühle. *Zeitschrift für Philosophie:Themenheft: Gefühle – Struktur und Funktion*, hrsg. von H. Landweer, 159–174.
- Bravata, D.M. et al. (2020). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *J GEN INTERN MED* 35, 1252–1275.
- Brill, M. (2020). "Wo gehöre ich hin?" Gedanken eines Arbeiterkindes. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 143–152). Bielefeld: Transcript.
- Clark, Z. (2020). Solidarität als Bedingung von sozialer Mobilität. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 153-161). Bielefeld: Transcript.
- Damm, R. (2020). Autobiographische Notizen eines 'Aufsteigers' - 'Wege einer anderen Bildung'. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 163–184). Bielefeld: Transcript.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Edition Suhrkamp.

- Frevert, U. (2013). *Vergängliche Gefühle*. Göttingen: Wallstein.
- Grabau, C. (2020). Bourdieu, Eribon und die beschwerliche ‚Odyssee der Wiederaneignung‘. In: U. Deppe (Hrsg.). *Die Arbeit am Selbst* (S. 85-104). Wiesbaden: Springer.
- Hark, S. (2020). Von wo ich herkomme. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 207-220). Bielefeld: Transcript.
- Hartmann, M. (2020). Vom 'Arbeiterkind' zur Professur. Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs. In J. Reuter, M. Gamper & C. Möller (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 379-388). Bielefeld: transcript.
- Hartmann, M. (2013). *Soziale Ungleichheit - kein Thema für die Eliten?* Frankfurt a.M.: Campus.
- Hooks, B. (2020). *Die Bedeutung von Klasse*. Münster: Unrast.
- Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Konstanz: University Press.
- Jaspers, K. (1913). *Allgemeine Psychopathologie*. Berlin: Springer 1965 (8. unveränderte Aufl.).
- Kleinau, E. (2020). "Hintertreppen zum Elfenbeinturm". Ein Beitrag zur Enttabuisierung der sozialen Herkunft von Bildungsaufsteiger*innen. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 221–236). Bielefeld: Transcript.
- Krieg, A. (2020). Vom Bauernsohn zum Prorektor. Rückblick und Ausblick eines Mathematikers. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 237-245). Bielefeld: Transcript.
- Landweer, H. (2016). Die Macht der Scham. Das vielfältige Gefüge der Schamempfindungen. *entwurf* (2), 6–11.
- Landweer, H. (1999). *Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lange-Vester, A. (2020). Über Habitusmuster und Milieuherkunft von Bildungsaufsteiger*innen im akademischen Feld. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 389-409). Bielefeld: Transcript.
- Lemmermöhle, D. (2020). "Was soll aus dem Mädchen denn werden - alte Tante auf dem Hof?". Oder: Der lange Weg von der ländlichen Hauswirtschaftsgehilfin zu Universitätsprofessorin. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 247–260). Bielefeld: Transcript.
- Lörsch, M. (2020). Die Entdeckung am Sonnentor von Tiahuanaco. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 261–273). Bielefeld: Transcript.
- Möller, C., Gamper, M., Reuter, J. & Blome, F. (2020). Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 9-63). Bielefeld: transcript.
- Neckel, S. (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt a.M: Campus.

- Prott, J. (2020). "Mach was aus dir, aber bleib der Alte!" - Von Auswärtsspielen am Rande erfolgreicher Wege. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 291–303). Bielefeld: Transcript.
- Puca, R. M. (2020). Putzfrau oder Professorin: Hat man die Wahl? In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 305–318). Bielefeld: Transcript.
- Rehbein, B., Baumann, B., Costa, L., Fadaee, S. & Kleinod, M. (2015). *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland*. Konstanz: UVK.
- Reuter, J., Gamper, M., Möller, C. & Blome, F. (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Sachweh, P., Lenz, S. & Eicher, D. (2018). Klassen und Klassifikationen. Symbolische Grenzziehungen in der deutschen Ungleichheitsstruktur. In N. M. Schöneck & S. Ritter (Hrsg.), *Die Mitte als Kampfzone. Wertorientierungen und Abgrenzungspraktiken der Mittelschichten* (S. 243-259). Bielefeld: transcript.
- Sachweh, P. (2010). *Deutungsmuster sozialer Ungleichheit. Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schmeiser, M. (2003). Verlaufsformen des intergenerationellen sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Eine Typologie. *Sozialer Sinn* 3, S. 379-422.
- Schuchert-Güler, P. (2020). Herkunft versus Zukunft. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 319–326). Bielefeld: Transcript.
- Seeck, F. & Theißl, B. (Hrsg.). (2020). *Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster: Unrast.
- Selke, S. (2013). *Schamland. Die Armut mitten unter uns*. Berlin: Econ.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vester, M. (2018). Klasse, Schicht, Milieu. In H.-U. Otto, H. Thiersch & R. Treptow (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 779–805). München: Reinhardt.
- Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143-187). Wiesbaden: Springer.
- Weber, K. (2020). Das UNTEN spürst du immer. In J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen* (S. 351–358). Bielefeld: Transcript.
- Weber, M. (1919): *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*, München.
- Weber, M. (1904). Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrg. Von J. Winckelmann (S. 146-214), Tübingen 1988 (7. Aufl.).
- Zimmer, L. M. (2021): *Bildungsaufstiege in der Wissenschaft. Faktoren der Nicht-Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*. Bisher unveröffentlichtes Manuskript.

Anja Böning*, Frerk Blome* und Christina Möller*

Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg?

Biographische Narrative von Juraprofessoren aus statusniedrigen Herkunftsfamilien im Wandel

From collective to individualized upward mobility?

Biographical narratives of law professors from lower social classes in transformation

<https://doi.org/10.1515/zfrs-2020-0007>

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Interviewstudie mit aus statusniedrigen Herkunftsgruppen stammenden Juraprofessoren vor. In der Analyse wurden die Aufstiegsnarrative der Professoren fokussiert, die, so der zentrale Befund, eng mit der Kohortenzugehörigkeit der Erzählenden verknüpft sind. Dabei lässt sich feststellen, dass sich die biographischen Narrative mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen und veränderten normativen Leitbildern im Zeitverlauf wandeln. Während die Professoren älterer Kohorten in ihren Narrativen vor allem Gelegenheitsstrukturen eine hohe Relevanz zuschreiben, sind es Professoren jüngerer Kohorten, die individuumsbezogene Narrative bemühen, indem sie die Bedeutung von Begabung und Ehrgeiz für den gelingenden Aufstieg herausstellen.

Anmerkung: Die Autor*innen haben zu gleichen Teilen zum Artikel beigetragen. Die Reihung haben wir per Zufallsgenerator festgelegt, um mit dem „Schicksal des Alphabets“ zu brechen.

***Korrespondenzautor*innen:** Anja Böning, FernUniversität in Hagen, Rechtswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Gender im Recht, Universitätsstraße 27, 58097 Hagen,

+49 (0)2331 987 2432, Fax +49 (0)2331 987 324, E-Mail: Anja.Boening@fernuni-hagen.de

Frerk Blome, Leibniz Universität Hannover, Leibniz Center for Science and Society, Lange Laube 32, 30159 Hannover, + 49 (0) 511 762 14520, Fax +49 (0)511 762 14520, E-Mail: Frerk.Blome@lcss.uni-hannover.de

Christina Möller, Fachhochschule Dortmund, FB Angewandte Sozialwissenschaften, Emil-Figge-Straße 44, 44227 Dortmund, + 49 (0)231 9112 6829, Fax +49 (0)231 9112 4911, E-Mail: Christina.Moeller@fh-dortmund.de

Stichworte: sozialer Aufstieg, soziale Herkunft, Wissenschaftskarriere, Fachkultur, Narrativ

Abstract: The article presents the results of an interview study with professors of law who come from low status origin groups. The analysis focuses on the ascension narratives of the professors, which, according to the central finding, are closely linked to the cohort affiliation of the narrators. It can be seen that biographical narratives change over time with social transformation processes and altered normative models. While professors of older cohorts ascribe a high relevance to opportunity structures in their narratives, it is professors of younger cohorts who strive for narratives that are related to the individual by emphasizing the importance of talent and ambition for successful advancement.

Keywords: social climbing, social background, scientific career, professional culture, narrative

In den 1960er und 1970er Jahren entstanden zahlreiche kritische empirische Studien, die sich mit der sozialen Herkunft und den (politischen) Einstellungen des Rechtsstabs befassten (Dahrendorf 1961, Feest 1965, Richter 1968, Weyrauch 1970, Kaupen 1971, Klaus 1981, Heldrich/Schmittchen 1982, Hackler 2019 als historische Analyse jüngerer Datums). Diese Untersuchungen fokussierten die sozialstrukturelle Zusammensetzung wie auch die soziokulturelle Prägung der Mitglieder der juristischen Profession und warfen die Frage der sozialen Bedingtheit der juristischen Entscheidungspraxis auf („Klassenjustiz“). Bei der juristischen Profession, so belegen es diese Studien, handelt es sich um eine sich weitgehend aus höheren sozialen Herkunftsschichten rekrutierende homogene Gruppe. Dementsprechend gilt sie historisch als „Musterbeispiel für die soziale Abschottung eines Berufs und die Sicherung eines elitären akademischen Status“ (Hartmann 1990: 32).

Diese exklusive Rekrutierungspraxis setzte bereits mit dem Hochschulstudium ein, wie Dahrendorf in seiner Untersuchung zu Arbeiterkindern an deutschen Universitäten zeigte: In den juristischen Fakultäten war der ohnehin schon geringe Anteil von Arbeiterkindern besonders niedrig (Dahrendorf 1965). An Dahrendorfs Untersuchung schlossen sich zahlreiche bildungssoziologische Studien an, die einen Zusammenhang zwischen hochschulischem Bildungserfolg und sozialer Herkunft nachwiesen (nur exemplarisch Lörz 2017, Spangenberg et al. 2017). Über das Hochschulstudium hinausgehend ist in den letzten Jahren zudem verstärkt die Frage nach der Auswirkung der sozialen Herkunft auf die Wissenschaftskarriere untersucht und soziale Disparitäten im wissenschaftlichen Feld sowie deren besonders starke Ausprägung in der Rechtswissenschaft nach-

gewiesen worden (Möller 2015, Jaksztat/Lörz 2018, Zimmer 2018, Böning 2020). Mit sozialstrukturellen Ungleichheiten sind darüber hinaus Fragen der sozialen Mobilität verknüpft, die sich mit der Durchlässigkeit gesellschaftlicher Institutionen (wie dem Bildungs- und Wissenschaftssystem) beschäftigen und genauer in den Blick nehmen, wie Individuen soziale Aufstiege erleben und deuten. Weder die angeführten rechtssoziologischen Untersuchungen zum Sozialprofil der juristischen Profession noch die sich mit der sozialen Struktur der Juraprofessor*innen befassenden wissenschaftssoziologischen Untersuchungen beschäftigen sich damit, wie soziale Aufsteiger*innen ihre Karriere in der Rechtswissenschaft rekonstruieren und biographisch interpretieren (vgl. hierzu immerhin historisch Schmeiser 1994).

Soziale Aufstiege werden zum einen auf der Mesebene der Institutionen ermöglicht oder verhindert, zum anderen haben auch zeithistorische sozialstrukturelle Dynamiken und in der Gesellschaft zirkulierende Leitbilder Einfluss auf Aufstiegsbedingungen und -orientierungen. Die zu Zeiten der großen Bildungsexpansion ab den 1960er Jahren aufgekommene fordistische Aufstiegsidee, die noch mit der emanzipatorischen Annahme verbunden war, dass es sich beim sozialen Aufstieg um ein gesellschaftliches Projekt handelt, das *allen* offensteht, erodiert (Voswinkel 2017). An die Stelle des Aufstiegs mit universalisierendem Charakter, dem idealistischen „Aufstieg für alle“, von dem durch den „Fahrstuhl-“ (Beck 1986) oder „Rolltreppeneffekt“ (Castel 2005: 45) alle Bevölkerungsschichten profitieren und ihre Lebensbedingungen verbessern können, ist die individualisierte Karriere und damit der *individualisierte Aufstieg* getreten. In der gegenwärtig diagnostizierten „Abstiegsgesellschaft“ (Nachtwey 2016) schwindet das „Aufstiegsversprechen“ (Voswinkel 2017) und die Fahrstuhlmetapher wird vermehrt durch das Bild eines Paternosters (Reckwitz 2017, Butterwegge 2020) ersetzt, in dem manche Personen hinauf, andere gleichzeitig herunterfahren.

Angesichts dieser Transformationen der sozialen Aufstiegsbedingungen befasst sich der Beitrag mit Aufsteigern¹ unterschiedlicher Kohorten, die „weite Aufstiege“ (Pollak 2010) aus statusniedrigen Herkunftsmilieus bis hin zur Juraprofessur durchlaufen haben. Im Zentrum stehen Aufstiegsnarrative, die anhand ihrer biographischen Erzählungen rekonstruiert werden. Mit einem weiten Aufstieg ist ein sozialer Aufstieg gemeint, in dem eine Person im Vergleich zur höchsten Berufsklasse ihrer Eltern „mindestens die benachbarte Hierarchiestufe überspringt“ (ebd.: 20). Ein weiter Aufstieg, der im Kontext unserer Studie über hohe formale Bildungszertifikate verläuft, ist in der Bundesrepublik sehr selten.

¹ Da es sich beim Untersuchungssample ausschließlich um männliche Professoren handelt, wird auf eine sprachlich rein männliche Form zurückgegriffen.

Vielmehr gestaltete sich der „typische Mobilitätspfad“ (ebd.: 23) für Männer in Westdeutschland vor allem als ‚kurzer‘ Aufstieg z. B. vom Facharbeitersohn zum qualifizierten Angestellten. Juraprofessoren, die einen weiten Aufstieg absolviert haben, bilden einen extrem kleinen Personenkreis und wurden bislang nur wenig untersucht (zur Ausnahme siehe die historische Studie von Schmeiser 1994). Den weiten sozialen Aufstieg in der Rechtswissenschaft in den Blick zu nehmen, ist auch deshalb aufschlussreich, da es sich hierbei um einen äußerst starken Bruch mit der feldeigenen hochgradig selektiven sozialen Reproduktionslogik der Wissenschaft handelt. Wie es Aufsteigern gelingen konnte, sich in diesem Feld der Macht durchzusetzen, welche Varianzen und welche Veränderungen in den Narrativen unterschiedlicher Kohorten sich hierbei zeigen, wird mit einer Analyse ihrer zentralen Aufstiegsnarrative untersucht. Narrative stellen eine Grundlage dar, um Muster ähnlichen Erzählens zu rekonstruieren und diese in ihrem zeitlichen und soziokulturellen Zusammenhang zu deuten. Dabei zeigt sich auch, wie gewandelte gesellschaftliche Leitbilder unterschiedliche biographische Narrative und Subjektivierungsformen bedingen.

Die Bedeutung von gesellschaftlichen Leitbildern und Fachkultur für den sozialen Aufstieg

Im Bereich der Wissenschafts- und Fachkulturforschung liegen verschiedene Studien über subjektive Erfolgskonstruktionen und die Konstituierung von wissenschaftlichen Persönlichkeiten vor, in denen Leistungszuschreibungen in (fach-)spezifischen Anerkennungskulturen eine große Rolle spielen, die u. a. auch geschlechtsspezifische Ungleichheiten generieren (exemplarisch Lamont et al. 2000, Engler 2001, Hamann 2016). Studien über den sozialen Aufstieg beziehen sich entweder auf unterschiedliche soziale Felder und Professionen, Epochen oder Staaten (exemplarisch Schmeiser 1994, Alheit/Schömer 2009, El-Mafaalani 2021, Miethe et al. 2015) oder untersuchen im Hochschulsektor untere Statusgruppen (exemplarisch für Studierende Schmitt 2010, für Promovierende Jaksztat/Lörz 2018) und obere Statusgruppen (exemplarisch für die USA und Großbritannien Warnock 2016, Wakeling 2010; für Deutschland Reuter et al. 2020). Häufig werden hierbei Herausforderungen für soziale Aufsteiger*innen durch unterschiedliche Passungsverhältnisse zu vorherrschenden akademischen und sozialkulturellen Anforderungen herausgestellt.

In unserem Beitrag rekurren wir weniger auf Anforderungen von wissenschaftlichen Karrieren und typischer Aufstiegsprämissen, sondern wir diskutieren Aufstiegsnarrative von Juraprofessoren im Zusammenhang mit übergeordneten

gesellschaftlichen zeithistorischen Aufstiegsdiagnosen sowie zu Idiosynkrasien der rechtswissenschaftlichen Fachkultur.

Gesellschaftlicher Wandel und Leitbilder des sozialen Aufstiegs

Zeithistorisch wird der soziale Aufstieg von gesellschaftlichen Entwicklungen und Leitbildern gerahmt. Gleiches gilt für Deutungsangebote und Vorstellungen von Aufstieg. Die Transformation des sozialen Aufstiegs in den vergangenen Jahrzehnten lässt sich mit Voswinkel (2017) als eine Entwicklung von einem *kollektiven* zu einem *individualisierten* Aufstieg charakterisieren. Dem liegt die Beobachtung zugrunde, dass kollektive soziale Aufstiegsbewegungen erlahmt sind. Zurückzuführen ist diese Entwicklung auf unterschiedliche Phänomene, die Aufstiegsmuster und Aufstiegsorientierungen verändert haben. Seit den 1990er Jahren ist eine Polarisierung von Einkommens- und Vermögensverhältnissen zu verzeichnen, die zu einer Diskussion um die Krise der gesellschaftlichen Mitte Deutschlands geführt hat (ebd.: 69 f.). Langfristig ist daneben ein Rückgang des intergenerationalen und intragenerationalen Aufstiegs festzustellen, so dass die soziale Mitte mehr an *Statuserhalt* denn an *Statusverbesserung* und damit an Aufstieg orientiert ist (ebd.: 70 f.). Hinzu kommt, dass das herkömmliche Laufbahnmodell, das Karriereverläufe vergleichsweise erwartbar gemacht hat, einem Bewährungsmodell gewichen ist, das zu Statusinstabilitäten führt (ebd.: 71 f.). Die gesamtgesellschaftliche soziale Aufwärtsmobilität ist damit ins Stocken geraten und Aufstiegsbedingungen haben sich verschlechtert. Ein zentraler Effekt dessen ist, dass der kollektive Aufstieg durch das Leitbild und das neuartige Aufstiegs-konzept der kompetitiven *individualisierten Karriere* abgelöst wurde (ebd.: 74).

Soziale Exklusivität der Rechtswissenschaft

In der Hierarchie der akademischen Disziplinen nimmt die Rechtswissenschaft eine Sonderstellung ein. Diese Sonderstellung hängt mit ihrer Nähe zum Feld der Macht zusammen, die sie fachkulturell von anderen Disziplinen unterscheidet (Bourdieu 1984). Ihr gesellschaftlicher Auftrag, die soziale Ordnung zu stabilisieren und legitime Deutungsmuster in der Sozialwelt durchzusetzen, spiegelt sich auch in ihren fachkulturellen Normen wider, bei denen Tradition, Legitimität, Neutralität und Formalität eine besondere Bedeutung zukommt (Schultz et al. 2018). Während sich in anderen Disziplinen zunehmend neuartige Gestaltungsformen der akademischen Qualifizierungsprozesse (Graduiertenkollegs,

kumulative Habilitationen) durchsetzen, dominiert in der Rechtswissenschaft beispielsweise noch immer das traditionelle Schüler-Meister-Verhältnis, das für die personalisierte Weitergabe von Wissen und feldspezifischen Kenntnissen von Generation zu Generation steht und über Jahrhunderte bestehende akademische Schulen oder auch ‚Ahnenreihen‘ hervorbringt. Die in der wissenschaftlichen Karriere allgemein konstatierte große Abhängigkeit zwischen Nachwuchs- und etablierten Wissenschaftler*innen (also: Professor*innen) (BuWiN 2017: 149) ist in der Rechtswissenschaft entsprechend ausgeprägt.

Die juristische Fachsozialisation² mit ihren eigenen Feldregeln wie der spezifischen Notenskala und Kultur der Bewertung, die sich als defizitorientiert charakterisieren lässt und von den akademischen Gepflogenheiten anderer Disziplinen abweicht (Wissenschaftsrat 2010), bewirkt eine starke biographische Selbstidentifizierung mit der juristischen Profession (dazu auch Schultz et al. 2018: 211 ff.). Im Rahmen dieser Identifikationsprozesse spielen Leistungsbeurteilungen in Form von Noten eine zentrale Rolle. „Noten haben in der Rechtswissenschaft einen stark symbolischen Wert und lassen sich als kulturelles Kapital bzw. Bildungskapital in entsprechende Positionen, Einfluss- und Einkommensmöglichkeiten konvertieren“ (Böning 2017: 188).

Bei der Analyse selektiver Reproduktionsmodi in der Wissenschaft kommt der dargestellten Fachkultur und dem Fachhabitus eine zentrale Bedeutung zu. Der Fachhabitus lässt sich als „Synthese aus biographisch erworbenen Dispositionen der Studierenden, studentischem Lebensstil, akademischem Selbstverständnis und zukunftsweisendem Professionsverständnis [verstehen], in dem gesellschaftliche Positionierungen und Zustände präsent sind“ (Friebertshäuser 2013: 262). Habituelle Passungsverhältnisse werden demnach durch eine relative Entsprechung von Herkunftshabitus und Fachhabitus erleichtert. Als Folge dieser fachkulturellen Idiosynkrasien bilden die Professor*innen der Rechtswissenschaft eine nach klassischen Ungleichheitskriterien wie soziale Herkunft und Geschlecht historisch bis heute weitgehend homogene und geschlossene Gruppe. Die soziale Geschlossenheit auf den höheren Karriereebenen korrespondiert mit einer historisch im Fächervergleich relativ konstanten sozialen Geschlossenheit von Jurastudierenden (Titze 1990: 115), wobei die Rechtswissenschaft in den letzten Jahren zunehmend auch von vielen Bildungsaufsteiger*innen studiert wird (Middendorff et al. 2013: 100). Professuren werden aber großteils von Personen oberer sozialer Herkunftsgruppen besetzt.

² Sie schließt mit zwei Staatsexamina ab, die einem Übergangsritus, einem *rite de passage*, gleichkommen. Die Durchfallquote liegt in der Ersten juristischen Staatsprüfung seit Jahren konstant bei 30 %.

Einer Studie über Professor*innen der nordrhein-westfälischen Universitäten (Möller 2015) zufolge stammen lediglich 2 % der Rechtswissenschaftler*innen aus Arbeiterfamilien und niedrigen Statusgruppen, während über die Hälfte aus statushohen Familien (wie bspw. Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben oder Beamte des höheren Dienstes) kommen. Wie exklusiv die Verteilung dieser klassischen Disziplin ausfällt, zeigt ein Vergleich mit dem fächerübergreifenden Durchschnitt: Professor*innen insgesamt stammen zu 11 % aus Arbeiter- und ähnlich situierten Familien und 34 % aus statushohen Familien mit Führungspositionen (ebd.: 192). Die Rechtswissenschaft erweist sich mit dieser extremen sozialen Geschlossenheit – zumindest auf professoraler Ebene – als die selektivste im Fächergruppenspektrum an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen (ebd.: 229). Ähnliche Befunde finden sich in einer Studie über das Sozialprofil der Juniorprofessur, in der die Rechtswissenschaft – allerdings mit den Geisteswissenschaften aggregiert als eine Fächergruppe – sozial besonders selektiv zusammengesetzt ist (Zimmer 2018). Auch Frauen sind mit bundesweit knapp 18 % immer noch sehr selten auf rechtswissenschaftlichen Professuren anzutreffen (Schultz et al. 2018). Universitätsprofessorinnen stammen zudem insgesamt signifikant häufiger aus privilegierten Elternhäusern als -professoren, sodass unter den Juraprofessorinnen ein sozialer Aufstieg noch seltener vorkommt als unter den männlichen (Möller 2015: 257). Neben diesen statistischen Einblicken fehlen bisher weitere Erkenntnisse zum sozialen Aufstieg in der Rechtswissenschaft weitestgehend. Dies gilt auch für die aufstiegsbiographischen Erfahrungen von Juraprofessoren (vgl. hierzu immerhin Damm 2020).

Methodisches Vorgehen und Sample

Im Zentrum unserer Forschung steht die Frage, welche biographischen Narrative weit aufgestiegene Juraprofessoren verwenden und welche Variationen sich innerhalb der Gruppe der Aufsteiger finden. Narrative dienen Akteuren dazu, die soziale Welt zu interpretieren und ihr Sinn zu verleihen. Insbesondere Narrative, denen Kohärenz und Glaubwürdigkeit zugeschrieben werden, stellen einen Rahmen für soziales Handeln und Interaktion zur Verfügung (Kusow & Eno 2015). Mit Maines (1993) lassen sich Narrative charakterisieren als spezifische Form der Kommunikation, die drei Mindestvoraussetzungen erfüllt: Es werden, erstens, vergangene Ereignisse zur Fokussierung und Kommentierung ausgewählt, die, zweitens, in Elemente einer Geschichte transformiert werden. Diese Elemente werden, drittens, zeitlich geordnet, um so die Frage nach der Art und Weise und den Gründen der Ereignisse zu beantworten. Es lassen sich unterschiedliche

Bezugsebenen von Narrativen unterscheiden, etwa biographische, institutionelle oder kulturelle. Die hier untersuchten biographischen Narrative beziehen sich als gesellschaftlich kontextualisierte Erzählungen sowohl auf Individuelles wie auch auf Kollektives. Zwar sind sie individuell in ihrem Bezug auf ihre jeweiligen Lebensläufe, zugleich aber insofern kollektiv, da auf kulturell geteilte Narrative und Erzählformen zugegriffen wird.

Zehn Interviews stellen die Datengrundlage dar. Die Interviewpartner wurden durch persönliche Ansprachen und Aufrufe über einschlägige Foren und Netzwerke gewonnen. Acht der zehn Interviews wurden als biographisch-narrative (Schütze 1983) und zwei als teilnarrative (Nohl 2017) Interviews geführt. Die biographisch-narrativen Interviews wurden mit der Frage nach der gesamten Lebensgeschichte eröffnet, die teilnarrativen Interviews mit einem narrativen Erzählstimulus, der in der Frage danach bestand, wie es dazu kam, dass die interviewte Person Professor wurde. Ausgewertet wurden die Interviews mit der Frage nach den biographischen Narrativen vor dem Hintergrund ihrer Inhalte („Thematic Analysis“) und ihrer Struktur („Structural Analysis“) (vgl. Riessman 2008). Das für diese Analyse verwendete Auswertungsverfahren theoretisiert ausgehend von Fallanalysen d. h., dass vorerst der jeweilige Einzelfall analysiert und erst nach abgeschlossener Fallanalyse in den Fallvergleich übergegangen wird (vgl. ebd.).

Angelegt als explorative Studie hat sich das Sampling vorerst ausschließlich am Kriterium des „weiten Aufstiegs“ (Pollak 2010) orientiert. Ein solcher „weiter Aufstieg“ ist unter den Professor*innen der Rechtswissenschaft äußerst selten. So zeigt die in Abschnitt 1 angeführte Erhebung über das Sozialprofil der Professorenschaft in Nordrhein-Westfalen (Möller 2015), dass von 47 Jura-Professor*innen nur eine (männliche) Person ein ‚klassisches‘ Arbeiterkind war. Die Väter der interviewten Juraprofessoren waren überwiegend Arbeiter (sechs Fälle), kleinere und mittlere Angestellte (drei Fälle) oder kleinere Selbstständige (ein Fall); die Mütter waren meist gelernte und ungelernete Arbeiterinnen und kleinere Angestellte, die häufig nach der Geburt ihrer Kinder als Hausfrauen tätig waren. Keines der Elternteile besuchte eine Hochschule, wenige schlossen ohne und viele mit niedrigem oder mittlerem Bildungsabschluss ab. Ausgehend von diesen familiären Hintergründen stellen die interviewten Universitätsprofessoren aufgrund ihrer beruflichen Position alle Fälle eines ‚weiten Aufstiegs‘ dar. Der ohnehin schon geringe Anteil an Professorinnen in der Rechtswissenschaft begründet wohl, dass keine Frauen aus statusniedrigen Herkunftsfamilien ausfindig zu machen waren.

Die Auswertung der ersten so erhobenen Fälle förderte ausgeprägte Kohortendifferenzen zutage, sodass sich die weitere Fallauswahl neben dem Kriterium des ‚weiten Aufstiegs‘ entsprechend des „theoretical samplings“ (Glaser/Strauss 1967) am Kriterium der Geburtskohorte orientierte. Von den Befragten wurden vier Personen zwischen 1940 und 1959 geboren (davon eine Person in den 1940ern und

drei zwischen 1950 und 1959) [*Kohorte I*], drei zwischen 1960 und 1969 [*Kohorte II*] und drei zwischen 1970 und 1979 [*Kohorte III*]. Tabelle 1 stellt eine Übersicht über die Interviewten nach Geburtskohorte und Bildungsweg dar.

Tabelle 1

Kohorte	Name	Bildungsweg
Kohorte I (1950–1959)	H	NTBW Realschule, Handwerkslehre, FOS neben Berufsschule, Hochschulreife über zweiten Bildungsweg.
	D	NTBW Realschule, Ausbildung in der Verwaltung, Hochschulreife über Abendgymnasium, Soziologie- sowie Jurastudium
	S	NTBW Realschule, Ausbildung in der Verwaltung, Aufwertung des Abschlusses und dadurch Zugang zum Studium für spezifische Disziplinen u. a. Jura
	P	TBW
Kohorte II (1960–1969)	A	NTBW Gymnasium, Ausbildung in der Verwaltung, Studium
	K	TBW
	G	TBW
Kohorte III (1970–1979)	F	TBW
	B	TBW, allerdings: durch Ostsozialisation Schulwechsel in Wendezeit
	L	TBW, allerdings: zunächst Hauptschule, dann Übergang zum Gymnasium.

TBW = traditioneller Bildungsweg (direkter Weg zur Hochschulreife und Übergang ins Studium)
 NTBW = nicht traditioneller Bildungsweg

Auffallend deutlich zeigt sich in diesem kleinen Sample, dass nichttraditionelle Bildungswege über Berufsausbildungen ausschließlich in den älteren Kohorten vorkommen, während die jüngeren Juraprofessoren fast ausschließlich für Wissenschaftskarrieren übliche traditionelle Wege beschritten haben. Aufgrund der geringen Fallzahl des Samples können hieraus keine Generalisierungen abgeleitet werden, jedoch liegt es nahe, dieses Phänomen mit dem historischen Effekt der sukzessiv gestiegenen Beteiligungsquoten an Gymnasien im Zuge der Bildungsexpansion zu erklären. Andererseits aber lässt sich angesichts relativ stabiler Beteiligungsquoten an Institutionen des zweiten Bildungsweges, die mit der Fachhochschul- oder allgemeinen Hochschulreife abschließen (Schindler 2012: 3), mutmaßen, dass ein ‚weiter Aufstieg‘ mit zweitem Bildungsweg bzw. Quereinstiege in Wissenschaftskarrieren heute kaum noch möglich ist. In NRW hatten

lediglich 3,6 % der Berufungskohorte 2001–2010 einen zweiten Bildungsweg, in der Kohorte zuvor lag der Anteil zwar auf niedrigem Niveau, aber mit 7 % noch doppelt so hoch (Möller 2015: 282).

Befunde

Die aufgestiegenen Juraprofessoren erzählen ihre Lebensgeschichten auf unterschiedliche Art und Weise. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf drei dominante Dimensionen, die wir folgendermaßen kategorisiert haben: *günstige Gelegenheitsstrukturen (Meso- und Makroebene)*, *individuelle Dispositionen (Mikroebene)* und *signifikante Andere (Meso- und Mikroebene)*. Das bedeutet allerdings nicht, dass sich die erzählten Lebensgeschichten ausschließlich auf eines dieser Narrative beschränken. Vielmehr finden sich *erstens* unterschiedliche Gewichtungen und Verschränkungen. So können in bestimmten lebensgeschichtlichen Erzählungen spezifische Narrative dominieren, sich aber auch mit anderen verbinden (z. B. das Errichten neuer Bildungsinstitutionen und darin verortete signifikante Andere wie motivierende Lehrer*innen). *Zweitens* lässt sich zwischen gesamt- oder teilbiographischen Narrativen unterscheiden, wobei sich die teilbiographischen Narrative auf spezifische Statuspassagen erstrecken, wie etwa das Studium oder die wissenschaftliche Qualifizierungsphase. Obwohl sich in den Lebensgeschichten also zumeist unterschiedliche Verknüpfungen von teil- und gesamtbiographischen Narrativen rekonstruieren lassen, zeigen sich kohortenspezifische Besonderheiten hinsichtlich dominierender Narrative, die einen Wandel der Aufstiegsnarrative im Laufe der Zeit von einem kollektiven zum individualisierten Aufstiegsparadigma widerspiegeln.

Narrative auf Meso- und Makro-Ebene: Gelegenheitsstrukturen

Ein besonders unter den älteren Juraprofessoren (vor allem in der Kohorte I) dominierendes Narrativ bezieht sich auf Gelegenheitsstrukturen. Als Gelegenheitsstrukturen werden in Anlehnung an Tarrow (1991) und Miethe et al. (2015) soziale Öffnungsprozesse und damit verbundene Mobilisierungswellen bezeichnet. Übersetzt auf Bildungs- und Aufstiegschancen bedeutet dies, dass zeitlich unterschiedliche strukturelle und zeitgeistige Ermutigungsparameter Subjekten ‚Auftrieb‘ geben bzw. eine Art Sogwirkung entfalten und damit Aufstiegsprozesse anstoßen, begleiten oder gar erst ermöglichen können. Diese Parameter können zeitlich und räumlich (z. B. Stadt-Land) begrenzt oder langzeitlich und räumlich

entgrenzt auftreten und werden im Zusammenhang unserer Studie sowohl auf der gesellschaftlichen Makro- (gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse) als auch auf der institutionellen Meso-Ebene (regionale und staatliche bildungspolitische Maßnahmen sowie fachspezifische Transformationen) verortet. Durch die erweiterte Perspektive auf überindividuelle Transformationen und strukturelle Ermöglicungen wird deutlich, dass der soziale Aufstieg zwar individuell als selbstbestimmter und persönlicher Emanzipations- und Erfolgsprozess erlebt werden kann. Ein solcher Aufstieg ist aber nicht statisch und losgelöst von gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Bezügen und zeithistorischen Veränderungen zu denken.

Die große Bildungsexpansion der 1960er und -70er Jahre einerseits und die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten ab 1990 andererseits sind zentrale Parameter makro- und mesobezogener Gelegenheitsstrukturen, die in den biographischen Bildungs- und Karrierezeitraum der Interviewten fielen. Auch wenn sie nicht in den erzählten Lebensgeschichten hervorgehoben und als zentral markiert werden, bilden sie grundlegende strukturelle Ermöglicungskontexte.

Bildungsexpansion und -euphorie

Auffallend und geradezu idealtypisch sind es ausschließlich die älteren Kohortenangehörigen (alle bis einschließlich 1960-Geborenen), die in ihren biographischen Erzählungen einen starken Bezug zur Bildungsexpansion als günstige Gelegenheitsstruktur herstellen. *Erstens* betonen die Professoren die Bedeutung seinerzeit positiv diskutierter bildungspolitischer Leitbilder wie ‚Aufstieg durch Bildung‘ und einen hohen Bedarf an Fachkräften in den deutschen Nachkriegsjahren, die eine günstige Gelegenheit für Bildungsambitionen boten und die auch innerhalb der Familien transmittiert wurden. *Zweitens* hatten auch die intellektuellen Debatten der 1968er Studentenbewegungen eine enorme Sogwirkung, wie bei D, der bereits im Alter von 14 Jahren einen Arbeitskreis zu Hegel und Marx gründete und eine starke Prägung durch den damaligen Zeitgeist der ‚Bekämpfung des Bildungsnotstandes‘ und der Studentenbewegungen als „ganz große Themen der 1960er Jahre“ beschreibt. Hierbei erfuhren Arbeiterkinder (z. B. in studentischen Milieus) mitunter enorme Anerkennung. *Drittens* werden neben diesen zeitgeistigen Aspekten und gesellschaftlichen Leitbildern auch konkrete Brückeninstitutionen angesprochen, die Bildungs- und Aufstiegsgelegenheiten boten. H verweist mehrmals auf die Bedeutsamkeit einer Institution zum nachholenden Erwerb der Hochschulreife, in die er durch eine Aufnahmeprüfung aufgenommen wurde. S betont sein „Glück“, dass die Fachschule nach seiner Berufsausbildung zu einer Fachhochschule aufgewertet wurde und der Abschluss

als fachgebundene Hochschulreife den Zugang zu einigen Studienfächern (u. a. Jura) ermöglichte. D besuchte nach der Realschule und einer Ausbildung parallel zur Vollerwerbstätigkeit in der Verwaltung ein Abendgymnasium (das in den 1960er Jahren eine neue Gründungswelle erlebte) und begann nach dem Abitur ein Studium. A konnte über eine Ausbildung eine Fachhochschule besuchen und darüber zunächst einen FH-Abschluss ablegen. Diese sogenannten zweiten bzw. nichttraditionellen Bildungswege zum Hochschulstudium treten ausschließlich in den älteren Kohorten (Kohorte I und ein Interviewter der Kohorte II mit Jahrgang 1960)³ auf, nicht aber bei den jüngeren Professoren.

Die Bildungsexpansion in Westdeutschland fiel in eine (Nachkriegs-) Zeit, die nicht nur durch das sog. Wirtschaftswunder geprägt war, sondern auch durch eine gesamtgesellschaftliche Problematisierung eines nur begrenzt ausgebauten Schul- und Hochschulraums. Es folgte ein Ausbau von höheren allgemeinbildenden Schulen sowie Hochschulen, der auch eine deutlich höhere Beteiligung an höheren Bildungsgängen evozierte. Nicht nur stiegen seither kontinuierlich bspw. die Schüler*innenzahlen an Gymnasien, sondern es wurden auch zusätzliche Brückeninstitutionen wie Institutionen des zweiten Bildungsweges (Kollegs) geschaffen, Abendgymnasien stark ausgebaut, Sonderzulassungsprüfungen zum Hochschulstudium erlassen und die Anzahl an Universitäten in Deutschland verdoppelt. Zudem wurden Anfang der 1970er Jahre Fachhochschulen installiert und vormalige höhere Fachschulen zu Fachhochschulen aufgewertet, die mit der Fachhochschulreife zugänglich waren und insbesondere Personen aus unteren sozialen Klassen angesprochen haben (Miethe et al. 2015). Dieser enorme Ausbau verband sich mit einer gesamtgesellschaftlichen Anrufung an die Bevölkerung, über (neue) Bildung(smöglichkeiten) einen sozialen Aufstieg anzustreben und damit vom neuen Wohlstand in Deutschland zu profitieren. Daher war ein sozialer Aufstieg in der Bundesrepublik „Sehnsuchtsobjekt, Handlungsnorm [und] politisches Leitbild“ (Nachtwey 2016: 12; vgl. auch Voswinkel 2017) zugleich und führte de facto für viele zu einer intergenerational höheren Bildung. Durch den Ausbau des Bildungswesens und dem damit einhergehenden steigenden Bedarf an Hochschullehrer*innen der 1960er und -70er Jahre erhöhten sich auch die Möglichkeiten für Personen aus unteren und mittleren Klassen, wissenschaftliche

³ Zwei der vier in der ältesten Generation des Samples verwiesen zudem auf eine zeitgeschichtliche Phase einer reformierten juristischen Ausbildung, die sich von zuvor stark konservativ und selektiv geprägten juristischen Traditionen unterschied. Das einstufige Modell setzte verstärkt auf die Integration sozialwissenschaftlicher Studieninhalte und der Förderung kritischer Reflexion statt auf rechtstechnokratische „Dogmatik-Dressur“ (Berlit/Dreier 1981: 151). Sie verzichtete auf das Abitur als Zugangsvoraussetzung. Siehe van de Loo & Stehmeier (2013) zur Geschichte der „Einphasigen Juristenausbildung“ sowie deren Integration sozialwissenschaftlicher Inhalte.

Karrieren zu machen. In einer Vollerhebung der Karrierewege von 6.500 Promovierten der Ingenieur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften aus vier Jahrgängen erwies sich besonders die 1965er Promotionskohorte als erfolgreich, da hier fast jeder neunte aus der „Normalbevölkerung“ auf eine Professur berufen wurde (Hartmann 2002). Noch Anfang der 1950er Jahre waren zwei Drittel der Universitätsprofessoren Bürgerkinder, während sich dieser Anteil im Zuge der Bildungsexpansion auf die Hälfte reduziert hat (ebd.: 134). Die Bildungsexpansion war daher im doppelten Sinne eine Phase der sozialen Öffnung, da zum einen im Bildungssystem Impulse zur Expansion höherer Bildungsabschlüsse gesetzt wurden und zum anderen der enorme Ausbau an Hochschulen zu einem starken Anstieg an Studierenden und einem damit verbundenen hohen Bedarf an wissenschaftlichen Fachkräften einherging.

Durch die (zum Teil sehr starke) Betonung der günstigen zeitgeschichtlichen Gelegenheitsstrukturen können die Aufstiegsnarrative der ersten Professorenkohorte als *kollektive Aufstiegserfahrungen* gedeutet werden. Sie profitierten von neu geschaffenen Wegen zum Abitur und Studium und wiesen der Bildungsexpansion eine relativ zentrale Stellung in ihren Aufstiegsnarrativen zu.

Transformationsprozess in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung

Neben der Bildungsexpansion bildet sich die Wiedervereinigung West- und Ostdeutschlands als zweiter Kristallisationspunkt heraus. Zugleich wird sie in den Narrativen der zwei Interviewten, die an Ostuniversitäten einen Ruf erhalten haben (beide Geburtskohorte I), deutlich weniger offensiv als die Bildungsexpansion thematisiert. Insgesamt sind es vier westsozialisierte Juristen, die von erweiterten Karriereperspektiven durch die ‚neuen‘ Universitäten im Osten berichten, wenn auch insgesamt deutlich zurückhaltender bzw. ambivalenter als dies bei den mit häufig positiven Assoziationen versehenen Bezügen zur großen Bildungsexpansion geschieht. So erfährt beispielsweise der ostdeutsche Ankunftsort nur eine beiläufige Erwähnung (bei S) oder wird (wie bei P) durch Erklärungen ‚legitimiert‘.

Das Narrativ, das sich auf die erreichte Professur in Ostdeutschland bezieht, ist bei S – wie seine gesamte Lebensgeschichte – in ein sehr ausgeprägtes Glücksnarrativ eingebettet. Er beschreibt seinen Weg zur Professur als sich stetig öffnende Wege, an dessen Ende der glückliche Umstand steht, dass er als Jurist mit einschlägig thematischer Expertise in einer neu konstituierten interdisziplinären Forschungsstelle in Ostdeutschland eine dauerhafte Beschäftigung als Wissenschaftler gefunden hat und er daher eine hohe Passung mitbrachte, die ihm andernorts fehlte. Fehlende Karrierestrategien und riskante thematische

Schwerpunktsetzungen konnten mit vielen „*glücklichen Umständen*“ kompensiert werden.

In Folge des Mauerfalls 1989 und des Systemwechsels des Ostgebietes 1990 fand ein enormer Elitentransfer von West nach Ost statt; so ging eine geschätzt „mittlere fünfstellige Zahl an Personen“ (Mau 2019: 177) von West- nach Ostdeutschland, um in der Politik, Wirtschaft, Verwaltung, an den Gerichten oder auch an den Universitäten so genannte ‚Aufbau-Ost‘-Aufgaben zu übernehmen. An den ostdeutschen Hochschulen wurden geschätzte 60 % des Personals abgebaut (Pasternack 2005: 227). Von allen zwischen 1994 bis 1998 an ostdeutschen Hochschulen berufenen Professor*innen waren nur rund 6 % ostdeutscher Herkunft (Ahbe 2003: 204). Westdeutsche haben Ostdeutsche insbesondere in den Sozialwissenschaften und der Rechtswissenschaft verdrängt, während in Natur- und Technikwissenschaften die Verbleibchancen für ostdeutsche Wissenschaftler*innen höher waren (Schröder & Bär 1996: 465, Pasternack 2015: 23). Die unterschiedlichen Verbleibchancen ergaben sich daraus, dass Natur- und Technikwissenschaften als ideologisch eher unverdächtig bewertet wurden.

Dieser Elitenaustausch führte als „paradoxe Intervention“ (ebd.: 22) dazu, dass, um Politik und Wissenschaft künftig trennen zu können, umfangreiche kollektive und individuelle politische Bewertungen von Wissenschaftler*innen durchgeführt wurden, infolge derer auch massenweise in der DDR sozialisierte Nachwuchswissenschaftler*innen ihre wissenschaftliche Laufbahn beenden mussten. Der Systemwechsel und der Austausch der Führungsköpfe führten dazu, dass jene, die nicht ausgeschlossen wurden, nur wenig Chancen hatten, sich in den neuen Strukturen zurecht und unter den neuen akademischen Lehrer*innen ihren Platz zu finden. „Es mangelte den jüngeren Wissenschaftler*innen sowohl an der Einbindung in die nun relevanten Netzwerke als auch häufig an habitueller Passfähigkeit“ (Pasternack 2015: 23). Diese in vieler Hinsicht paradoxe Situation und der hohe Bedarf an Fachkräften führte dazu, dass (vor allem männliche) soziale Aufsteiger aus dem Westen auch in der Rechtswissenschaft leichter Fuß fassen konnten (ebd.)⁴, sodass sich für viele mit der räumlichen auch eine soziale Mobilität einstellte. Die Berufung von S auf eine Ost-Professur erscheint in seiner Erzählung ohne große Verdrängung von ostdeutschen Kandidaten verlaufen zu sein. Vielmehr hätten in seinem Forschungskontext viele in Ostdeutschland

⁴ Paradox erscheint diese Situation auch vor dem Hintergrund, dass es sich bei den Führungskräften im DDR-Kader „mehrheitlich um Aufsteiger aus kleinen Verhältnissen“ (Mau 2019: 178 f.) handelte und sie sich habituell stark von den ‚Importeliten‘ aus dem Westen unterschieden. Dass auch bei Rechtswissenschaftler*innen soziale Aufsteiger*innen aus dem Westen ihnen den Rang abliefen, erscheint daher doppelt paradox. Ob dies unter Jurist*innen häufig vorkam, bleibt jedoch eine offene Frage.

sozialisierte Naturwissenschaftler nach der Wende bleiben können (von juristischen Kolleginnen ist nicht die Rede). Die unterschiedlichen biographischen Werdegänge blieben ihm zufolge in der Kolleg*innenschaft aber unthematisiert, was angesichts der historischen Umbrüche und unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen eher verwundern mag und vermutlich den ungleichen Wendefolgen für West- und Ostdeutsche (Übernahme vs. Systemwechsel) geschuldet war. Seine Etablierung als Professor in Ostdeutschland beschreibt S eher passiv in einem ausschließlich positiven Glücksnarrativ.

Bei P hingegen lassen sich, anders als bei S, deutlich ambivalentere Bezüge hinsichtlich der Berufung an eine ostdeutsche Hochschule feststellen, wie an folgender Passage deutlich wird:

„Ich habe zwar an den verschiedensten Stellen vorgesungen [...] wurde mir aber klar, wo die Städte sind, wo ich immer hinfuhr, das war [ostdeutsche Stadt], das war [ostdeutsche Stadt], das war [ostdeutsche Stadt], und es gab im Westen auch ein paar Stellen [...] Es war eine insofern schwierige Situation, also im Westen hatte ich zum Beispiel eine C3-Bewerbung in [süddeutsche Stadt], wurde da auch eingeladen und anschließend kommt natürlich im Folgegespräch immer die Frage und die lautete hier: ‚Herr P, was würden Sie denn tun, wenn Sie einen Ruf an einer unseren Universitäten in den neuen Bundesländern bekämen?‘ Und zwar, das ist ja immer die Angst derjenigen, die eine heute W2-Stelle oder damals eine C3-Stelle zu vergeben haben, dass der Betreffende in der Zeit parallel dazu einen W3- oder einen C4-Ruf kriegt. Und auf so eine Frage können sie nur eine falsche Antwort geben: Wenn ich sage, ich bleibe hier bei euch in [süddeutsche Stadt] und warte so lange, bis die Stellen im Osten vergeben sind, dann sind sie jemand ohne Ehrgeiz, und wenn ich gesagt hätte, ich zieh die vor, dann wie es sich gehört hätte – man muss eine C4-Stelle, ganz egal, wo sie ist, das war so damals der Common Sense, man muss die höherwertige Stelle natürlich vorziehen, weil man, das ist ja halt, was man halt anstrebt. Irgendwo war das alles noch etwas geschichtet, also so gesehen, im Westen hatte man damals keine Chancen.“⁵

Der erhaltene C4-Ruf in Ostdeutschland bedeutete für P zwar ein ‚Ankommen‘ auf der Professur, dem Ruf an eine ostdeutsche Universität wird aber eher aufgrund einer passiven Orientierung an informellen Karriereregeln sowie äußeren Zwängen gefolgt. So sei eine C4- immer einer C3-Professur vorzuziehen. Erst einen später erhaltenen Ruf an eine süddeutsche Universität (den er aufgrund schlechterer Ausstattung aber abgelehnt hat) bewertet er als endgültige Selbstbezeugung, „freiwillig“ in Ostdeutschland geblieben zu sein, zumal sich im Osten auch Karriereperspektiven für seine Frau und eine gute Kinderbetreuung ergaben. Bei dieser Selbstbezeugung der Freiwilligkeit bezieht er sich auf das

⁵ Die angeführten Zitate wurden aus Datenschutzgründen für die Darstellung geglättet und es wurden personenbezogene Angaben anonymisiert bzw. verändert. Die Analyse bezog sich allerdings auf die Originaltranskripte, einschließlich der sprachlichen Besonderheiten.

Anfang der 1990er Jahre in Ostdeutschland verbreitete Überzeugungsmuster, dass Personen aus dem Westen häufig nicht gut genug seien, um in Westdeutschland eine Professur zu erreichen, und Ostdeutschland daher als (unfreiwilliges) Ausweichgebiet für Karrieren genutzt haben. Der konkrete Elitenaustausch, der sich für westdeutsche Wissenschaftler*innen als neuer Ermöglichungsraum erwies und beim ostdeutschen Personal mit extremen Härten und Ungerechtigkeiten (häufig in Form eines Karriereendes, Pasternack 2015: 24) einherging, findet zwar Erwähnung; jedoch deutet sich in dem Argument, dass er als Jurist „*nie angefeindet*“ wurde, die Haltung an, dass der Austausch ostdeutscher Jurist*innen aufgrund des politischen und rechtlichen Systemwechsels unumgänglich erschien.

Während also die Bildungsexpansion als kollektive und gesellschaftlich erwünschte Bildungs- und Aufstiegsermöglichung internalisiert wurde, der – trotz mancher Mühen und Herausforderungen – erfolgreich nachgekommen wurde, ermöglichte die Öffnung nach Osten neue Räume und Positionen, die jedoch teils mit einer Verdrängung dort ansässiger Wissenschaftler*innen einherging. Diese Schattenseite erfolgreicher Mobilität (*„der Erfolg der einen wird durch den Misserfolg anderer ermöglicht“*) stellt vermutlich zudem die eigenen Anstrengungen in Frage, die ein individueller Aufstieg von ‚unten‘ auf eine rechtswissenschaftliche Professur erfordert. Insofern ist augenscheinlich, dass die zwei historischen Gelegenheitsstrukturen sehr unterschiedliche Bedeutungen in den Narrativen erhalten, wobei die Bildungsexpansion als dominanter und positiver Bezugsrahmen, die Hochschulerweiterung durch die Wiedervereinigung der deutschen Staaten jedoch als sekundärer und ambivalenter Bezugsrahmen erscheint.

Narrative auf der Mikroebene: Individuelle Dispositionen

Es sind vor allem die Aufsteiger der Kohorte III und damit die jüngsten Aufsteiger im Sample, die sich in ihren Erzählungen auf Narrative beziehen, die individuelle Dispositionen wie Begabung, Talent, aber auch Ehrgeiz, welche eng mit einem individualisierten Erfolgsparadigma verknüpft ist, zentral stellen. Soziale Mobilität wird hier zu einer *individualisierten* Aufstiegs Geschichte und knüpft an Leitbilder von Erfolg an, die nicht mehr nur in Sport und Ökonomie Geltung für sich beanspruchen, sondern auch in Domänen wie Bildung und Wissenschaft Einzug gehalten haben (dazu Peter 2018).

Begabung und Neigung

Die Idee von Begabung wird bei den interviewten Professoren der Kohorten II und III als aufstiegsermöglichende individuelle Disposition mit dem Karriereverlauf in einen Zusammenhang gestellt.

In der Narration von G [Kohorte II] lässt sich eine nahezu biologistische Begabungskonzeption ausmachen. Er erwähnt weitere „hochbegabte“ Familienmitglieder, die bereits in der Studienstiftung des Deutschen Volkes Förderung erfahren haben, „und der eine ist promoviert und auch wissenschaftlich tätig [...], das ist da irgendwie in diesem Zweig der Familie“. Begabung erscheint hier als eine angeborene individuelle Disposition, die auch ein intergeneratives Element hat: Begabung wird nicht zwangsläufig als ‚Einzelschicksal‘ präsentiert, sondern verbindet Familienangehörige, die den Aufstieg bewältigt haben oder es ist auch der eigene Sohn, dem eine Hochbegabung attestiert wird. Ein ‚first generation student‘ zu sein und einen sozialen Aufstieg zu vollziehen verliert in einer solchen Rahmung den Nimbus des glanzvollen Auserwähltseins, etwas, das unweigerlich von der Herkunftsfamilie trennt. Im Gegenteil ermöglicht es eine Einreihung in ein größeres Familiengefüge, in dem die Überwindung klassenspezifischer Grenzen auf der Grundlage der Begabungsidee Plausibilisierung erfahren kann. Entworfen wird ein Konzept von sozialem Aufstieg als familienspezifischer Eigentümlichkeit. Dies gilt aber scheinbar nicht für alle Angehörigen der Familie, denn so verkörpert die Schwester von G – im Gegensatz zu ihm und anderen Verwandten – eine schulisches Nichtbegabte:

„Da ging sie [die Schwester] dann zur Schule, hat aber, also war in der Schule jetzt wohl nicht so begabt, und hatte auch keine Lust Abitur zu machen, und wollte lieber schon schnell selbstständig sein und Geld verdienen [...] und hat dann eine Lehre gemacht zur Einzelhandelskauffrau“.

Noten werden in der Narration von G große Bedeutung beigemessen. Dies beginnt bereits mit Schulnoten, die Erwähnung finden („zweitbesten Abi-Schnitt“, „drei in Latein“). In Noten, so erscheint die meritokratische Annahme, manifestiert sich Begabung. Dieses Glaubensmuster erfährt im Jurastudium allerdings zeitweilig eine Erschütterung, denn in dem Bewertungssystem mit seinen teils intransparenten Leistungsanforderungen „kriegt man auch doofe Noten“, an die erst Gewöhnung und eine Abkopplung der Note von der Begabungsvorstellung erfolgen muss. Schlechte Noten werden damit nicht zwangsläufig (intern) mit einer fehlenden Begabung attribuiert, sondern (extern) mit dem besonderen Bewertungssystem in der Rechtswissenschaft. Noten werden auch herangezogen, um Personalauswahlentscheidungen zu treffen, wie an folgendem Abschnitt deutlich wird:

„Wenn man dann mal im Studium ist und sich dann da rausstellt, man ist begabt und hat gute Noten und hat es drauf und so, ich glaub, wenn man sich dann auf Stellen an Lehrstühlen bewirbt, also mich interessiert bei den Bewerbungen ja auch nicht, wo die Leute herkommen. Ich gucke mir an, welche Noten haben die so, was können die, was können die nicht und dann lade ich die ein und gucke, ob die menschlich, umgänglich und kompatibel sind.“

Anders als in der Erzählung von G sind es in der Narration von F [Kohorte III] zunächst Ideen von „*Neigung*“ und „*Interesse*“, die den wissenschaftlichen Werdegang und damit den Aufstieg ermöglicht haben. Auch „*schnelles Denken*“ wird in der Erzählung mehrfach angeführt. Während F in seiner Grundschulzeit aufgrund einer fördernden Lehrerin „*noch gut zurechtgekommen sei*“, habe es später Probleme in der Schule gegeben, die er auf eine mangelnde Anpassung zurückführt: „*War eins von den frecheren Kindern, kann man sagen, denen man aber nicht über die Noten das Leben schwermachen konnte.*“ Noten erhalten die Funktion eines Disziplinierungsinstruments, mittels denen unpassendes Verhalten sanktioniert werden kann. In diesem Zusammenhang berichtet F auch von seinem hochbegabten Sohn („*tatsächlich ist es so, dass er schneller war*“), der in der Schule ähnliche Probleme hat. Schule empfindet er als „*Disziplinarveranstaltung*“, die nur auf ein Standard-Lerntempo zugeschnitten ist. „*Schnelles Denken*“ wird damit zunächst weniger als subjektive Ressource im Sinne einer Begabung konzipiert, sondern führt in der Schule zu Passungskonflikten. Die Wissenschaft wird demgegenüber zu einem Ort, an dem schnelles Denken entfaltet werden kann und eine angemessene Honorierung erfährt. Der Aspekt der Anpassung und Stromlinienförmigkeit findet sich in weiteren Ausschnitten der Narration von F, etwa wenn es darum geht, dass er die einstufige juristische Ausbildung absolviert, „*um sich ein Stück weit intensiver von dem zu entfernen, was man ‚herrschende Meinung‘ nennt und Dinge nicht als selbstverständlich hinzunehmen*“. An späterer Stelle führt er aus, dass er in der ‚scientific community‘ gerade aus diesem Grund Anerkennung erhält. Ihm ist Selbstkonsistenz ein wichtiges Motiv, „*die Position einzunehmen, von der ich überzeugt bin*“, so dass er sich gegen den Anwaltsberuf entschieden hat. Lernen und intrinsische Motivation werden als ein Motor des Aufstiegs präsentiert: „*Wissenschaft hat mich sehr gereizt, weil man das Privileg genießt, sein Leben lang lernen zu können*“. In der Narration wird vielfach auf das Spannungsverhältnis von Schule als Disziplinierungsveranstaltung einerseits („*sich diesem Programm unterordnen*“) und Neigungen und individuellem Rhythmus andererseits Bezug genommen.

Das Narrativ von Begabung und Neigung stellen einen Modus dar, den eigenen Werdegang zu erklären. Sozialer Aufstieg gilt hierbei vornehmlich als ein Ausweis individueller Fähigkeiten und Dispositionen.

Ehrgeiz

Darüber hinaus lässt sich ein weiteres auf individuelle Dispositionen bezogenes Narrativ ausmachen, das die Lebensgeschichte als eine Geschichte von persönlichem Ehrgeiz und von individueller Anstrengung erzählt. Ehrgeiz und Anstrengung sind eng mit der Idee von Erfolg verknüpft. Erfolg stellt sich idealerweise durch kontinuierliche Übungs- und Habitualisierungsprozesse ein.

K [Kohorte II] nimmt in seiner Erzählung explizit Bezug auf die Wettkampfmotapher. So berichtet er zunächst, dass seine Gymnasialzeit geprägt war von Leistungssport und täglichem Training: *„diese Zeit war dann sehr geprägt vom Sport, also ich habe sehr viel Leichtathletik gemacht und das eben auch sehr aktiv, also insofern, dass man oftmals fast jeden Tag da trainiert hat“*. Als Jugendlicher ‚übt‘ er als freier Mitarbeiter einer Tageszeitung gewissermaßen den Umgang mit Sprache und veröffentlicht erste Texte. Um das Studium erfolgreich abzuschließen ist aus seiner Sicht ein gewisser Ehrgeiz erforderlich (*„klar, man musste so ein bisschen Zug haben“*). Er führt weiter aus:

„Also ich glaube, dass so diese Wettkampfsituation aus dem Sport, dass die durchaus nicht so unwichtig ist, also oder war. Also, dass man da ‚Das musst du jetzt schaffen und willst du jetzt schaffen und da tust du jetzt auch alles dafür‘, ob ich jetzt immer so, ich mein‘, das ist echt schwierig, man denkt sich ja, man reflektiert ja oft dann nicht mehr, wieviel man wirklich arbeitet. Also manchmal denkt man sich, ich habe gar nicht so viel dafür getan oder wenn [...], da ist so eine Außensicht besser. Also das kann man ja selber gar nicht, weil mir die Arbeit auch echt fast immer totalen Spaß macht, merkt man gar nicht, wieviel man arbeitet, können Sie sagen ‚Alles nicht so schlimm‘. Aber dann, wenn meine Frau dann sagt ‚Ja nö, aber bist du um vier Uhr aufgestanden, um erstmal vor dem Frühstück drei Stunden zu arbeiten‘. Also ich glaube schon, dass dieser Sport durchaus einen Einfluss auf einen gewissen Ehrgeiz oder eine Zielstrebigkeit hat.“

Für K sind Ehrgeiz und Zielstrebigkeit zentrale Aufstiegsvoraussetzungen. In diesem Zusammenhang rekurriert er auf den Sport, der ihn im erforderlichen Durchhaltevermögen geschult hat. Die Übertragung von Eigenschaften auf die Wissenschaftskarriere, die für sportlichen Erfolg erforderlich sind, wie Ehrgeiz und Disziplin, macht K als mitursächlich für seinen Karriereverlauf aus. Aufstieg setzt Einsatzwillen, Kontinuität und Anstrengung voraus. Aufstieg als Erfolgsgeschichte ist dann kompetitiv und erinnert an Hochleistungssport, bei dem bestimmte mentale Techniken zum Tragen kommen, mittels derer sich die Akteure in ‚Bestform‘ bringen und sich für den Wettbewerb rüsten.

Narrative auf Mikro- und Mesoebene: Signifikante Andere

Die Lebensgeschichten der Aufsteiger werden auch als Beziehungsgeschichten erzählt. Das heißt, dass die eigene Biographie – und dies ist eine kohortenübergreifende Gemeinsamkeit – vornehmlich unter Bezugnahme auf signifikante Andere (Mead 2017) erzählt wird. Als signifikante Andere verstehen wir diejenigen Individuen, mit denen sich die Akteure affektiv identifizieren. Sie stellen für den Akteur den „Versicherungsagenten seiner subjektiven Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 2010: 161) dar. Aus den Narrativen lassen sich unterschiedliche Personengruppen als signifikante Andere herausarbeiten, wobei wir uns auf die Eltern und akademische Lehrer beschränken, da sie in den Erzählungen des Samples dominieren. In solchen Beziehungsgeschichten lassen sich teilbiografische und gesamtbiografische Narrative unterscheiden. Teilbiografische Narrative beziehen sich auf spezifische Statuspassagen, beispielsweise auf die Schullaufbahn und die Förderung durch Lehrer*innen oder auf das Studium und die Förderung durch Hochschullehrer*innen.

Mit Blick auf die drei unterschiedenen Kohorten zeigt sich im Vergleich der Narrative eine weitgehende Stabilität der Thematisierung signifikanter Anderer, mit einem wesentlichen Unterschied: Bei den jüngeren Interviewpartnern [Kohorte III] finden fördernde Schullehrer*innen kaum noch Erwähnung. In den älteren Kohorten [Kohorte I–II] wird ihnen, vor allem hinsichtlich schulischer Übergänge, wesentliche Bedeutung zugeschrieben. Zwar können sich Lehrer*innen mit ihren Schullaufbahnentscheidungen gegenüber den Eltern nicht immer (gänzlich) durchsetzen, ihr Insistieren aber führt mitunter zum Besuch höherer Schulen, d. h., dass statt der familiär vorgesehenen Volks- die Realschule besucht wird.

Eltern

Nicht zuletzt durch die Autobiographie von Didier Eribon (2016) wurde ein Narrativ der Herkunftsfamilie als Be- oder Verhinderungsinstanz sozialer Mobilität für herkunftsniedrige Sozialgruppen popularisiert. Für ihn erscheint die soziale Distanzierung von seiner Familie konstitutiv für den eigenen Aufstieg. Ein dazu kontrastierendes und bei den von uns interviewten Juristen verbreitetes Narrativ stellt der weite soziale Aufstieg als familiäres Unternehmen dar.

Exemplarisch sei das Narrativ des familiären Aufstiegs verdeutlicht an folgendem Zitat aus dem Nachfrageteil⁶ des Interviews mit G [Kohorte 2]. Dem Nachfrageteil voraus geht eine Stegreiferzählung, in der G seine Studienfachwahl wie auch seine Promotionsaufnahme als auf einen väterlichen Impuls zurückgehend darstellt. Zwar habe sein Vater kaum über Kenntnisse hinsichtlich akademischer Disziplinen verfügt, wusste aber, dass „man mit Jura viel machen könne“:

„Und da, [an einer von seinen Eltern ausgewählten ‚Eliteschule‘] habe ich dann auch mein Abitur gemacht. Jo, das war für meine Eltern überhaupt nie ein Problem, sie haben immer gewusst, Bildung ist wohl der Schlüssel zu allem und haben mich dabei immer unterstützt und ermutigt. [...] Und dann auch mit dem Studium und so. Ja, die sind natürlich eher stolz und so. Mein Vater heißt auch Stefan G. und schon als ich dann Post bekommen habe als Dr. Stefan G. und der Briefträger hat dann gedacht, dass sei mein Vater und so (Lachen), das fand er immer ganz toll. Und so als Professor und so, das ist für meine Eltern, glaub ich, auch ein Traum.“

Dieser Ausschnitt zeigt in verdichteter und exemplarischer Weise das Narrativ des gemeinsamen familiären Aufstiegs. Es beginnt mit dem elterlichen Einsatz für eine ‚Eliteschule‘, setzt sich fort über Unterstützung und Ermutigung im Studium, aber auch den Stolz auf das Studium und insbesondere die abgeschlossene Promotion bis hin zur Berufung. Die Kollektivität des Aufstiegsvorhabens wird deutlich im frühen Engagement der Eltern bei Bildungsentscheidungen – wie es sichtbar wird in dem eingefügten Verweis auf eine von den Eltern ausgewählte und an die Grundschule anschließende „Eliteschule“, die dem Zitat vorausgeht – und findet ihren Höhepunkt im gemeinsamen Traum der Professur.

Das Beispiel von G stellt eine spezifische Form des familiären Aufstiegsprojektes dar, bei der eine ausgeprägte psychosoziale Identifikation von Vater und Sohn vorliegen. Die hohe väterliche Identifikation mit dem Sohn spiegelt sich in diesem Ausschnitt nicht nur in der identischen Wahl des Vornamens. Es zeigt sich auch in der damit einhergehenden, dem Vater schmeichelnden, Erzählung über die vom Postboten vorgenommene fälschliche Attribution des Dokortitels an den Vater. Einher geht diese psychosoziale Identifikation zwischen Vater und Sohn in diesem Fall mit der Projektion von vermeintlich verhinderten Bildungsambitionen des Vaters auf den Sohn, die über ein innerfamiliales Narrativ einer Fluchtgeschichte tradiert werden.

⁶ Das biographisch-narrative Interview lässt sich schematisch in zwei Phasen unterteilen. Es beginnt mit einer autobiographisch orientierten Erzählaufforderung und der darauffolgenden Anfangserzählung. Sofern es sich bei der Anfangserzählung um eine unvorbereitete und spontane Erzählung handelt, wird sie als Stegreiferzählung bezeichnet. Im biographisch-narrativen Interview schließt an die Anfangserzählung ein Nachfrageteil an, in dem die Themen der Eingangserzählung über narrative Nachfragen vertieft werden (Schütze 1983).

Vor allem in den Erzählungen der älteren Kohorten erscheinen die (ältesten) Söhne als Projektionsfläche für familiäre Bildungsambitionen (siehe auch Bertaux 1977), die vor allem väterlicherseits in der Elterngeneration verhindert wurden. Dabei werden innerfamiliäre Narrative über die Gründe der Verhinderung tradiert und für die nachfolgende Generation handlungsleitend. Im Fall von G bezieht sich dieses Narrativ auf die strukturellen Folgen des Zweiten Weltkriegs und damit verwobene parentale Fluchtbiographien. In anderen Interviews aber werden auch andere Gründe für verhinderte Bildungsambitionen der Eltern angeführt, wie etwa finanzielle Restriktionen.

Das Narrativ des gemeinsamen, familiären Aufstiegs ist aber keinesfalls beschränkt auf Konstellationen mit hoher psychosozialer Identifikation zwischen Eltern und Sohn, sondern bezieht auch andere Konstellationen familiärer Solidarität ein. Grundlegend für dieses Narrativ ist eine familiäre Ökonomie einer Klein(st)familie, in der die Investition in Bildung, teilweise sich bis in die Promotionsphase erstreckend, als Gemeinschaftsprojekt verstanden wird. Es sind die Familien, die kollektiv in den Bildungsaufstieg investieren und diesen realisieren, unter zuweilen großem individuellem (ökonomischem) Verzicht. Zwar könnten von den Eltern dabei selten akademisch-intellektuelle Hilfestellungen geleistet werden, sehr wohl aber würde emotional und ökonomisch unterstützt.

Das Narrativ eines familialen Aufstiegsunternehmens stellt ein Muster dar, die Lebensgeschichte als Beziehungsgeschichte zu erzählen. Ein zweites Muster findet sich mit Bezug auf akademische Lehrer.

Akademische Lehrer

Während die gefühlsbezogene Identifikation mit den Eltern und damit deren Bedeutung als signifikante Andere naheliegt, ist sie für akademische Lehrer zu plausibilisieren. So lassen sich zwar einige, aber nicht alle akademische Lehrer als signifikante Andere rekonstruieren. Generell wird akademischen Lehrern in der Rechtswissenschaft eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. Abschnitt 2), wie beispielsweise die an den wissenschaftlichen Nachwuchs adressierten „Pädagogischen Briefe“ des Rechtswissenschaftlers Peter Häberle verdeutlichen. Der Staatsrechtslehrer beschreibt diese Sozialbeziehung darin als „Lehrer-Schüler-Verhältnisse“ und „Loyalitätsbeziehungen“, die „im günstigsten Fall weit über das Rigorosum [...] hinausgehen können“ (Häberle 2010: 56).⁷

⁷ Siehe dazu auch Helmuth Schulze-Fielitz 2013: 453–469.

Als exemplarisch für ein über den akademischen Lehrer angelegtes Beziehungsnarrativ kann folgender Ausschnitt einer Stegreiferzählung von A [Kohorte II] gelten. Dem zitierten Ausschnitt geht eine Erzählung über die eigene Promotionsaufnahme voraus. Diese begründet A mit einem aus den guten Noten des „rauen“ juristischen Staatsexamens erwachsenden Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, mit kollegialen Abwertungserfahrungen in einem Praktikum aufgrund eines fehlenden Dokortitels und mit dem Promotionsangebot seines „sympathischen“ späteren akademischen Lehrers. Anschließend führt er zum weiteren Karriereverlauf aus:

„Dann Promotion ja und die war summa cum laude. Und die fand der Prof. ganz gut [...]. Dann kam der Maier und sagte ‚Wollen sie sich nicht bei mir habilitieren‘. Und da kam jetzt überhaupt zum ersten Mal, da war ich Anfang 30. Mit Abschluss der Promotion kam zum ersten Mal die ernsthafte Überlegung auf: ‚Ja könntest du dir vielleicht noch Universität‘. Das für mich normalerweise, muss ich echt sagen, Universitätsprofessoren waren für mich weit weg. Die waren für mich, an sich das war für mich damals so eine Gruppe, nicht dass ich jetzt sagen will, dass ich das für unerreichbar hielt. Aber es war nichts für das ich überhaupt in meinem Blickwinkel. War für mich nicht etwas wo ich gedacht hätte das kommt für dich beruflich irgendwie mal in Betracht. Hätte ich echt an sich gar nicht für möglich gehalten, habe ich mir irgendwie so gedacht. Nö, also guter Anwalt, promovierter Anwalt mit (Arbeitsbereich) vielleicht noch oder sowas in der Richtung oder eine Richtertät-. Das hatte ich für mich erst drin, aber Universitätsprofessor, boah, die sind immer so supergebildet und so breit gebildet. Die wissen alles Mögliche. Die sprechen viele Sprachen und so. Du kannst mal gerade so halbwegs Englisch und bist da am rundilletieren und naja und so weiter. Und irgendwie dachte ich, ne, also die Klasse hast du irgendwie nicht. Aber das hat mir der Maier und so muss ich sagen Maier war ein großartiger Förderer, der hat mir alle Bedenken [...] von Anfang an ausgedredet.“

Dieser Ausschnitt verdeutlicht ein Spezifikum der über den akademischen Lehrer angelegten Beziehungsnarrative. Es sind keine ‚reinen‘ Beziehungsgeschichten, sondern solche, die mit Leistung(sindikatoren) verwoben sind. Bereits die Promotionsaufnahme, so wurde das Zitat eingeleitet, konstituiert sich über die Noten der Staatsexamina. Ähnlich wie bei dem hier erwähnten Habilitationsangebot seien diese Leistungsindikatoren mitkonstitutiv sowohl für das Promotionsangebot des akademischen Lehrers als auch für dessen Annahme. Besonders deutlich aber zeigt dieser Ausschnitt die immense Bedeutung, die dem akademischen Lehrer hinsichtlich dieser Wissenschaftskarriere zugeschrieben wird. Dies beginnt bereits mit der Promotionsaufnahme, wobei die Promotion für den Interviewten nicht als Beginn einer wissenschaftlichen Laufbahn verstanden wird, setzt sich aber dann fort mit dem Habilitationsangebot.

Erst dieses Angebot habe eine Wissenschaftskarriere für A als reale oder „ernsthafte“ Handlungsoption erscheinen lassen, wie sich anhand seiner Erzählung plastisch zeigt. Auf seine damalige Distanz zur Professur verweist neben

sprachlichen Akzentuierungen, die leise Rekapitulation der damaligen Überlegungen, wie auch die laute Betonung von Partikel („*ernsthaft*“, „*weit weg*“), die mehrfache Wiederholung, dass eine Professur für ihn keine berufliche Perspektive darstellte. Eindrucksvoll drückt sich diese soziale Distanz auch in der dargestellten Differenz des eigenen Selbstbildes gegenüber einer idealisierten Darstellung von Professoren als multilingualen Universalgelehrten aus. In der Re-Artikulation damaliger Bedenken wird sichtbar, was sich mit Bourdieu (und über Goffman) als „*sense of one's place*“ (1987: 734) beschreiben ließe, die Verinnerlichung und praktische Vorwegnahme vermeintlich objektiver Grenzen. Nicht zuletzt über den Verweis auf die vermeintlich eigene „*fehlende Klasse*“ lassen sich diese Grenzen als klassenspezifisch interpretieren. Diese Grenzen aber werden maßgeblich durch die Interaktion mit dem akademischen Lehrer verschoben. Das Habilitationsangebot wie auch die Entkräftung „*alle[r] Bedenken*“ führt zur Modifikation des Selbstbildes und damit zur Verschiebung der Grenzen des subjektiv Möglichen.

Darüber hinaus werden dem akademischen Lehrer als „*großem Förderer*“ weitere unterstützende Funktionen zugeschrieben. Diese betreffen etwa die Planung und Finanzierung der Habilitation, aber auch die Einführung in unterschiedliche soziale Netzwerke. So begleitet der Habilitand seinen akademischen Lehrer mitunter bei informellen Treffen, wie Geburtstagen anderer Rechtswissenschaftler, worin die Überschreitung einer rein professionellen Beziehungskonstellation sichtbar wird.

Diese anhand der Erzählung von A exemplifizierten Charakteristika sind bezeichnend für über den akademischen Lehrer angelegte Beziehungsgeschichten. So werden Lehrer-Schüler-Verhältnisse zumeist als langjährige Sozialbeziehungen beschrieben, die sich vornehmlich nach dem ersten Staatsexamen und über die damit verbundene Examensnote konstituieren, seltener aus Seminaren heraus, und sich zumeist über die Betreuung der Doktorarbeit hinaus mit der Habilitation fortsetzen. Ausnahmen finden sich bei uns vor allem dann, wenn die Beziehung aufgrund der Emeritierung des akademischen Lehrers beendet wird, wobei die „Schüler“ dann zumeist an Kollegen vermittelt werden. Die Examensnoten werden, von den akademischen Lehrern wie auch von den Schülern, als objektive Leistungsindikatoren verstanden, die über die Eignung für eine Promotion Auskunft gäben. Und so konstituieren sich Betreuungsverhältnisse häufig über Noten, zuweilen auf bereits bestehenden Kontakten aufbauend, mitunter aber auch anonym, vermittelt nur über die Prüfungsergebnisse. Dabei verweisen die Interviews grundsätzlich auf unterschiedliche Funktionen des akademischen Lehrers: ganz fundamental als Arbeitgeber, von dessen Finanzierung das wissenschaftliche Arbeiten abhängt, aber auch als Betreuer und Förderer, sowie als Gatekeeper zu sozialen Netzwerken oder Publikationsorganen.

Dass die Bedeutung des akademischen Lehrers ein kohortenübergreifender Befund ist, sich also in allen drei Geburtskohorten wiederfindet, lässt sich vermutlich auf die rechtswissenschaftliche Fachkultur zurückführen, die bei der Nachwuchsförderung nach wie vor auf einem traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnis fußt.

Fazit: Aufstiegsnarrative im Wandel

Die Analyse der Aufstiegsnarrative von aus statusniedrigen Herkunftsfamilien stammenden Juraprofessoren führt zu der Erkenntnis, dass diese Narrative, neben kohortenspezifischen Unterschieden, gemeinsame Bezugspunkte aufweisen. Grundlegende Gemeinsamkeiten bestehen in der Bezugnahme des Erzählens auf signifikante Andere. In solchen über Sozialbeziehung angelegten Narrativen dominieren zwei Muster, zum einen das Narrativ eines familiären Aufstiegsunternehmens und zum anderen eine durch akademische Lehrer geförderte Wissenschaftskarriere. Neben diesen Gemeinsamkeiten lassen sich in der Rekonstruktion der Aufstiegsnarrative auch deutliche Differenzen rekonstruieren, die sich vor allem zwischen den Kohorten zeigen: Bei den Vertretern der älteren Kohorte erfahren *strukturelle* Gelegenheitsstrukturen eine besondere Bedeutung für das Gelingen des Aufstiegs. Sie gehen meist mit nicht-traditionellen Bildungswegen einher. Besonders die Bildungsexpansion und das gesamtgesellschaftliche Aufbruchsklima verweisen auf kollektive Sogwirkungen und Gelegenheiten. Sie stehen den *individualisierten* Begabungs- oder Ehrgeiznarrativen der Jüngeren gegenüber, die sich eher an allgemeinen Diagnosen eines individualisierten Erfolgsparadigmas anschließen lassen.

Theoretische Erklärungen für diese Befunde können wir nur ansatzweise vorstellen, da diese nicht im Fokus unserer Untersuchung standen. Eine, erkenntnistheoretisch eher unmoderne, auch als „event-centered approach“ bezeichnete naturalistische Perspektive (dazu Squire et al. 2008) würde argumentieren, dass die konkreten Erlebnisse der Interviewten in ihren zeithistorischen Kontexten variieren und aufgrund dieser Variationen unterschiedliche Geschichten erzählt würden. In Teilen einer sich mit dem autobiographischen Gedächtnis beschäftigenden Psychologie wird auf den sogenannten „remiscence peak“ verwiesen (zum Überblick Munawar et al. 2018). Dieser bezeichnet die empirisch gesättigte Annahme, dass autobiographische Erfahrungen zwischen etwa dem zehnten und 30. Lebensjahr besonders erinnert werden. In diesem Zeitraum fänden die wesentlichen Übergänge von der Kindheit zum Erwachsenenalter statt. Die ausgeprägtere Erinnerbarkeit von Ereignissen dieser

Lebensphasen führe dazu, dass sie biographische Narrative lebenslang strukturieren.

Die Ermöglichung der Abkehr von bereits eingegangenen Wegen über den zweiten Bildungsweg fand bei den älteren Professoren *erstens* im besonders prägenden Lebensalter statt, *zweitens* können aber auch die seinerzeit aufkommenen nachholenden Bildungsoptionen als Ermöglichungsstrukturen als bedeutensame Lebenserfahrung abgespeichert worden sein. In der Sozialpsychologie und in Anschluss an Karl Mannheim gibt es Überlegungen, dass dieser „reminiscence peak“ des autobiographischen Gedächtnisses nicht nur besonders bedeutsam für die persönliche Identität, sondern auch für die generationale Identität ist (Grob et al. 2001: 177). Kollektive Erfahrungen einer gemeinsamen Generation – wobei wir uns nicht auf den Begriff der Generation beziehen, sondern auf den der Kohorte – stellen danach die Basis einer gemeinsamen generationalen Identität dar.

Eine dritte Argumentationslinie würde eher darauf verweisen, dass es spezifische zeithistorische Narrative gibt, z. B. darüber, wie sich der soziale Aufstieg in den 1960er Jahren vollzogen hat. Man bedient sich also gesellschaftlicher Erzählungen aus dem ‚Heute‘, wie es zu einer bestimmten Zeit gewesen sein mag. Da sich bei den jüngeren Kohorten keine gesamtgesellschaftlich bedeutenden Aufbrüche und Gelegenheitsstrukturen ereigneten und gymnasiale Wege auch für Nachkommen mittlerer und unterer sozialer Herkunftsgruppen zunehmend selbstverständlicher wurden, können Verweise auf akademische Lehrer und Selbstzuschreibungen von Begabung und Ehrgeiz als naheliegende Narrative gedeutet werden.

Zuletzt sind es veränderte normative Leitschemata in der deutschen Gesellschaft, die veränderte Ideen von Aufstieg zur Folge haben und die wir auch in unserem vergleichsweise kleinen Sample über die äußerst kleine Gruppe von Juraprofessoren aus statusniedrigen Herkunftsfamilien ausmachen konnten.

Literatur:

- Ahbe, Thomas (2003) Deutsche Eliten und deutsche Umbrüche. Erfolg und Verschwinden verschiedener deutscher Elite-Gruppen und deren Wertepositionen. *Deutschland Archiv* 36: 191–206.
- Alheit, Peter & Schömer, Frank (2009) *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Beck, Ulrich (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter L. & Luckmann Thomas (2010) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 23. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Berlit, Uwe & Dreier, Horst (1981) Ambivalenz der Ausbildungsreform – Auseinandersetzung mit einem Erfahrungsbericht. *Kritische Justiz* 14: 150–159.
- Bertaux, Daniel (1977) *Destins personnels et structure de classes. Pour une critique de l'antroponomie politique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Böning, Anja (2017) *Jura studieren. Eine explorative Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böning Anja (2020) Zur sozialen Situation der Assistent*innen im Öffentlichen Recht – Explorative Erkenntnisse aus einer Online-Erhebung, S. 253–278 in S. Bretthauer, C. Henrich, B. Völzmann, L. Wolckenhaar & S. Zimmermann (Hrsg.), *Wandlungen im Öffentlichen Recht. Festschrift zu 60 Jahren Assistententagung*. Baden-Baden: Nomos.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Homo academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butterwegge, Christoph (2020) Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie? Bestätigung für Aufsteiger*innen und Beleidigung für Abgehängte, S. 89–101 in J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Castel, Robert (2005) *Die Stärkung des Sozialen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Dahrendorf, Ralf (1961) *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*. München: Piper.
- Dahrendorf, Ralf (1965) *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Damm, Reinhard (2020) Autobiographische Notizen eines „Aufsteigers“ – „Wege einer anderen Bildung“, S. 163–184 in J. Reuter, M. Gamper, C. Möller & F. Blome (Hrsg.), *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- El-Mafaalani, Aladin (2012) *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engler, Steffani (2001) „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK Verlag.
- Eribon, Didier (2016) *Rückkehr nach Reims*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Feest, Johannes (1965) Die Bundesrichter. Herkunft, Karriere und Auswahl der juristischen Elite, S. 95–113 in: Wolfgang Zapf (Hrsg.), *Beiträge zur Analyse der deutschen Oberschicht*. München: Piper.
- Friebertshäuser, Barbara (2013) Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu – eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie, S. 255–277 in A. Brake, H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Grob, Alexander, Krings, Franciska & Bangert, Adrian (2001) Life Markers in Biographical Narratives of People from Three Cohorts. A Life Span Perspective in Its Historical Context. *Human Development* 44: 171–190.
- Häberle, Peter (2010) *Pädagogische Briefe an einen jungen Verfassungsjuristen*. Mohr Siebeck: Tübingen.

- Hackler, Ruben (2019) Soziologie der Klassenjustiz revisited. Der Richterhabitus in der Weimaren Republik, S. 203–221 in A. Kretschmar (Hrsg.), *Das Rechtsdenken Pierre Bourdieu*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hamann, Julian (2016) “Let us salute one of our kind.” How academic obituaries consecrate research biographies. *Poetics* 56: 1–14.
- Hartmann, Michael (1990) *Juristen in der Wirtschaft. Eine Elite im Wandel*. München: Beck.
- Hartmann, Michael (2002) *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Heldrich, Andreas & Schmidtchen, Gerhard (1982) *Gerechtigkeit als Beruf. Repräsentativumfrage unter jungen Juristen*. München: Beck.
- Jaksztat, Steffen & Lörz, Markus (2018) Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009. *Zeitschrift für Soziologie* 47: 46–64.
- Klaus, Ekkehard (1981) *Deutsche und amerikanische Rechtslehrer*. Baden-Baden: Nomos.
- Kaupen, Wolfgang (1971) *Die Hüter von Recht und Ordnung. Die soziale Herkunft, Erziehung und Ausbildung der deutschen Juristen – eine soziologische Analyse*. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachstum (2017) *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachstum 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kusow, Abdi M. & Eno, Mohamed A. (2015) Formula Narratives and the Making of Social Stratification and Inequality. *Sociology of Race and Ethnicity* 1: 409–423.
- Lamont, Michèle, Kaufman, Jason & Moody, Michael (2000) The Best of the Brightest: Definitions of the Ideal Self among Prize-Winning Students. *Sociological Forum* 15: 187–224.
- Lörz, Markus (2017) Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf, S. 311–338 in M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maines, David R. (1993) Narrative’s Moment and Sociology’s Phenomena: Toward a Narrative Sociology. *The Sociology Quarterly* 34: 17–38.
- Mau, S. (2019) *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mead, George H. (2017) *Geist, Identität und Gesellschaft*. [18. Auflage] Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 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: Budrich.
- Möller, Christina (2015) *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren (Bildungssoziologische Beiträge)*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Munawar, Khadeeja, Kuhn, Sara K. & Haque, Samsul (2018) Understanding the reminiscence bump: A systematic review. *PLoS ONE* 13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208595>.
- Nachtweg, Oliver (2016) *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

- Nohl, Arnd-Michael (2017) *Interview und Dokumentarische Methode*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Pasternack, Peer (2005) Wissenschaftsumbau. Der Austausch der Deutungseliten, S. 221–236 in H. Bahrman & C. Links (Hrsg.), *Am Ziel vorbei. Die deutsche Einheit – eine Zwischenbilanz*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Pasternack, Peer (2015) Wissenschaftsumbau Ost. Ein 25-Jahres-Jubiläum mit eher begrenzten Jubelanlässen, S. 22–25 in Marburg: *Forum Wissenschaft* (4).
- Peter, Tobias (2018) Talent. Zu einem Schlüsselbegriff zeitgenössischer Bildung, S. 71–94 in A. Böker & K. Horvarth (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollak, Reinhard (2010) *Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland*. (Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), Schriften zu Wirtschaft und Soziales Band 5), Berlin.
- Reckwitz, Andreas (2017) *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reuter, Julia, Gamper, Markus, Möller, Christina & Blome, Frerk (Hrsg.) (2020) *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Richter, Walther (1960) Die Richter der Oberlandesgerichte der Bundesrepublik. Eine berufs- und sozialstatistische Analyse. *Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik* 5: 241–259.
- Riessman, Catherine K. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE.
- Schindler, Steffen (2012) *Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Schmeiser, Martin (1994) *Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870–1920*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmitt, Lars (2010) *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schröder, Rainer & Bär, Fred (1996) Zur Geschichte der Juristischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. *Kritische Justiz* 29: 447–465.
- Schulze-Fielitz, Helmuth (2013) *Staatsrechtlehre als Mikrokosmos*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schultz, Ulrike, Böning, Anja, Peppmeier, Ilka & Schröder, Silke (2018) *De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft. Geschlecht und Wissenschaftskarriere im Recht*. Baden-Baden: Nomos.
- Schütze, Fritz (1983) Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13: 283–293.
- Spangenberg, Heike; Quast, Heiko & Franke, Barbara (2017) Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. *Die Deutsche Schule* 109: 334–352.
- Squire, Corinne, Andrews, Molly & Tamboukou, Maria (2008) What is narrative research?, S. 1–21 in dies. (Hrsg.) *Doing Narrative Research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE.
- Tarrow, Sidney (1991) Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen. Theoretische Perspektiven. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43: 647–670.
- Titze, Hartmut (1990) *Der Akademikerzyklus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Van de Loo, Janwillem/Stehmeier, Marinus (2013) Wieso, weshalb, warum – bleibt Jura dumm? *Kritische Justiz* 46: 383–395.

- Voswinkel, Stephan (2017) *Das (schwindende) Versprechen des sozialen Aufstiegs*, S. 64–79 in B. Aulenbacher, M. Dammayr, K. Dörre, W. Menz, B. Riegraf & H. Wolf (Hrsg.), *Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Wakeling, Paul (2010) Is there such a thing as a working-class academic?, S. 36–52 in Y. Taylor (Hrsg.), *Classed intersections. Spaces, selves, knowledges*. Farnham, Burlington, VT: Ashgate.
- Warnock, Deborah M. (2016) Paradise Lost? Patterns and Precarity in Working-Class Academic Narratives. *Journal of Working-Class Studies* 1: 28–44.
- Weyrauch, Walter Otto (1970) *Zum Gesellschaftsbild des Juristen. Eine vergleichende Studie über die subjektiven Faktoren im Recht*. Neuwied: Luchterhand.
- Wissenschaftsrat (2010) *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010*. Arbeitsbericht, mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates.
- Zimmer, Lena M. (2018) *Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

„Also, ich bin eigentlich in alles mehr oder weniger reingestolpert.“

Bildungsmobilität zur Universitätsprofessur am Beispiel von Rechts-, Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt eine explorative Interviewstudie mit Professor*innen der Rechts-, Sozial- und Erziehungswissenschaft vor, die einen sozialen Aufstieg aus nicht bildungsvertrauten Herkunftsfamilien durchlaufen haben. Er zielt ab auf eine Analyse der Aufstiegsbedingungen und des Erlebens von sozialer Langstreckenmobilität im wissenschaftlichen Feld. Im Zentrum des Interesses stehen sowohl individuelle und familiäre Ressourcen als auch Rahmenbedingungen und subjektive Deutungshorizonte des sozialen Aufstiegs, der nicht nur als eine „Erfolgsgeschichte“ zu verstehen ist, sondern mit Barrieren, Brüchen und Konflikten einhergeht, die zu bewältigen sind. Hierbei werden nicht nur fachspezifische Besonderheiten deutlich, sondern auch Geschlechtereffekte. Fachübergreifend ist zu konstatieren, dass wissenschaftliche Karrieren sich einer verlässlichen Planbarkeit entziehen und vor allem auf günstige Gelegenheitsstrukturen angewiesen sind.

1. Einleitung

Trotz der Bildungsexpansion der 1960- und 1970er Jahre, die zu einer sozialen Öffnung der Universitäten geführt hat, und massiver Reformbemühungen, Bildungsteilhabe weiter zu egalisieren, hängt Bildungserfolg in Deutschland noch immer stark von der sozialen Herkunft ab. Die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems, die nicht nur, aber vor allem an den Übergängen von der primären zur sekundären Bildungsstufe sowie dem Zugang zum Universitätsstudium wirksam wird, wird durch zahlreiche Studien belegt (etwa Bertelsmann Stiftung et al. 2014; Hußmann et al. 2017; Middendorf et al. 2013; Ramm et al. 2014). Auch im weiteren, immer enger werdenden Karrierekanal bis zur Universitätsprofessur lassen sich soziale Disparitäten ausmachen (Jaksztat/Lörz 2018; Lenger 2008; Jaksztat 2014; Möller 2015; Zimmer 2018). Höchste Positionen im Wissenschaftssystem, die sich zur Wissenschaftselite zählen lassen, werden eher von Nachkommen aus bildungsaffinen Elternhäusern eingenommen (Graf 2015; Hartmann 2013).

Die hochschulischen Fachdisziplinen halten unterschiedliche Zugangschancen für soziale Aufsteiger*innen bereit. Die Rechtswissenschaft erweist sich bis heute nicht nur als besonders verschlossen gegenüber sozialen Aufsteiger*innen (Möller 2015), sondern auch gegenüber Frauen, die inzwischen mehr als die Hälfte der Studierenden dieses Faches bilden, in der Professorenschaft aber nur mit einem Anteil von 16% vertreten sind (während der fächerübergreifende Durchschnitt bei 22% liegt, GWK 2015: 20; dazu Schultz et al. 2018; zu Diskriminierung in juristischen Prüfungen Towfigh et al. 2018). Demgegenüber zählen vor allem die Sozial- und Erziehungswissenschaften zu den sozial durchlässigsten Disziplinen (Möller 2015). Es scheinen auch heterogene Fachkulturen und Fachhabitus zu sein, die unterschiedliche Logiken des Zugangs, der Karrierebedingungen und sozialen Voraussetzungen einer Wissenschaftskarriere aufweisen und das Erreichen einer Professur wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden lassen. Der Fachhabitus kann dabei verstanden werden als „Synthese aus biographisch erworbenen Dispositionen der Studierenden, studentischem Lebensstil akademischem Selbstverständnis und

zukunftsweisendem Professionsverständnis, in dem gesellschaftliche Positionierungen und Zustände präsent sind“ (Friebertshäuser 2013: 262).

Während ein Großteil von Studien Herkunftseffekte in den Blick nimmt und belegt, ist bislang wenig darüber bekannt, wie Bildungsaufsteiger*innen ihren Werdegang bis zur Professur erleben und vor welchen varianten Deutungshorizonten sie ihre Biographien narrativ entfalten. Soziale Langstreckenmobilität ist nicht nur ein sozial- wie bildungspolitisch erstrebenswertes Ergebnis, das auf die Durchlässigkeit von Strukturen verweist. Sie lässt sich auch als langwieriger hochgradig individualisierter Prozess begreifen, der seinerseits auf begünstigende Konstellationen angewiesen ist. Diese Leerstelle greift die hier vorgestellte Pilotstudie auf. Ging es zunächst um die Relevanz der sozialen Herkunft für die Wissenschaftskarriere in den unterschiedlichen Disziplinen, konzentrierte sich die Auswertung zunehmend auf die Fragen, was als hauptsächliche Gelingensfaktoren für den sozialen Aufstieg bis zur Universitätsprofessur angeführt werden und ob bzw. welche Varianz sich innerhalb der Gruppe der sozialen Aufsteiger*innen (z. B. nach Herkunftsmilieu, Geschlecht und Fach) zeigt. In der Regel ist von „den“ Arbeiterkindern an Universitäten die Rede; unsere explorativen Befunde legen nahe, zu reflektieren, dass auch die Gruppe der sozialen Aufsteiger*innen nicht zu kategorial gefasst werden sollte und sie in sich durch eine gewisse Heterogenität (im Sinne von Verschiedenheit) und Diversität (im Sinne von Vielfalt) gekennzeichnet ist.¹

Der Beitrag stellt zunächst knapp den Forschungsstand zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungsaufstieg und Wissenschaftskarriere dar (2.). Anschließend wird die methodische Vorgehensweise vorgestellt (3.) und erste Befunde präsentiert (4.). Die Ergebnisse werden abschließend nochmals zusammengefasst (5.).

2. Forschungsstand: Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft

Die hier vorgestellte Studie knüpft an Forschungsarbeiten an, die sich mit dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsaufstieg befassen. Bedeutsam sind zum einen Studien, die sich mit *strukturellen und individuellen Bedingungen* beim Aufstieg durch Hochschulbildung beschäftigen. So ist schon die Wahl des Studienfaches nicht nur durch fachliche Interessen bedingt, sondern stellt eine statusorientierte soziale (Selbst-)Platzierung dar, bei der es um die Entsprechung von persönlichem Habitus und Fachhabitus geht (Schölling 2005; dazu auch Sinnreich 2007: 136). Der Habitus fungiert als Vermittler zwischen Habitus und Feld und meint die von Akteuren durch Erfahrungen verinnerlichte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsgrammatik, die wiederum bestimmte Handlungsweisen hervorbringt (vgl. Bourdieu 1987: 112). Da unter ähnlichen sozialen Bedingungen ähnliche habituelle Muster ausgebildet werden, kann von einem „Klassenhabitus“ ausgegangen werden (ebd.: 111). Prestigeträchtige und langwierige – und damit risikobehaftete – Studiengänge wie die Rechtswissenschaft oder Medizin ziehen eher Kinder aus privilegierten Elternhäusern an.² Zöglinge aus nicht bildungsaffinen Herkunftsfamilien nutzen andere Strategien, um Bildungsentscheidungen zu treffen und entscheiden sich eher für risikoärmere und kürzere Studiengänge, da sie Bildungsfehlinvestitionen vermeiden möchten (zur sozialen Dimension der Studienfinanzierung Günther 2018) und es ihnen aufgrund einer mangelnden Vertrautheit

¹ Eine solche Perspektivierung schließt an die durch die Arbeiten Bourdieus inspirierte Milieu-Forschung an, die davon ausgeht, dass soziale Gruppierungen sich nicht nur vertikal unterscheiden, sondern auch horizontal Differenzen aufweisen, die sich in unterschiedlichen habituellen Orientierungen und Handlungsmaximen ausdrücken (vgl. Vester et al. 2001).

² Die höchste akademische Reproduktionsquote weist die Medizin auf (59%) (Multrus et al. 2017: 7).

mit Bildungsinstitutionen schwerer fällt, den symbolischen Wert von Bildungszertifikaten einzuschätzen (Bourdieu 1981: 169).

Alheit (2009; 2013) geht von einem symbolischen Raum der Universitäten aus, der als ein hierarchisch organisierter interaktiver Verhandlungsraum zu denken ist, in dem Akteure sich mit ihren Kapitalien positionieren und in dem Studierende, die sich neu in die universitäre Arena begeben, biographische und habituelle Anschlussstellen finden müssen (ebd. 2014: 12 f.). Hierarchisch organisiert ist der universitäre Raum deshalb, da eine Beziehungsmatrix zwischen den Fächern besteht, die Folge der unterschiedlichen symbolischen Kapitalien der Fächer ist (grundlegend Bourdieu 1988). Dies führt zu einer Segregation des universitären Raumes und einem sozialen Ranking der Fächer. Alheit (2009; 2013) kommt zu dem ernüchternden Befund, dass dem universitären Habitus in Deutschland ein distinktiv-exklusiver Kern immanent ist, der zu einer „latenten symbolischen Schließung“ (ebd. 2014: 29) der Universitäten führt, so dass demokratische Öffnungstendenzen temporär bleiben müssen und Exklusionsprozesse sich über die Fächergrenzen hinweg erhalten (hierzu auch Möller/Böning 2018).

Unterschiede im Habitus können soziokulturelle Passungsprobleme von Akteur und sozialem Umfeld auslösen und damit selektiv wirken. Schmitt (2010) konzeptualisiert diese Passungsprobleme als Habitus-Struktur-Konflikte. Homosoziale Kooptationsprozesse führen dazu, dass Personalrekrutierungen häufig auf der Grundlage habituelier Ähnlichkeit erfolgt (Hartmann 2002; 2003; Zimmermann 2000). Bourdieu streicht die Bedeutung einer bildungsnahen Primärsozialisation für die Karriere an der Universität heraus, deren kaum einholbarer Wettbewerbsvorteil in der Inkorporierung des für die Wissenschaftskarriere erforderlichen kulturellen Kapitals und der Herausbildung eines entsprechenden Habitus liegt:

„Daß der Berufsvererbung in den einzelnen Fakultäten und Disziplinen eine unterschiedliche Wichtigkeit zukommt, klärt sich auf (die direkten Konsequenzen des Nepotismus einmal beiseitegelassen), wenn man darin eine Form der *Anciennität im Beruf* sieht, die bewirkt, daß – unter sonst gleichen Bedingungen, insbesondere des Alters – diejenigen Kandidaten, deren Vorfahren bereits der Körperschaft angehörten, innerhalb des Wettbewerbs insofern erheblich bevorteilt sind, als sie in größerem Umfang bestimmte vom Neueintretenden explizit oder implizit geforderte Eigenschaften besitzen: [...] dann das spezifische kulturelle Kapital, dessen Besitz sicherlich desto ausschlaggebender ist, je geringer das im betreffenden Feld (Fakultät oder Disziplin) geltende Kapital *objektiviert, formalisiert* ist [...]“ (Bourdieu 1988: 116; Hervorhebung im Original)

Das bedeutet, dass je weniger formalisiert die Erkenntnisverfahren, Leistungskriterien und epistemischen Spezifika eines Faches sind, desto größer wird der Einfluss sozialer Kriterien wie Herkunft oder Geschlecht auf Leistungszuschreibungen und die Meritokratie-Norm im Fach (dazu auch Gross et al. 2008; Leemann 2002; Heintz et al. 2004).

Bereits Weber (1919/2011) charakterisierte die wissenschaftliche Laufbahn als *Hasard*, als ein nicht beeinflussbares Glücksspiel. In seinem berühmten Vortrag „Wissenschaft als Beruf“ beschreibt er die Wissenschaftskarriere als äußerst riskant und von Unsicherheiten durchzogen. Die Personalauswahl in der Wissenschaft ähnele der Papstwahl, bei der sich nicht immer die Besten durchsetzen, sondern bei der es um eine von der Mehrheit getragene Personalentscheidung gehe (ebd.: 8 f.). Glück und Zufall spielten eine besondere Rolle in der Wissenschaftskarriere.³ Möller (2018a) arbeitet heraus, dass prekäre Karrierepfade in der

³ „Gewiß: nicht nur der Zufall herrscht,“ so Weber (ebd.: 8) „aber er herrscht doch in ungewöhnlich hohem Grade. Ich kenne kaum eine Laufbahn auf Erden, wo er eine solche Rolle spielt.“

Wissenschaft alte Ungleichheiten reaktivieren und Personen mit statusniedriger Herkunft, die ohnehin weniger optimale Startbedingungen ausgleichen müssen, abermals benachteiligen. Graf (2016) kommt zu dem Ergebnis, dass nicht nur Leistung, sondern auch Zufall – ebenso wie die soziale Herkunft und ein entsprechender Habitus – Auswirkungen auf den Aufstieg im Wissenschaftssystem haben. *Glück* wird, neben der Leistung, als ein karriererelevanter Faktor eingestuft und kann in biographischen Selbstentwürfen von Wissenschaftlern*innen unterschiedliche Dimensionen aufweisen wie Glück im Sinne von Zufall, das Glück, einer Tätigkeit nachgehen zu dürfen, die Spaß macht sowie das Glück, durch wissenschaftliche Mentor*innen gefördert zu werden (Richter 2016a).

Wer aus einem nicht-privilegierten Milieu stammt, muss für einen sozialen Aufstieg in hohe Positionen teils massive Akkulturationsleistungen erbringen und tiefgreifende, durch Entfremdungseffekte zum Herkunftsmilieu schmerzhaft habituelle Transformationsprozesse durchlaufen (El-Mafaalani 2012). Derartige Umstellungsprozesse benötigen die Ressource Zeit, die bei der Entwicklung einer wissenschaftlichen Karriere im akademischen Kapitalismus (Münch 2011) unter prekären Beschäftigungsbedingungen, teilweise über Jahrzehnte, und einem extremen Leistungsdruck, Qualifikationsarbeiten zu verfassen, Drittmittel einzuwerben und Lehrerfahrungen zu sammeln, nur sehr begrenzt zur Verfügung steht (vgl. Lange-Vester 2014). Das Verlassen des universitären Karrierepfads stellt nicht zwangsläufig eine rationale Karriereentscheidung dar; es kann als ein habituell bedingter Selbstausschluss aufgrund einer mangelnden Passung mit der Anforderungsstruktur und der Soziokultur des Wissenschaftssystems begriffen werden (Blome 2017a, 2017b; zu Promotionsabbrüchen Franz 2018). Kupfer (2015) hat einige Faktoren identifiziert, die eine soziale Positionsverschiebung und damit verbundene habituelle Transformationsprozesse⁴ ermöglichen bzw. fördern können:

„parents' secure employment and material conditions, enabling the development of aspirations and supportive, education affirming socialization; changes in objective structures, of which changes of policy that improved the economic situation for the working classes and changes in cultural values are the most important; lack of actualization of habitus, forcing people toward new aims and directions in life, one of which can be education; processes of becoming conscious of social hierarchies and one's situation in society, which could be improved by obtaining a university degree; pedagogical efforts by educational staff that help working-class children to succeed in education; gender in relation to hierarchies that help men and special educational policies that help women; and educational institutions that support alternative routes [...] to higher education.“ (Ebd.: 166)

Gesellschaftlich, ökonomisch und bildungspolitisch günstige Chancenstrukturen erleichtern den sozialen Aufstieg nicht nur, sie stehen in einem Wechselverhältnis mit habituellen Orientierungen und prägen diese (Miethe et al. 2015). Bildungsaufstiegsfördernd ist etwa, wenn in weiterführenden Bildungseinrichtungen alltagsweltliche Bezüge erlebt (z.B. durch die Studierendengemeinschaft oder durch das Engagement in einer Hochschulgruppe) und Erfahrungen in neuen sozialen Settings erworben werden können (ebd.: 256 ff.). Unterschieden werden können insofern Aufstiegsressourcen und Aufstiegsbedingungen, die Bildungskarrieren und damit verbundene habituelle Modifikationen ermöglichen (Spiegler 2015). Die Motivation ein Studium aufzunehmen, muss allerdings nicht immer aufstiegsorientiert sein; eine Studienaufnahme kann auch in dem Bedürfnis nach einem Zuwachs individueller Autonomie gründen (Truschkat 2002, El-Mafaalani 2012).

⁴ Spiegler (2015) bevorzugt es, von Habitusmodifikation zu sprechen.

Selbstreflexivität erscheint in diesem Zusammenhang als eine Aufstiegsressource, um habituelle Distanzierungs- und Entfremdungsprozesse vom Herkunftsmilieu konstruktiv zu bewältigen (ebd.). Selbst wenn aber wissenschaftliche Spitzenpositionen erreicht werden, wirken noch immer Habitus-Muster, in denen sich die Einflüsse des Herkunftsmilieus manifestieren (Hänzi/Matthies 2013).

Aus einer *sozialstrukturellen Perspektive* liefern Untersuchungen wichtige Kennzahlen, um soziale Ungleichheiten an Hochschulen überhaupt sicht- und quantifizierbar zu machen. Eine Studie, die im Bundesland Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, ergab, dass nur jede*r zehnte*r Professor*in aus statusniedrigen Sozialgruppen kommt (Möller 2015). Hier haben sich auch Fächerunterschiede gezeigt: Während die Rechtswissenschaft sozial am geschlossensten ist, zählen die Sozial- und Erziehungswissenschaften zu den sozial offeneren Disziplinen (ebd.). Seit den 1990er Jahren sind erneut soziale Schließungstendenzen beobachtbar (Blome/Möller/Böning 2019; Hartmann 2002, Möller 2015; Möller/Böning 2018; Nagl/Hill 2010), die mit der Ökonomisierung des Wissenschaftssystems und verschärften Wettbewerbsbedingungen, denen der wissenschaftliche Nachwuchs ausgesetzt ist, zusammenhängen (Möller 2018a; Reuter et al. 2016; Rogge 2015). Auch die Einführung der Juniorprofessur als neuartige Personalkategorie an den deutschen Universitäten hat bislang nicht zu einer Aufweichung herkunftsbedingter Disparitäten im Wissenschaftssystem beitragen können, denn sie ist – im Gegenteil – in ihrer sozialen Zusammensetzung enorm selektiv (Möller 2015; Zimmer 2018). Dies kann damit zusammenhängen, dass beschleunigte Karrieren eher von Personen durchlaufen werden, die aus privilegierten Herkunftsgruppen stammen (Hartmann 2002: 70), da sie bereits über entsprechende Kapitalien und funktionale Karrierestrategien verfügen. Diese neuartigen Schließungsprozesse lassen Forschung, die Gelingensbedingungen für Personen aus benachteiligten Milieus in den Blick nehmen, also umso drängender erscheinen.

Studien, die sich mit *intersektionalen Verflechtungen* unterschiedlicher Ungleichheitsdimensionen wie soziale Herkunft, Geschlecht und Migration befassen, erhellen Interdependenzen von Diskriminierungsfaktoren und ihre Auswirkungen auf Bildungschancen (z.B. Brendel 1998; Bublitz 1980; El-Mafaalani 2012; Haas 1999; Richter 2016b; Schlüter 1992; Tepecik 2011). Prägnant formuliert, ist zu konstatieren, dass je mehr Ungleichheitsmerkmale in einer Person zusammenfallen, desto geringer fällt die Wahrscheinlichkeit aus, sich im Wissenschaftsfeld etablieren zu können und es auf eine der wenigen wissenschaftlichen Lebenszeitstellen zu schaffen: Frauen, die es an Universitäten bis an die Spitze schaffen, stammen signifikant häufiger aus einer statushohen Herkunftsgruppe als Männer und Professor*innen, die nicht in Deutschland geboren wurden, stammen signifikant häufiger aus einer statushohen Herkunftsgruppe als in Deutschland geborene Professor*innen (Möller 2015, 2017).

Darüber hinaus sind für unsere Forschungsfragen Studien interessant, welche sich mit *spezifischen Merkmalen bzw. Herausforderungen des wissenschaftlichen Nachwuchses* aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsgruppen befasst haben. Dies betrifft zum einen den bereits erwähnten Faktor Zeit, der sowohl für das Einfinden in den Wissenschaftsbetrieb als auch für die formale Karriereentwicklung äußerst relevant ist. Hasenjürgen (1996) fand heraus, dass Frauen aus Arbeiter- und unteren Angestelltenfamilien zwar häufig über weniger wissenschaftliches Kapital verfügen, sich aber auch dann eher selbst marginalisieren, wenn sie angesichts ihrer Stellensituation, Publikationen und Vortragsaktivitäten ähnlich gut in der „science community“ positioniert sind.

„Junge Frauen ‚aus gutem Hause‘ bringen hingegen schon beim Berufseinstieg ausreichend ‚Spiel-Sinn‘ mit und können Zeit und Kräfte sparen, die andere angesichts einer Erziehung, die sich durch ihren Abstand zu den Erfordernissen der wissenschaftlichen Profession auszeichnet, für Anpassungsleistungen einsetzen müssen.“ (Ebd.: 270)

Fremdheits- und Distinktionsgefühle werden durch soziokulturelle Passungskonflikte, dem Gefühl nicht „am richtigen Platz“ (Bourdieu/Passeron 1971: 31) zu sein, ausgelöst und können zu Exklusion und Selbstelimination führen. Bildungsaufsteiger*innen müssen viel Kraft und Anstrengung unternehmen, um sich dem habituell fremden Wissenschaftsbetrieb anzupassen und arrangieren sich mit weniger reputativen Aufgaben, während Personen aus bildungsbürgerlichen Herkunftsmilieus wie selbstverständlich gezielter und konzentrierter Netzwerke aufbauen, sich in das Feld integrieren sowie entsprechende Selbstdarstellungsleistungen erbringen können und damit eher wahrgenommen werden (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013: 188 f.; vgl. auch die Gruppe der „Mühevollen“ in der historischen Untersuchung Schmeiser 1994). Obwohl wissenschaftliche Leistung selbstverständlich *eine* Determinante des wissenschaftlichen Aufstiegs bildet, sind darüber hinaus weitere Ressourcen und Bedingungen für die Wissenschaftskarriere erforderlich. Untersuchungen zum wissenschaftlichen Feld haben die Wissenschaftskulturen und ungleichheitserzeugende habituelle Praxen von Wissenschaftler*innen auf den unterschiedlichen Statuspassagen in den Blick genommen. Sie arbeiten heraus, wie im wissenschaftlichen Feld als einer „Profibürokratie“ (Mintzberg 1979) mit seinem besonderen Ethos, den Fachkulturen und der Art, wie wissenschaftliche Subjekte (*wissenschaftliche Persönlichkeiten*) durch Anerkennung konstituiert und hierarchisiert werden, Ungleichheiten erzeugt und wie diese legitimiert werden (Angermüller 2017; Beaufaÿs 2003; Engler 2001; Hamann 2017; Kraus 2000).

3. Datenauswertung und Sample

Aufgrund der nur wenigen vorliegenden Studien zu Bildungsaufstiegen in der Wissenschaft wurde ein qualitativer und explorierender Zugang gewählt. Es wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit Professor*innen aus Arbeiter- und Kleinbürgerfamilien geführt, sodass wir hier von vorläufigen und explorativen Befunden ausgehen. Im Hinblick auf unser Forschungsinteresse erschien es ertragreich, arrivierte Aufsteiger*innen aus unterschiedlichen Disziplinen zu interviewen. Wir konnten drei Interviewpartner*innen aus der Sozial- und Erziehungswissenschaft und zwei aus der Rechtswissenschaft gewinnen, die an Universitäten in drei westdeutschen Bundesländern beschäftigt sind. Das Sample kam zustande durch persönliche Anfrage an Professor*innen mit bekannter statusniedriger Herkunft und Aufrufen über Netzwerken und Verteilern sowie Internetrecherchen.⁵

Der Interviewleitfaden enthielt erzählregende Fragekomplexe zu den thematischen Aspekten „Berufswunsch Professor*in?“, schulischer und beruflicher Werdegang, Herkunftsmilieu, eingeschätzter Einfluss der Herkunft auf den Werdegang an der Universität, förderliche und hemmende Faktoren in der Karriere sowie eine Einschätzung zur aktuellen Wahrscheinlichkeit eines sozialen Aufstiegs bis zur Professur. Durch offene Fragen sollte es

⁵ Interessant beim Zugang zum Feld war, dass wir bereits hier fachkulturelle Unterschiede feststellen konnten. Die Frage nach der sozialen Herkunft scheint in der Rechtswissenschaft extrem tabuisiert zu sein. Die Reaktionen auf unsere Anfrage wiesen ein Spektrum auf, das von Ignorieren der Anfrage über Empörung bis hin zu Scham reichte, für ein Interview angefragt zu werden. Die Frage nach der sozialen Herkunft scheint im Fach besonders brisant und das Sprechen über die eigene Herkunft für die wissenschaftliche Karriere als riskant zu gelten. Auch wurden wir mit dem Vorwurf konfrontiert, die pauschale Kategorisierung von Herkunftsgruppen als „niedrig“ sei despektierlich und werde nicht den Verdiensten statusniedriger Eltern gerecht, ihren Sprösslingen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln einen Bildungsaufstieg zu ermöglichen.

den Befragten ermöglicht werden, eigene Narrationen zu entfalten und eigene thematische Schwerpunktsetzungen vorzunehmen.⁶

Die Auswertung der Interviews war an der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2012) orientiert. Im Fokus stand die Rekonstruktion subjektiver Deutungshorizonte (*Orientierungsrahmen*) und die Genese einer Aufstiegstypologie, welche die Differenzierungsebenen Fach, Geschlecht, Herkunftsmilieu und Alter/Generation aufnimmt. In einem ersten Schritt wurde das Erzählte systematisch zusammengefasst und verdichtet (*formulierende Interpretation*). Im zweiten Schritt wurde analysiert, wie erzählt, in welchem Modus also berichtet wurde und welcher Orientierungsrahmen sich hieraus destillieren ließ (*reflektierende Interpretation*). Ein Orientierungsrahmen lässt sich fassen als „Produkt impliziter Wissensbestände und *mentaler* Bilder“ (Bohnsack 2013: 180; Hervorhebung im Original). Durch eine Kontrastierung innerhalb eines Falles und der Fälle insgesamt konnten in einem dritten Schritt Besonderheiten eines Falles transparent gemacht werden.

Der Übersicht über das Sample (Abb. 1) kann entnommen werden, dass bis auf ein Interviewpartner (Herr Eichenberg⁷) alle in den 1960er Jahren geboren wurden. Die Väter waren Gastwirt, Werkzeugkaufmann, Handwerker und Bergmann, eine Mutter funktionale Analphabetinnen durch Flucht im Zuge des Zweiten Weltkriegs. Drei der fünf Interviewten sind kinderlos.

Fach	Name	Geb.-jahr	Berufe Eltern	Kinder
Sozial- und Erz.-Wiss.	Herr Lette	1963	Vater: Gastwirt, Bäckermeister; Mutter: Gastwirtin	keine
	Frau Hagel	1964	ohne Vater aufgewachsen, Mutter ungelernte Arbeiterin	1 Kind
	Frau Schmidt	1966	Vater: Werkzeugkaufmann; Mutter ungelernte Arbeiterin (funktionale Analphabetin)	keine
Jura	Herr Sonne	1963	Vater: Handwerker Mutter: ungelernete Arbeiterin, dann Hausfrau	keine
	Herr Eichenberg	1954	Vater: Bergmann, Mutter: Hausfrau	3 Kinder

Abb. 1: Sample

Die formalen Bildungswege haben in zwei Fällen einen direkten Verlauf (Gymnasium, Studium) genommen. In drei Fällen sind die Bildungsverläufe verschlungen, d.h. die Befragten

⁶ Die Interviewdauer lag zwischen einer und zwei Stunden. Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Ergänzend wurden mit einem Fragebogen sozialstatistische Daten der Befragten erhoben.

⁷ Die Namen der Interviewten wurden vernebelt und noch vor Beginn der Auswertungsphase durch Pseudonyme ersetzt.

sind nach einer Berufsausbildung, einem Abendgymnasium oder einer Fachoberschule zum Studium an der Universität gelangt. In Anlehnung an Spiegler (2015) lassen sich die institutionellen Bildungspfade folgendermaßen abbilden:

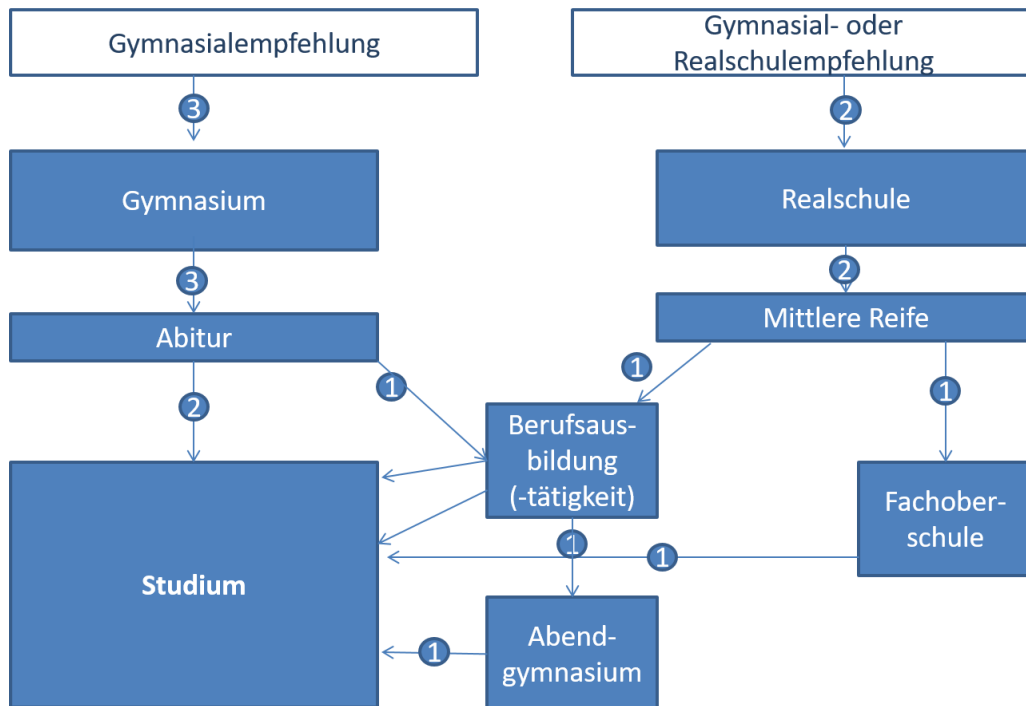


Abb. 2: Bildungswege der Befragten nach der Grundschule (n=5)

4. Explorative Befunde

Im Folgenden werden erste Befunde vorgestellt. Rekonstruieren lassen sich homologe Erlebnisdimensionen in Bezug auf die lebensgeschichtliche Strukturierung der Wissenschaftskarriere durch ihre formalen Qualifikationsanforderungen und die spezifischen (prekären) universitären Beschäftigungsbedingungen (vgl. dazu auch Lenger et al. 2016). Ebenso zeigen sich kontrastierende und typisierbare Orientierungsmuster in Bezug auf die Relevanz des Herkunftsmilieus. Varianzen lassen sich auch hinsichtlich des Geschlechts und der Fachkultur ausmachen.

Studienwahlmotive und Zugänge zum Fach

Hinsichtlich der Motive für die Studienwahl lassen sich fachkulturelle Unterschiede feststellen. Waren es bei den Sozial- bzw. Erziehungswissenschaftler*innen politische oder intellektuelle Interessen, die zum Fach motiviert haben, wiesen die beiden Juristen im Sample auf die Verwertbarkeit des Studiums hin.

„Also, ich hab zwar das Studium gewählt, der Sozialwissenschaften [...]. Das hab ich aber gewählt, weil ich damals so politisch orientiert war und eigentlich gerne was im Bereich Politikwissenschaften machen wollte.“ (Frau Hagel, Soz./Erz., 9-12)

„Ja, dann hab ich das studiert, was mich am meisten interessiert hat. Ich hab überhaupt nicht auf Verwertung geguckt und das war dann Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf Magister, Industriosozologie und Philosophie.“ (Frau Schmidt, Soz./Erz., 85-87)

„Bei mir war das relativ früh klar, dass ich Philosophie studieren wollte [...]. Und zwar relativ früh schon, weil ich irgendwann mal im zarten Alter von fünfzehn die Dissertation meines

Cousins bekommen habe. Der hat bei [Professor] in [Stadt] promoviert über eine Arbeit zu Max Horkheimer. Und die hab ich dann gelesen oder versucht zu lesen und dann hab ich gedacht, ok, bevor du die Sekundärliteratur liest, musst du irgendwie Max Horkheimer lesen und hab dann irgendwann [...] in der Buchhandlung nachgefragt nach Max Horkheimer, hatten sie aber nicht, aber sie hatten Herbert Marcuse. Und dann hab ich mich nachts ins Bett gelegt [...] und dann stand da eine Überschrift ‚Paralyse der Kritik‘ und da dachte ich, was ist das denn? Und dann dachte ich, es gibt zwei Möglichkeiten, entweder du packst das Ding zur Seite und du packst es nie wieder an oder du nimmst dir ein Fremdwörterlexikon und versuchst das zu verstehen. Das hab ich dann gemacht und dann hab ich irgendwie Lunte gerochen und hab dann irgendwie relativ früh schon mit 15 gewusst, dass ich Philosophie machen wollte und das hab ich auch gemacht.“ (Herr Lette, Soz./Erz.16-19)

Die Rechtswissenschaft stellt, wie die Medizin, eine Professionsfakultät dar, d.h., sie ist eng mit dem juristischen Berufsfeld verzahnt und bildet für die Rechtspraxis aus (Schultz et al. 2018: 67 f). Hinter der Rechtswissenschaft stehen – im Gegensatz zu den Sozial- und Erziehungswissenschaften – statushohe Berufsrollen (Richter*in, Anwält*in, Staatsanwält*in, Verwaltungsjurist*in) und damit klare Berufsbilder, die eine Orientierung vermitteln und Vorstellungen der späteren juristischen Berufspraxis, die mit Status und Einkommenssicherheit assoziiert ist („Broterwerb“), erleichtern. Herr Sonne hatte keine eigene Fachpräferenz; den Impuls zum Jurastudium gaben seine Eltern, die zu ihm meinten: „Dann mach‘ doch Jura. Damit kann man später viel machen.“ (33)

Herr Eichenberg meinte, dass Jura ein „guter Broterwerb“ (334) sei, „[u]nd bei Soziologie war mir alles unklar, was man da eigentlich wird, wenn man damit fertig ist“ (334-336). Durch das Jurastudium sei er auch „diszipliniert worden“ (353 f.). Der Wunsch nach Autonomie und Selbstbestimmung, die Herrn Eichenberg vielleicht dazu angetrieben haben, nach einer gewissen Zeit der Berufspraxis noch einmal an die Universität zu gehen, brechen sich in der Rechtswissenschaft an einer Studienkultur im Fach, die wenig akademische Freiheit lässt und die Studierenden adressiert, sich zu organisieren, zu optimieren und zu disziplinieren (dazu Böning 2017; Böning/Schultz 2019). Das deutet er für seine Entwicklung allerdings als positiv, als habe er durch das Jurastudium eine Art Selbstherrschaft aufbauen können. Aus intellektuellem Interesse hat er schließlich doch noch Soziologie studiert und konnte dabei von seiner Fachsozialisation in der Rechtswissenschaft und dem Umgang mit Texten profitieren.

Zweiter Bildungsweg und biographische Kontinuität in der Lebensgeschichte

Zwei der drei Befragten mit verschlungenen Bildungswegen bis zur Universität stellten in ihrer Erzählung den Nutzen ihrer beruflichen Erfahrung, die sie vor dem Studium erwarben, für ihre akademische Tätigkeit heraus und stellen damit eine biographische Kontinuität und Kohärenz ihrer Lebensgeschichte her. Dies ist umso bemerkenswerter, als vorwissenschaftliche Berufserfahrung üblicherweise nicht ausreichend Akzeptanz erfährt oder sogar abgewertet wird (vgl. dazu Möller 2018b). In den Interviews werden unterschiedliche biographische Erfahrungsräume gegenübergestellt und schließlich wieder miteinander verknüpft, indem beide reflektieren, dass sie von ihren Erfahrungen außerhalb des Elfenbeinturms Wissenschaft profitiert hätten. So berichtet Herr Eichenberg:

„Als junger Mann habe ich mich sogar dazu verstiegen und gesagt ‚Jeder, der studiert müsste vorher ne Berufsausbildung machen.‘ Einfach, weil das ne andere Erfahrung ist und übrigens auch das Studium wertvoller für mich macht. Also wenn man sich als junger Mensch anfängt zu langweilen, wenn man immer nur dieselben Akten bearbeiten muss und endlos sitzen muss. Weil acht Stunden muss man halt sitzen, egal ob man so viel Arbeit hat oder nicht. Solche Erfahrungen als junger Mensch zu machen fand ich beschwerlich, aber auch nützlich. Also später habe ich das immer genossen. Immer die Freiheit genossen, wenn man arbeitet. Ich

empfinde das gar nicht als Fronarbeit. Also wenn ich heute viel arbeite, dann ist das, ist das halt nicht fremdbestimmt. Sondern ist Arbeit, die man selbst entscheidet. Und mit dieser Erfahrung aus der Verwaltung, die ich als sehr fremdbestimmt empfunden habe, ist etwas, was man so auch für das Leben mitbekommt. Und wer später [Fachrichtung] macht, [Fachrichtung], da ist es vielleicht mal ganz nützlich, wenn man weiß, wie [...] ne Verwaltung im Inneren funktioniert.“ (Herr Eichenberg, Jura, 264-280)

Er streicht heraus, dass es die freie und weitgehend selbstbestimmte Tätigkeitsweise in der Wissenschaft ist, die er nach der Erfahrung der Fremdbestimmung in einem anderen Berufszweig besonders schätzt und genießt. Habituell scheint ihm dies eher zu entsprechen. Eventuell war es eine mangelnde habituelle Passung mit einem Tätigkeitsprofil, das eher durch Vorgaben strukturiert ist und wenig Raum für individuelle Planung lässt, die auch die Motivation genährt hat, nach einer ersten Phase beruflicher Tätigkeit an der Universität ein Studium aufzunehmen, um hierdurch an Autonomie zu gewinnen.

Frau Schmidt erzählt, dass sie in operativ-praktischer Hinsicht von ihrer Berufsausbildung profitiert (sie war nach der Ausbildung mehrere Jahre in diesem Beruf tätig) und ihren Kollegen damit sogar überlegen ist. Aber nicht nur das, sie kann durch ihre wissenschaftsexterne Berufserfahrung auch aus psychosozialen Ressourcen wie Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugung schöpfen:

„Das hilft mir immer noch [...]. Ich bin jetzt gerade [Führungsposition] geworden und ich bin heilfroh, dass ich eine [Ausbildungsrichtung] Berufsausbildung und Berufserfahrung habe, weil ich einfach von Geschäftsprozessen her denken kann, wo Kollegen total überfordert mit sind. Und ich hab da auch ne hohe Selbsterwartungswirksamkeit und ne Überzeugung, dass ich das kann, während meine Kollegen oft das Gefühl haben, uah, das ist Verwaltung, das können sie nicht. Also, insofern hilft mir das sehr, ja.“ (Frau Schmidt, Soz./Erz.13-16)

Wissenschaftskarriere als ungeplante Treppenstufenkarriere

Bei allen Interviewten war die Wissenschaftskarriere nicht geplant. Die wissenschaftlichen Karrieren der Befragten lassen sich vielmehr im Bild eines „Treppenstufenaufstieges“ (Schmeiser 1996) rekonstruieren. Das bedeutet, dass immer nur der nächste Schritt (Qualifikationsphase, Weiterbeschäftigung) verfolgt und die Professur erst sehr spät anvisiert wurde. Damit wird auch der Befund von El-Mafaalani (2012) gestützt, dass Extremaufsteiger*innen in der Regel keinen Aufstiegsplan haben.

„Das hat sich immer, ich hab auch nie Pläne gemacht, mir überlegt, wo bin ich in fünf Jahren oder was, ich hab immer so, eins nach dem anderen, das hat sich immer so ergeben, ich war in der Schule gut, ich hab ein tolles Abi gemacht, ich hab studiert, da hat sich dann rausgestellt, da war ich auch nicht so schlecht, dann hat mein Vater gesagt ‚Promovier doch mal‘ und so, das hat sich immer so ergeben.“ (Herr Sonne, Jura, 651-654)

„Also ich bin eigentlich in alles mehr oder weniger reingestolpert.“ (Frau Hagel, Soz./Erz., 9)

Herr Lette stellt ausdrücklich in Frage, dass Wissenschaftskarrieren steuer- und planbar sind. Für ihn ist die akademische Laufbahn kein Karriereprojekt, das man strategisch angehen kann.

„Und da waren dann immer so Leute, die sich im [Fachrichtung] Kreis so tummelten und im Einsatz waren, [ein] Freak, nenn ich den mal, so ein Bürschen mit Goldlöffchen, der dann irgendwann am Tisch saß und sagte, bildungsakademische Karrieren kann man planen. Und dann habe ich kurz [Kollegen] angeguckt und hab gesagt, [...] ich muss jetzt mal kurz vor die Tür gehen, sonst hau ich dem gleich in die Fresse und bin dann zur Toilette gegangen, weil das war unverschämt. Das is so ein Typ, der über die [Fachrichtung] Schiene die Treppe raufgefallen ist. Das ist halt null strategisch und Karriere kannste nicht planen, also in dem Bereich geht das nicht. [...] Und das sind auch so Zufälle, die kannste nicht steuern.“ (Herr Lette, Soz./Erz., 336 f., 134-141)

Den Zufall als gestalterisches Element der Wissenschaftskarriere zu deuten, ist in lebensgeschichtlichen Erzählungen von Wissenschaftler*innen nichts Ungewöhnliches (Kasabova/Langreiter 2007). Der Zufall, den Anschein hat es, hat sie auserkoren, sich wissenschaftlich zu betätigen, nicht sie als Akteure haben selbst aktiv Strategien oder Ressourcen genutzt, um sich wissenschaftlich zu etablieren. Das Narrativ des Zufalls kann Aufstiege plausibilisieren, wo sie als nicht möglich erscheinen.

Auch Frau Schmidt deutet ihren Werdegang als vom Zufall abhängig:

„[...] und dann ist es Schritt für Schritt so gekommen, dass ich immer wieder Gelegenheiten hatte, dann an der Uni zu bleiben und ich würde sagen, es ist ganz viel Glück, Zufall, aber auch Disziplin und Durchhaltevermögen und ein bisschen Resilienz.“ (Frau Schmidt, Soz./Erz., 5-9)

Sie umschreibt die Prozesshaftigkeit der Wissenschaftskarriere und konzipiert sie als ein gelegenheitsabhängiges Verbleiben in der Wissenschaft, die dem Drop-out als Normalfall gegenübersteht. Die „Gelegenheit [...], dann an der Uni zu bleiben“ ist aus ihrer Sicht aber nicht ausreichend, sondern es sind persönliche Ressourcen erforderlich wie „Disziplin und Durchhaltevermögen und ein bisschen Resilienz“. Die Bezugnahme auf das psychologische Konzept der Resilienz, das in seinen Ursprüngen die Fähigkeit meinte, traumatische Erlebnisse zu bewältigen, bringt die Belastungen und Krisenhaftigkeit zum Ausdruck, die mit einer universitären Laufbahn verbunden sind.

Das Unmögliche wird möglich? Habituelle Selbstbegrenzungen und Effekte habitueller Prägung

Die Erklärungsfigur des Zufalls transportiert – auch wenn sie nicht nur bei sozialen Aufsteiger*innen auftritt – zusätzlich eine habituelle Fremdheit und soziale Distanz zur wissenschaftlichen Profession. Zwei Befragte äußerten beinahe wortgleich, dass die Professur jenseits ihrer eigenen Vorstellungskraft und damit außerhalb der sozialen Welt, in der sie sich bislang bewegten, lag.

„Ich wollte keine Professorin werden, weil ich hab eigentlich erst einen Beruf gelernt und das war völlig außerhalb meiner Vorstellungskraft.“ (Frau Schmidt, Soz./Erz., 5-7)

„Ich wollte und sollte nicht Professor werden. Der Beruf des Professors lag mir unfassbar fern. Ich hab keine Professoren und Professorinnen in der Familie, ich bin ohnehin der erste in unserer Familie, der Abitur gemacht hat, der erste, der studiert hat, der erste, der promoviert hat, der erste, der habilitiert hat. Also vor mit hat noch nie einer einschlägige Erfahrungen da gemacht. Und deshalb lag der Beruf des Professors jenseits meiner Vorstellungskräfte. Ich hätte auch nicht sagen können, was Professoren eigentlich so machen. Das sieht man dann so ein bisschen, wenn man an die Uni kommt, da sieht man das aber auch nur im Hörsaal und was ein Professor so im Übrigen macht, da hab ich sowieso keine Vorstellungen von gehabt.“ (Herr Sonne, Jura, 11-19)

Herr Sonne umschreibt die Etappen seiner Laufbahn als erklommene Stufen auf dem Weg zur Professur, die er als erster in seiner Familie hinaufgestiegen ist. Die Strategie der kleinen Schritte hat sich für ihn ausgezahlt, seine Karriere ist weitgehend reibungslos verlaufen. Wollte er zunächst Richter werden, hat sein Mentor ihn dazu ermutigen können, an der Universität zu bleiben.

„[...] also ich bin da so durchgesegelt, und hab so das Gefühl, ich sitz irgendwo auf nem Stuhl auf einem fliegenden Teppich [Lachen] und gucke so rechts und links und wundere mich, was so mit mir passiert.“ (Herr Sonne, Jura, 656-658)

Dass er sich wundert, was mit ihm geschieht, zeigt ein passives Erleben und eine habituelle Distanz zu den Ereignissen des Aufstiegs an. Zwar räumt Herr Sonne ein, dass Arbeit und Leistung unverzichtbar für eine Wissenschaftskarriere seien, der Beruf des Professors ist für

ihn – und für seine Eltern – dennoch ein „Traum“ (476). Herr Eichenberg berichtet hingegen, dass er sich durchaus hätte vorstellen können, Professor zu werden, dies aber als anmaßend empfunden hätte:

„Also ich hätte es als junger Mensch, äh, mir schon vorstellen können, Professor zu sein, hätte es aber als arrogant empfunden. Also, ich hab mich nicht gesehen auf einer, aus meiner damaligen Sicht, so ambitionierten Karriere. Ich war als junger Mensch selbstbewusst, aber halt auch immer sehr bodenständig, was Erwartungen anging. Also eher vorsichtig. Ich hab mich noch nicht mal als Professor gesehen als ich hier in diesen Räumen Assistent war. Selbst da hätte ich das als zu unwahrscheinlich empfunden, dass mir das selbst gelingen könnte.“ (Herr Eichenberg, Jura, 10-16)

Den Berufswunsch des Professors mit „Arroganz“ zu verknüpfen deutet eine Subordination und habituelle Selbstbegrenzung an, die erst später im Karriereverlauf – möglicherweise gegen Ende der Assistenzphase – modifiziert wurde. Das von allen Befragten erst zu einem extrem späten Zeitpunkt im Karriereverlauf anvisierte Ziel der Professur lässt sich als habituelle Begrenzung deuten, dass das Unmögliche, eine Professur, nicht möglich werden kann und für soziale Aufsteiger*innen realisierbar ist.

Habituelle Prägungen und das Phänomen der Homosozialität können auch zu einer Milieu-Wahrung führen und bestimmte Universitäten zu attraktiveren Arbeitsorten für soziale Aufsteiger*innen machen. So hat Frau Hagel einen Ruf an eine renommierte Universität abgelehnt und eine Professur im Ruhrgebiet angenommen.

„Ja, das ist halt einfach das, was mich auch mit hier [...] gehalten hat. Ähm, weil ich einfach wusste ‚Ich weiß, wie die Studierenden ticken.‘ Ich weiß das, aus welchem Milieu die kommen. Ich weiß, dass hier n unglaublich hoher Migrationsanteil ist. Und mit den Studierenden, die sind mir näher, da komme ich besser mit klar als in [Stadt], die dann so, ähm, aus ner ganz anderen Welt jetzt noch kommen.“ (Frau Hagel, Soz./Erz., 558-563)

Homosoziale Vertrauens- und Vernetzungsmechanismen, die wir nach einem Zitat von Frau Schmidt als das Schmidtchen-sucht-Schmidtchen-Prinzip bezeichnen, lassen sich fachübergreifend ausmachen. Thematisiert wird u.a., dass auch bei der Nachwuchsrekrutierung häufig auf die soziale Herkunft geachtet wird. Frau Schmidt äußert beispielsweise, dass sie „explizit auch junge Frauen [fördere], die, ähm, ne ähnliche Herkunft haben und ich weiß, dass andere das auch machen“. (353-355).

Auch die Befragten aus der Rechtswissenschaft äußern sich zu habituellen Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden. So erzählt Herr Eichenberg, dass in der Rechtswissenschaft die soziale Herkunft zwar einerseits diskursiv keine Rolle spiele, sie dennoch klandestin wirke:

„Also man fragt auch nicht nach Herkunft. Ähm. Das ist manchmal auf so ner zweiten Reflexionsebene, wo man denkt ‚Ah ja, man ist ja auch/Mit dem ich mich da gut verstehe, dass ist ja auch der Sohn vom Bäckermeister.‘ Ne, das. Der hat ähnliche Ansichten. Der guckt ähnlich auf die Welt wie ich. Nee, der war nicht der Sohn des Bäckermeisters, der hat ne eigene Bäckerlehre gemacht. Der, eh, ist selber Bäckermeister gewesen, bevor er die juristische Karriere gemacht hat.“ (Herr Eichenberg, Jura, 752-759)

Herr Sonne äußert sich explizit über „Professorenkinder“, die mit ganz anderen Mitteln ihre Karrieren bestreiten können:

„Nee, die [Kinder von Professoren] hatten das ja von ihrem Vater mitbekommen, die wussten ja alles schon, also die sind, die haben ein ganz anderes Auftreten auch gehabt. Heute noch. Also ich kenn Mitarbeiter, die schon auf Assistententagungen Vorträge gehalten haben, und man hörte denen, dem so in seinem Vortrag zu und guckte, wie der sich in der Diskussion so gibt und man denkt ‚Oah, was ein Arschloch‘. Also so total unsympathisch, eigentlich eingebildet, abgehoben, ähm, und die sind's auch heute noch. Also da hat sich nichts geändert. Also es gibt

auch jede Menge supernette und freundliche Kolleginnen und Kollegen.“ (Herr Sonne, Jura, 674-680)

Er hebt damit habituelle Unterschiede und Sympathien bzw. Antipathien hervor, die nicht zwingend mit der Herkunft gekoppelt sind, die aber, auch in der Professorenschaft angekommen, bestehen und wahrnehmbar bleiben.

Beschäftigungslosigkeit als (erneute) Phase der Bewährung

Den Narrationen der Werdegänge zur Professur kann entnommen werden, dass diskontinuierliche Beschäftigung und Phasen der Arbeitslosigkeit auch bei später erfolgreich Berufenen zur Normalität gehören, mit der umgegangen werden muss. Die Befragten schildern damit verbundene Krisen und deren Überwindung, wie zum Beispiel Herr Lette:

„Und das hat so einen Knacks gegeben für mich und vor allen Dingen, der Knacks war, ich war, glaub ich, zweieinhalb Jahre arbeitslos und ich hätte Zeit gehabt, die Habilitation zu schreiben, aber ich hab den Hausmann gegeben. Ich hab dann nur ein paar Rezensionen geschrieben. Ich war dann also wirklich, also, was das angeht, blockiert. Und hab dann irgendwie, nachdem ich dann wieder Fuß gefasst hatte, per Zufall auch eine Vertretung bekommen [...]. Da hab ich dann gesagt, versuchst du's einfach dann.“ (Herr Lette, Soz./Erz., 48-54)

Zwei Befragte erzählen von unzumutbaren Beschäftigungsverhältnissen bzw. von unzumutbaren und übergriffigen Vorgesetzten, von denen sie sich aktiv gelöst und eine temporäre Arbeitslosigkeit in Kauf genommen haben. Frau Schmidt hat sich nicht mit ihrer Promotionsbetreuerin verstanden und hat bei ihr gekündigt.

„Und dann war ich erstmal arbeitslos und psychisch am Boden und habe gedacht: Das war es mit meiner wissenschaftlichen Karriere“ (Frau Schmidt, Soz./Erz., 176)

„Und bei [Professor], das war die volle Katastrophe. Also ich kannte ihn ja wegen der Arbeit am Buch und wir waren per du und, aber der komplette Ausbeuter. Also das habe ich mir so nicht vorstellen können, also der hat Termine mit seinen Mitarbeitern abends um neun oder halb zehn gemacht. Und hat, also es war überhaupt kein Problem, dass er verlangt hat, dass die Leute abends bis elf mit ihm im Büro sitzen [...]“ (Herr Sonne, Jura, 211-215)

Die Befragten, die von zwischenzeitlichen Krisen in ihrer Wissenschaftskarriere berichtet haben, verbindet, dass diese entweder durch eigenes Handeln (in Form einer Kündigung und Suche nach einer neuen Stelle) oder durch andere Beschäftigungsangebote überwunden wurden. So wurde Herrn Lette nach einer zweieinhalbjährigen Arbeitslosigkeit eine Vertretungsprofessur angeboten, die zu besetzen war, da die hierfür vorgesehene Person abgesprungen war. Hier kommt der bereits thematisierte Zufall zum Tragen. Herr Sonne thematisiert auch die somatischen Auswirkungen dieser belastenden und prekären Transitionsphase:

„Ähm, ansonsten hemmend, ja, wie gesagt, die Zeit danach, nach der Habilitation, auf der Suche nach der Professur, das war ein Höllentrip, also, da gibt's dann auch viele, die aufgeben. [...] Also, es gibt da schon das ein oder andere, aber trotzdem, die Zeit ist nicht schön. Und das merkt man auch körperlich, also das macht einen auch körperlich fertig. Also, dass man, also die Gesundheit leidet darunter, weil das so an den Nerven zehrt, das ist wirklich nicht schön.“ (Herr Sonne, Jura, 621-623, 642-645)

Begrenzend, unterstützend, ermöglichend – Die ambigue Rolle des Elternhauses

Ähnlich wie bei der Studienfachwahl lässt sich auch hinsichtlich der Beziehung zum Elternhaus ein fachkultureller Unterschied ausmachen. Alle drei Sozial- bzw. Erziehungswissenschaftler*innen berichten eindringlich von Konflikten mit dem Elternhaus und hierbei vor allem mit dem je gleichgeschlechtlichen Elternteil. Dabei handelt es sich um Konflikte, die sich auf den akademischen Werdegang beziehen. Vor allem die weiblichen Befragten waren mit sozialen Sanktionen konfrontiert. Frau Hagel berichtet, dass es ihrer Mutter „peinlich“ gewesen sei, dass sie promoviert habe, und dass niemand davon erfahren sollte, dass sie Professorin geworden ist.

„Ihr [der alleinerziehenden Mutter] war es immer peinlich, dass ich nen Doktor habe. Ich durfte das auch niemanden sagen. [...] Und als ich Professorin war, durfte ich das auch niemanden/also, erst hat sie gesagt: ‚Du bist doch keine richtige Professorin‘. Okay. Ähm, und das durfte nicht mitgeteilt werden [...].“ (Frau Hagel, Soz./Erz., 483-489)

Auch Frau Schmidt berichtet von Sanktionen und einer habituellen Entfremdung von ihrer Herkunftsfamilie und ihrem Herkunftsmilieu. Während sie sich zunächst davon hat abhalten lassen, ein Studium aufzunehmen, ist sie in einem späteren Lebensabschnitt bereit, ihren eigenen Weg zu gehen.

„Als ich nach dem Abitur studieren wollte, ähm, wollten sie nicht, dass ich studiere, weil da kam dann plötzlich so'n Tenor ‚Du sollst nicht denken, dass du was Besseres bist. Wenn du studierst, dann gehörst du nicht mehr zu uns.‘ Also habe ich auch nicht studiert [...] Und hemmend war z.B. meine Familie, die versucht hat zu verhindern, dass ich überhaupt studiere, dass ich promoviere, Habilitation sind sie komplett ausgestiegen, weil das hat mich auch/Das hat mir echt auch weh getan, ne? Wenn sie [Mutter] jemand gefragt hat: ‚Was macht denn deine Tochter?‘ Dann wusste sie es nicht, weil es sie nicht interessiert hat.“ (Frau Schmidt, Soz./Erz., 45-48)

Als Ursache führt sie an: „Das ist Teil des Traumas des Krieges. Der Tatsache, dass sie nicht mal selber schreiben kann. Ja, und ihre Tochter wird Professorin. Ich meine, das geht für sie gar nicht!“ (286-298) Entgegen der Vorstellung, Bildung emanzipiere und eröffne Lebenschancen, können *Bildungsunterschiede* auch habituell trennen und Bildungsaufsteiger*innen von ihrem Herkunftsmilieu sozial isolieren.

Diese Erfahrungen lassen sich als Geschlechter- und Generationeneffekt deuten. Innerhalb der Herkunftsfamilie war durch das allgemeine Klima der Bildungsexpansion zwar eine Aufstiegsorientierung vorhanden, diese war aber – besonders bei den Frauen – begrenzt. So war die Erreichung des Abiturs zwar vorgesehen, aber kein Studium an der Universität. Das Durchbrechen des begrenzten Selbstverwirklichungsmotivs führte zu Sanktionen in Form von fehlender Unterstützung und Ermutigung bis hin zu Ignoranz, Verleugnung der Bildungstitel und offener Feindseligkeit. Frau Hagel führt aus, dass erst im hohen Alter der Mutter auch „ein bisschen Stolz“ (491) aufkam. Sie kommt wieder auf die soziale Distanz zurück, welche der hohe Bildungsaufstieg zwischen ihnen geschaffen hat: „Ja, also aber es ist für die einfach zu weit weg.“ (491 f.)

Auch Herr Lette kommt in seiner Erzählung auf Konflikte mit seinem Vater zu sprechen. Diese bezogen sich zwar nicht unbedingt auf den akademischen Werdegang, sondern mehr auf allgemeine Wertvorstellungen. Dieser Konflikt entlud sich bereits, als Herr Lette den Kriegsdienst verweigerte. Er qualifiziert sich selbst dezidiert als Bildungsaufsteiger und schildert:

„Also, wenn ich in einer Vorlesung, was ja auch meine Lieblingsbezüge sind zur Soziologie, wenn ich Bourdieu erläutere, also das mach ich in meiner Einführungsvorlesung, weil der

Bourdieu ja auch zu bildungspolitischen und bildungstheoretischen Sachen ganz viel gesagt hat, erläutere ich das immer sehr gerne, weil ich glaube, dass man mit Bourdieu herzlich viel erklären kann, was so Bildungskarrieren und Bildungswege angeht. Und dann kommt auch gerne der Einwand ‚Ja wieso, Sie erzählen doch selbst, dass sie aus dem ländlichen, katholischen, kleinbürgerlichen Milieu kommen und das ist ja sozusagen ein Widerspruch zu dem, was Sie uns erläutern.‘ Weil mein Werdegang eigentlich untypisch ist. Also meine Eltern hatten für ihre Kinder nicht auf dem Schirm, dass die irgendwann mal ein Studium beginnen sollten, das lag fern ihres Horizonts.“ (Herr Lette, Soz./Erz., 413-422)

Diese Ferne kommt auch in unterschiedlichen Konzepten von Arbeit und unterschiedlichen politischen Vorstellungen zum Tragen, die von der Mutter geduldet wurden und zu Spannungen mit dem Vater führten:

„Und hab dann privat so nachmittags Philosophenkrams gelesen in meiner kleinen Butze. Meine Mutter hat das nie verstanden, die hat immer gefragt ‚Was machste?‘ und ich hab gesagt ‚ich lese‘, ‚Aber du sollst doch arbeiten‘. Dass das für mich beinharte Arbeit war, das war fern ihrer Vorstellungskraft. Für mich war relativ früh klar, erstens dass ich den Kriegsdienst verweigern werde und dass das meinen Vater fuchsteufelswild gemacht hat, da hat es ordentlich geknirscht im Gebälk. Ich hab dem auch keine Träne nachgeweint, als der gestorben ist.“ (Herr Lette, Soz./Erz., 440-446)

Die drei Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen beziehen sich in einem *negativen Orientierungsrahmen* auf ihre Herkunftsfamilie. Der explizite Verweis auf die Unmöglichkeit, sich bestimmte Optionen vorzustellen („fern ihrer Vorstellungskraft“), erinnert an Bourdieus Beschreibung des kleinbürgerlichen Habitus, den er insbesondere anhand von Grenzen des Vorstellbaren festmacht und darauf verweist, dass diese Distinktionen häufig mit emotionaler Wucht einhergehen (Bourdieu 2005: 33). Bei Herrn Lette scheinen es auch soziologische Wissensbestände, die er zu einer Art Sozioanalyse seiner Lebensgeschichte heranzieht, und Selbstreflexivität zu sein, die ihn darin unterstützen, die Distanzierung vom Elternhaus zu einzuordnen. In diesem Fall wird zudem die habituelle Entfernung der Mutter nicht nur zu den Inhalten des Faches, hinter dem keine eindeutigen Professionen stehen wie bspw. in der Rechtswissenschaft, sondern auch zur Praxis philosophischen Arbeitens deutlich. In unserem Sample aber sind es vor allem die Frauen, die massive Hürden und Barrieren zu überwinden hatten und, für deren Bewältigung die Ressourcen Resilienz und Ambiguitätstoleranz benötigt werden.

Anders verhält es sich bei den Rechtswissenschaftlern. Herr Eichenberg bezieht sich in einem widersprüchlichen Orientierungsrahmen auf sein Elternhaus.

„Und es sind junge Lehrerinnen gewesen und der auch noch sehr junge Grundschuldirektor, die meine Eltern geradezu bearbeitet haben, das Kind zum Gymnasium zu schicken und dann auf dem Verhandlungsweg gesagt haben, ja gut, dann wenigstens zur Realschule, ähm, dass, also die Eltern waren da nicht überehrgeizig, aber die Bildungseuphorie der 60er Jahre hat uns dann da unterstützt.“ (Herr Eichenberg, Jura, 183-189)

Auf die Frage, warum das Gymnasium trotz guter Noten nicht in Frage kam, erwiderte er:

„Also, äh und wenn dann, hm, da war das eben noch auffällig, wenn man dann das Kind zum Gymnasium schickt und nach zwei Jahren kommt der wieder zurück, weil der das nicht schafft. Dann ist die Blamage riesengroß!“ (Herr Eichenberg, Jura, 199-202)

Er führt die Ablehnung des von den Lehren empfohlenen Besuchs des Gymnasiums auf eine Angst der Eltern vor dem Scheitern zurück. Die Bezugnahme auf das Elternhaus bleibt dabei allerdings ambivalent, da einerseits die Bildungseuphorie der 1960er Jahre insofern Wirkung

entfaltete, dass die Hauptschule vermieden wurde, das Gymnasium wurde aber ebenfalls ausgeschlossen und erschien doch zu fern und für den sozialen Status der Familie riskant. An anderer Stelle berichtet Herr Eichendorf, dass er aufgrund seiner Realschullaufbahn Defizite im klassischen Bildungskanon hatte, dies aber aufgrund seines Selbstbewusstseins keine große Rolle für ihn spielte. Diese Ambivalenz hinsichtlich der Haltung des Elternhauses lässt sich als *Ermöglichung bei simultaner Begrenzung* typisieren.

Eine klar positive Bezugnahme auf das Elternhaus findet sich im Fall des Herrn Sonne. Er erhielt durchgehend Unterstützung und Ermutigung durch seine Eltern, so dass hier ein *positiver Orientierungsrahmen* auszumachen ist. Herr Sonne wurde auch von anderen Seiten unterstützt: Eltern, Klassenlehrer und der Pfarrer setzten sich gemeinsam dafür ein, dass er ein Gymnasium mit Reputation besuchen kann, dem eine diverse soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft sogar ein besonderes Anliegen war.

„[...] also meine Eltern schicken mich auf ein gutes Gymnasium, nach [Stadt] und nicht ein staatliches Gymnasium, wo alle hingehen, [...] gibt's in [Stadt] das Gymnasium [Name des Gymnasiums], also eine der zwei, drei richtig hochangesehen privaten Gymnasien, da wo man auch nix zahlen muss und das in kirchlicher Trägerschaft ist, und da, mit allen Mitteln haben sie also versucht, mich da reinzukriegen. Der Klassenlehrer hat ein Empfehlungsschreiben geschrieben, der Pfarrer hat ein Empfehlungsschreiben geschrieben, ich war Messdiener, der kannte mich ja, und weil es ja eine katholische Schule ist und so. Dann wurden meine Eltern da eingeladen, da haben die sich die Eltern da so angeguckt dort, oder so. Also das war ein richtiges Auswahlverfahren, weil die immer viel mehr Bewerber haben, als sie Leute nehmen können, und sie achten da in der Schule wohl auch drauf, dass da nicht nur Leute von reichen Eltern drauf kommen, sondern auch Mittelschicht oder halt so ärmere Leute. Und ich bin angenommen worden“ (Herr Sonne, Jura, 454-467)

Auch später, kurz vor dem Ende des Referendariats (der praktischen Ausbildungsphase der juristischen Ausbildung), als andere sich bereits auf Stellen bewarben und Herr Sonne „nicht aus dem Quark“ (43) kam, wie er es umschreibt, kamen entscheidende Impulse aus seiner Herkunftsfamilie.

„[...] und ich hab eigentlich nichts gemacht und da hat mein Vater gesagt ‚Früher, als du in die Schule gegangen bist, hast du doch gesagt, du willst später mal promovieren.‘“ (Herr Sonne, Jura, 48)

Das berufliche Ziel der Professur wird von Seiten der Eltern nicht nur gebilligt, es erfüllt sie mit Stolz: „So als Professor und so, das ist, glaube ich, für meine Eltern auch ein Traum“ (475 f.)

5. Fazit

Die Auswertung der explorativen Interviews zeigt, dass die Wissenschaftskarriere von allen Befragten als ein Zufallsprojekt konstruiert wird, bei dem die Bleibemöglichkeit als *der* zentrale Erfolg gewertet wird. Die Wissenschaftskarriere wird nicht ausschließlich von wissenschaftlicher Leistung abhängig gemacht, sondern bedarf additiv günstiger Gelegenheitsstrukturen. Die Befragten zeigen u.a. durch die Verdeutlichung ihrer herkunftsbedingt ursprünglichen Ferne zu hohen akademischen Positionen habituelle Selbstbegrenzungen an, die im Laufe ihrer Karriere transformiert wurden.

Bisher zeigt sich auch eine Varianz innerhalb der Narrationen zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den eigenen universitären Werdegang, die im Sample sogar entlang der Fächergrenzen verlaufen. Es ist also von pluralen Erlebnisdimensionen auszugehen, das

bedeutet, salopp formuliert, ‚soziale Herkunft ist eben nicht gleich soziale Herkunft‘. Bei den Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen erfolgt die Bezugnahme auf das Elternhaus durch *Begrenzung*, so dass es sich um einen negativen Orientierungsrahmen handelt. Einer der beiden interviewten Juristen zeigt zumindest einen widersprüchlichen Orientierungsrahmen auf, der sich als *Begrenzung bei gleichzeitiger Ermöglichung* kategorisieren lässt. Als einziger rahmt der zweite interviewte Jurist die Herkunftsfamilie positiv, sodass hier von einer *positiven und aktiven Ermöglichung* des Aufstiegs durch die Familie auszugehen ist. Frauen waren mit Verhinderungen konfrontiert und hatten diese zu überwinden bzw. mussten zumindest eine fehlende Unterstützung im Bildungsaufstieg erfahren, Männer eher mit einem Gewährenlassen oder Ermöglichen.

Fachkulturelle Differenzen ergeben sich auch aus der Struktur des juristischen Feldes. Sie zeigt sich hier insofern, als in der Rechtswissenschaft attraktive berufliche Alternativen ohne Abstiegsgefahr gewährleisten, dass auch nach der Habilitation andere mindestens ebenso reputative Karrierepfade in der Justiz oder Anwaltschaft eingeschlagen werden können (dazu auch Schultz et al. 2018). Die Rechtswissenschaft als anwendungsorientierte Wissenschaft mit Professionsorientierung wird (zumindest im Falle des Herrn Sonne) gerade nicht als eine „brotlose Kunst“ verhandelt, sondern mit bestimmten attraktiven Berufsbildern assoziiert, die eine Akzeptanz der Bildungskarriere von Kindern aus statusniedrigen Herkunftsfamilien unterstützen kann. Die Studienfachwahl wird hier, im Gegensatz zu den Sozial- und Erziehungswissenschaften, sozusagen selbst zu einer Aufstiegsressource, d.h. die Professionsorientierung kann als kompensatorischer Faktor der ansonsten distinktiven juristischen Fachkultur gedeutet werden.

Die Postdoc-Phase wird aufgrund ihres zugespitzten Konkurrenzdrucks und unsicheren Zukunftsaussichten angesichts weniger Lebenszeitprofessuren von vielen Nachwuchswissenschaftler*innen ohnehin als kritisch und extrem prekär erlebt (Funken et al. 2015, Reuter et al. 2016). Für soziale Aufsteiger*innen ergibt sich aus der herkunftsspezifischen Ferne zum Wissenschaftssystem häufig zusätzlich das Problem, nicht auf unterstützendes Herkunftskapital (Bildung, Strategien, Wissen) und das Zutrauen, ‚dort oben‘ hinzugehören, aufbauen zu können, sodass hiermit zusätzliche Belastungen und Risiken verbunden sein können.

Ein Aufstieg durch Bildung ermöglicht es, neue soziale Welten zu erschließen und sich von prekären Lebenslagen zu entfernen (zum Bildungsaufstieg als Ideologie Butterwegge 2019). Für die prekarisierte Wissenschaftskarriere zeigt sich indessen, dass Bildung kein Patentrezept für eine abgesicherte Lebenssituation mit stabilen Arbeitsvertragsverhältnissen und gesichertem Einkommen ist. Eine Überschätzung von Bildung als Aufstiegsressource führt eher dazu, dass gesellschaftlichen Ungleichheiten, die durch das Bildungssystem reproduziert werden, politisch zu wenig entgegengesetzt wird. Die zugespitzte Monodirektionalität von wissenschaftlichen Karrieren in Fächern ohne Professionsorientierung (fehlende alternative Positionen außerhalb der Wissenschaft) und die verschärfte Prekarisierung auf dem Weg zur Professur lässt einen sozialen Langstreckenaufstieg zur Professur womöglich immer unwahrscheinlicher werden.

Literatur

- Alheit, Peter (2009): Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. Vortrag an der Universität Heidelberg vom 03.06.2009. <http://www2.iwb.uni-heidelberg.de/wisskoll/pdf/alheit.pdf> [Zugriff: 21.02.2019]
- Alheit, Peter (2014): Exklusionsmechanismen des „universitären Habitus“: Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert/Koller, Christoph/Keiner,

- Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 197-210.
- Angermüller, Johannes (2017): Akademische Subjektivierung. Was Statuskategorien über wissenschaftliche Karrieren in Frankreich im Vergleich zu den USA, Großbritannien und Deutschland aussagen. In: Hamann, Julian/Maeße, Jens/Gengnagel, Vincent/Hirschfeld, Alexander (Hrsg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-54.
- Beaufäys, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Bertelsmann Stiftung (2014): Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blome, Frerk (2017a): "Da kann man auch gleich Künstler werden". Selbstausschluss und habituelle Verläufe von Personen aus hochschulfernem Elternhaus in akademischen Karrieren. In J. Pfaff-Czarnecka, Joanna (Hrsg.): Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung. Bielefeld: transcript, S. 323-352.
- Blome, Frerk (2017b). Der Einfluss der sozialen Herkunft auf biographische Verläufe und die subjektive Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten von ProfessorInnen nichtakademischer Herkunftsmilieus. Masterarbeit (unveröff.). Bielefeld: Universität Bielefeld/Fakultät für Soziologie.
- Blome, Frerk/Möller, Christina/Böning, Anja (2019): Open House? Class-Specific Career Opportunities at German Universities. In: Social Inclusion, 7, 1, S. 101-110. <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/1621> [Zugriff: 21.02.2019]
- Böning, Anja (2017): Jura studieren. Eine explorative Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böning, Anja/Schultz, Ulrike (2019): Juristische Sozialisation. In: Boulanger, Christian/Rosenstock, Julika/Singelstein, Tobias (Hrsg.): Interdisziplinäre Rechtsforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-205.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175-200.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1988). Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, hrsg. von Margarete Steinrücke. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Brendel, Sabine (1998): Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim: Juventa.
- Bublitz, Hannelore (1980): Ich gehörte irgendwie so nirgends hin...: Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen: Focus.
- Butterwegge, Christoph (2019, i.E.): Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie? In: Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: Transcript Verlag.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS.

- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK.
- Franz, Anja (2018): Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, Barbara (2013): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchges. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Funken, Christiane/Rogge, Jan-Christoph/Hörlin, Sinje (2015): Vertrackte Karrieren. Zum Wandel der Arbeitswelten in Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Graf, Angela (2015): Die Wissenschaftselite Deutschlands. Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013. Frankfurt am Main: Campus.
- Graf, Angela (2016): Eliten im wissenschaftlichen Feld Deutschlands – Sozialprofil und Werdegänge. In: Soziale Welt 67, 1, S. 25-45.
- Gross, Christiane/Jungbauer-Gans, Monika/Kriwy, Peter (2008): Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren – Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 30, 4, S. 8-32.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2015): Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. Bonn: GWK.
- Günther, Jana (2018): Studium prekär. In: Femina Politica, 27, 2, S. 176-184.
- Haas, Erika (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Hamann, Julian (2017): Wie entstehen wissenschaftliche Subjekte? Zum professoralen Ethos akademischer Lebenspraxis. In: Hamann, Julian/Maeße, Jens/Gengnagel, Vincent/Hirschfeld, Alexander (Hrsg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-111.
- Hänzi, Denis/Matthies, Hildegard (2013): Erfolgreich bis zur Spitze. Berufliche Bewährung in Wissenschaft und Wirtschaft. WZB-Mitteilungen, H. 139, S. 44-46.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Hartmann, Michael (2003): Individuelle Karrierepolitik oder herkunftsabhängiger Aufstieg? Spitzenkarrieren in Deutschland In: Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns. Leske+Budrich, Opladen, S. 159-171.
- Hartmann, Michael (2013): Soziale Ungleichheit – kein Thema für die Eliten? Frankfurt am Main: Campus.
- Hasenjürgen, Brigitte (1996): Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Heintz, Bettina/Merz, Martina/Schumacher, Christina (2004): Wissenschaft, die Grenzen schafft. Geschlechterkonstellationen im disziplinären Vergleich. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Jaksztat, Steffen/Lörz, Markus (2018): Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009. In: Zeitschrift für Soziologie 47, 1, S. 46-64.
- Jaksztat, Steffen (2014): Bildungsherkunft und Promotion: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? In: Zeitschrift für Soziologie 43, 4, S. 286-301.
- Kasabova, Anelia/Langreiter, Nikola (2007): Zufall und Glück in lebensgeschichtlichen Erzählungen von Kulturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. In: BIOS, 20, 2, S. 194-312.

- Krais, Beate (Hrsg.) (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt und New-York: Campus.
- Kupfer, Antonia (2015): Educational Upward Mobility: Practices of Social Changes. Basinkstoke and Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Lange-Vester, Andrea (2014): Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Klemens/Staack, Sonja/Winter, Sarah (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 193-209.
- Lange-Vester, Andrea, Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Leemann, Regula Julia (2002): Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Chur: Rüegger.
- Lenger, Alexander (2008): Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit. Konstanz: UVK.
- Lenger, Alexander/Obert, Mila/Panzer, Christoph/Weinbrenner, Hannes (2016): „Dann hat sich die Universität doch entschlossen, mir eine Dauerstelle zu geben.“ Eine Agency-Analyse zum Erleben der Strukturiertheit wissenschaftlicher Karrieren im akademischen Feld. In: BIOS, 29, 1, S. 67-93.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai/Naumann, Heike/ Buck, Daniel (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Mieth, 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: Verlag Barbara Budrich.
- Mintzberg, Henry (1979): The structuring of organizations. A Synthesis of the research. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Möller, Christina (2015): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Möller, Christina (2017): Internationalität und soziale Ungleichheit. Professor/innen mit Migrationsbiografie an der Universität. In: Neusel, Aylâ/Wolter Andrä (Hrsg.): Mobile Wissenschaft. Von der Internationalisierung der Hochschule zur transnationalen Wissenschaft. Frankfurt: Campus, S. 311-332.
- Möller, Christina (2018a): Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: Laufenberg, Mike/Erlemann, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (Hrsg.): Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-278.
- Möller, Christina (2018b): *Diverse* Professorenschaft? Intersektionale Erkenntnisse am Beispiel der Universitäten in Nordrhein-Westfalen. In: CEWSjournal, 114, S. 67-70. <https://www.gesis.org/fileadmin/cews/www/CEWSjournal/cews-journal114.pdf> [Zugriff: 21.02.2019]
- Möller, Christina/Böning, Anja (2018): Ambivalente Prozesse in den Statuspassagen vom Studium bis zur Professur: Zur Parallelität von sozialer Öffnung und Schließung an der Universität. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 38, 3, S. 234-249.
- Multrus, Frank (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Nagl, Manfred/Hill, Paul B. (2010): Professoren der Ingenieurwissenschaften und der Informatik: Eine Häufung sozialer Aufsteiger. http://www.4ing.net/fileadmin/uploads/pdf/Befragungsbericht_soziale_Aufsteiger_23.10.09.pdf [Zugriff: 21.02.2019]

- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Ramm, Michael/ Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reuter, Julia/ Berli, Oliver/ Tischler, Manuela (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung. Frankfurt am Main: Campus.
- Richter, Caroline (2016a): Vom Glück der Berufung. „Glück“ als Topos in Berufsbiographien des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: BIOS, 29, 1, S. 47-66.
- Richter, Caroline (2016b): Welche Chance auf eine Professur hat Wissenschaftsnachwuchs mit Behinderung? Selektivität und Exklusion in der Wissenschaft. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 38, 1-2, S. 142-161.
- Rogge, Jan-Christoph (2015): The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 67, 4, S. 685-70.
- Schlüter, Anne (1992): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schmeiser, Martin (1994): Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920. Eine verstehend soziologische Untersuchung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmeiser, Martin (1996): Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft. 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. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-183.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: Springer VS.
- Schölling, Markus (2005): Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl: eine Typologie. Frankfurt: Peter Lang.
- Schultz, Ulrike/Böning, Anja/Peppmeier, Ilka/Schröder, Silke (2018): De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft. Geschlecht und Wissenschaftskarriere im Recht. Baden-Baden: Nomos.
- Sinnreich, Dominik (2007): Multiple Choice? Die Grenzen der „freien“ Studienfachwahl. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 136-147.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Towfigh, Emanuel v./Traxler, Christian/Glückner, Andreas (2018): Geschlechts- und Herkunftseffekte bei der Benotung juristischer Staatsprüfungen. In: ZDRW 5, 2, S. 115-142.
- Truschkat, Inga (2002): „Meine Eltern sind beide keine Akademiker“. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung. Göttingen: Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung.
- Weber, Max (1919/2011): Wissenschaft als Beruf. Berlin: Duncker und Humblot.
- Zimmer, Lena M. (2018): Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, Karin (2000): Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Paßfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen. Berlin: Edition Sigma.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Vom Arbeiterkind zur Professur

Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen

Christina Möller / Markus Gamper / Julia Reuter / Frerk Blome

»Heute bin ich Professor.
Als ich meiner Mutter erklärte, dass
man mir eine Stelle angeboten hatte,
fragte sie ganz gerührt:
›Und was für ein Professor wirst du,
Philosophie?‹
›Eher Soziologie‹.
›Soziologie?‹ erwiderte sie, ›hat das was
mit der Gesellschaft zu tun?‹«
(Didier Eribon in Rückkehr nach Reims
2016: 238)

Der zitierte Gesprächsausschnitt bildet den Abschluss von *Rückkehr nach Reims*, einem Buch, das vom sozialen und Bildungsaufstieg des französischen Soziologen Didier Eribon handelt. Ihm gelingt es, als Kind eines Fabrikarbeiters und einer Putzfrau, trotz fehlender Vorbilder und zahlreicher Widerstände im familiären und schulischen Umfeld ein Studium aufzunehmen; später arbeitet er als erfolgreicher Journalist und wird schließlich im fortgeschrittenen Alter auf eine Professur für Soziologie an der Universität Amiens berufen. Aber den Weg dorthin beschreibt Eribon als außerordentlich mühsam und kräftezehrend – insbesondere, weil sein Aufstieg aus seiner Sicht nur durch die Verleugnung seiner Herkunft und mit dem Abbruch der familiären Kontakte möglich war. 30 Jahre lang kehrt Eribon seiner Herkunftsfamilie den Rücken, erst nach dem Tod des Vaters sucht er seine Mutter in Reims auf. Dies ist Ausgangspunkt einer umfassenden Reflexion

über die sozialpolitischen Zustände in seiner Heimat Frankreich als Klassenanalyse und gleichzeitig eine soziobiographische Rekonstruktion seines Werdeganges.

Der Erfolg des Buches verdankt sich nicht zuletzt dem Umstand, dass hier eine Person des öffentlichen Lebens über die Mühen des Aufstiegs als Arbeiterkind erzählt. Durch die Mischung aus reflektierter Analyse und affektgeladener Erinnerung ermöglicht es entlang autobiographischer Szenen einen sehr persönlichen Einblick in das Leben und Leiden eines homosexuellen Professors aus dem proletarischen Milieu. Eribon offenbart sich als verletzte, unsichere Person, deren Herkunftsscham bis ins hohe Alter ihre Spuren im Selbstbewusstsein und -empfinden hinterlassen hat. Selbst als erfolgreicher Wissenschaftler und Schriftsteller wird er in bestimmten Situationen und Kontexten nach wie vor von Gefühlen der Unzulänglichkeit und Scham geplagt. Wenngleich Herkunftserzählungen Gelehrter vor allem in Frankreich eine gewisse Tradition haben (u.a. Camus 1994; Sartre 1975; Bourdieu 2002), bewegt Eribons Selbsterkundung durch ihre Offenheit, nicht zuletzt, weil durch das Einräumen von persönlichen Schwächen der Mythos vom souveränen ›Homo academicus‹ entzaubert wird. Obwohl ihm der soziale Aufstieg aus einer proletarischen Familie zum Universitätsprofessor letztlich gelingt, ist *Rückkehr nach Reims* weniger Erfolgsstory, als vielmehr Lehrstück über soziale Klassenunterschiede und ihre Reproduktion durch das Bildungssystem. Und auch wenn Eribons Aufstieg in die Zeit der großen Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre fällt, bleibt er eine Ausnahme. Insbesondere in Frankreich hat der Anspruch auf Chancengleichheit nicht die Idee der elitären Auslese im Bildungssystem verdrängt. Spitzenpositionen – wie es die Professur für die Wissenschaft ist – werden nach wie vor aus den Nachfahren der französischen Elite rekrutiert, für die das System exklusive Bildungseinrichtungen vorhält.¹

Auch in Deutschland sind Arbeiterkinder, die Hochschulprofessor*innen werden, die Ausnahme. Hiesige Bildungsinstitutionen sind dafür bekannt, gesellschaftliche Ungleichheiten nicht zwangsläufig zu kompensieren, sondern eher zu reproduzieren und daher besonders sozial selektiv zu sein. Was bereits in den 1960er Jahren von öffentlichen Intellektuellen wie Ralf Dahrendorf angemahnt wurde, war spätestens mit den internationalen Schulleistungsvergleichen und dem sogenannten PISA-Schock 2001 nicht mehr zu übersehen: Deutschland gehörte und gehört zu denjenigen Ländern, die einen sehr hohen Zusammen-

hang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungserfolgen aufweisen (Klemm 2016). Daher vermag es kaum verwundern, dass einer aktuellen Erhebung zufolge lediglich etwa jede*r zehnte Professor*in an deutschen Universitäten ein Arbeiterkind² ist (Möller 2015). Auch die insgesamt geringen Anteile von Personen aus Angestelltenfamilien mit ausführenden Tätigkeiten oder Beamt*innenfamilien des einfachen und mittleren Dienstes unter Professor*innen (ebd.) zeigen, dass das verlaubliche gesellschaftliche Versprechen ›Aufstieg durch Bildung‹ zumindest für die Nachkommen dieser aufgeführten Personengruppen nicht gleichermaßen oder nur eingeschränkt galt. Vielmehr ist zu konstatieren, dass diese ›weiten‹ sozialen Aufstiege durch Bildung, die aufgrund ihrer sozialstrukturellen Distanz als *soziale Langstreckenmobilität* (Geißler 2014: 315) oder auch *Extremaufstiege* (El-Mafaalani 2012) gedeutet werden, nicht nur äußerst selten sind, sondern soziale Aufwärtsmobilität insgesamt zunehmend unwahrscheinlicher wird (Polak 2010).

1. Von der ›Illusion der Chancengleichheit‹ in den Bildungsinstitutionen

Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hat zunächst den Möglichkeitskorridor für soziale Aufstiege nicht nur für Bildungsbenachteiligte, sondern für alle Herkunftsgruppen deutlich erweitert. Die Bildungsexpansion war u.a. ein Resultat aus dem sogenannten ›Sputnik-Schock‹ Ende der 1950er Jahre, der dem Westen seine technologische Unterlegenheit im Spannungsverhältnis zum damaligen ›Ost-Block‹ offenbarte. Angestoßen durch die 1964 von Georg Picht ausgerufene »Bildungskatastrophe« (Picht 1964), in der das Fehlen hochqualifizierter Fachkräfte als ökonomische Wohlstandsgefährdung der (west-)deutschen Gesellschaft problematisiert wurde, und einer sich parallel formierenden gesellschaftlich-liberalen Forderung nach »Bildung als Bürgerrecht« (Dahrendorf 1966) wurden Reformen zum langfristigen und flächendeckenden Ausbau des Bildungswesens eingeläutet.³ So wurden nicht nur weitaus mehr Gymnasien und Universitäten gebaut und Gemeinschaftsschulen (wie in einigen Bundesländern die Gesamtschulen) konzipiert, sondern auch neue Institutionen zum nachholenden Erwerb der Hochschulreife und Fachhochschulen geschaffen. Diese sorgten sowohl für eine Höherqualifizierung der

Gesellschaft und neue akademische Berufsgruppen als auch für einen erleichterten Zugang für vormals ausgeschlossene gesellschaftliche Gruppen zu höheren Bildungsabschlüssen (Miethé et al. 2015). Das *Honnefer Modell* bzw. das heutige BAföG sollte ab den 1970er Jahren zudem der ökonomischen Kompensation dienen, indem mittels staatlicher Förderung das Studieren für finanziell schlechter gestellte Gruppen erleichtert bzw. überhaupt erst ermöglicht wurde. Das langfristige Ausmaß dieser Reform und des enormen Ausbaus des Bildungswesens lässt sich an der Bildungsbeteiligung ablesen: Vormals Hort einer privilegierten Minderheit besuchten im Schuljahr 2016/17 knapp 34 Prozent der Schüler*innen eines Jahrgangs ein Gymnasium (Statistisches Bundesamt 2018c: 13), während die Hauptschule (Anfang der 1950er Jahre noch namentlich als ›Volksschule‹ von mehr als Dreiviertel der Schüler*innen besucht, Geißler 2014: 335) als Schulform ein Auslaufmodell ist und in einigen Bundesländern bereits abgeschafft wurde. Noch 1960 begannen lediglich 6 Prozent einer Jahrgangskohorte ein Universitätsstudium in (West-)Deutschland (Geißler 2011: 275), bis zum Jahr 2018 ist die Studienanfängerquote (bundesweit) auf 56 Prozent angestiegen (Statistisches Bundesamt 2019).

Trotz dieser enormen Expansion des Bildungswesens zeigen sich nach wie vor Disparitäten zwischen den sozialen Gruppen, wenn auch in unterschiedlicher Merkmalskonstellation: Die historische Figur der »katholischen Arbeitertochter vom Lande« (Dahrendorf 1965; Peisert 1967), die noch in den 1960er Jahren von höherer Bildung ausgeschlossen war, ist heute weitgehend obsolet; man spricht vielmehr vom »Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien« (Geißler 2008: 95), der als tragische Polarisierungsfigur für Bildungsbenachteiligung gilt. Während sich also Bildungschancen im Laufe der Zeit zwischen den verschiedenen Ungleichheit generierenden Strukturkategorien verschoben haben – vor allem Mädchen bzw. Frauen gelten als Bildungsgewinnerinnen der letzten großen Bildungsexpansion (ebd.) –, bleibt die soziale Herkunft ein wirkmächtiges Differenzmerkmal.

1.1 Bildungsbeteiligungsquoten und Bildungschancen gestern und heute

Seit nunmehr über 50 Jahren wird in Deutschland über eine bessere Bildungsteilnahme von Personen mit niedrigem sozioökonomischen Status⁴ diskutiert. Ungleichheitsforscher*innen in der Tradition von Pierre

Bourdieu und Jean-Claude Passeron, die in ihrem Schlüsselwerk noch während der Zeit der großen Bildungsreformen Chancengleichheit als *Illusion* (1971) entzaubert haben, werden nicht müde darauf hinzuweisen, dass die Bildungsexpansion nicht zu einem Abbau von sozialen Barrieren im Bildungssystem geführt habe, sondern vielmehr zu einer selektiven Verbesserung von Bildungschancen. So haben die höheren Klassen am meisten und die untersten Klassen am wenigsten von der Bildungsexpansion profitiert (Vester 2005), sodass sich der Abstand zwischen diesen Gruppen eher vergrößert hat (Krais 1996). Angesichts der Expansion insbesondere höherer Bildungsgänge und der weit verbreiteten ›Illusion der Chancengleichheit‹ war das Ungleichheitsparadigma insbesondere in den 1990er Jahren (u.a. angeregt durch die Individualisierungstheorien, die davon ausgingen, dass sich Klassen und entsprechend auch Klassenungleichheiten immer mehr auflösen, Beck 1983) auch in den soziologischen Diskursen aus dem Blick geraten. Erst im Gefolge der Diskussion um die Befunde internationaler Schulvergleichsstudien (vor allem seit PISA 2000, Baumert 2001) wurde die Diskussion um den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg, der sich in Deutschland als besonders eng herausstellte (Hartmann 2018), Anfang der 2000er Jahre erneut aufgegriffen. Seitdem sind hinsichtlich der auf soziale Faktoren zurückzuführenden Bildungsungleichheiten graduelle Verbesserungen eingetreten (PISA 2018), jedoch ist Chancengleichheit eine nach wie vor weitgehend unrealisierte Forderung.

Die herkunftsbezogenen Pfadabhängigkeiten im Bildungsverlauf zeigen sich bereits an den Beteiligungsquoten in vorschulischen Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung, der Einschulung, Rückstufungen sowie Schulerfolgen in der Grundschule und besonders in den Schulformentscheidungen und -empfehlungen beim Übergang zu den weiterführenden Schulen; sie verstetigen sich aber auch auf höheren Bildungsstufen. Daher gilt nach wie vor: »Je weiter man in der Bildungshierarchie nach oben klettert, desto mehr dominieren die mittleren und oberen Schichten der Sozialstruktur.« (Schwinn 2007: 33) Aktuell besuchen über Zweidrittel der Schüler*innen mit hohem sozialen Status das Gymnasium und nur 3 Prozent die Hauptschule, während Schüler*innen mit niedrigem Sozialstatus sich vornehmlich auf Hauptschulen und integrierten Schulformen wiederfinden und nur 14 Prozent auf einem Gymnasium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 174). Auch wenn sich im Zeitverlauf der Anteil von Schü-

ler*innen mit niedrigem Sozialstatus auf dem Gymnasium erhöht hat, ist von gleichen Chancen noch lange nicht auszugehen.

Ähnliche Tendenzen zeigen sich beim Weg zur Hochschule: Zwar ist die Studierwahrscheinlichkeit vor allem in mittleren, aber auch in unteren Sozialgruppen angestiegen, dennoch ist die Wahrscheinlichkeit für eine Studienaufnahme für Nachkommen akademischer Gruppen am höchsten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Studierende an deutschen Hochschulen stammen zwar mittlerweile knapp zur Hälfte aus nicht-akademischen Elternhäusern (Middendorff et al. 2017: 28), aber in Relation zur Akademiker*innenrate der deutschen Erwerbsbevölkerung, die 2017 22 Prozent beträgt (Bundesagentur für Arbeit 2019: 8), zeigt sich, dass deren Nachkommen an den Hochschulen mit 52 Prozent deutlich überrepräsentiert sind.

Der sogenannte Bildungstrichter veranschaulicht, wie die Wahrscheinlichkeiten für die hohen und höchsten Bildungsabschlüsse von der Grund- bis zur Hochschule in Deutschland verteilt sind: Von 100 Akademikerkindern beginnen 74 ein Hochschulstudium, 63 schließen den Bachelor ab, 45 einen Master und zehn erwerben einen Dokortitel. Ausgehend von 100 Kindern aus Nicht-Akademiker*innenfamilien sind es lediglich 21, die ein Studium beginnen, 15 schließen einen Bachelor, acht einen Master ab und lediglich eine Person gelangt bis zum Dokortitel (Krempkow 2017). Trotz der relativ groben Kategorien der ›Akademiker*innen‹ und ›Nicht-Akademiker*innenfamilien‹, die jeweils heterogene Subgruppen versammeln⁵, werden die Dimensionen der objektiven ungleichen Wahrscheinlichkeiten dadurch sehr deutlich vor Augen geführt.

1.2 Ursachen, theoretische Erklärungsansätze und empirische Befunde

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich im internationalen Vergleich durch eine hohe Differenzierung an Schulformen und einer vertikalen, selektiven Struktur aus. Insbesondere an den sogenannten Gelenkstellen, den Übergängen zwischen Institutionen, lassen sich teils enorme soziale Selektionen nachzeichnen, die zu den bereits skizzierten Bildungsbeteiligungsquoten an den verschiedenen Schulformen führen. Hierzu zählen besonders die Übergänge zwischen Kindergarten und Einschulung, zwischen Grundschule und weiterführenden

der Schule sowie zwischen dieser und dem Hochschulbereich oder dem (Ausbildungs-)Beruf.

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I gilt als wesentliche Gelenkstelle für weitere Bildungschancen, da sich erstens für den Besuch unterschiedlicher Schulformen ein Schereneffekt in der Kompetenzentwicklung nachweisen lässt.⁶ Zweitens gelten Wechsel auf eine höhere Schulform innerhalb der Sekundarstufe I als relativ selten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 95) und werden drittens eher von sozioökonomisch privilegierten Kindern vollzogen, während Kinder aus ›bildungsarmen‹ Familien umgekehrt mit höherer Wahrscheinlichkeit schulisch absteigen (Kurz/Böhner-Taute 2016).

Die Ursachen ungleicher Bildungsverläufe und damit auch Bildungserfolge nach sozialer Herkunft – so ist an dieser Stelle bereits vorwegzunehmen – lassen sich nicht auf wenige eindeutige Faktoren zurückführen. Es muss vielmehr von einem komplexen Bündel und zusammenhängenden Ursachen ausgegangen werden, die gleichzeitig eng mit der gegliederten Struktur des deutschen Bildungssystems verbunden sind (Leemann et al. 2016; Berger/Kahlert 2013). Dies ist deshalb zu betonen, da ungleiche Bildungschancen nach wie vor bildungspolitisch weitgehend individualisiert und meritokratisch legitimiert werden, wobei der in Deutschland herrschende »Strukturkonservatismus [...] angesichts der Erfolge anderer Länder« (Solga/Powell 2006: 180), die einhergehend mit Einheitsschulkonzepten auch deutlich höhere Kompetenzen in der Breite und mehr Chancengleichheit vorweisen können (Beispiel Finnland oder Kanada), dabei verwundern mag (vgl. auch Geißler 2012).

Es liegt eine Vielzahl an wissenschaftlichen Befunden vor, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln, theoretischen Perspektiven und methodischen Zugängen generiert werden. Im Folgenden wird daher versucht, die wesentlichen Forschungsstränge zu Ungleichheiten im Bildungswesen zu bündeln und zentrale Befunde zu dokumentieren, die angesichts der Vielzahl an vorliegenden Studien nur exemplarisch zu verstehen sind. Aus der Forschungslage lassen sich mit den Theorien rationaler Bildungswahl, institutioneller Diskriminierung und kultureller Reproduktion drei dominante Erklärungsansätze destillieren.⁷

1.2.1 Rationale Bildungswahl

In quantitativen Forschungssträngen wird häufig auf die Überlegungen von Raymond Boudon (1974) zurückgegriffen, der – angelehnt an ökonomische Humankapitaltheorien – ungleiche Bildungsverläufe

vorrangig als Resultate individueller Bildungsentscheidungen und rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen in Familien begreift. Diese Bildungsentscheidungen fallen je nach sozialer Herkunftslage unterschiedlich aus. Zentral sind dabei primäre und sekundäre Herkunftseffekte: Als *primäre Herkunftseffekte* werden die Entwicklung klassenspezifischer Kompetenz- und Leistungsunterschiede begriffen. So führten ungleiche familiäre Ressourcenausstattungen zu ungleichen Entwicklungsbedingungen und Schulleistungen.

Kinder, die in Armut aufwachsen, sind dabei auf unterschiedliche Weise benachteiligt. Negative Auswirkungen habe die Armutslage auf ihre gesundheitliche Entwicklung (vgl. Bradley et al. 1994; Seccombe 2000), die schulischen Erfolge, ihre Sozialbeziehungen und Sozialkompetenzen sowie ihr Selbstwertgefühl (vgl. Schiek et al. 2019). Es sei im Wesentlichen die mit Armut einhergehende finanzielle Belastung, die in diesen Familien zur Beeinträchtigung sozialer Beziehungen und Interaktionen führe (Walper et al. 2001; Lutz/Frey 2012). Die Auswirkungen der erfahrenen Benachteiligung stiegen, je länger sie andauern, während die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von Resilienz abnehme (vgl. Schiek et al. 2019).

Grundschüler*innen aus Arbeiter*innenfamilien weisen im Verhältnis zu jenen aus oberen Dienstklassen einen Leistungsunterschied bei den Lesekompetenzen von durchschnittlich einem Lernjahr auf (Hußmann et al. 2017: 214), bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen sogar von ein bis zwei Lernjahren (ebd.: 310). Bezogen auf weiterführende Schulen verweisen die aktuellen PISA-Studien zwar auf einen positiven Trend, dennoch erbringen sozial bessergestellte Schüler*innen im Durchschnitt höhere Leistungen als sozial Benachteiligte (PISA 2018).

Doch auch bei gleichen oder ähnlichen Leistungen lassen sich ungleiche Bildungsverläufe nachweisen, die im Sinne Boudons als *sekundäre Herkunftseffekte* wirken: So nehmen nachweislich weniger Abiturient*innen aus unteren Sozialgruppen mit der Hochschulreife ein Studium auf und beginnen häufiger eine Berufsausbildung, während für jene aus oberen Sozialgruppen ein Hochschulstudium eher der selbstverständliche Bildungsweg ist (Becker/Hecken 2008; Schindler/Reimer 2010). Sekundäre Herkunftseffekte umfassen daher soziale Unterschiede bei der Bildungsentscheidung, die auf den jeweiligen Bildungsaspirationen und dem konkreten Entscheidungsverhalten basieren. Je nach sozioökonomischer Ausstattung gelten in der Regel

unterschiedliche Bemessungsgrundlagen für die Kosten-Nutzen-Kalkulationen: »Die Familie eines Rechtsanwalts wird andere Kosten- und Nutzenbewertungen vornehmen als die Familie eines Industriearbeiters, und zwar auch dann, wenn sich die Kinder in ihrer schulischen Performanz nicht voneinander unterscheiden.« (Maaz 2006: 53) Demgegenüber steht der Nutzen durch den höheren Bildungsweg (ggf. höheres Einkommen nach dem Bildungsabschluss), aber auch das Risiko eines Studienabbruchs, die Kosten des Besuchs höherer Bildungsinstitutionen (z.B. Schulmaterialien, Studiengebühren, Miete usw.) sowie versäumte frühe Einkommen, die aus einer Berufsausbildung resultieren würden.

Doch ausschließlich Kompetenzunterschiede (als Resultat unterschiedlicher Ressourcen im Elternhaus) sowie unterschiedliche individuelle Entscheidungen als Erklärung für ungleiche Bildungserfolge zu deuten, verstellt den Blick auf Mechanismen und Benachteiligungsprozesse, die in der Gesellschaft und in ihren Institutionen selbst verortet sind. Problematisch erscheint insbesondere, dass Bildungsungleichheiten aus Sicht der ›Theorien rationaler Bildungswahl‹ auf individuelle Entscheidungen reduziert werden, sodass die Verantwortung für ungleiche Chancen eher an die benachteiligten Familien selbst delegiert wird.

1.2.2 Institutionelle Diskriminierung

Ein zweites Erklärungsmodell fokussiert daher auf Formen institutioneller Diskriminierungen (Gomolla/Radtke 2009). Hierbei wird davon ausgegangen, dass durch »überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie [...] kollektiv verfügbare Begründungen« (Hasse/Schmidt 2012: 883) bestimmte soziale Gruppen überproportional negativ betroffen und daher benachteiligt werden (Gomolla 2013). In einem anderen Vokabular könnte man auch von einem »institutionellen Habitus« (Reay et al. 2009: 3) sprechen, um damit einerseits deutlich zu machen, dass es umfassende pädagogische Handlungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsprogramme sind, die im Hintergrund von Bildungseinrichtungen wirksam sind, und um andererseits den Blick weg von einzelnen Personen und Institutionen auf die in der Regel miteinander vernetzten Institutionen zu richten. Denn in der Perspektive der institutionellen Diskriminierung ist es nicht die einzelne Bildungseinrichtung, die diskriminiert, sondern das Ergebnis des Zusammenwirkens von vielen miteinander verkoppelten Einrich-

tungen (Kindergärten, Schulen, Behörden, Jugendämter, Schulärzte, Beratungseinrichtungen, Hochschulen u.Ä.).

Mit einem solchen Zugriff lässt sich untersuchen, wie die Mitglieder von Bildungseinrichtungen interagieren, unterschiedliche Erfolgswahrscheinlichkeiten mitbringen und schließlich realisieren, aber auch wie im Zusammenwirken verschiedener Bildungsinstitutionen eine überproportionale Überweisung von Schüler*innen aus Arbeiter*innenfamilien – und Migrationsfamilien – an Förderschulen, Hauptschulen oder Gesamtschulen im Licht meritokratischer Prinzipien und Förderkonzepte als ebenso notwendige wie gerechtfertigte Maßnahme erscheint (vgl. Reuter/Berli 2017: 12). Exemplarische Belege finden sich beispielsweise in den alle drei Jahre erscheinenden IGLU-Studien, die u.a. die Übergangsempfehlungen von Lehrkräften an Grundschulen untersuchen: So haben Schüler*innen aus un- und angelernten Arbeiter*innenfamilien auch bei gleichen Kompetenzen eine dreifach geringere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als Schüler*innen aus oberen Dienstklassen (Stubbe et al. 2017: 244f.). Zudem müssen Schüler*innen aus un- und angelernten Arbeiter*innenfamilien für eine Gymnasialempfehlung im Durchschnitt höhere Kompetenzwerte beim Lesen erbringen (ebd.), so dass »die Auslese nach Leistung bei Kindern aus unteren Schichten erheblich schärfer greift als bei anderen« (Geißler 2014: 371). Häufig werden Kinder bereits aufgrund ihrer Vornamen von Grundschullehrer*innen als verhaltensauffällig und leistungsschwach bewertet (Kaiser 2010).

Es zeigt sich also auch mit dieser Mesoperspektive, dass soziale Selektionen im Bildungssystem nicht mit einer reinen Leistungsauslese gleichgesetzt werden dürfen. Vielmehr sorgen auch leistungsfremde Filterkriterien wie die soziale Herkunft sowie damit verknüpfte Vorurteile und negative Leistungszuschreibungen von Akteur*innen im Bildungswesen für Ermutigungs- und Entmutigungsphänomene und somit für ungleiche Bildungsverläufe. Zudem gilt angesichts der in Deutschland stark gegliederten Struktur des Bildungssystems: Je mehr Übergangsstellen ein Bildungssystem aufweist und je früher die selektive Trennung, desto eher reproduzieren sich soziale Ungleichheiten (Hofstetter 2017; Becker/Lauterbach 2010; Geißler 2014).

1.2.3 Kulturelle Reproduktion

Der dritte Erklärungsansatz wird als soziale und kulturelle Reproduktionstheorie bezeichnet und geht auf Pierre Bourdieu zurück, in dessen Tradition auch der eingangs zitierte Didier Eribon steht. Bourdieu ver-

weist bei der Aufklärung dauerhafter Bildungsungleichheiten sowohl auf die Bedeutung klassenspezifischer Herrschaftsverhältnisse (Makroebene), auf das Bildungssystem mit seinen expliziten und impliziten gesellschaftlichen Überformungen (Mesoebene) als auch auf die familialen Reproduktionsstrategien unterschiedlicher Milieus (Mikroebene) (Bourdieu/Passeron 1971). Die Bildungsexpansion schaffe keine Chancengleichheit, sondern konstruiere eher die Illusion derselbigen, da Bildungsinstitutionen keine neutralen Akteur*innen seien und selbst Einfluss auf Bildungshierarchien nähmen. Die Herausforderungen von Nachkommen aus nicht-akademischen und statusniedrigen Herkunftsmilieus im Bildungssystem ergeben sich vor allem aus den relativen Abständen zu jenen, die bereits in oberen und akademischen Milieus sozialisiert worden sind. So strich Bourdieu den kaum einholbaren Wettbewerbsvorteil einer bildungs- und erfolgsaffinen familiären Primärsozialisation heraus, des damit verfügbaren kulturellen Kapitals und eines Habitus, der eher den oberen Gruppen eigen ist. Mit dem (klassenspezifischen) Habitus-Begriff werden jene Dispositionen und mentale Muster angesprochen, die sich insbesondere auf sozialisationsbedingte Prägungen zurückführen lassen (vgl. auch Lenger et al. 2013). So bringen Kinder aus akademisch geprägten Elternhäusern eher Eigenschaften, Verhaltensweisen, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten – kurzum habituelle Dispositionen – mit, die für höhere Bildungsgänge und für den Erfolg an Hochschulen gewinnbringend eingesetzt werden können bzw. die implizit erwartet werden. Daher erweist sich diese Transmission von Kulturtechniken als ein »Privileg der gebildeten Klassen« (Bourdieu/Passeron 1971: 39). Hinzu kommt die Selbstexklusion unterer Klassen, für die ein Hochschulabschluss häufig kein primäres Ziel darstellt und die aus Mangel an Ressourcen und Unwissenheit über die Bedeutung verschiedener Bildungsgänge andere – niedrigere – Bildungsziele wählen. Herkunftsspezifische Einstellungen und Erwartungen gepaart mit Chancengleichheit durch das Bildungssystem selbst sorgen dafür, dass Akteur*innen aus niedrigen Klassen sich letztlich häufig selbst ausschließen (Bourdieu/Passeron 1971: 35) und auf untere Bildungslaufbahnen abgedrängt werden, während obere Klassen innerhalb des Bildungssystems auf ein familiäres Erbe zurückgreifen können, das sie privilegiert. Das Bildungssystem biete demnach die beste Lösung zur Stabilisierung von Macht und Privilegien, »indem es dazu beiträgt, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren, und indem es

hinter dem Mantel der Neutralität verbirgt, daß es diese Funktion erfüllt« (Bourdieu 1973: 93): Es konserviert Ungleichheiten und legitimiert durch das Ignorieren der kulturellen Privilegien bestimmter sozialer Gruppen die Wirksamkeit der konservativen Effekte.

Empirische Studien, die auf Bourdieus Theorien rekurrieren, arbeiten beispielsweise den herkunftsmilieuspezifischen Habitus von Schüler*innen, Studierenden und Lehrenden (Brändle 2019; de Moll 2018; Hild 2019; Helsper et al. 2014; Lange-Vester/Sander 2016; Schmitt 2010 u.v.m.) oder symbolische Ordnungen und ungleichheitsgenerierende Strukturen und Mechanismen im hochschulischen bzw. wissenschaftlichen Feld heraus (Engler 2001; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Möller 2015; Reuter et al. 2016; Zimmer 2018 u.v.m.). Entsprechende Perspektiven und daraus resultierende Erkenntnisse werden in den nächsten Kapiteln vorgestellt.

2. ›Arbeiterkinder‹ an den Hochschulen und die Herausforderungen eines sozialen Aufstiegs zur Professur

Im idealtypischen Sinne haben Hochschulen nicht nur einen Bildungsauftrag, sondern verkörpern als Wissenschaftsorganisationen auch ein Funktionssystem, das sich stets auf der Suche nach abgesichertem Wissen befindet und sich dabei an spezifischen Methoden und an einem spezifischen wissenschaftlichen Ethos orientiert (Merton 1985). In der Wissenschafts- und Karriereforschung werden jedoch auch die Entstehungs- und Herstellungsbedingungen von Erkenntnissen sowie ihre soziale Bedingtheit untersucht und damit auch die Akteur*innen, die Wissen generieren und die in diesem Funktionssystem wissenschaftliche Karrieren machen. Somit kommen spezifische »Ungleichheitsregime« (Acker 2006) in den Blick, die nicht nur mit tief eingelagerten Diskriminierungspraktiken zum Erhalt von Macht und Kontrolle von Zielen, Ressourcen und Ergebnissen einhergehen, sondern auch mit der Konstruktion von bestimmten Idealen bzw. Idealtypen – z.B. der »wissenschaftlichen Persönlichkeit« (Engler 2001; Beaufäys 2003) oder des »perfekten Lebenslaufs« (Metz-Göckel 2016). Diese besitzen aus Sicht der Organisation Selektionsfunktionen, aus Sicht der Subjekte dienen sie aber auch der Identifikation. Wissenschaftssoziologische Arbeiten betonen die Relationalität von Struktur und Subjekt und lenken den Blick weg von den einzelnen Akteur*innen hin zur Funk-

tionsweise des wissenschaftlichen Feldes und ihrer Verkörperung in der sozialen Praxis. Folgt man der Einsicht, dass Wissenschaft kein feststehendes Gebilde, sondern eine sich alltäglich vollziehende praktische Auseinandersetzung mit Forschungsgegenständen, Kolleg*innen, sozialen Organisationsstrukturen, Prüfungsverfahren und Anerkennungssystemen einer Scientific Community ist (Beaufaÿs 2003: 18), rückt man an ein Verständnis von Wissenschaft heran, das Pierre Bourdieu mit dem Begriff des sozialen Feldes gefasst hat. Ein Feld ist ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen (Bourdieu/Wacquant 1996: 127), die durch die aktuelle und potenzielle Verfügbarkeit und Distribution von unterschiedlichen Kapitalien bestimmt werden. Felder sind also immer auch Machtfelder, weil in ihnen hierarchische Kämpfe um Anerkennung und Positionen stattfinden (Bourdieu 1998); im Fall des wissenschaftlichen Feldes konkurrieren die Akteur*innen beispielsweise um Dauerstellen, Drittmittel, wissenschaftliche Preise und damit um Reputation, d.h. um sogenanntes wissenschaftliches Kapital. Die soziale Herkunft spielt dabei weiterhin eine Rolle: Denn auch die spezifische Feldsozialisation ist je nach sozialer Herkunft unterschiedlich erfolgreich, weil die Anschlussfähigkeit an ein erfolgreiches Studium und an Karrierepfade in der Wissenschaft sowie die Anerkennung von Leistungen – so die Annahme – von herkunftsbedingten, daher ›mitgebrachten‹ Kapitalien und Habitus beeinflusst werden.

Durch die Öffnung des Hochschulsystems im Zuge der Bildungsexpansion begannen zwar auch Arbeiterkinder und andere vormals ausgeschlossene untere Sozialgruppen, die die Selektionsprozesse auf den vorherigen Bildungsstufen überwunden haben, ein Studium und – wenn auch nur wenige von ihnen – machten im Hochschulsystem Karriere. Nach wie vor aber sind diese Sozialgruppen nicht nur angesichts ihres Bevölkerungsanteils an den Hochschulen (vor allem an den Universitäten, etwas weniger an Fachhochschulen, Middendorff et al. 2017: 28, und vgl. Kap. 2.2) unterrepräsentiert. Es zeigen sich bereits in den frühen Phasen, die einer möglichen Wissenschaftskarriere vorausgehen, herkunftsbedingt ungleiche Ausgangsbedingungen, die im weiteren Verlauf zu (Selbst- und Fremd-)Selektionen führen können. Bereits im Studium existieren Unterschiede wie beispielsweise im Hinblick auf die Anzahl von Auslandsaufenthalten oder Studienabbruchquoten; bemerkenswert ist auch die ungleiche Rekrutierung für studentische Hilfskraftstellen. Oder anders ausgedrückt: Soziale Aufsteiger*innen machen seltener

Auslandserfahrungen im Studium, die in der wissenschaftlichen Karriere eine immer wichtigere Rolle spielen (Lörz et al. 2016), sie werden auch seltener auf Hilfskraftstellen rekrutiert, die gleichsam als wichtige Sozialisationsinstanz ins wissenschaftliche Feld und daher als ›Sprungbrett für eine wissenschaftliche Karriere‹ betrachtet werden (Schneckert 2013; Jaksztat/Lörz 2018), und brechen insgesamt häufiger ihr Studium ab (Heublein et al. 2017).

Trotz der aus den Befunden recht eindeutig hervorgehenden Schlechterstellung von niedrigeren Sozialgruppen auf allen Stufen einer wissenschaftlichen Laufbahn wäre es zu kurz gegriffen, von einem linearen Zusammenhang zwischen sozialstruktureller Ferne der Herkunft und dem Inklusionsgrad ins Wissenschaftssystem auszugehen. Vielmehr existieren verschiedene »Habitus-Struktur-Konflikt-Konstellationen« (Schmitt 2010: 269), die sich für soziale Aufsteiger*innen im Studium ergeben und mit denen die Betroffenen auf unterschiedliche Art und Weise umgehen. Neben Exklusion, Anpassung oder (Über-)Kompensation kann sich aus der Differenz zwischen Feld und Habitus der Studierenden aus unteren Klassen ebenso die Notwendigkeit einer Neupositionierung im Feld der Hochschule ergeben (Reay et al. 2009). Beispielsweise greifen Akteur*innen auf ihre vorher erworbenen habituellen Strukturen zurück, indem sie einen akademischen Erfolg vor allem durch harte Arbeit, die der Arbeiter*innenklasse zugeschrieben wird, zu erreichen suchen (und damit auch ihre Identität aufwerten, vgl. hierzu auch Lehmann 2009: 639f.). Diese Studierenden

»have developed almost superhuman levels of motivation, resilience and determination, sometimes at the cost of peer group approval. They have managed to achieve considerable success as learners and acquire the self-confidence and self-regulation that accompanies academic success against the odds.« (Reay et al. 2009: 1115)

Erst durch die Verbindung von ›außerordentlichen‹ akademischen Dispositionen und einem sehr reflexiven Habitus werden die Chancen auf einen akademischen Erfolg erhöht. Während die Studierenden für die Möglichkeiten, die ihnen geboten werden, dankbar sind, positionieren sie sich dennoch kritisch gegenüber der Universität und bemängeln beispielsweise die Homogenität der (anderen) Studierenden. Die befragten Studierenden sind damit zwar Fremde an der Universität, aber

vertraute Fremde, da sie das Selbstbild der hegemonialen Norm zugleich nachahmen und spiegeln (ebd.).

Auch Milieustudien über Studierende an deutschen Universitäten zeigen, dass soziale Aufsteiger*innen an der Hochschule keineswegs eine homogene Gruppe darstellen oder sich gleichsam grundsätzlich »fehl am Platz [fühlen] und entsprechend beurteilt werden« (Bourdieu/ Passeron 1971: 31), sondern durchaus verschiedene Passungskonstellationen zu den Anforderungen eines Hochschulstudiums mitbringen (Brändle 2019; Hild 2019; Lange-Vester 2015). So zeigen sich beispielsweise neben arrivierten Bildungsaufsteiger*innen, die viel mehr mit Studierenden aus Oberklassenmilieus gemein haben und »keine nennenswerten Akkulturationsprobleme« (Lange-Vester 2015: 118) äußern, ebenso »Bildungsunsichere« aus unterprivilegierten Milieus, die im Hochschulalltag eher unsichtbar bleiben (möchten) und deren Schwierigkeiten im Studium kaum wahrgenommen werden (ebd.: 119).

Neben dieser grundsätzlichen Heterogenität innerhalb der Gruppe der sozialen Aufsteiger*innen sind es ebenso die Fachkulturen und Hochschultypen, die zu ungleichen Zugangschancen und Distributionen führen.

2.1 Die Offen- und Geschlossenheit von Fachkulturen

Soziale Aufsteiger*innen und Studierende aus akademischen Herkunftsrgruppen sind in den jeweiligen Fächern sehr ungleich repräsentiert. Wissenschaftliche Fachkulturen lassen sich in diesem Zusammenhang als verschiedene soziale Subfelder deuten, als kleine »relativ autonome Mikrokosmen« (Bourdieu 1998: 16), die von unterschiedlichen Logiken und Fachhabitus geprägt sein können (Huber 1991). Auch innerhalb und zwischen den Fächern existiert eine dynamische hierarchisch-angeordnete Beziehungsmatrix (Alheit 2014), die Ausdruck unterschiedlicher symbolischer Kapitalien der einzelnen Fächer ist (Bourdieu 1998). Zum Fachhabitus zählt Friebertshäuser eine »Synthese aus biographisch erworbenen Dispositionen der Studierenden, studentischem Lebensstil, akademischem Selbstverständnis und zukunftsweisendem Professionsverständnis, in dem gesellschaftliche Positionierungen und Zustände präsent sind« (Friebertshäuser 2013: 262). Ebenso wird auf die Distinktionspraktiken des professoralen Fachhabitus verwiesen (Alheit 2014; Knuth 2019) sowie auf epistemologische Logiken (wie die Vier-Felder-Tafel »rein« vs. »angewandt«,

»hart« vs. »weich«, Becher 1987). Studierende und besonders Nachwuchswissenschaftler*innen müssen sich in diesen Feldern mit ihren unterschiedlichen Ausgangskapitalien und habituellen Prägungen positionieren und sind daher unterschiedlich an die jeweiligen disziplinären Anforderungen anschlussfähig. Nach Leemann sind (in Anlehnung an Bourdieu)

»in Fachbereichen, die näher beim gesellschaftlich dominierenden Pol verortet sind und die über ein großes Gesamtvolumen an Kapital verfügen, [...] natürliche Vertrautheit mit der legitimen Kultur, Sprachgewandtheit, intellektuelle Orientierung und ein gesundes Selbstbewusstsein, kurz gesagt, soziale Kompetenzen wichtig, um sich zu integrieren. Der Besitz von erbtem kulturellem und ökonomischen Kapital ist bedeutungsvoll, weil die damit verknüpften grundlegenden Einstellungen, die notwendigen Verhaltensweisen und Interessen auf die Erfahrungen einer zeitlich nur langwierig und persönlich anzeigenden Kunst zurückzuführen sind und nicht in objektivierter Form als Lernstoff innerhalb von Bildungsinstitutionen bereit stehen.« (Leemann 2002: 108)

So ziehen prestigeträchtige (und mit hohem Numerus Clausus versehene) Studiengänge wie Medizin eher Kinder aus privilegierten Elternhäusern an. Kinder aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien finden sich eher in den angewandten Wissenschaften (wie beispielsweise Lehramtsstudiengänge) und in risikoärmeren, kürzeren Studiengängen wider, weil sie beispielsweise Bildungsfehlinvestitionen vermeiden wollen (Günther 2018) und ihnen die Vertrautheit mit höheren Bildungsinstitutionen und den symbolischen Werten von Bildungsabschlüssen fehlt (Bourdieu et al. 1981: 169). Zudem zeigt sich, dass in prestigeträchtigen Studienfächern wie der Rechtswissenschaft insgesamt hohe Studienabbruchquoten herrschen, wobei auch hier soziale Aufsteiger*innen häufiger als Studierende akademischer Herkunft ihr Studium abbrechen (Heublein et al. 2017).

Die Rechtswissenschaften sind auch in der Professur von einer hohen akademischen Reproduktion geprägt: 79 Prozent stammen aus der gehobenen und hohen sozialen Herkunftsgruppe und lediglich 21 Prozent aus der niedrigen und mittleren⁸ (Möller 2015). Ähnlich sozial geschlossen erscheint die Medizin mit 72 Prozent aus den beiden oberen Gruppen, gefolgt von Sport (68 Prozent) und Kunst/Musik (66 Prozent). Die These einer

relativen Geschlossenheit von Fächern und Professionen, die nahe am gesellschaftlich dominierenden Pol (»old established professions«, Bourdieu 1992) verortet sind, kann daher auch und vor allem anhand der dominanten höheren sozialen Herkunftsgruppen in Jura und Medizin bestätigt werden, während die relative Geschlossenheit im Fach Sport ebenso mit einer gewissen Exklusivität und geringer Promotionsquote und Kunst/Musik eher mit der sozialstrukturellen Nähe zur bürgerlich exklusiven Kultur zu erklären ist. Danach folgen die Ingenieurwissenschaften (62 Prozent), Sprach- und Kulturwissenschaften (61 Prozent), Mathematik und Naturwissenschaften (59 Prozent), Wirtschaftswissenschaften (57 Prozent), Sozial- und Politikwissenschaften (56 Prozent), Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik (54 Prozent) und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (40 Prozent). Bessere Möglichkeitsstrukturen für soziale Aufsteiger*innen existieren nach Bourdieu,

»je weniger die erforderlichen Fertigkeiten und Dispositionen bei der Produktion und Reproduktion des Wissens (insbesondere beim Erwerb der produktiven Fertigkeiten) Erfahrung gleich welcher Art und intuitive, auf einen längeren Prozess der Vertrautheit beruhende Erkenntnis voraussetzen und je stärker sie formalisiert sind, das heißt, je rationeller – also universeller – sie vermittelt und erworben werden können.« (Bourdieu 1992: 117)

Daher gelte beispielsweise in der Mathematik: »Wenn Sie einen Mathematiker ausstechen wollen, muss es mathematisch gemacht werden, durch einen Beweis oder eine Widerlegung« (Bourdieu 1998: 28). In vielen anderen – vor allem geisteswissenschaftlichen – Fächern ist es »vor allem die persönliche Glaubwürdigkeit des Forschers und die narrative Konsistenz seiner Darstellung, die für die Verlässlichkeit der Resultate bürgen« (Heintz 2000: 224), sodass sozialen Zuschreibungsprozessen und dem Habitus einer Person in sozialen Anerkennungsprozessen der Scientific Community mehr Gewicht zukommt (Krais 2000: 41). Höhere Repräsentanzen von sozialen Aufsteiger*innen in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, die zu den sozial offensten gehören, erscheinen vor diesem Hintergrund hingegen vor allem als Resultat früher Kanalisierungseffekte. In die mit wenig prestigereichen Professionen versehenen Domänen können Aufsteiger*innen leichter vordringen, wobei Pädagogik und weitere sozialwissenschaftliche Fächer seit jeher als Aufstiegsfächer gelten (Schlüter 1992).

2.2 Soziale Differenzierung nach Hochschultypen

Von den etwa 2.850.000 Studierenden an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2017/18 entfielen etwa 1.750.000 auf Universitäten und fast eine Million auf Fachhochschulen (Statistisches Bundesamt 2018b: 103). Obwohl also die Fachhochschulen ebenso einen großen Anteil der Studierenden ausbilden und sich Universitäten und Fachhochschulen in den letzten Jahren zunehmend annähern⁹, bezieht sich die Forschung zu herkunftsspezifischen Ungleichheiten an Hochschulen vornehmlich auf Universitäten. Dabei haben sich die Verhältnisse in den letzten Jahren verändert. So hat etwa die Bologna-Reform teilweise zu einer Konvergenz der Bildungsabschlüsse zwischen den Hochschulformen geführt (Enders 2016), indem die formale Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachhochschuldiplom abgeschafft wurde. Zugleich zeigt sich eine Annäherung des Sozialprofils von Studierenden der Fachhochschulen und Universitäten. Auch wenn Universitätsstudierende gegenüber den Fachhochschulstudierenden ein privilegiertes Sozialprofil aufweisen (vgl. Tabelle 1), nehmen diese Unterschiede im Vergleich zu früheren Sozialerhebungen leicht ab.

Tabelle 1: Das Sozialprofil von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen 2016 in Prozent

Bildungsherkunft*	Universitäten	Fachhochschulen
niedrig	11	14
mittel	31	44
gehoben	30	26
hoch	28	16

Quelle: in Anlehnung an Middendorf et al. 2017: 28.

*Bildungsherkunft: Das Konzept der Bildungsherkunft ist ein neueres Konzept und verwendet lediglich die Bildungsabschlüsse der Eltern (nicht deren Berufspositionen wie bei den »sozialen Herkunftgruppen«). So finden sich in der Bildungsherkunft »niedrig« Familien, in denen zumindest ein Elternteil eine Berufsausbildung erworben hat, in der Gruppe »mittel« haben beide einen (nicht-akademischen) Beruf erlernt. In der Gruppe »gehoben« hat ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert, in der Gruppe »hoch« beide Elternteile (Glossar zur 21. Sozialerhebung: 9f.).

Diese herkunftsspezifischen Differenzen der Hochschulwahl werden vor allem mit Bezug auf Theorien rationaler Wahlentscheidungen erklärt. Noch in früheren Forschungen wurde unter dem Stichwort des »Ablenkungseffektes« auf die kürzeren Ausbildungszeiten an Fachhochschulen und die damit verbundenen geringeren Kosten und Risiken als ein Grund für die Präferenz der Fachhochschule für Arbeiterkinder verwiesen (Müller/Pollak 2016: 353f.). Kosten-Nutzen-Überlegungen werden zwar weiterhin angeführt, beziehen sich hinsichtlich der höheren Fachhochschul-Präferenzen von Arbeiterkindern aber eher auf Argumente einer antizipierten höheren Studienerfolgswahrscheinlichkeit (Reimer/Schindler 2010: 257) sowie einer höheren beruflichen Sicherheit (ebd.: 269). So würde die Wahl der Hochschulform zwar durchaus von schulischen Leistungsdifferenzen, welche herkunftsspezifisch variierten, beeinflusst, indem bessere Noten im Abitur die Wahrscheinlichkeit eines Universitätsstudiums erhöhten. Unabhängig davon aber zeigten sich klassenspezifische Präferenzen hinsichtlich der Hochschulform, sodass mit höherer Klassenzugehörigkeit die Wahrscheinlichkeit eines Universitätsstudium steigen würde (Maaz 2006; Reimer/Schindler 2010: 266). Andere Argumente für die ausgeprägte Neigung zur Fachhochschulwahl von Angehörigen unterprivilegierter Familien beziehen sich auf die Praxisnähe der dort vermittelten Inhalte, die Nähe zur Herkunftsfamilie durch eine breite Standortpräsenz von Fachhochschulen sowie ein habituell vermitteltes persönliches Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Institution (Merkel 2015: 39). Dass sich das Masterstudium als neue herkunftsspezifische Selektionsinstanz begreifen lässt, wird als von der Hochschulform unabhängiger Mechanismus angeführt (Auspurg/Hinz 2011). Dennoch würden »Nicht-Akademikerkinder« nach Abschluss des Bachelors auf Fachhochschulen seltener an Universitäten wechseln (Lörz/Neugebauer 2019). Auch nehmen Fachhochschulstudierende im Vergleich zu Universitätsstudierenden seltener ein Masterstudium auf, was mit niedrigeren formalen Bildungsabschlüssen der Eltern von Fachhochschulstudierenden zusammenhänge (Roloff 2019).

In qualitativen Studien zu Bildungsaufsteiger*innen finden Fachhochschulstudierende selten Berücksichtigung (Ausnahmen etwa Miethe et al. 2014; Merkel 2015). Evertz und Schmitt (2016) formulieren nach einer explorativen Auswertung von Interviews mit »Studienpionieren« an Fachhochschulen die Hypothese, dass der für die Forschung über Bildungsaufsteiger*innen an Universitäten gängige Befund habi-

tueller Passungsprobleme an Fachhochschulen nicht zu finden sei und dies mit kleineren Seminargrößen, Abholangeboten durch Lehrende und persönliche Foren begründet werden könne. Nicht zurückzuführen sei dieser Befund auf eine quantitative Dominanz von Studienpionier*innen an Fachhochschulen (vgl. ebd.: 176).

Die hier erwähnten Angleichungsdynamiken zwischen den Hochschulformen sollen aber nicht über die weiterhin bestehenden Unterschiede – insbesondere auf Ebene der Hochschullehrenden – hinwegtäuschen. Fachhochschulprofessor*innen haben mit 18 Semesterwochenstunden gegenüber Universitätsprofessor*innen ein deutlich höheres Lehrdeputat bei zudem häufig längeren Vorlesungszeiten (Schiller/Mahmud/Kenkel 2015: 12; Enders 2016: 507) und werden nur selten in höhere Besoldungsgruppen eingestuft (Statistisches Bundesamt 2018a: 36). Zudem weisen Fachhochschulen eine niedrigere finanzielle Ausstattung auf und verfügen kaum über einen akademischen Mittelbau (Enders 2016: 507; Hüther/Krücken 2016: 91). Konterkariert wird die Losung »andersartig, aber gleichwertig« (Enders 2016: 5) von Fachhochschulen und Universitäten nicht nur durch diese objektiven Ungleichheiten. Auch in der Wahrnehmung der Hochschulakteur*innen zeigen sich erhebliche Differenzen des Prestiges zwischen den Hochschulformen, die mit einer symbolischen Abwertung der Fachhochschulprofessur einhergehen (Blome 2017).

Die Karrierewege an Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich auch hinsichtlich der Einstellungsvoraussetzungen. So sind die rechtlichen Anforderungen für die Berufung auf eine Fachhochschulprofessur zum einen bestimmt über die besondere Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten – die wie an Universitäten auch in der Regel über die Promotion nachzuweisen ist. Zum anderen wird eine mehrjährige Berufspraxis vorausgesetzt, welche in den meisten Bundesländern fünf Jahre beträgt und von denen drei Jahre außerhalb des Hochschulbereichs erbracht werden müssen (In der Smitten et al. 2017: 6). In Einzelfällen wird anstatt dessen auch eine Habilitation anerkannt.

Während universitäre Wissenschaftskarrieren verhältnismäßig stark beforscht und prekäre Beschäftigungsverhältnisse hinsichtlich geringer beruflicher Sicherheiten und langen Qualifizierungswegen auch medial thematisiert werden, gilt dies nicht für Fachhochschulkarrieren (ebd.: 3). Auch werden herkunftsspezifische Ungleichheiten an Fachhochschulen auf Ebene der Studierenden seltener und auf Ebene

der Professor*innen fast gar nicht erforscht. Sozialstrukturelle Einblicke in die Fachhochschulprofessur gibt Monika Schlegel (2006) in ihrer Dissertation, einer Vollerhebung der Professor*innen von damals sechs staatlichen Fachhochschulen in Niedersachsen. Sie weist, jedoch kaum differenziert nach Kohorten oder Disziplinen, die höchsten Bildungsabschlüsse der Väter und Mütter dieser Professor*innen aus. In ihrem Sample dominieren dabei nicht-akademische Bildungsabschlüsse, wobei nicht der jeweils höchste Bildungsabschluss der Eltern angegeben wird, sondern diese voneinander unabhängig ausgewiesen werden. Bei etwa einem Drittel der Väter und 45 Prozent der Mütter ist dies der Hauptschulabschluss. Fasst man die von Schlegel jeweils angeführten akademischen Abschlüsse zusammen (Hochschulabschlüsse, Promotion, Habilitation), so verfügen etwa 30 Prozent der Väter und 6 Prozent der Mütter der Fachhochschulprofessor*innen über einen akademischen Abschluss (vgl. Schlegel 2006: 64f.).

2.3 Zur sozialen Exklusivität der Qualifizierungspassagen und der Professur

Bezogen auf wissenschaftliche Qualifizierungsphasen gilt die Promotion als die erste und wesentliche Zugangspassage in die wissenschaftliche Karriere zur Universitäts- und Fachhochprofessur. Häufig ist die Promotion mit einer Beschäftigung an einer Hochschule verbunden. Sie gilt als besonders selektiv (Lenger 2008). Der Übergang in die Promotionsphase hängt nicht nur mit der unter den Sozialgruppen ungleichen Teilhabe an Hilfskraftstellen zusammen, sondern wird auch von anderen Einflussfaktoren, wie beispielsweise den Promotionsquoten des jeweiligen Studienfachs oder den Noten, beeinflusst (de Vogel 2017; Jaksztat 2014; Jaksztat/Lörz 2018). Kahlert (2016) geht davon aus, dass sich die Bedeutung der Klassenzugehörigkeit im Rahmen wissenschaftlicher Karrieren darin zeigt, dass Gatekeeper in der Rekrutierung von Promovierenden implizit bestimmte Kapitalien wie eine ausgeprägte internationale Orientierung, ideengeschichtliche Bildung und/oder Sprachästhetik bei den Nachwuchswissenschaftler*innen voraussetzen. Die Promotion hat sich über alle Fächer hinweg – trotz ansteigender Promotionsquoten – in den letzten Jahrzehnten zunehmend sozial geschlossen (Jaksztat/Lörz 2018). Diese Geschlossenheit hat sich bis in die Professur verstetigt (Möller 2015).

Hinsichtlich weiterer Qualifikationsstufen, die einer Berufung auf eine Universitätsprofessur vorgelagert sind¹⁰, liegen bislang nur wenige Daten hinsichtlich der sozialen Herkunft der Nachwuchswissenschaftler*innen vor (vgl. zusammengefasst in Möller 2015: 49f.).

Eine aktuelle retrospektive Langzeitanalyse zeigt, dass Studierende aus akademischen Haushalten *erstens* häufiger eine Promotion beginnen, *zweitens* diese auch häufiger abschließen (24 zu 7 Prozent) und *drittens* dreimal so häufig eine Post-Doc-Position antreten (3 zu 1 Prozent, Lörz/Schindler 2016: 23). Zwar wird einerseits vermutet, dass vornehmlich auf den vorgelagerten Bildungsstufen nach sozialer Herkunft selektiert wird (ebd., Enders/Bornmann 2001). Andererseits wird anhand aktueller Langzeitanalysen eine zunehmende soziale Schließung beim Übergang zu Post-Doc-Positionen ausgemacht, so dass die Frage aufgeworfen wird, ob sich die Schließungseffekte nicht zunehmend auf spätere Karrierepassagen verlagern (Lörz/Schindler 2016). Inwieweit auch die langjährig unsicheren Karrierewege zur Professur – die nicht erst heute (Berli/Hammann/Reuter 2019), sondern auch bereits zu Max Webers Zeiten aufgrund prekärer Arbeitsbedingungen und unzureichenden Karriereaussichten als Glücksspiel problematisiert wurden (Weber 1919) – zu dieser sozialen Schließung beitragen, wird zunehmend diskutiert (Laufenberg 2016; Möller 2018; Keil 2019).

Auch innerhalb der Professor*innenschaft zeigen sich die Schließungstendenzen: An den NRW-Universitäten stammen die Professor*innen generationenübergreifend mit 34 Prozent am häufigsten aus der hohen sozialen Herkunftsgruppe, während nur 11 Prozent der niedrigen und je rund 27 Prozent den mittleren und gehobenen Herkunftsgruppen angehören (Möller 2015: 192). Der Anteil der Arbeiterkinder unter Professor*innen stieg zwar in Folge der Bildungsexpansionen zunächst an, sank in den jüngeren Geburtskohorten aber erneut ab (ebd.: 213). Bei den so genannten Wissenschaftseliten – verstanden als mit den höchsten wissenschaftlichen Preisen ausgezeichnete Wissenschaftler*innen (Prestigeelite) sowie als Inhaber*innen exponierter Spitzenpositionen in der Wissenschaft (Positionselite) – zeichnet sich ein noch exklusiveres Szenario ab:

»Zwei von drei Inhabern wissenschaftlicher Elitepositionen in Deutschland sind in Familien aufgewachsen, die den obersten 3,5 Prozent der Gesellschaft angehören, jeder Vierte stammt sogar aus großbürgerli-

chen Verhältnissen, den obersten 0,5 Prozent der gesamtgesellschaftlichen Hierarchie.« (Graf 2017: 131)

Hingegen sind gerade einmal 2,7 Prozent aller untersuchten Wissenschaftler*innen in einer Arbeiter*innenfamilie aufgewachsen. Darüber hinaus entstammt über die Hälfte einer Akademiker*innenfamilie, hat also familiär schon eine enge Verbindung zur Wissenschaft (ebd.).

Die zunehmenden Berufungen von Professor*innen der hohen Herkunftsgruppe (Anstieg von 30 Prozent auf 38 Prozent in den letzten zwei Jahrzehnten) und der Rückgang von sozialen Aufsteiger*innen aus der niedrigen Gruppe (Rückgang von zwischenzeitlich 13 Prozent in den 1980er Jahren auf 10 Prozent in den 2000er Jahren, Möller 2015: 206) erhöht die Relevanz der Klassenfrage bezüglich der Teilhabe an hoher Bildung und Wissenschaftskarrieren. Auch andere Studien zeichnen für verschiedene Fächer den Trend einer sozialen Schließung in Wissenschaftskarrieren nach (Hartmann 2002; Nagl/Hill 2010). Zudem wird konstatiert, dass soziale Öffnungen auf der Ebene der Studierenden nicht gleichsam automatisiert zu einer Öffnung auf höheren Statuspassagen führt, sondern dort vielmehr Schließungseffekte zeitigen können (Möller/Böning 2018; Blome et al. 2019).

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass soziale Aufsteiger*innen – auch wenn sie eine wissenschaftliche Karriere bewältigt haben – ungleich häufiger eine außerplanmäßige (APL-)Professur¹¹ besetzen als beispielsweise eine C4/W3- oder C3/W2-Professur. So haben insgesamt 17 Prozent aus der niedrigen sozialen Herkunftsgruppe eine APL-Professur, aber nur 11 bzw. 10 Prozent eine C4-/W3- bzw. C3/W2-Professur (Möller 2015: 238). Ebenso sind die Anteile der Professor*innen mit weniger geradlinigen Bildungswegen (z.B. mit Abitur auf dem Zweiten Bildungsweg nach einer Berufsausbildung) nach einem zwischenzeitlichen Anstieg von rund 4 Prozent auf rund 7 Prozent erneut auf rund 4 Prozent zurückgegangen. Ungerade Bildungswege kommen ungleich häufiger bei Personen der unteren Herkunftsgruppen vor. Diese beginnen im Durchschnitt mit höherem Lebensalter ein Studium und werden mitunter mit einem teils rigiden impliziten Altersbegrenzungsregime (z.B. bei Stipendien, bei der Besetzung von Juniorprofessuren oder bei Verbeamtungen im Falle einer Berufung) konfrontiert (ebd.: 280). Ihre Langstreckenmobilität wird hierdurch zusätzlich erschwert und vorherige Berufsausbildungen

(und Erfahrungen außerhalb des sog. Elfenbeinturms) eher abgewertet anstatt anerkannt.

Dem Faktor Zeit wird auch in anderen Studien eine hohe Bedeutung beigemessen: So müssten wissenschaftliche Mitarbeiter*innen aus unteren Statusgruppen häufig mehr Einsatz und Zeit aufwenden, um Karrierestrategien auszubilden, die sie aufgrund ihrer sozialstrukturellen Ferne zu hohen Positionen erst erwerben müssen, wo Personen privilegierter Herkunft gewisse Spielarten für schnellere Reputationsgewinne und für die Akkumulation wissenschaftlichen Kapitals bereits mitbrächten (Hasenjürgen 1996; vgl. auch Grimes/Morris 1997). Aufgrund fehlender Karrierestrategien in der konkurrenzbasierten, hochselektiven Wissenschaftskarriere arrangieren sich soziale Aufsteiger*innen zudem häufiger mit unteren und zuarbeitenden Positionen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013).

Der Faktor Zeit wird auch als wichtiges Vorteilsmerkmal in der Juniorprofessur angeführt, die enorm sozial geschlossen ist: Nach dem sozialen Herkunftsgruppenmodell, in denen die Berufspositionen verglichen werden, stammen lediglich je 7 Prozent aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe, 24 Prozent aus der gehobenen und 62 Prozent aus der hohen Herkunftsgruppe (Möller 2015: 238; ähnliche Geschlossenheit auch nach Bildungsherkunft bei Zimmer 2018, Burkhardt/Nickel 2015). Zimmer (2018) macht für die soziale Geschlossenheit die hohe Selbständigkeit in einer relativ frühen Karrierephase aus, die sich als begünstigend für Nachkommen der oberen Klassen erweist. Juniorprofessor*innen müssten nicht nur früh nach der Promotion ein Berufungsverfahren erfolgreich durchstehen, sondern auch

»eigenständig einen Lehrstuhl aufbauen und leiten. [...]. Die beschriebenen Erfordernisse bedürfen bestimmter Denk- und Handlungsdispositionen, die sich im inkorporierten Habitus manifestieren, klassenspezifisch gebrochen und damit an die (Herkunfts-)Position im sozialen Raum rückgebunden sind. Die Regeln und Wertigkeiten des Bildungssystems im Allgemeinen und des wissenschaftlichen Feldes im Besonderen sind in ihrem Grundtenor abgestimmt auf den Habitus der herrschenden Klassen.« (Ebd.: 126f.)

Zudem profitieren Aufsteiger*innen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Laufbahn seltener von institutionellen (finanziellen und immateriellen) Förderungen (z.B. in Form von Stipendien) (vgl. hierzu auch

Middendorff et al. 2009). Auch unter den Professor*innen an den nordrhein-westfälischen Universitäten gaben mehr Professor*innen aus den oberen Herkunftsgruppen an, bei ihrer Promotion und Habilitation eine institutionelle Förderung erhalten zu haben als jene aus unteren (Möller 2015: 291). Die sozialen und ökonomischen Kompensationen liegen zwar bei sozialen Aufsteiger*innen etwas höher als bei Personen aus der hohen Herkunftsgruppe (23 zu 21 Prozent), dagegen erhalten sie mit 22 zu 27 Prozent seltener eine Promotions- und mit 14 zu 18 Prozent auch seltener eine Habilitationsförderung (ebd.).

Diese hier dargestellten (und bisher kaum beachteten) Benachteiligungen für Personen unterer Sozialgruppen lassen sich als Effekte *indirekter institutioneller Diskriminierung* (Gomolla 2013) fassen, d.h. als jene institutionellen absichtlichen oder auch unabsichtlichen Verfahrensweisen, die Mitglieder bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen. Diese Effekte werden zwar in der erziehungswissenschaftlichen Bildungs- und Schulforschung häufiger, im Kontext der Hochschulforschung bislang aber nur recht zögerlich diskutiert. Wenn überhaupt, dann vor allem im Kontext einer intersektionalen Rassismuskritik (Ha 2016; Heitzmann 2019; Mecheril/Klinger 2010), die sich unter der Frage der demokratischen Legitimierung von Wissenschaft und Wissensproduktionen mit der systematischen Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen und Wissensformen beschäftigt. Überlegungen zur institutionellen Diskriminierung im Kontext Hochschule finden sich aber auch in einer stärker arbeitswissenschaftlich geprägten Personal- und Diversityforschung, die angesichts der in Studienbedingungen, Beschäftigungsverhältnissen, Personalauswahlverfahren und Karrieremodellen an Hochschulen eingeschriebenen impliziten Persönlichkeits- und Lebenslaufnormen ebenfalls auf die unterschiedlich dimensionierte Benachteiligung von Personen eingeht (exemplarisch Vedder 2006).

Implizite und daher verdeckte Benachteiligungen durch eine benachteiligende soziale Herkunft hängen auch mit dominanten Diversitätsdiskursen an Hochschulen zusammen. Diese werden bei der Gruppe der Studierenden (Gerhards/Sawert 2018) als auch in wissenschaftlichen Karrieren hauptsächlich auf das Merkmal ›Geschlecht‹ begrenzt (Möller 2017). Andere Faktoren wie soziale Herkunft, Alter, Ethnie, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind eher randständig.

2.4 Angekommen an der Spitze und das Leben in zwei Welten

Soziale Aufstiege zur Professur lassen sich häufig als sogenannte »Treppenstufenaufstiege« (Schmeiser 1996) verstehen: Von vornherein wird nicht das große Ziel »Professur«, sondern immer nur die nächste Stufe bzw. die nächste Statuspassage anvisiert, weil die Professur als Position zu unrealistisch und als »fern der Vorstellungskraft« (Böning/Möller 2019: 74) erscheint. Hierbei wirken habituelle Selbstbegrenzungen aufgrund der Statusdistanz zwischen der Herkunft und einer Führungsposition in der Wissenschaft (ebd.).¹² Retrospektive Analysen bringen zudem zutage, dass sich bei den Aufsteiger*innen nicht primär intendierte Aufstiegs motive im Sinne eines Strebens nach Macht und ökonomischem Reichtum finden. Vielmehr machten sie sich aus einem starken Veränderungs- und Autonomiebedürfnis heraus auf den Weg »nach oben«, ohne langfristige Ziele im Blick zu haben. »Die persönliche Weiterentwicklung, die Ausweitung von Denk- und Handlungsspielräumen, das Streben nach Wissen, ästhetischen Erlebnissen oder moralischen Ansprüchen usw. bilden in den Aufstiegsbiographien zentrale Ankerpunkte« (El-Mafaalani 2012: 325), sodass sich zwar hoher Fleiß und Anstrengung, aber kaum Aufstiegspläne und -strategien rekonstruieren lassen, was angesichts des fehlenden familiären Wissens über einen realistischen Aufstieg durch die Institutionen nicht verwundern mag (ebd.: 325f.).

Korrespondierend damit kommen ermutigenden Unterstützungspersonen und sozialen Netzen eine enorme Bedeutung zu: So können wissenschaftliche Mentor*innen und Betreuer*innen als »soziale Paten« (ebd.) fungieren und »in freiwilliger Verpflichtung in loco parentis jene Funktionen wahrnehmen, (vgl. auch Alheit/Schömer) die die leiblichen Eltern [...] nicht wahrnehmen können« (Schmeiser 1996: 140; Alheit/Schömer 2003: 420). Auch unter den nordrhein-westfälischen Professor*innen messen jene aus unteren Sozialgruppen rückblickend ihrem jeweiligen Doktorvater bzw. ihrer jeweiligen Doktermutter eine höhere Bedeutung im Prozess der Wissenschaftskarriere zu als Professor*innen aus oberen Sozialgruppen (Möller 2015: 295).¹³

In den letzten Jahren mehren sich Autobiographien von Bildungsaufsteiger*innen mit einem gewissen Bekanntheitsgrad, die sich in hohen Positionen befinden und sich mit Klassenübergängen sowie deren Bedingungen wie Folgen befassen. Verbreitung fanden vor allem literarische Sozioanalysen wie die bereits angeführte von Didier Eribon

(2016) und weitere wie von Annie Ernaux (2018) und Édouard Louis (2016) im französischen Raum oder die im deutschsprachigen Raum erschienenen biographischen Darstellungen von Oskar Negt (2016), Ahmet Toprak (2017) oder Jürgen Prott (2018). Sie thematisieren nicht nur strukturelle Hindernisse beim sozialen Aufstieg, sondern auch die damit verbundenen Emotionen und Konfliktlagen.

Soziologische Arbeiten verwiesen bereits auf zwischen den sozialen Klassen vorhandene Distinktionsgefühle (Burkhart 2007), auf soziale Scham (Neckel 1991) und die *hidden injuries* unterer Klassen (Sennett/Cobb 1973). Sie knüpfen häufig an die klassentheoretischen Konzepte Bourdieus an und erweitern sie um emotionssoziologische Erkenntnisse, die als Affekte und stabile Ressentiments bestehende Herrschaftsverhältnisse stabilisieren. Sie machen deutlich, dass Herrschaftsverhältnisse auf eine »emotionale Fundierung durch Distinktionsgefühle angewiesen [sind] und damit auch wirkungsvoller legitimiert« (Burkhart 2007: 159) werden. Hierbei sind vor allem Bindungsgefühle innerhalb von Klassen, Gefühle der Unter- und Überlegenheit (z.B. Stolz und Scham, Verachtung und Neid) und Abgrenzungsgefühle als Ausdruck von Klassendistanzen gemeint, die gerade in modernen Konkurrenzgesellschaften auftreten, in denen das meritokratische Ideal stark ausgeprägt ist (ebd.). »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.: 164) Neckel verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die gesellschaftliche Wirksamkeit von sozialer Scham und gesellschaftlichen Bewertungssystemen, die stigmatisierende Effekte erzeugen, da sie z.B. »Unterlegenheitsgefühle bei denjenigen [verursachen], deren soziale Lage, Lebensform oder Kompetenz vor dem Hintergrund geltender Normen als persönlich minderwertig charakterisiert wird« (2008: 24). Untere Klassen sind daher permanent mit einer symbolischen Gewalt bzw. Herrschaft (Bourdieu/Passeron 1973; Schmidt/Woltersdorf 2008) konfrontiert, die sich auf eine »inkorporierte Werthierarchie« (Rehbein et al. 2015: 15) stützt, welche mal mehr oder weniger explizit erfahrbar wird.

»Jede Macht zu symbolischer Gewalt, d.h. jede Macht, der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen,

fügt diesen Kräfteverhältnissen ihre eigene, d.h. eigentlich symbolische Kraft hinzu.« (Bourdieu/Passeron 1973: 12)

Als *hidden injuries of class* deuteten Sennett und Cobb (1972) das Dilemma US-amerikanischer Arbeiter*innen in den 1970er Jahren, die ihre eigene Herkunft und damit verbundene Werte und Zugehörigkeiten verleugnen mussten, um sozial aufsteigen zu können (vgl. auch Wake-ling 2010). Ähnliche Erfahrungen mit sozialer Scham thematisiert auch Eribon, wenn er als heutiges Mitglied der akademischen Intelligenz über die eigene Herkunft als Arbeiterkind aus Reims nachdenkt:

»Warum bin ich, der ich so große soziale Scham empfunden habe, Herkunftsscham, wenn ich in Paris Leute aus ganz anderen sozialen Milieus kennenlernte und sie über meine Klassenherkunft entweder belog oder mich zu dieser nur in größter Verlegenheit bekannte, warum also bin ich nie auf die Idee gekommen, dieses Problem in einem Buch oder Aufsatz anzugehen? Sagen wir es so: Es war mir leichter gefallen, über sexuelle Scham zu schreiben als über soziale.« (2016: 19)

Die Ambivalenz zwischen Zugehörigkeitsgefühlen zum Herkunftsmilieu sowie (mitunter reziproken) Abstoßungseffekten und Entfremdungsprozessen vom Herkunftsmilieu, aus dem man sich mehr oder weniger entfernt (Jaquet 2018: 78), erweist sich häufig bereits während des Studiums als strukturelle und emotionale Herausforderung (Spiegler 2015; Schmitt 2010; King 2008; Truschkat 2002), insbesondere dann, wenn Haltepunkte und Beziehungen im neuen Milieu, in das man aufstrebt, fragil bleiben (El-Mafaalani 2012). Studien über Habitus-Transformationen, d.h. langfristige Veränderungen der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungshorizonte, die für einen sozialen Aufstieg nötig werden, zeigen, dass die damit verbundenen Persönlichkeitsveränderungen mitunter Konflikte mit Eltern und anderen Familienmitgliedern bedeuten und zu unterschiedlichen Graden von Verwerfungen führen können (ebd.).¹⁴ El-Mafaalani zeichnet hierzu zwei Modi der Habitus-Transformationen im Aufstiegsprozess nach. Beim *Modus empraktischer Synthesen* werden alte und neue Praxismuster »in Beziehung gesetzt [...] und Differenzen durch Ausbalancieren bewältigt« (El-Mafaalani 2015: 80). Hierbei werden »kreative Mittelwege« (ebd.) gesucht, um die Konflikthaftigkeit abzumildern. Beim *Modus der reflexiven Opposition* dominiert ein selbstbewusstes »In-Opposition-Treten«

(ebd.) gegen das Herkunftsmilieu. Beide Modi werden gewöhnlich in drei Phasen modelliert: Während in der Phase der *Irritation* »habituelle Grenzerfahrungen« (ebd.: 79), z.B. bei akuten biographischen Krisen oder bei biographisch relevanten Entscheidungen, gesammelt werden, sodass bisherige Praxismuster verändert und neu angepasst werden müssen, erfolgt in der Phase der *Distanzierung* die Ausbildung neuer Praxisformen und neuer sozialer Bezüge, die gewöhnlich mit einer mehr oder minder großen Distanzierung zum Herkunftsmilieu einhergehen. Aber erst in der Phase der *Stabilisierung*, d.h. beim weit fortgeschrittenen oder bereits gesicherten Aufstieg, werden »spezifische Formen im Umgang mit der eigenen Herkunft« entwickelt (ebd.: 82; vgl. auch El-Mafaalani in diesem Band).¹⁵ In explorativen Interviews mit Professor*innen der Rechts-, Sozial- und Erziehungswissenschaften zeigte sich, dass vor allem Frauen zum Teil noch größeren Vorbehalten ausgesetzt sind, wenn sie die von der Familie eher begrenzten Selbstverwirklichungsvorstellungen durch den Erwerb des Dokortitels und durch die Berufung auf eine Professur übersteigen. Das Durchbrechen dieser Klassengrenzen »führte zu Sanktionen in Form von fehlender Unterstützung und Ermutigung bis hin zu Ignoranz, Verleugnung der Bildungstitel und offener Feindseligkeit« (Böning/Möller 2019: 77f.).

Neben der beschriebenen zum Teil schmerzlichen Loslösung aus dem gewohnten Milieu und den damit einhergehenden Verlusten von Freundschaften wie Familienbeziehungen sowie aufkeimenden Fremdheitsgefühlen im Feld der Bildung zeigt eine Analyse von autobiographischen Essays von Akademiker*innen aus der Arbeiter*innenklasse, die über einen Zeitraum von 32 Jahren veröffentlicht wurden, dauerhafte Herausforderungen beim sozialen (Langstrecken-)Aufstieg (Warnock 2016). Diese erstrecken sich beispielsweise von der Erfahrung des ungleichen kulturellen Kapitalbesitzes gegenüber anderen Akademiker*innen (beispielsweise Sprache, Kommunikationsverhalten, Dresscodes und Wissen um herrschende Stereotype) und damit verbundenen Mikroaggressionen, über ein starkes Bewusstsein gegenüber Ausbeutungsverhältnissen und Schuldkomplexen gegenüber Nicht-Aufgestiegenen bis hin zum sogenannten Hochstapler- oder Impostor-Syndrom. Bei diesem zweifeln die betroffenen Personen trotz Leistungserfolgen an ihren Fähigkeiten und leben mit der Angst, dass andere ihre, ihnen vermeintlich nicht zustehenden, Erfolge und Positionen »entlarven« und ihnen Anerkennung entzogen wird. Für diese soziokulturellen Akkulturationsleistungen und Balanceakte zwischen

den Klassen und eine damit möglicherweise verbundene langfristige ›habituelle Heimatlosigkeit‹ werden mitunter ausgeprägte Ambiguitäts- und Trennungskompetenzen benötigt (El-Mafaalani 2012).

Aus dem von Spannungen und Widersprüchen beherrschten »gespaltenen Habitus« (Bourdieu 2002: 116) kann auch der Anspruch entstehen, »gleichzeitig anspruchsvoll und ›bescheiden‹ Wissenschaft zu betreiben« (ebd.), wie es Bourdieu in seinem *soziologischen Selbstversuch* beschreibt.

»Vielleicht ist in diesem Fall gerade die Tatsache, aus jenen Klassen zu kommen, deren Lebensverhältnisse man gerne ›bescheiden‹ nennt, für bestimmte Fähigkeiten verantwortlich, die in Handbüchern der Methodologie nicht gelehrt werden: das Fehlen einer jeden Gering-schätzung für empirische Genauigkeit, eine Aufmerksamkeit für die scheinbar nebensächlichsten und ›minderwertigsten‹ Untersuchungsgegenstände, [...] ein Aristokratismus der Zurückhaltung, der in eine Mißachtung aller Erwartungen an jene intellektuelle Brillanz mündet, wie sie von an akademischen Institutionen und heute in den Medien belohnt werden.« (Ebd.: 116f.)

Es entstehen womöglich besondere Kompetenzen, Interessen, Fein-fähigkeiten, Motivationen und Möglichkeiten des Verstehens, die anderen, die diese ›beiden Welten‹ nicht kennen, nicht oder zumindest weniger gegeben sind (vgl. Grabau 2020). Soziale Aufsteiger*innen stellen dann in dieser Perspektive – ähnlich wie Personen unterschiedlicher Geschlechter, Ethnien, Altersgruppen o.ä. – eine Bereicherung für die Erkenntniswelt der Wissenschaft dar. Entgegen dem allgemeinen Ethos einer Neutralität und Objektivität verpflichteten Wissenschaft zeigt sich vielmehr, dass Forschende und Lehrende unterschiedliche Perspektiven, Standpunkte und Motive einnehmen und diese von »Faktoren wie Alter, Geschlecht, soziale Lage [und] biographische Erfahrungen der Forschenden« durchaus beeinflusst sein können (Friebertshäuser 2013: 272). Bei ihrem Vergleich von Akademiker- und Arbeiterkindern an der Universität stellte Haas beispielsweise heraus, dass Arbeiterkinder »die vorrangig krisenreicheren und verunsichernden Werdegänge« bei entsprechenden Reflexionsleistungen zu einem Vorteil ausbauen können, indem sie in der Lage seien, »mehr Flexibilität und schnellere Umstellungsleistungen gerade in Krisensituationen zu erbringen« (1999: 234). Ferner zeigen Arbeiterkinder, wie zuvor be-

reits erwähnt wurde, zum Teil eine starke Reflexionskraft hinsichtlich ihrer eigenen Rolle im Bildungssystem (Reay et al. 2009).

Auch Bourdieu stellt einen Zusammenhang her zwischen seiner Herkunft aus der französischen Provinz im Südwesten Frankreichs und der sozialstrukturellen Ferne zu den Pariser Intellektuellen, seiner kritischen Positionierung zum wissenschaftlichen Feld und seiner Verteidigungshaltung für »die Autonomie der Forschung gegen die gesellschaftlichen Moden« (Bourdieu 2001: 176f.), indem er dies auf eine »Neigung« zurückführt,

»immer auf der Gegenspur, immer gegenläufig zu sein. [...] Dieser Widerspruchsgeist hängt wahrscheinlich mit meinem sozialen Werdegang zusammen, mit meinen sozialen Wurzeln, sogar meiner regionalen Herkunft. [...] Die Tatsache, Provinzler zu sein, einerseits freiwillig und andererseits erzwungenermaßen schlecht in die Pariser Welt integriert zu sein, all das ist sicherlich sehr wichtig.« (Ebd.)

Hier zeigt sich zum Teil etwas, was in der Forschungsliteratur häufig unter dem Stichwort des »erkenntnistheoretischen Bruchs« gefordert wird: eine Distanz zum Feld aufzubauen, um die eigene Position im akademischen Raum zu hinterfragen und damit zusammenhängend über die sozialen Bedingungen der eigenen Klassifikationskriterien und Werturteile nachzudenken. So reflektiert Bourdieu in einem Interview aus dem Jahr 1992:

»Ich versuche wie viele Intellektuelle der ersten Generation, die zwei Seiten meines Lebens zusammenzubringen. Andere versuchen es mit anderen Mitteln – sie finden die Lösung z.B. im politischen Handeln, einer Art sozialer Rationalisierung. Mein Hauptproblem ist zu verstehen, was mit mir passiert ist. Meine Laufbahn erscheint mir wie ein Wunder – ein Aufstieg zu einem Platz, wo ich nicht hingehöre. Und dazu, wie es mir möglich ist, in einer Welt zu leben, die nicht meine ist, muss ich beides verstehen: was es heißt, einen akademischen Verstand zu haben – wie so etwas erzeugt wird –, und zugleich, was bei dessen Erwerb verloren ging. Und obgleich mein Werk – mein gesamtes Werk – eine Art Autobiographie ist, so ist es aus diesem Grunde doch auch ein Werk für Menschen mit einem ähnlichen Werdegang und einem ähnlichen Bedürfnis zu verstehen.« (Bourdieu [1992] 2012: 59)

Die soziale Mobilität von Aufsteiger*innen kann also eine psychologische Beweglichkeit mit sich bringen, wie es Georg Simmel ([1908] 1958) und Robert Ezra Park (1937) in ihren *Soziologien des Fremden* hervorgehoben haben.¹⁶ Inwiefern solche Tugenden im wissenschaftlichen Feld auf Anerkennung stoßen, bleibt in den Studien jedoch zumeist offen.

3. Kontingenzgeschichten und soziale Reproduktion – Zum Aufbau des Buches

Hier setzt unser Buch an, das gezielt die Aufsteiger*innen in der Wissenschaft zu Wort kommen lässt, die mit eigenen Worten ihren Weg an die Hochschule und die damit verbundenen persönlichen Herausforderungen schildern. Der im Titel des Buches plakativ benutzte Begriff des ›Arbeiterkindes‹ wird von einigen der Biograph*innen als Selbstbezeichnung relativ selbstverständlich aufgegriffen, andere grenzen sich bewusst von ihm ab, weil er ihnen für die Charakterisierung des nicht-akademischen Herkunftsmilieus, das nicht allein aus Berufsgruppen auf dem Niveau gering bezahlter Lohnarbeit besteht, zu undifferenziert erscheint. Manche empfinden den Begriff sogar als Stigma, weil er abwertend, disqualifizierend wirkt. Der Begriff zwingt zum Hinschauen, er irritiert und regt zum Nachdenken an und genau in dieser ›befremdenden‹ Hinsicht haben wir ihn für das vorliegende Buch eingesetzt. Er fungiert daher weniger als deskriptiver noch analytischer Begriff, sondern eher als Sammelbegriff für soziale Aufsteiger*innen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus, deren (kleinster) gemeinsamer Nenner ist, dass keine*r der Elternteile einen Hochschulabschluss aufweist. Die Geschichten, die sie für unser Buch erstmals in dieser Form erzählen, zeigen, wie der Bildungsaufstieg zugleich auch Klassenübertritt bedeutet und wie unterschiedlich dieser erlebt wird: Für manche ist der Schritt aus dem Herkunftsmilieu hinaus in die akademische Welt gefühlt weniger groß, für andere ein regelrechter Wechsel des Universums, das sich im Gefühl der Fremdheit niederschlägt, dessen Abbau zur Lebensaufgabe wird. Nicht allein deshalb, sondern auch aufgrund der zum Teil recht unterschiedlichen Herkunftskontexte und Erfahrungen, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass das ›Arbeiterkind‹ keine eindeutige Kategorie, sondern eine Konstruktion ist, die in Diskursen unterschiedlich Verwendung findet (Boger 2015). Es wäre daher fahrlässig, ›Arbeiterkindern‹ aufgrund ihrer ähnlichen sozialen

Eingruppierung eine geteilte ›Heimat‹ oder Gruppenidentität zu attestieren, ebenso wie es in der neuen akademischen Heimat keine geteilte Identität von Professor*innen mit Arbeiter*innenhintergrund gibt. Entsprechend schwer fiel es unseren Autor*innen, sich durch unser Anschreiben dieser vermeintlichen Professor*innengruppe zuordnen zu lassen, da es bislang weder eine politisch initiierte noch gefühlte Solidarität von Professor*innen als Arbeiterkinder an Universitäten gibt. Ferner sind Professor*innen aus statusniedrigen Klassen *per se* keine ›besseren‹ Forscher*innen, Dozierende oder Wissenschaftler*innen. Es bedeutet auch nicht, dass sie nach dem Aufstieg Studierende aus unteren Klassen grundsätzlich besser verstehen können. Dennoch: »[T]he success of first-generation college students who enter the professoriate can contribute to the success of accessibility initiatives for successive generations of students.« (Kniffin 2007: 50)

Ein Buch über Aufsteiger*innen gerät trotz allem schnell in den Verdacht, durch seinen Fokus auf die ›geglückten‹ Verläufe den Blick von einer weitgehend stabilen sozialen Immobilität und damit von der auffällig hohen sozialen Geschlossenheit in höheren Statuspositionen abzulenken. »Die Individuen aus den unteren Schichten, die einen sozialen Aufstieg erlebt haben, werden als Maskottchen oder Symbole benutzt, die die soziale Ordnung stärken und die Ideologie des Selfmademan [bzw. -woman] nähren«, problematisiert die französische Philosophin Chantal Jaquet (2018: 17). Diese fungierten häufig als Alibifiguren, »um kollektive Forderungen zurückzuweisen und das Gefühl der Ungerechtigkeit zu unterdrücken« (ebd.). So erfreulich sich also individuelle Erfolgsgeschichten zum Teil lesen: Die bloße Darstellung von Aufstiegsbiographien, ohne diese in einen gesellschaftlichen Rahmen zu stellen, wäre gerade in Zeiten wachsender sozialer Ungleichheiten (Kaelble 2017) in unserer Gesellschaft ein problematisches Signal. Denn die meritokratische Illusion, die sich in der einfachen Formel des ›Wer will, der kann‹ ausdrückt, wird nicht dadurch wahr, dass einzelne die sozialen (Klassen-)Grenzen überschreiten. Vielmehr gilt es, neue und alte Ungleichheiten auch in Zeiten expandierender Bildungseinrichtungen und eines erhöhten Zustroms zum Hochschulsystem kritisch zu verfolgen. Seit der Bildungsexpansion fungiert das Bildungssystem nicht nur als ein Ort möglicher sozialer Mobilitätsprozesse, sondern auch als ein Ort der sozialen Exklusion. Die Bildungsinstitutionen fungieren somit als Sortierungs- und Steuerungsinstanz und »legitimieren den Ausschluss derer vom Aufstieg, die nicht aufgestiegen sind

und mit empirisch bestimmbarer Wahrscheinlichkeit auch nicht aufsteigen werden« (Heid 2009: 7). Resultierten vor der Bildungsexpansion hohe Statuspositionen vorrangig aus (materieller) Vererbung, werden sie in postindustriellen Gesellschaften über hohe Bildungstitel – über kulturelles Kapital – legitimiert. Das Aufstiegsversprechen einer Gesellschaft kann somit zur unrühmlichen Ausleseinstanz werden, die sozioökonomische Ungleichheiten über Bildungsdefizite und daher als »selbstverschuldet« legitimiert und sich somit aus der Verantwortlichkeit für (verpassten) sozialen Ausgleich stiehlt. Ein »gutes Leben« oder zumindest ein auskömmliches Leben jenseits von Armut hängt nach der meritokratischen Lesart vorrangig von der Bildungsbereitschaft einer Generation und ihrer Nachkommen ab und verkennt bzw. verschleiert hierbei soziale Reproduktionsmuster und klassenspezifische Distinktionspraktiken, Diskriminierung(erfahrung)en sowie die Verkettungen und Zusammenhänge von ökonomischer Armut und Bildungsarmut. Bildung ist damit zugleich Lösung und Problem: Mit ihr lässt sich soziale Ungleichheit überwinden, aber eben auch legitimieren und verschleiern (vgl. Butterwege in diesem Buch).

Die im Buch zu Wort kommenden Professor*innen, die trotz zum Teil schwieriger Startbedingungen Karriere in der Wissenschaft gemacht haben, lenken zwar unweigerlich den Blick auf Bildung als individuelle Aufstiegsressource; ihre Erfolgsgeschichten sollen aber nicht von den herrschenden sozialen Ordnungen ablenken, sondern bestenfalls neben dem Interesse für individuelle Aufstiegsprozesse zum besseren Verständnis von strukturellen Aufstiegsbarrieren beitragen, die nicht selten Bildungsbarrieren sind. Angeregt durch die selbstreflexiven Beiträge Bourdieus und Eribons, in denen sie sich bewusst mit ihrer Herkunft aus der Arbeiter*innenklasse und den damit zusammenhängenden Herausforderungen in ihrer Schullaufbahn und späteren wissenschaftlichen Entwicklung auseinandersetzen, geht es uns darum, durch die Kombination aus autobiographischen Skizzen und soziobiographischen Analysen eine dichte Beschreibung von der Vielfalt der Erfahrung sozialer Mobilität und deren Reflexion im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschungen zur sozialen Ungleichheit zu gewähren. Es sollen ferner verschiedene Formen von Gelegenheitsstrukturen sowie Förderungen, aber ebenso Schattenseiten und strukturelle Barrieren aufgezeigt werden. Hierzu gehören beispielsweise temporäre oder dauerhafte soziale und kulturelle Spannungsverhältnisse bei Aufstiegs- und Eingliederungsprozessen in höhere Klassen, die als

Ausdruck oder als Folge von sozioökonomischen Ungleichheiten sowie klassistisch-distinktiven Strukturen, Einstellungen und Praktiken in der Gesellschaft (Kemper/Weinbach 2009; Wellgraf 2012) gedeutet werden können. Ebenso werden geschlechts- und generationsspezifische Unterschiede beleuchtet, die den sozialen Aufstieg erschweren (können).

Die Auswahl der Biograph*innen vollzog sich durch persönliche Bekanntschaften der vier Herausgeber*innen oder durch Empfehlungen Dritter¹⁷, wobei darauf geachtet wurde, dass möglichst viele wissenschaftliche Fachdisziplinen abgebildet werden. Dies konnte angesichts der heutigen Fächervielfalt an Hochschulen nur eingeschränkt realisiert werden; auch sind manche Disziplinen (z.B. die Naturwissenschaften) unterrepräsentiert, andere (z.B. die Sozial- und Erziehungswissenschaften) überrepräsentiert. Letzteres resultiert nicht nur aus der persönlichen Nähe der Herausgeber*innen zu diesen Fächern, sondern v.a. aus dem Umstand, dass diese wie eingangs erwähnt für Aufsteiger*innen offener sind und die Herkunftsfrage entsprechend nicht die Brisanz besitzt wie in sozial exklusiven Fächern, in denen sie beinahe einem ›Tabubruch‹ gleichkommt (dies galt vor allem in der juristischen Disziplin).

Entsprechend schwer fiel es einigen unserer Autor*innen, einen Selbstbericht zu verfassen, entweder weil sie in das Sprechen über die eigene Herkunft wenig eingeübt waren, die Textgattung der Autobiographie bzw. des Erfahrungsberichtes in der eigenen Disziplin keine Rolle spielt oder aber die eigene Scham und/oder Sorge um die eigene »Fassade« (Goffman 1983) sie beim Schreiben begleitete.

Neben aus unterschiedlichen Fächern und zu unterschiedlichen Zeitpunkten berufenen Professor*innen wurden bewusst Personen aus Universitäten und Fachhochschulen für eine autobiographische Reflexion gewonnen, weil die ungleichen Zugangsvoraussetzungen eine größere soziale Offenheit der Fachhochschulen gegenüber Aufsteiger*innen (im Übrigen auch gegenüber Frauen) erwarten lassen. Viele Hochschulen, an denen die hier portraitierten Personen tätig sind bzw. waren, liegen in Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland mit den meisten Hochschulen; es konnten aber ebenso Personen gewonnen werden, die an Hochschulen in Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz lehren und forschen. Das Biograph*innensample umfasst sieben Professorinnen und zwölf Professoren, die sich auch hinsichtlich ihres Alters unterscheiden,

sodass diverse geschlechtsspezifische und generationale Erfahrungen eingebracht werden. Drei Personen haben zudem eine Zuwanderungsgeschichte (aus der Türkei und aus Italien). Auch wenn das Sample dadurch gewiss keine Repräsentanz der sozialen Aufsteiger*innen in der Professor*innenschaft in Anspruch nehmen kann, wird eine weitgehende Vielfalt an Disziplinen, Hochschulen und persönlichen Merkmalen offenkundig.

Gerahmt werden die autobiographischen Notizen durch Beiträge zur sozialpolitischen, habitustheoretischen wie biographieanalytischen Perspektivierung von Chancengleichheit und Bildungsaufstiegen, Klassenunterschieden wie -übergängen sowie Selbstzeugnissen und autoethnographischen Reflexionen. Neben den eher allgemeinen fachwissenschaftlichen Einordnungen findet zusätzlich eine Kommentierung der autobiographischen Skizzen vor dem Hintergrund der Expertisen von Andrea Lange-Vester und Michael Hartmann statt. Das Buch schließt mit Stellungnahmen von Initiativen von und für Arbeiterkinder an Hochschulen sowie der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu Fragen nach Verhinderungs- und Unterstützungsstrukturen für eine herkunftssensible Nachwuchsförderung.

Der Band versteht sich nicht nur als Sammlung autobiographischer Aufstiegserfahrungen von Personen des öffentlichen Lebens, die ein seltenes Dokument gelebter Bildungsgeschichte darstellen und zu weiteren Analysen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg anregen sollen. Er zeichnet auch einen Gegenentwurf zu sozial bereinigten Karriereratgebern, Universitätsleitbildern oder hochgezüchteten Lebensläufen von Wissenschaftler*innen, in denen für persönliche Empfindungen und Empfindlichkeiten in der Regel kein Platz ist. Die Aufstiegsgeschichten sind geradezu abweichend vom herkömmlichen Curriculum Vitae komponiert: Sie sind durchtränkt von Provinzabenteuern, familiären Possen wie persönlichen Krisen, besonderen Vorfällen in Schule und Ausbildung, studentischen Abenteuern und Idiosynkrasien in der eigenen wissenschaftlichen Arbeit, für die zudem eine eigene Sprache und Form in den autobiographischen Notizen gefunden wurde. Manche pflegen längst vergessene Worte und Begriffe im Herkunftsdialekt ein und verleihen damit den Erzählungen nicht nur einen besonderen persönlichen Anstrich, sondern auch dem Homo academicus eine menschliche Note. Es sind Aufstiegserzählungen, die weniger vom geplanten Aufstieg und der erfolgreichen Karriere von anerkannten Wissenschaftler*innen, als vielmehr

vom Lebensweg von Menschen erzählen, die häufig über Umwege in die Wissenschaft gefunden haben. Der Ausdruck ›der Weg ist das Ziel‹ scheint hier mehr als treffend zu sein.

Wir danken den Hochschullehrer*innen, die ihren Lebensweg für dieses Buch reflektiert und damit in der Regel erstmals mit der Öffentlichkeit geteilt haben, sowie den Autor*innen, die durch ihre Beiträge und Kommentierungen zur Einordnung und Fruchtbarmachung der Selbstzeugnisse für die soziologische Forschung beigetragen haben. Dank gilt auch dem transcript Verlag, der von der Idee zum Buch von Anfang an begeistert war und das Projekt umsichtig begleitet hat. Ebenso danken wir Amin und Sara Niazy für ihre wertvolle Hilfe bei der Erstellung der Druckfahne.

*Die Herausgeber*innen, Dortmund, Köln und Bielefeld im Februar 2020*

Anmerkungen

- 1 Einer dieser exklusiven Eliteeinrichtungen, die École Nationale d'Administration (ENA) in Straßburg, steht zurzeit aufgrund zunehmender Kritik zur Disposition.
- 2 Der Begriff ›Arbeiterkind‹, den wir in unserem Buch aufgrund seines Bekanntheitsgrades und des einschlägigen Buchtitels un-gegendert verwenden, hat im Laufe der letzten Jahrzehnte unterschiedliche Konnotationen erfahren. Während er im ursprünglichen (marxistischen) Sinne als Kategorie für Kinder von ausschließlich niedrig qualifizierten und bezahlten Lohnarbeiter*innen verwendet wurde, hat er sich mittlerweile – vor allem auch in medialen Zusammenhängen – als Sammelbegriff für Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern etabliert, der sehr unterschiedlich qualifizierte wie sozioökonomisch divers situierte Berufsgruppen umfasst. Im englischsprachigen Raum hat sich hierfür der Begriff der ›first generation students‹ durchgesetzt, der im deutschsprachigen Raum z.T. auch mit ›Studienpioniere‹ übersetzt wird. Der Begriff ›Arbeiterkind‹ wird zudem ganz gezielt von politischen Initiativen und Selbstorganisationen entgegen seiner defizitorientierten Lesart als Selbstbezeichnung benutzt und selbstbewusst umgedeutet. Wir gebrauchen ihn an dieser Stelle – die auf die empirischen Befunde der Studie von Möller (2015) rekurriert – in seiner ursprünglichen Bedeutung als Berufsgruppenkategorie, die insbesondere un-/angelernte, ausgebildete Arbeiter*innen und/oder Polierer*innen/Vorarbeiter*innen umfasst.
- 3 Zu bedenken ist, dass die Bildungspolitik in Ostdeutschland (DDR) bereits direkt in der Nachkriegszeit reformiert wurde, um soziale Ungleichheiten abzubauen (vgl. hierzu beispielsweise Miethe et al. 2015: 46f.).
- 4 In der deutschsprachigen Forschungsliteratur gibt es keine einheitlichen Konzepte zur Benennung und Operationalisierung der sozialen Herkunft bzw. der Klassen-

zugehörigkeit, vielmehr existiert eine Vielzahl an Begriffen, die auf unterschiedlichen Konzepten beruhen (z.B. akademisch/nicht-akademisch, soziale Herkunftgruppen, Bildungsherkunftgruppen, Klassen, Milieus und Schicht oder relationale Positionen wie statusniedrig, untere oder obere soziale Gruppen). Da eine Systematisierung der Begriffe und Konzepte den Rahmen dieser Einleitung sprengen würde, können wir den Forschungsstand auch nur in dieser Vielfalt abbilden und nur jene Konzepte näher vorstellen, die häufig benutzt werden (z.B. soziale Herkunftgruppen, Bildungsherkunftgruppen).

- 5 Geht man über die bipolare Differenzierung der Herkunftgruppen hinaus (Akademiker*innen versus Nicht-Akademiker*innen als Eltern), dann zeigt sich, dass die Bildungsbeteiligung innerhalb der Gruppe der Kinder von Nicht-Akademiker*innen nochmals deutlich nach Herkunft variiert. Bei denjenigen Kindern, bei denen ein Elternteil mindestens das Abitur sowie einen Berufsabschluss erworben hat, liegt die Studienanfänger*innenquote bei 48 Prozent, sofern mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss erworben hat, noch bei 24 Prozent und in den Fällen, in denen keiner der Elternteile einen beruflichen Abschluss erworben hat, nur noch bei 12 Prozent (Kracke et al. 2018: 5).
- 6 Der Schereneffekt meint einen ausgeprägteren Kompetenzzuwachs von Schüler*innen, die höhere Schulformen besuchen. Zumindest für mathematische Kompetenzen wird dies einhellig gezeigt, deutlich heterogener sind die Forschungsergebnisse zu den Lesekompetenzen (Nagy et al. 2017).
- 7 Die hier skizzierten drei theoretischen Erklärungsansätze werden in der aktuellen Bildungs- und Ungleichheitsforschung nicht ausschließlich isoliert verwendet, sondern immer häufiger in eklektizistischer Form (z.B. wird die Rational Choice-Theorie mit den Kapitalkonzepten Bourdieus verbunden, vgl. beispielsweise Merkel 2015; Hartmann 2018). Auch finden sich Modifikationen und Erweiterungen der vorliegenden Konzepte, die zu aktuelleren und differenzierteren Befunden der gegenwärtigen Ungleichheitslagen führen (beispielsweise Habitustransformationen, erweiterte Kapitalformen und die Erweiterung der Kostenformen der RC-Theorie).
- 8 Die Herkunftsguppe ›niedrig‹ versammelt vor allem Personen, deren Eltern z.B. Arbeiter*innen oder gering qualifizierte Angestellte und Beamt*innen ohne Hochschulabschluss sind; in der Herkunftsguppe ›mittel‹ sind die Eltern Meister*innen und Polier*innen sowie mittlere Angestellte und Beamt*innen ohne Hochschulabschluss; ›gehoben‹ umfasst u.a. Angestellte und Beamt*innen in gehobener Position, Freiberufler*innen und ähnliche Positionen mit und ohne Hochschulabschluss und die Herkunftsguppe ›hoch‹ vor allem Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben, Beamt*innen des höheren Dienstes, Großunternehmer*innen und ähnliche hohe Berufspositionen mit und (selten) ohne Hochschulabschluss (für eine genaue Systematik der sozialen Herkunftgruppen vgl. Möller 2015: 321).
- 9 Die mit der Gründung der Fachhochschulen einhergehenden Differenzierungen zwischen anwendungsbezogener Ausbildung an Fachhochschulen und forschungsorientierten Universitäten beginnt sich jedoch bereits mit den Hochschulrahmengesetzen von 1985, bei denen die anwendungsbezogene Forschung als Aufgabe der Fachhochschulen verankert wurde, zu entdifferenzieren (Enders 2016). Ein weiterer Schritt dieser Angleichung manifestiert sich in der Relativierung des Promotionsmonopols von Universitäten. Bisher konnten Fachhochschulen ihren Nachwuchs

- lediglich über Kooperationen mit Universitäten promovieren, nach Änderungen in ihren Landeshochschulgesetzen haben Hessen und Baden-Württemberg Fachhochschulen zumindest partiell das Promotionsrecht zugesprochen (Pautsch 2019). In anderen Bundesländern werden aktuell ähnliche Reformen diskutiert.
- 10 Neben der Juniorprofessur oder Habilitation umfasst dies weitere Post-Doc-Positionen, wie etwa die Nachwuchsgruppenleitung.
 - 11 Außerplanmäßige Professuren werden in der Statistik nicht zur Professor*innenschaft gezählt, weil sie sowohl von der Vergütung als auch von der Stellenkonsellation (einschl. der Ausstattung) nicht mit einer prestigereichen ›ordentlichen‹ Professur vergleichbar sind.
 - 12 Bedacht werden muss hierbei, dass das Herrschen, das in Führungspositionen mehr oder weniger immanent ist, in unteren sozialen Klassen naturgemäß nicht eingeübt werden kann, da diese vielmehr von den Herrschenden *beherrscht* werden. In den unteren sozialen Gruppen ist man daher wenig bis gar nicht vertraut mit Instrumenten der Macht, sodass sich eine Identifikation mit solch einer Position häufig nicht reibungslos einstellt.
 - 13 Grundsätzlich kann von einer hohen Relevanz von Promotionsbetreuenden als Gatekeeper wie Vertrauensgenerator*innen für wissenschaftliche Karrieren ausgegangen werden, da sie im besten Fall nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch Selbstvertrauen und Zuversicht generieren (vgl. Berli/Reuter/Hammann 2018: 44; Tischler 2019).
 - 14 Haney (2015) verweist auf ähnliche Befunde für jene kanadischen Professor*innen aus der Arbeiter*innenklasse, die aufgrund geringeren Kulturkapitals und dem Besuch schlechterer Schulen häufig größere Opfer für ihre Erfolge bringen mussten, wie beispielsweise den Verlust der engen Beziehung zum Elternhaus und zu engen Freunden.
 - 15 Vgl. hierzu auch Spiegler (2015), der anhand von studierenden Stipendiat*innen der *Studienstiftung des deutschen Volkes* ebenfalls Habitusmodifikationen beim Aufstiegsprozess nachzeichnet.
 - 16 Überhaupt lassen sich zahlreiche Parallelen zwischen der Phänomenologie des Aufstiegs und der Phänomenologie des Fremden ziehen. Auch wenn dem ›Aufsteiger‹ wie dem ›Fremden‹ ein gewisser Loyalitätskonflikt durch seine doppelte Mitgliedschaft (in der Herkunfts- und Ankunftsgruppe) unterstellt wird, erlaubt ihm sein besonderer Status als Neuankömmling ohne organische Verbindungen zur neuen Bezugsgruppe auch eine besondere Distanz und Objektivität in seinen Urteilen.
 - 17 Über mindestens vier Biograph*innen lagen bereits dokumentierte Lebensgeschichten vor, aus denen hervorging, dass sie einen Arbeiter*innenhintergrund besaßen: vgl. die bereits erwähnten Lebensgeschichten von Ahmet Toprak (2017) und Jürgen Prott (2018). Auf Rosa Maria Puca wurden wir über den Bericht in der Frauenzeitschrift BRIGITTE aufmerksam (<https://www.brigitte.de/aktuell/stimmen/bildungskarriere---was-willst-du-denn-auf-dem-gymnasium---mein-weg-vom-arbeiterkind-zur-professorin-10173180.html>, 10.12.2014). Außerdem liegt bereits eine autobiographische Skizze von Elke Kleinau in dem Sammelband von Anne Schlüter (2008) zur ersten Generation Frauen- und Geschlechterforscherinnen an deutschen Hochschulen vor.

Literatur

- Acker, Joan (2006): »Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations«, in: *Gender & Society* 20, S. 441-463.
- Alheit, Peter/Schömer, Frank (2009): *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Alheit, Peter (2014): »Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur ›neuen deutschen Universität‹«, in: Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller/Edwin Keiner (Hg.), *Die Idee der Universität – revisited*, Wiesbaden: Springer VS, S. 195-208.
- Auspurg, Katrin/Hinz, Thomas (2011): »Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden«, in: *Soziale Welt* 62 (1), S. 75-99.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: wbv.
- Baumer, Jürgen (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beaufaÿs, Sandra (2003): *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft (Sozialtheorie)*, Bielefeld: transcript.
- Becher, Tony (1987): »The disciplinary shaping of the profession«, in: Burton R. Clark (Hg.), *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*, Berkeley: University of California Press, S. 271-303.
- Beck, Ulrich (1983): »Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten«, in: Reinhard Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen: Schwartz, S. 35-74.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Becker, Rolf/Hecken, Anna E. (2008): »Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der »Ablenkungsthese« von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003)«, in: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60 (1), S. 7-33.
- Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.) (2013): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Berli, Oliver/Reuter, Julia/Hammann, Bernd (2018): *Karrierewege und Karrierebedingungen in der Wissenschaft. Ergebnisse einer Professor*innenbefragung aus Natur-, Wirtschafts- und Geisteswissenschaften*. Siehe <https://kups.ub.uni-koeln.de/8429/>
- Berli, Oliver/Hammann, Bernd/Reuter, Julia (2019): »Wissenschaft als Glückspiel? Zur Karriererelevanz von Glück aus professoraler Sicht«, in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, S. 114-139.
- Blome, Frerk (2017): *Der Einfluss der sozialen Herkunft auf biographische Verläufe und die subjektive Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten von ProfessorInnen nichtakademischer Herkunftsmilieus*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bielefeld.
- Blome, Frerk/Möller, Christina/Böning, Anja (2019): »Open House? Class-Specific Career Opportunities within German Universities«, in: *Social Inclusion* 7 (1), S. 101-110.
- Boger, Mai-Anh (2015): »Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds«, in: Kathrin Rheinländer (Hg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 103-121.
- 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 Erziehungswissenschaftler*innen«, in: Margrit Stamm (Hg.), *Bildungsaufstieg und Aufstiegsangst*, Opladen: Budrich-Verlag, S. 61-87.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*, New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1973): »Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion«, in: Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88-137.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes, Konstanz/München: UVK-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule & Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4, Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre ([1992]2012): Pierre Bourdieu. Unverbesserlicher Optimist. Schriften zu Politik & Kultur 5, herausgegeben von Margarete Steinrücke, Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique de/Maldirier, Pascale (Hg.) (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996): Reflexive Anthropologie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bradley, Robert H./Whiteside, Lowell S./Mundfrom, Daniel J./Casey, Patrick H./Kelleher, Kelly J./Pope, Sandra K. (1994): »Early Indications of Resilience and Their Relation to Experiences in the Home Environments of Low Birthweight, Premature Children Living in Poverty«, in: *Child Development* 65, S. 346-360.
- Brändle, Tobias (2019): Passfähige Sonderlinge. Zur Relevanz von fachkultureller Passung sowie von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital für nicht-traditionelle Studierende, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bundesagentur für Arbeit (2019): Berichte. Blickpunkt Arbeitsmarkt. Akademikerinnen und Akademiker, Nürnberg.
- Burkart, Günter (2007): »Distinktionsgefühle«, in: Hilge Landweer (Hg.), *Gefühle – Struktur und Funktion*. (Zeitschrift für Philosophie), S. 159-174.
- Burkhardt, Anke/Nickel, Sigrun (Hg.) (2015): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Band 174), Baden-Baden: Nomos.
- Camus, Albert (1994): Der erste Mensch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg: Nannen-Verlag.
- El-Mafaalani, Aladin (2015): »Ambivalenzen sozialer Mobilität. Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die Elite«, in: Angela Graf/Christina Möller (Hg.), *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 68-93.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Enders, Jürgen (2016): »Differenzierung im deutschen Hochschulsystem«, in: Dagmar Simon/Andreas Knie/Stefan Hornbostel/Karin Zimmermann (Hg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (Band 36), Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 503-516.
- Enders, Jürgen/Bornmann, Lutz (2001): *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Engler, Steffani (2001): *»In Einsamkeit und Freiheit? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur*, Konstanz/München: UVK-Verlag.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*, Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie (2018): *Erinnerungen eines Mädchens*, Berlin: Suhrkamp.
- Evertz, Sabine/Schmitt, Lars (2016): »Habitus-Struktur-Konstellationen. Ein Werkstattbericht zum Studium an einer Fachhochschule«, in: Andrea Lange-Vester/Tobias Sander (Hg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (1. Aufl.), Weinheim/Bergstr.: Beltz Juventa, S. 163-178.
- Friebertshäuser, Barbara (2013): »Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu. Eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie«, in: Anna Brake/Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (Hg.), *Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 255-277.
- Geißler, Rainer (2012): »Die meritokratische Illusion. Oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen«, in: Michael Haller/Martin Niggeschmidt (Hg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin. Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 193-210.

- Geißler, Rainer (2008): »Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen«, in: Peter Berger/Heike Kahlert (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim: Juventa, S. 71-100.
- Geißler, Rainer (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS.
- Gerhards, Jürgen/Sawert, Tim (2018): »Deconstructing Diversity«: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses, in: *Leviathan* 46 (4), S. 527-550.
- Goffman, Erving (1983): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München: Piper.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtild (2013): »Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkinder und -jugendlichen im deutschen Schulsystem«, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 87-102.
- Grabau, Christian (2020): Bourdieu, Eribon und die beschwerliche »Odyssee der Wiederaneignung«. Biografie und Identität in habitustheoretischer Perspektive, in Ulrike Deppe (Hg.), *Die Arbeit am Selbst. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 85-104.
- Graf, Angela (2017): »Sozial exklusiv. Über den Zugang zur Wissenschaftselite«, in: *Forschung & Lehre* (2), S. 130-132.
- Grimes, Michael D./Morris, Joan M. (1997): *Caught in the Middle. Contradictions in the Lives of Sociologists from Working-Class Backgrounds*, Westport/CT: Praeger.
- Günther, Jana (2018): »Studium prekär. Femina Politica«, in: *Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 27 (2), S. 176-184.
- Haas, Erika (1999): *Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Ha, Kien N. (2016): Weiße Parallelgesellschaft oder wie rassistisch ist die Universität?, in: *MIGAZIN. Magazin für Migration in Ger-*

- many, www.migazin.de/2016/05/10/weisse-parallelgesellschaft-oder-wie-rassistisch-ist-die-universitaet/ vom 10.05.2016.
- Haney, Timothy J. (2015): »Factory to Faculty. Socioeconomic Difference and the Educational Experiences of University Professors«, in: *CRS/RCS* 52 (2), S. 160-186.
- Hartmann, Michael (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Hartmann, Viola (2018): *Wenn Bildungsungleichheit zur Bildungsgerechtigkeit wird*, Baden-Baden: Ergon-Verlag.
- Hasenjürgen, Brigitte (1996): *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): »Institutionelle Diskriminierung«, in: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 883-899.
- Heid, Helmut (2009): »Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen Parole«, in: *Pädagogische Korrespondenz* 22 (40), S. 5-24.
- Heintz, Bettina (2000): »Die Objektivität der Wissenschaft und die Partikularität des Geschlechts«, in: Theresa Wobbe (Hg.), *Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis heute*, Bielefeld: transcript, S. 211-237.
- Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hg.) (2019): *Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Thiersch, Sven (Hg.) (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Kracke, Nancy/Schneider, Carolin (2017): *Die Ursachen des Studienabbruchs an den Studiengängen des Staatsexamens Jura. Eine Analyse auf Basis einer Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014*, Hannover: DZHW.

- Hild, Petra (2019): *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hofstetter, Daniel (2017): *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Huber, Ludwig (1991): »Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen«, in: Karl Ermert/Ludwig Huber/Eckart Liebau (Hg.), *Humboldt, High-Tech und High Culture. Was heißt ›Hochschulkultur heute? (Loccumer Protokolle)*, Rehbürg-Loccum: Ev. Akademie Loccum, S. 68-99.
- Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster/New York: Waxmann.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): *Hochschulen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- In der Smitten, Susanne/Sembritzki, Thorben/Thiele, Lisa/Kuhns, Johannes/Sanou, Amadou/Valero-Sanchez, Marco (2017): *Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren (BeFHPro)*, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Jaksztat, Steffen (2014): »Bildungsherkunft und Promotion. Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase?«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (4), S. 286-301.
- Jaksztat, Steffen/Lörz, Markus (2018): »Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989-2009«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2018), S. 46-64.
- Jaquet, Chantal (2018): *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*, Konstanz: Konstanz University Press.
- Kaelble, Hartmut (2017): *Mehr Reichtum, mehr Armut. Soziale Ungleichheit in Europa vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Kahlert, Heike (2016): »Die (Re-)Produktion von Ungleichheiten in der Rekrutierung von Promovierenden«, in: Julia Reuter/Oliver Berli/Manuela Tischler (Hg.), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 211-234.

- Kaiser, Astrid (2010): »Vornamen. Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule«, in: *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 21 (2), S. 58-59.
- Keil, Maria (2019): »Zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Feld der Wissenschaft«, in: *Berliner Journal für Soziologie* (28)3 (Online-Ressource), Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): *Klassismus. Eine Einführung*, Münster: Unrast.
- King, Vera (2008): »In verschiedenen Welten. ›Objektkonstruktion‹ und ›Reflexivität‹ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien«, in: *Soziale Probleme* 19 (1), S. 13-33.
- Klemm, Klaus (2016): »Soziale Herkunft und Bildung im Spiegel neuerer Studien«, in: Burkhard Jungkamp/Marei John-Ohnesorg (Hg.), *Soziale Herkunft und Bildungserfolg*, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 17-22.
- Kniffin, Kevin M. (2007): »Accessibility to the PhD and Professoriate for First-Generation College Graduates. Review and Implications for Students, Faculty, and Campus Policies«, in: *American Academic* (3), S. 49-79.
- Knuth, Stephanie (2019): »Der Umgang von Soziologie-Professor_innen mit Habitus-Struktur-Konflikten«, in: *Soziologie* (48) 3, S. 317-335.
- Kracke, Nancy/Buck, Daniel/Middendorff, Elke (2018): *Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland (DZHW-Brief 3)*, Hannover: DZHW.
- Krais, Beate (1996): »Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland«, in: Axel Bolder/Helmut Heid/Walter R. Heinz/Günter Kutscha/Helga Krüger/Artur Mdeier et al. (Hg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*, Opladen: Leske + Budrich, S. 118-146.
- Krais, Beate (Hg.) (2000): *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Krempkow, René (2017): »Bildungschancen in Deutschland. Von der Grundschule bis zur Promotion«, in: Spektrum.de, <https://scilogs.spektrum.de/wissenschaftssystem/herausforderung-bildungschancen/> vom 20.11.2017.
- Kurz, Karin/Böhner-Taute, Eileen (2016): »Wer profitiert von den Korrekturmöglichkeiten in der Sekundarstufe? Der Einfluss von Bil-

- dungsherkunft und Migrationshintergrund im Bildungsverlauf«, in: *Zeitschrift für Soziologie* (45) 6, S. 431-451.
- Lange-Vester, Andrea (2015): »Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen. Eine Gruppe von Ungleichen im Studium«, in: Angela Graf/Christina Möller (Hg.), *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 94-121.
- Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hg.) (2016): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013): *Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Laufenberg, Mike (2016): »Soziale Klassen und Wissenschaftskarrieren. Die neoliberale Hochschule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten«, in: Nina Baur/Cristina Besio/Maria Norkus/Grit Petschik (Hg.), *Wissen – Organisation – Forschungspraxis. Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 580-625.
- Leemann, Regula J. (2002): *Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen*, Chur/Zürich: Verlag Ruediger.
- Leemann, Regula J./Imdorf, Christian/Powell, Justin J.W./Sertl, Michael (Hg.) (2016): *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lehmann, Wolfgang (2009): »Becoming Middle Class. How Working-Class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries«, in: *Sociology* 43 (4), S. 631-647.
- Lenger, Alexander (2008): *Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit*, Konstanz/München: UVK-Verlag.
- Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hg.) (2013): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, Wiesbaden: Springer VS.
- Louis, Édouard (2016): *Das Ende von Eddy*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- 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* (4), S. 14-39.

- Lörz, Markus/Neugebauer, Martin (2019): »Durchlässigkeit zwischen Fachhochschule und Universität am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium«, in: Markus Lörz/Heiko Quast (Hg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 129-155.
- Lörz, Markus/Netz, Nicolai/Quast, Heiko (2016): »Why Do Students from Underprivileged Families Less Often Intend to Study Abroad?«, in: *Higher Education* 72 (2), S. 153-174.
- Lutz, Ronald/Frey, Corinna (2012): *Erschöpfte Familien*, Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, Kai (2006): *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*, Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul/Klinger, Birte (2010): »Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenber, Claudia Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 83-116.
- Merkel, Mirjam C. (2015): »Bildungsentscheidungen am Übergang in die Hochschule«, in: Angela Graf (Hg.), *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 25-45.
- Merton, Robert K. (1985): »Die normative Struktur der Wissenschaft«, in: ders., *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 86-99.
- Metz-Göckel, Sigrid (2016): »Der perfekte Lebenslauf. Wissenschaftlerinnen auf dem Weg an die Spitze«, in: Julia Reuter/Oliver Berli/Manuela Tischler (Hg.), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 101-128.
- Middendorff, Elke/Isserstedt, Wolfgang/Kandulla, Maren (2009): *Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008. HIS Projektbericht (Hochschul-Informationen-System GmbH & Bundesministerium für Bildung und Forschung)*, Hannover.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wis-*

- senschaftsforschung, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Miethe, Ingrid/Soremksi, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015): *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*, Opladen: Budrich-Verlag.
- Miethe, Ingrid/Boysen, Wibke/Grabowsky, Sonja/Kludt, Regina/Dejaco, Christian/Döpfers, Theo/Erl, Daniel (2014): *First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de* (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 167), Berlin: Edition Sigma.
- Möller, Christina (2018): »Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit«, in: Mike Laufenberg/Martina Erlemann/Maria Norkus/Grit Petschick (Hg.), *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 257-278.
- Möller, Christina (2017): »Gleichgestellte Klassenlosigkeit? Plädoyer für einen integrativen Chancengleichheitsbegriff in wissenschaftlichen Karrieren«, in: *humboldt chancengleich*, S. 26-28.
- Möller, Christina (2015): *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Möller, Christina/Böning, Anja (2018): »Ambivalente Prozesse in den Statuspassagen vom Studium bis zur Professur. Zur Parallelität von sozialer Öffnung und Schließung an der Universität«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 38 (3), S. 234-249.
- Moll, Frederick de (2018): *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus. Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2016): »Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?«, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 345-386.
- Nagl, Manfred/Hill, Paul B. (2010): *Professoren der Ingenieurwissenschaften und der Informatik. Eine Häufung sozialer Aufsteiger*, Aachen: Rheinisch-Westfälisch-Technische Hochschule Aachen.
- Nagy, Gabriel/Retelsdorf, Jan/Schiepe-Tiska, Anja/Lüdtke, Oliver (2017): »Veränderungen der Lesekompetenz von der 9. zur 10. Klasse: Differenzielle Entwicklungen in Abhängigkeit der Schulform und des

- soziodemografischen Hintergrunds?«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Band 20), S. 177-203.
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Neckel, Sighard (2008): Die Macht der Stigmatisierung. Status und Scham. Working Paper. Siehe www.armutskonferenz.at/files/neckel_macht_der_stigmatisierung-2008.pdf
- Negt, Oskar (2016): Überlebensglück. Eine autobiographische Spurensuche, Göttingen: Steidl.
- Park, Robert E. [1937] (1964): »Cultural Conflict and the Marginal Man«, in: Ders., *Race and Culture. Essays in the Sociology of Contemporary Man*, London: Free Press of Glencoe, S. 372-377.
- Pautsch, Arne (2019): »Das Promotionsrecht«, in: Jingmin Cai/Hendrik Lackner (Hg.), *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2016*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 175-185.
- Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München: Piper.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten/Freiburg i.Br.: Walter.
- PISA (2018): Studie. Erfolgsfaktor Resilienz. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind. Und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann (OECD). Siehe www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf
- Pollak, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Prott, Jürgen (2018): Aufstieg und Identität. Erinnerungen und soziologische Reflexionen. 2 Bde., Berlin: Autorenverlag K.M. Scheriau.
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2009): »Strangers in Paradise? Working-Class Students in Elite Universities«, in: *Sociology* 43 (6), S. 1103-1121.
- Rehbein, Boike/Baumann, Benjamin/Costa, Luzia/Fadaee, Simin/Kleinod, Michael (2015): Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland, Konstanz/München: UVK-Verlag.
- Reimer, David/Schindler, Steffen (2010): »Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule«, in: Birgit Becker/David Reimer (Hg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten*

- ten in der *Bildungsbiographie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251-283.
- Reuter, Julia/Berli, Oliver (2017): »Vom Arbeiterkind zum Professor. Mit Didier Eribon auf die Macht der Bildung blicken«, in: *Zeitschrift für Weiterbildung* 6, S. 10-13.
- Reuter, Julia/Berli, Oliver/Tischler, Manuela (Hg.) (2016): *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Roloff, Jan (2019): »Alles nur eine Frage der Selbstselektion? Warum Studierende an Fachhochschulen seltener ein Masterstudium aufnehmen«, in: Markus Lörz/Heiko Quast (Hg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (Band 62), Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 95-127.
- Sartre, Jean-Paul (1977): *Die Wörter. Autobiographische Skizzen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schick, Daniela/Ullrich, Carsten G./Blome, Frerk (2019): *Generationen der Armut. Zur familialen Transmission wohlfahrtsstaatlicher Abhängigkeit*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schiller, Nadine/Mahmud, Fereschta/Kenkel, Eva (2015): *Fachhochschulen und Universitäten. Ein Vergleich auf Basis von statistischen Kennzahlen*. Siehe https://www.che.de/downloads/FIFTH_Fact_sheet_Vergleich_Fachhochschulen_Universitaeten.pdf
- Schindler, Steffen/Reimer, David (2010): »Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung«, in: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (4), S. 623-653.
- Schlegel, Monika (2006): *Professoren und Professorinnen an den Fachhochschulen in Niedersachsen. Eine berufssoziologische empirische Untersuchung*. Siehe <http://oops.uni-oldenburg.de/750/1/schproo7.pdf>
- Schlüter, Anne (Hg.) (2008): *Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Schlüter, Anne (Hg.) (1992): *Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmeiser, Martin (1996): »Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft. Soziokulturelle Elternlosigkeit, Patenschaften und sozialer Aufstieg durch Bildung Lebensverlaufstypo-

- logien von Professoren in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts«, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 3, S. 135-183.
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hg.) (2008): *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*, Konstanz/München: UVK-Verlag.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneickert, Christian (2013): *Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld*, Konstanz/München: UVK-Verlag.
- Schwinn, Thomas (2007): *Soziale Ungleichheit*, Bielefeld: transcript.
- Secombe, Karen (2000): »Families in Poverty in the 1990s. Trends, Causes, Consequences, and Lessons Learned«, in: *Journal of Marriage and Family* 62, S. 1094-1113.
- Sennett, Richard/Cobb, Jonathan (1973): *The Hidden Injuries of Class*, New York: Knopf.
- Simmel, Georg [1908] (1958): *Exkurs über den Fremden*, in: Ders., *Soziologie* (4. Aufl.), Berlin: Duncker & Humblot, S. 509-513.
- Solga, Heike/Powell, Justin (2006): »Gebildet – Ungebildet«, in: Stephan Lessenich/Frank Nullmeier (Hg.), *Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 175-190.
- Spiegler, Thomas (2015): *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*, Weinheim/Bergstr.: Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt (2018a): *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2017 (Fachserie 11, Reihe 4.4)*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2018b): *Statistisches Jahrbuch Deutschland 2018 (1. Aufl.)*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2018c): *Schulen auf einen Blick*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2019): *Die Entwicklung der Studienanfängerquote von 2001 bis 2018*. Statista, Wiesbaden. Siehe <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/>
- Stubbe, Tobias C./Bos, Wilfried/Schurig, Michael (2017): »Soziale Merkmale der Schülerinnen und Schüler und Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte und der Eltern«, in: Anke Hußmann et al. (Hg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*, Münster/New York: Waxmann, S. 244-250.

- Tischler, Manuela (2019, i.E.): *Karrieren in Unsicherheit. Zur Rolle von Vertrauen auf dem wissenschaftlichen Karriereweg*, Wiesbaden: Springer VS.
- Toprak, Ahmet (2017): *Auch Alis werden Professor. Vom Gastarbeiterkind zum Hochschullehrer*, Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Truschkat, Inga (2002): »Meine Eltern sind beide keine Akademiker«. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung, Göttingen: Univ., Pädagog. Seminar.
- Vedder, Günther (Hg.) (2006): *Managing Equity and Diversity at Universities*, München/Mering: Hampp Verlag.
- Vester, Michael (2013): »Das schulische Bildungssystem unter Druck. Sortierung nach Herkunft oder milieugerechte Pädagogik?«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu »PISA«*, Wiesbaden: Springer VS, S. 91-113.
- Vester, Michael (2005): »Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland«, in: Peter A. Berger/Heike Kahlert/Heike Solga/Rainer Geißler/Daniel Dravenau/Olaf Groh-Samberg et al. (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim/München: Juventa, S. 39-70.
- Vogel, Susanne de (2017): »Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen?«, in: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (3), S. 437-471.
- Wakeling, Paul (2010): »Is There Such a Thing as a Working-Class Academic?«, in: Yvette Taylor (Hg.), *Classed Intersections. Spaces, Selves, Knowledges*, Farham: Ashgate, S. 35-52.
- Walper, Sabine/Gerhard, Anna-Katharina/Schwarz, Beate/Gödde, Mechtild (2001): »Wenn an den Kindern gespart werden muß. Einflüsse der Familienstruktur und finanzieller Knappheit auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen«, in: Sabine Walper/Reinhard Pekrun (Hg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie*, Göttingen: Hogrefe, S. 266-291.
- Warnock, Deborah M. (2016): »Paradise Lost? Patterns and Precarity in Working-Class Academic Narratives«, in: *Journal of Working Class Studies* 1 (1), S. 28-44.

Weber, Max (1919): *Wissenschaft als Beruf*, München/Leipzig: Duncker & Humblot.

Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*, Bielefeld: transcript.

Zimmer, Lena M. (2018): *Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior. Auf die Lebenszeitprofessur (Forschung und Entwicklung in der analytischen Soziologie)*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Christina Möller/Anja Böning

Ambivalente Prozesse in den Statuspassagen vom Studium bis zur Professur: Zur Parallelität von sozialer Öffnung und Schließung an der Universität

Ambivalent processes in the academic status levels from studies to professorship:
On the parallelism of social permeability and closure at universities

Schlüsselwörter: soziale Schließung, soziale Herkunft, Wissenschaftskarriere, Professur
Keywords: social closure, social background, scientific career, professorship

Zusammenfassung:

Der Beitrag diskutiert Prozesse sozialer Öffnungen und Schließungen in den Statuspassagen zwischen Studium und Professur an Universitäten. Hierfür werden empirische Daten zur sozialen Herkunft von Studierenden, Promovierenden und ProfessorInnen im langzeitlichen Querschnitt herangezogen und die Beobachtungen im Rahmen sozialer Schließungstheorien diskutiert.

Während die Bildungsexpansion mit Beginn der 1950er Jahre längerfristig eine soziale Öffnung unter Studierenden und eine kurzfristige Öffnung der Professur nach sich zog, verengte sich der Korridor für NachwuchswissenschaftlerInnen aus statusniedrigen Herkunftsfamilien anschließend wieder, so dass nur von einer zwischenzeitlichen sozialen Öffnung der Universitäten auszugehen ist. Werden soziale Schließungen in Schließungstheorien vornehmlich als intendierte Handlungen zur strategischen Monopolisierung und zur Erhöhung eigener Aneignungschancen konzeptualisiert, wird im Beitrag für einen weiten Schließungsbegriff plädiert, der auch nicht-intendierte Schließungsprozesse in den Blick nimmt. Dem liegt die Überlegung zugrunde, dass nicht-intendierte und verdeckte Schließungsmechanismen für die Überwindung sozialer Barrieren bei der Erreichung einer Universitätsprofessur nicht minder bedeutsam sind.

1. Einleitung

Unter dem Begriff der sozialen Schließung wird allgemein die Monopolisierung von gesellschaftlichen Ressourcen, Privilegien, Macht oder Prestige verstanden. Diese Monopolisierung stellt ein verbreitetes Muster intendierten sozialen Handelns in unterschiedlichen Beziehungskonstellationen dar. Schließungsprozesse dienen dazu, die Aneignungschancen, Güter oder Ressourcen von Konkurrenten(gruppen) zu reduzieren, um die eigenen Ressourcen und Privilegien zu sichern bzw. andere von diesen auszuschließen. Da sich soziale Schließungen (*konfliktsoziologisch*) vornehmlich als soziale Kämpfe zwischen Akteursgruppen ereignen, hängen sie eng mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen zusammen. Daneben finden sich in neueren Publikationen Forderungen, soziale Schließungsphänomene ebenso als nicht-intendierte Prozesse zu begreifen, da sie auch als unbeabsichtigte Nebenfolge von Handeln eintreten können. Aus diesem Grund wird für einen *weiten* Schließungsbegriff plädiert (Wiltz, 2004). Ein- und Ausschließungsphänomene sind zudem keine starren Strukturen, sie sind vielmehr als graduell und dynamisch zu verstehen, also als prozesshaft, da der „Übergang von Offenheit zu Reguliertheit und Geschlossenheit flüssig“ verlaufe (Weber, 2010[1921], S. 32) und der Grad von Ausschließung „nur eine Zwischenbilanz dieser Partizipation zu einem Zeitpunkt“ beschreibe (Steinert, 2004, S. 197). Als ‚Theorie mittlerer Reichweite‘ gilt die Theorie sozialer Schließung nach Mackert (2004) insgesamt als offen genug, um sie auf unterschiedliche gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionsphänomene

anwenden zu können. Mit ihr können u.a. sozialstrukturelle Entwicklungen und Dynamiken über längerfristige Zeiträume analysiert und gedeutet werden.

Der vorliegende Beitrag untersucht soziale Öffnungs- und Schließungsdynamiken in unterschiedlichen Statusgruppen an der Universität und greift hierbei auf Schließungstheorien zurück. Konkret werden die soziale Herkunft und damit vertikale Ungleichheiten von Studierenden, Promovierenden und ProfessorInnen in den Blick gerückt und Prozesse von In- und Exklusion statusniedriger Herkunftsgruppen nach der großen Bildungsexpansion ab Mitte des 20. Jahrhunderts bis heute diskutiert.

Die Universität fungiert als zentrale Instanz bei der Vergabe von Bildungszertifikaten, die für die Besetzung höherer Berufspositionen als symbolische und rechtliche Legitimation dienen. Auch die Erreichung einer Universitätsprofessur ist an den Erwerb hoher Bildungszertifikate gebunden und setzt gleichzeitig weitere Sozialisations- und Qualifikationsnachweise im wissenschaftlichen Feld voraus. Studium wie Promotion gehören zu den wesentlichen vorgelagerten Qualifizierungsstufen auf dem Weg zur Professur. Für die Frage von Teilhabechancen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und der Entwicklung dieser Teilhabe ist es daher sinnvoll, das Sozialprofil dieser Statusgruppen in zeitlicher Perspektive zu vergleichen und zu überprüfen, inwiefern sich darin Prozesse von sozialer Öffnung und Schließung zeigen.

Daher werden in Kapitel 2 zunächst empirische Daten zum Sozialprofil von Studierenden und Promovierenden sowie von UniversitätsprofessorInnen in Kohorten-Vergleichen vorgestellt. Dabei werden unterschiedliche Entwicklungen dokumentiert. Die Beschränkung auf diese Qualifizierungspassagen ist dem Umstand geschuldet, dass nur für diese (und beispielsweise nicht für die Passage der Habilitation) vergleichbare Daten zum Sozialprofil vorliegen. Zusammengefasst zeigt sich, dass während im Zuge der Bildungsexpansion längerfristig deutlich mehr Studierende mit statusniedriger Herkunft an höherer Bildung partizipieren konnten, es auf den darüber liegenden Statuspassagen (Promotion, Professur) lediglich eine äußerst kurzfristige und geringe soziale Öffnung gab, die jedoch in anschließenden Kohorten wieder einer sozialen Schließung gewichen ist. Die Öffnung beim Zugang zum Studium hat sich also nicht ‚automatisch‘ in eine Öffnung der oberen Qualifikationspassagen und Positionen an der Universität übersetzt, sondern sich längerfristig eher in das Gegenteil verkehrt.

Anschließend werden in Kapitel 3 schließungs- und ungleichheitstheoretische Überlegungen und empirische Befunde über die Wirkmächtigkeit sozialer Ungleichheiten in wissenschaftlichen Karrieren vorgestellt. Hinsichtlich der in Schließungstheorien relevanten Frage, inwiefern die dargelegte Schließungstendenz in wissenschaftlichen Karrieren intendiert oder nicht-intendiert erfolgt, werden praxeologische Erkenntnisse Bourdieus diskutiert und das bereits angeführte Plädoyer für einen *weiten* Schließungsbegriff unterstützt. Es wird argumentiert, dass es sich bei der Ausschließung von Personen mit statusniedriger Herkunft um komplexe Prozesse handelt, die nicht zwingend das Resultat bewussten und gezielten Handelns privilegierter Gruppen sein müssen, sondern ebenfalls Teil unbewusster und auch unbeabsichtigter Praxis, die im Kontext des Habitus und herrschenden Anerkennungs- und Erfolgskulturen sowie aktueller wissenschaftspolitischer Programmatiken zu verstehen ist.

Im Fazit (Kapital 4) werden offene Fragen erläutert.

2. Ambivalente Prozesse: Öffnung des Zugangs versus positionale Schließung

Die Bildungsexpansion, die seit den 1950er Jahren in westlichen Industriestaaten begann, führte auch im deutschen Hochschulsystem zu einem enormen Ausbau. Bis zum Jahr 1800 wird die Anzahl an Studierenden in Deutschland auf ca. 10.000 geschätzt (Wolter, 2014, S. 19f.). Im Vergleich: Im Wintersemester 2016/17 studierten rund 2.8 Millionen Studierende an deutschen

Hochschulen, davon rund 1.7 Millionen an Universitäten (Statistisches Bundesamt, 2017). Diese Zahlen geben einen ungefähren Einblick in den Ausbau höherer Bildung, der insbesondere durch die Bildungsreform Mitte des letzten Jahrhunderts vorangetrieben wurde. Doch trotz des enormen Anstiegs in der Beteiligung an hoher Bildung sind soziale Disparitäten *nicht* überwunden oder gar außer Kraft gesetzt worden; insbesondere die Kluft der ungleichen Bildungschancen zwischen sozial benachteiligten und privilegierten Bevölkerungsgruppen bleibt extrem (Wolter, 2014).

Zeitreihen wie die der regelmäßig durchgeführten *Sozialerhebungen* des Deutschen Studentenwerks verdeutlichen die enge Abhängigkeit zwischen der sozialen Herkunft, insbesondere des Bildungsniveaus der Eltern, und der Beteiligung an höherer Bildung: So hatten 2016 52% und daher mehr als die Hälfte aller Studierenden mindestens ein Elternteil, das über einen akademischen Bildungsabschluss verfügt (Middendorff et al., 2017, S. 27). Langzeitlich betrachtet unterliegt das soziale Herkunftsprofil der Studierenden jedoch mehr oder minder großen Schwankungen. In den *Sozialerhebungen* wurde die soziale Herkunft lange Zeit anhand von sozialen Herkunftsgruppen ermittelt, die sich hierarchisch abgestuft nach dem Prestige der Berufspositionen und des Bildungsabschlusses der Eltern aufgliedern. Die Herkunftsgruppe *niedrig* versammelt vor allem Studierende, deren Eltern z.B. Arbeiter oder gering qualifizierte Angestellte und Beamte ohne Hochschulabschluss sind; in der Herkunftsgruppe *mittel* sind die Eltern Meister und Poliere sowie mittlere Angestellte und Beamte ohne Hochschulschulabschluss; *gehoben* umfasst u.a. Angestellte und Beamte in gehobener Position, Freiberufler und ähnliche Positionen mit und ohne Hochschulabschluss und die Herkunftsgruppe *hoch* vor allem Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben, Beamte des höheren Dienstes, große Unternehmer und ähnliche hohe Berufspositionen mit und (selten) ohne Hochschulabschluss (für eine genaue Systematik der sozialen Herkunftsgruppen vgl. Möller, 2015, S. 321).

Die Schwankungen des sozialen Profils werden im Folgenden besonders an der Beteiligungsquote von Studierenden aus niedriger Herkunftsgruppe aufgezeigt: Während im Jahr 1956 rund 11% der Studierenden aus der niedrigen Herkunftsgruppe stammten, stieg ihr Anteil bis 1985 auf 18% (Quellen vgl. folgende Tab. 1). Diese soziale Öffnung in den 1980er Jahren wird auf die gesamtpolitische Aufbruchsstimmung der Bildungsreform und -expansion zurückgeführt, die unter anderem eine Abschöpfung der Potenziale auch aus bisher nicht an hoher Bildung partizipierenden Gruppen vorsah und die durch bildungspolitische Maßnahmen angeregt wurden (Miethé et al., 2015).

Nur wenige Studierende verbleiben nach Abschluss eines Hochschulstudiums an der Universität, um eine Promotion anzustreben, wobei die Promotionsquote deutlich vom Fach abhängt. Aufgrund der schwierigen Datenlage existieren keine genauen Zahlen über Promovierende in Deutschland (vgl. Konsortium BuWiN, 2017). Auch existieren nur geschätzte Zahlen über Studien- und Promotionsabbrüche (Heublein et al., 2017 für Studienabbruchquoten; Konsortium BuWiN, 2017 für Promotionsabbrüche insgesamt ohne Erkenntnisse nach sozialer Herkunft). Zumindest bei den Studierenden ist belegt, dass deutlich mehr Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus ihr Studium abbrechen als jene aus akademischen Elternhäusern (Heublein et al., 2017, S. 59f.). Die soziale Herkunft von Promovierenden wird in den *Sozialerhebungen* – im Vergleich zu den Studierenden – nur sehr unregelmäßig und ohne große Differenzierungen (z.B. nach Fach) ausgewiesen. Für Habilitierende bzw. Habilitierte gibt es bisher keine vergleichbaren Daten. Über ProfessorInnen und damit jene Statusgruppe, die an der Spitze der universitären wissenschaftlichen Karriere steht und in der Regel eine lebenszeitliche hohe Position bekleidet, existieren sozialstrukturelle Daten lediglich aus Einzelerhebungen (Möller, 2015; für die Mitglieder der sog. Wissenschaftselite Graf, 2015; Hartmann, 2013).

Aus den wenigen vorliegenden Erkenntnissen ist zu schließen, dass sich die sozial privilegierte Zusammensetzung auf wissenschaftlichen Karrierepositionen vor allem mit großen Selektionen auf den Bildungsphasen *bis* zur Promotion begründen lassen (Lenger, 2008, Lörz & Schindler, 2016, Jaksztat & Lörz, 2018), während für die weiteren Qualifizierungen zur Professur eher von ähnlichen Chancen ausgegangen wird. Studien verweisen jedoch auf Fächerunterschiede in den Chancen, eine Professur zu erreichen (Hartmann, 2002; Enders & Bornmann, 2001) sowie auf Unterschiede in Abhängigkeit vom Untersuchungszeitraum (Hartmann, 2002; Nagl & Hill, 2010). Auch eine Analyse an den nordrhein-westfälischen Universitäten (Möller, 2015) bestätigt Fächerunterschiede, veränderte Sozialgruppenanteile je nach (Berufungs-)Zeit sowie eine weitere wichtige Differenzierung, die die These der sozialgruppenspezifisch ähnlichen Chancen nach der Promotion relativiert: Denn auch innerhalb der Professorenschaft gibt es hierarchische Unterschiede, die am Status der Professur (Besoldungsgruppen) deutlich werden. So lassen sich unter den Juniorprofessuren, die als frühe Karriereposition häufig kurz nach der Promotion besetzt werden und an die sich meist eine Lebenszeitprofessur anschließt (Burkhardt & Nickel, 2015), mit 7% nur sehr geringe Anteile sozialer AufsteigerInnen aus der *niedrigen* (und auch nur 7% aus der *mittleren*) Herkunftsgruppe ausmachen. Bei den außerplanmäßigen Professuren sind Personen aus der *niedrigen* Herkunftsgruppe mit 14% doppelt so häufig vertreten. Außerplanmäßige ProfessorInnen werden in der Hochschulstatistik nicht zu den Professuren gezählt, was deutlich macht, dass dieser Titel nicht mit einer vergleichbaren Stellung und mit einem deutlich geringeren Prestige einhergeht.

Übereinstimmend kommen die wenigen Studien, die eine Entwicklung des sozialen Herkunftsprofils von ProfessorInnen abbilden, zu dem Ergebnis, dass sich dieses Profil in den letzten Jahrzehnten eher sozial geschlossen als geöffnet hat (Hartmann, 2002, für die Ingenieur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften bundesweit; Möller, 2015, für die Professorenschaft (alle Fächer) an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen; Nagl & Hill, 2010, für die Ingenieurwissenschaften und Informatik an der RWTH Aachen).

Die soziale Öffnung unter den Studierenden und die sich andeutende Schließung auf der ProfessorInnenebene wird in Tab. 1 anhand eines Kohorten-Vergleichs (1-4) der bereits angeführten Statusgruppen dargestellt. Aufgrund des defizitären Datenpools wurde für die Ebene der Studierenden und Promovierenden auf bundesweite Daten aus den *Sozialerhebungen* zurückgegriffen und für die ProfessorInnen auf eine Erhebung an den nordrhein-westfälischen Universitäten aus dem Jahr 2010. Daten für die Promovierenden lagen erst ab den 1980er Jahren vor. Bei allen Daten handelt es sich um Querschnittsdaten aus den angegebenen Jahren (Studierende und Promovierende) bzw. Jahrzehnten (ProfessorInnen). Die Abstände der Jahre entsprechen ungefähr den Qualifizierungsjahren, die zwischen den Qualifikationspassagen und der (Erst-)Berufung auf eine Universitätsprofessur liegen. Demgemäß handelt es sich um eine hypothetische Kohorten-Analyse, da davon ausgegangen wird, dass sich die ProfessorInnen in den jeweiligen Kohorten aus den jeweils korrespondierenden Studierenden- und Promovierenden-Kohorten rekrutiert haben.

Tabelle 1

Querschnitts-Vergleich zwischen den sozialen Herkunftsgruppen der Studierenden, Promovierenden und ProfessorInnen in %

(Studierende: n= 165.800; Promovierende: n=1.587; ProfessorInnen: n=1.313)

	Vergleichsgruppen	Soziale Herkunftsgruppe in %					Verhältnis niedrig : hoch
		niedrig	mittel	gehoben	hoch	Gesamt	
1	Studierende 1956 (n= 110.492)	11	35	11	43	100	1 : 3,9
	1971-1980 berufene Prof. (n=181)	11	29	25	35	100	1 : 3,2
2	Studierende 1963 (n=21.598)	10	28	12	50	100	1 : 5
	1981-1990 berufene Prof. (n=200)	13	28	29	30	100	1 : 2,3
3	Studierende 1976 (n=18.756)	18	23	7	52	100	1 : 2,9
	Promovierende 1988 (n=880)	13	31	25	31	100	1 : 2,4
	1991-2000 berufene Prof. (n=354)	12	27	31	30	100	1 : 2,5
4	Studierende 1985 (n=14.954)	18	31	26	25	100	1 : 1,4
	Promovierende 1997 (n=798)	11	27	24	38	100	1 : 3,5
	2001-2010 berufene Prof. (n=578)	10	27	25	38	100	1 : 3,8

Quelle: Für die Studierendendaten: 2., 4., 8. und 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn bzw. Berlin; für die Promovierendendaten: Sonderauswertung der 12. und 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks; für die Daten der ProfessorInnen: Erhebung an den nordrhein-westfälischen Universitäten 2010 (Möller, 2015, 206).

Während die soziale Öffnung unter Studierenden zwischen der ersten und der dritten bzw. vierten Kohorte anhand des gestiegenen Anteils an Personen aus der *niedrigen* Herkunftsgruppe offensichtlich wird, zeigt sich auch bei den ProfessorInnen zunächst eine kurzfristige (und geringfügigere) soziale Öffnung: Vergleicht man die Sozialstruktur der ProfessorInnen der Berufungskohorte 2 (1981-1990 Berufene) mit der korrespondierenden Studierenden-Kohorte (Daten aus 1963), so lässt sich bei den ProfessorInnen eine sozial offenere Zusammensetzung beobachten. Anzunehmen ist, dass angesichts des enormen Ausbaus des Hochschulsektors durch die Bildungsexpansion in Nordrhein-Westfalen und dem damit verbundenen hohen Bedarf an HochschullehrerInnen und der Beschleunigung von Karrieren (vgl. hierzu auch Bourdieu, 1992, S. 221) auch Qualifizierte aus unteren sozialen Milieus profitiert haben.

Diese geringfügige soziale Öffnung in der Professorenschaft hielt jedoch nur kurz an. Bereits bei den 1991-2000 Berufenen (Vergleichskohorte 3) stammen deutlich weniger aus der *niedrigen* Herkunftsgruppe als in der damit korrespondierenden Studierendenkohorte (Studierende 18%, ProfessorInnen 12%). Diese soziale Schließung in der Professorenschaft spitzt sich in der darauffolgenden Kohorte (2001-2010 Berufene) weiter zu (Studierende 18%, ProfessorInnen 10%). Anhand der Daten zur sozialen Herkunft von Promovierenden in Deutschland wird zudem deutlich, dass die soziale Schließung bereits bei bzw. vor der Promotion beginnt. Zwischen 1988 bis zum Jahr 2009 verringerte sich unter Promovierenden der Anteil der *niedrigen* Herkunftsgruppe von 13 auf 9%.

An den Beobachtungen zeigt sich insgesamt, dass die zwischenzeitliche soziale Öffnung unter den Studierenden bei der darüber liegenden Promotionsstufe eine soziale Schließung nach sich gezogen hat, die sich ebenso in der Professorenschaft zeigt. Damit wird deutlich, dass eine soziale Öffnung unter Studierenden sich nicht ‚automatisch‘ in einer sozialen Öffnung der darüber liegenden Qualifikationsstufen verstetigen muss, sondern im Gegenteil, dass sich hieran Schließungsprozesse in höherliegenden Qualifikationsstufen anschließen können.

3. Theoretische Überlegungen: Schließung als intendierte und/oder nicht-intendierte Folge der Öffnung?

Angesichts der sozialen Schließung auf den oberen Statuspassagen drängt sich die Frage nach dem *Warum* und dem *Wie* auf: *Warum* und *wie* ist die in diesen Daten beobachtbare soziale Schließung in der Promotion und auf den Professuren zustande gekommen, *obwohl* sich auf den unteren Statuslagen eine soziale Öffnung ergeben hat? Da diese Fragen im Rückblick schwer zu beantworten sind, werden im Folgenden schließungstheoretische Überlegungen aufgegriffen und hinsichtlich einer Übertragbarkeit auf das beschriebene Schließungsphänomen an den Universitäten diskutiert.

Soziale Schließungen werden in Schließungstheorien hauptsächlich als *intendierte* Prozesse zur Monopolisierung von professionellen Zuständigkeiten, Positionen und Privilegien verstanden. Während Max Weber andeutete, dass Offen- und Geschlossenheiten auf unterschiedlichen Maßstäben und Motiven beruhen (Weber, 2010[1921], 31f.), haben Frank Parkin (1983) und Raymond Murphy (1988) soziale Schließungen im Zuge einer kritischen Auseinandersetzung mit der marxistischen Klassenanalyse der 1970er Jahre theoretisch weiterentwickelt und diese deutlich auf Klassenhandeln zugeschnitten. Von einer bei Parkin auf vertikale Klassenkonflikte ausgerichteten Perspektive wurde das Konzept von Murphy insofern erweitert, als dass nun auch Intraklassenkonflikte sowie andere soziale Ungleichheiten (nach Ethnie, Geschlecht etc.) in den Blick genommen wurden. Dadurch konnten Exklusionsstrategien von oben nach unten und solidaristische Usurpation als kollektive Strategien von unten nach oben (*Schließungsgleichung*) sowie Abgrenzungen innerhalb von Gruppen bei gleichzeitigem Kampf gegen oben (z.B. Arbeiter gegen Arbeiterinnen) analysiert werden, die Parkin duale Schließungen (Parkin, 1983) nannte. Parkin machte zudem deutlich, dass auch der Staat häufig als Akteur an Schließungsprozessen beteiligt ist.

Soziale Schließungstheorien und -analysen beziehen sich häufig auf Professionen und soziale Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt (u.a. Kreckel, 1983, 2004). Während Parsons (1968) zur Charakterisierung von Professionen noch eine Rationalisierung in der Verfolgung von Zielen, professionelle Fachkompetenz und eine universalistische Orientierung als zentral ansah, wurden in den 1970er Jahren durch das Aufkommen der „herrschaftstheoretischen Wende“ (Mackert, 2004, S. 17) stärker strategische Monopolisierungen von Berufsgruppen und spezifische asymmetrische Machtverhältnisse betrachtet (Larson, 1977).

Schließungsprozesse werden auch hier vor allem als *intendiertes*, also strategisches Handeln in Konkurrenzsituationen zur Durchsetzung eigener Ziele verstanden. Es handelt sich daher um *bewusste* Ausschließungsprozesse. Lediglich ansatzweise werden in neueren Veröffentlichungen auch *nicht-intendierte* Prozesse und Mechanismen bedacht und für einen „weiten Schließungsbegriff“ (Wilz, 2004) plädiert. Wilz bemerkt in ihren Ausführungen über Geschlechterungleichheiten in Professionalisierungsprozessen, dass „Schließung – auch wenn sie bei Weber und in den darauf gründenden Ansätzen vornehmlich als Strategie und als interessegeleitetes Handeln verstanden wird – Folge nicht-intendierten Handelns sein [kann]. Jede Interaktion hat Folgen, auch wenn man sie nicht immer absehen kann – und von den Effekten her ist auch eine nicht absichtsvoll herbeigeführte Ab- und Ausgrenzung als Schließung zu bezeichnen“ (ebd., S. 228f.).

Für die Frage nach intendierten oder nicht-intendierten Schließungsprozessen erscheint es lohnenswert, an die Theorie der sozialen Praxis von Pierre Bourdieu anzuknüpfen. Bourdieu hat sich in seinen Werken ebenfalls mit Machtverhältnissen und sozialen Segregationen in gesellschaftlichen Feldern beschäftigt. Sein Konzept der *symbolischen Gewalt bzw. Herrschaft* beschreibt jene schwer fassbaren, da verdeckten Ausschließungsmechanismen, an denen

sowohl Exkludierende als auch Exkludierte (durch Selbstausschluss, stillschweigende Unterwerfung, vermittelt über Scham und Ehrfurcht etc.) beteiligt sind, wenngleich *nicht bewusst*. Als symbolische Gewalt bzw. Herrschaft „beschreibt er Formen und Modi der Herrschaft, die über Kultur, das heißt über die Sichtweisen der Welt, über die Selbstverständlichkeiten unseres Denkens vermittelt sind“ (Krais, 2004, S. 185f.; vgl. auch Schmidt & Woltersdorff, 2008). Diese Herrschaft wird in symbolischen Ordnungen, Sprache und Repräsentationen und daher vor allem über Bildungsinstitutionen vermittelt. Insbesondere am Bildungswesen hat Bourdieu deutlich gemacht, dass durch die Ausblendung ungleicher Lebensbedingungen Bildungsungleichheiten als ‚natürlich‘ und klassenspezifisch ungleiche Passungsverhältnisse zu den Anforderungen in den Institutionen als individuelle Begabungen erscheinen und nicht als das Ergebnis unterschiedlicher (Vor-)Ausstattungen an herkunftsspezifischen (vor allem kulturellen) Kapitalien.

Bourdieu's Habitus-Konzept, das als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Feld fungiert, spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle. „Der Habitus ist ein System von – implizit oder explizit durch Lernen erworbenen – Dispositionen, funktionierend als ein System von Generierungsschemata, generiert Strategien, die den objektiven Interessen ihrer Urheber entsprechen können, ohne ausdrücklich auf diesen Zweck ausgerichtet zu sein“ (Bourdieu, 1993, S. 113). Daher sei „das Prinzip der [...] Strategien nicht etwa die zynische Berechnung, das bewusste Streben nach Maximierung des spezifischen Profits [...], sondern ein unbewusstes Verhältnis zwischen einem Habitus und einem Feld“ (ebd.). Schließungsmechanismen lassen sich also auch als Folge habitueller Dispositionen in wissenschaftlichen Karrieren deuten, als eine Art nicht-intendierten Handelns, das integrierende, aber auch ausschließende Effekte, etwa in Form von Selbsteliminierungen, zur Folge hat.

Studien zum wissenschaftlichen Feld haben Wissenschaftskulturen und ungleichheitsgenerierende habituelle Praktiken von WissenschaftlerInnen auf unterschiedlichen Statuspassagen untersucht. Sie zeigen, dass das Feld der Wissenschaft mit seinen spezifischen Organisationsstrukturen, dem Ethos, den Fachkulturen und der Art, wie wissenschaftliche Subjekte erzeugt und hierarchisiert werden (Angermüller, 2017, Engler, 2001, Hamann, 2017) und wie Geschlechterungleichheit hergestellt, verstärkt und legitimiert wird (Beaufäys, 2003), sozial segregierend wirkt. Auch für Personen aus statusniedrigen Herkunftsfamilien deuten sich (häufig kumulative) Passungsungleichheiten an. Jedoch sind diese erst ansatzweise untersucht worden.

Vorliegende Ergebnisse deuten darauf hin, dass Personen aus benachteiligten Milieus für einen erfolgreichen Aufstieg in hohe Positionen zum Teil weitreichende Habitus-Transformationen und große Anpassungsleistungen (El-Mafaalani, 2012) vollziehen. Ihre ursprünglichen habituellen Dispositionen erweisen sich häufig als eher hinderliche Eigenschaften für den Aufstieg und das ‚Karriere-Machen‘ im wissenschaftlichen Feld (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013; Blome, 2017b). Auch bei WissenschaftlerInnen, die bereits hohe Positionen erreicht haben, werden Habitus-Muster sichtbar, in denen sich Einflüsse des Herkunftsmilieus zeigen (Hänzi & Matthies, 2013). In ihrer Studie über Wissenschaftlerinnen in den Sozialwissenschaften konstatierte Hasenjürgen (1996), dass Frauen aus Arbeiter- und unteren Angestelltenfamilien zwar häufig weniger wissenschaftliches Kapital besitzen, sich aber auch dann als randständig präsentieren, wenn sie ähnlich gut in der wissenschaftlichen Community aufgestellt sind (gemeint sind Arbeitsstellen, Veröffentlichungen, Vorträge usw.). „Junge Frauen ‚aus gutem Hause‘ bringen hingegen schon beim Berufseinstieg ausreichend ‚Spiel-Sinn‘ mit und können Zeit und Kräfte sparen, die andere angesichts einer Erziehung, die sich durch ihren Abstand zu den Erfordernissen der wissenschaftlichen Profession auszeichnet, für Anpassungsleistungen einsetzen müssen“ (ebd., S. 270).

An diesem Beispiel werden habituelle Unterschiede aufgrund der sozialen Herkunft offenbar, die Personen aus statushöheren Herkunftsfamilien im Konkurrenzkampf um wenige hohe

Positionen bevorteilen, ohne dass ihnen ein offensichtlicher, bewusster Winkelzug unterstellt werden könnte. „Wo Menschen nur ihren Habitus agieren lassen müssen, um der immanenten Notwendigkeit des Feldes nachzukommen und den mit dem Feld gegebenen Anforderungen zu genügen (was in jedem Feld die Definition der herausragenden Leistung ausmacht), ist ihnen schon überhaupt nicht bewußt, daß sie nur ihre Schuldigkeit tun, und schon gar nicht, daß sie nach Maximierung eines (spezifischen) Profits streben. Und also haben sie den Zusatzprofit, vor sich und vor den anderen als vollkommen interessenfrei, uneigennützig dazustehen“ (Bourdieu, 1993, S. 113). Auf das wissenschaftliche Feld und die wissenschaftliche Karriere bezogen mag diese Einschätzung nicht ganz zutreffend sein, da für die Erreichung einer hohen und langfristigen Position wie der Professur *offensichtlich* und proaktiv viel spezifisches wissenschaftliches Kapital akkumuliert werden muss, um als wissenschaftliche Persönlichkeit anerkannt zu werden. Es geht also auch in wissenschaftlichen Karrieren um die „Maximierung eines (spezifischen) Profits“. Gleichsam gehört es aber zur *illusio* des Feldes, Wissenschaft nicht aus eigennützigem (Karriere-)Interesse, sondern aus reinem Erkenntnisinteresse zu betreiben und dieses Ideal als wissenschaftliche Persönlichkeit auch zu verkörpern (Engler, 2001; Kraus, 2000). Die Anforderungen des Feldes und die Demonstration von Leistung, von denen Bourdieu spricht, können eher jene Personen repräsentieren, deren herkunftsspezifische Dispositionen passungsfähiger sind und die keine größeren soziokulturellen Distanzen zu überwinden haben. Zu den – womöglich unreflektierten und nicht-intendierten – Exklusionen dürften auch unbewusste Vorurteile und das Phänomen homosozialer Kooptationen zählen, dem Phänomen, dass Mentor-Mentee-Beziehungen und Rekrutierungen häufig nach sozialer Ähnlichkeit erfolgen. Dies könnte auch dazu beitragen, dass besonders in sozial geschlossenen Fächern (z.B. Jura oder Medizin) durch den hohen Anteil von Personen privilegierter Klassen soziale AufsteigerInnen kaum vorkommen (Möller, 2015, 229; Böning, 2017).

Da sich Personen oberer Herkunftsmilieus selbstverständlicher im akademischen Feld „am richtigen Platz“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 31) fühlen, können Fremdheits- und Distinktionsgefühle zu Selektionen und Selbsteliminierungen führen. So geht Burkhardt davon aus, dass Klassifikationskämpfe automatisch mit Distinktionsgefühlen einhergehen: „Es geht im Normalfall nicht um eine bewusste, strategisch eingesetzte Abgrenzung gegenüber anderen, sondern um die lebensweltliche Selbstverständlichkeit der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einem sozialen Milieu oder Geschmackstypus“ (Burkhardt, 2007, S. 164). Zu prägenden Distinktionsgefühlen oberer Klassen gehören eher Überlegenheitsgefühle (z.B. Selbstachtung, Stolz), zu denen unterer Klassen eher Unterlegenheitsgefühle (z.B. Scham, Schuldgefühle, ebd., S. 165).

Hinweise auf die Wirksamkeit derartiger Distinktionsgefühle und damit verknüpfter habitueller Dispositionen liefern qualitative Studien, in denen Selbstpräsentationen und Karrierestrategien von WissenschaftlerInnen unterschiedlicher Herkunftsgruppen untersucht wurden. So repräsentieren sich Arbeitertöchter auch bei wissenschaftlichen Erfolgen eher als randständig (vgl. Zitat von Hasenjürgen 1996 oben) und es sind eher BildungsaufsteigerInnen aus nicht-akademischem Elternhaus, die sich genügsam und ohne Karriereplan mit niederen (Zu-)Arbeiten arrangieren, während Personen gehobener Herkunftsmilieus früh in Netzwerke und Selbstpräsentationen investieren und daher eher wahrgenommen werden (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 188f.). Unterordnung und Selbstausschlüsse trotz hoher Qualifikationen sind demnach nur bedingt als ein freiwilliges Verlassen akademischer Laufbahnen im wissenschaftlichen Feld und „als Ergebnis punktueller oder rationaler Entscheidungen“ zu begreifen, sondern vielmehr auch als Ausdruck von Habitus-Struktur-Konflikten (Blome 2017a, S. 325; 2017b, vgl. zum Habitus-Struktur-Konflikt Schmitt, 2010). Daher sollten ungleiche herkunftsabhängige Integrationsgrade (auch) als Habitus-Feld-Passungsverhältnisse begriffen werden, die Schließungen nicht unbedingt oder ausschließlich als strategische Schließungen ‚von oben‘, also von privilegierten Gruppen intendiert,

erscheinen lassen, sondern zumindest zum Teil als Ergebnis habitueller und vorreflexiver sozialer Praxen, die eng mit Klassenverhältnissen korrelieren.

Soziale Praxen werden ebenso durch Felddynamiken und Feldtransformationen (re)konstituiert. Das bedeutet, auch hochschulpolitische Veränderungen und gewandelte Rahmenbedingungen von Wissenschaftskarrieren können Effekte auf Schließungsprozesse und -mechanismen haben. Denn auffallend ist insgesamt, dass die beobachtete soziale Schließung zeitlich mit dem neoliberalen Umbau des Hochschul- und Wissenschaftssystems (Münch, 2011) und der verschärften Unsicherheit von wissenschaftlichen Karrieren korreliert (vgl. Möller, 2018; vgl. auch Laufenberg, 2016). Zwar galt die wissenschaftliche Karriere bereits zu Lebzeiten Webers als Hasard, als ein Glücksspiel (Weber, 1919). Fehlende Sicherheiten und prekäre Vertragskarrieren aber haben in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten deutlich zugenommen (Reuter et al., 2016; Funken et al., 2015; Rogge 2015). Riskante und zudem langjährige Karrierewege, so führte bereits Bourdieu (1981, S. 180) aus, werden von sozialen AufsteigerInnen eher gemieden (vgl. auch Blome, 2017a) und bevorteilten Personen, die höheres kulturelles und ökonomisches Kapital mitbringen. So resümierte auch eine Elitestudie, dass sich beispielsweise Angehörige bürgerlicher und großbürgerlicher Schichten gegen KonkurrentInnen aus Arbeiter- und breiten Mittelschichtsfamilien umso eher durchsetzen, je größer die Konkurrenz um Führungspositionen ist (Hartmann 2002, S. 137).

Mit den markt- und wettbewerbsorientierten politischen Steuerungsmaßnahmen der letzten Jahrzehnte ebenfalls etablierten Elite- und Exzellenzdebatten und der bundesweiten *Exzellenzinitiative* bzw. *-strategie* wird eine vertikale Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft lanciert. Exzellenzkonstruktionen und -rhetoriken und damit einhergehende Effekte der Konzentration von Mitteln und Prestige (Hartmann, 2010; Münch, 2007; Reitz et al., 2016; Bloch et al., 2018) dürften ebenfalls symbolische und soziale Schließungseffekte nach sich ziehen.

Auch die seit Anfang der 2000er Jahre implementierten Juniorprofessuren zeitigen aufgrund ihrer sozial enorm selektiven Zusammensetzung starke Schließungseffekte (Möller, 2015, S. 238; Burkhardt & Nickel, 2015). Diese können womöglich auf den Umstand zurückgeführt werden, dass ‚schnelle Karrieren‘ ohnehin eher von privilegierten Personen gemacht werden (Hartmann, 2002, S. 70), da sie entsprechende Startkapitalien und Karrierestrategien bereits mitbringen, während sich soziale AufsteigerInnen diese häufig erst längerfristig aneignen müssen. Besonders Personen mit ‚ungeraden‘ Biografien (die ohnehin geringe Anzahl der ProfessorInnen mit zweiten Bildungswegen hat sich in den letzten Jahrzehnten halbiert, Möller, 2015, S. 282) und ein damit häufig verbundenes höheres Lebensalter haben hier das Nachsehen.

4. Zugang für viele offen – Positionen für wenige reserviert?

Hinsichtlich des großen Einflusses der sozialen Herkunft auf Bildungswege allgemein und besonders der hohen Selektionshürden bis zur Promotion ist das Phänomen der Exklusion unterer Sozialschichten ein vielschichtiges. Habituelle Passungsschwierigkeiten und fehlender ‚Spiel-Sinn‘ für die erforderlichen (von der Fachkultur abhängigen) Praxen in wissenschaftlichen Karrieren und Phänomene sozialer Subordination spielen dabei eine wesentliche Rolle. Außerdem existieren offene und verdeckte Diskriminierungsakte (z.B. Entmutigungen, informelle Altersgrenzen), die bisher nur ansatzweise untersucht worden sind (Blome, 2017b).

Die aufgeführten theoretischen Überlegungen und empirischen Beobachtungen machen deutlich, wie schwierig es erscheint, zwischen intendierten und nicht-intendierten Schließungsstrategien zu unterscheiden. Einerseits wäre es für die Ermöglichung einer größeren Chancengleichheit zwischen sozialen Gruppen wichtig, intendierte Schließungen, wie z.B.

offene und verdeckte Diskriminierungsakte, transparent zu machen und diese zu beseitigen. Andererseits müssten nicht-intendierte Schließungsstrategien erst einmal reflektiert werden, damit sie überwunden werden können. Nichtsdestotrotz können auch unbewusste Schließungsstrategien intendiert sein, da sie als klassenspezifische Distinktionsmechanismen auftreten können.

Allgemein kann mit Weber angenommen werden, dass soziale Schließungsprozesse zugunsten von privilegierten Gruppen bei verstärkter Konkurrenz in modernerem Gewand auftreten können. So zeigte Weber seinerzeit auf, wie privilegierte Klassen durch die Schaffung von Bildungspatenten ihre privilegierte Stellung und ständische Strukturen, die vormals per Ahnenfolge weitergegeben wurden, legitimieren und stabilisieren konnten (Weber, 2010 [1919], S. 736). Daher könnte die aufgezeigte Schließung als Folge der Öffnung beim Zugang zum Studium zumindest in Teilen auch mit veränderten Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Karrieren und politischen Maßnahmen zusammenhängen. Denn der Grad an Ein- oder Ausschließung aus hohen Positionen in der Universität verweist angesichts der beobachteten Schwankungen der Anteile von Personen aus unteren sozialen Herkunftsgruppen auf unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen, die mit der Bildungsexpansion kurzzeitig günstiger ausfielen als in den letzten zwei Jahrzehnten. Entsprechend sollten auch Entwicklungen und wissenschaftspolitische Maßnahmen kritisch reflektiert und evaluiert werden, die die soziale Schließung (mit)verursacht haben könnten.

Während Geschlechterungleichheiten in regelmäßigen Statistiken dokumentiert werden und ihnen mit zahlreichen Maßnahmen entgegengewirkt wird, herrscht hinsichtlich der Klassenungleichheiten in wissenschaftlichen Karrieren immer noch eine Tabuisierung. Der Glaube an eine rein meritokratische Erfolgskultur im wissenschaftlichen Feld dient – ob intendiert oder nicht-intendiert – weiterhin der Verschleierung von sozialen Ungleichheiten und der Verknennung symbolischer Herrschaft im Bildungssystem und im wissenschaftlichen Feld. Bei der sozialen Schließung in den Statuspassagen vom Studium zur Professur ist daher, so lässt sich abschließend resümieren, von einer Mixtur intendierter und nicht-intendierter Mechanismen auszugehen. Die wissenschaftliche Erfolgskultur, habituellen Passungsverhältnisse und komplexen Veränderungen in wissenschaftlichen Karrieren bedürfen bei der Analyse von sozialen Schließungen einer besonderen Beachtung.

Literatur:

- Angermüller, J. (2017). Akademische Subjektivierung. Was Statuskategorien über wissenschaftliche Karrieren in Frankreich im Vergleich zu den USA, Großbritannien und Deutschland aussagen. In J. Hamann, J. Maeße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 25–54). Wiesbaden: Springer.
- Beaufays, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C. & Peter, T. (Hrsg.). (2018). *Universities and the production of elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Blome, F. (2017a). "Da kann man auch gleich Künstler werden". Selbstausschluss und habituelle Verläufe von Personen aus hochschulfernem Elternhaus in akademischen Karrieren. In J. Pfaff-Czarnecka (Hrsg.), *Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung* (S. 323–351). Bielefeld: transcript.

- Blome, F. (2017b). *Der Einfluss der sozialen Herkunft auf biographische Verläufe und die subjektive Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten von ProfessorInnen nichtakademischer Herkunftsmilieus*. (Bisher nicht veröffentlichte) Masterarbeit, Universität Bielefeld.
- Böning, A. (2017): *Jura studieren. Eine explorative Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In H. Köhler, B. Kraus, A. Leschinsky, & G. Pfeffer (Hrsg.). *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 169-226). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Burkart, G. (2007). Distinktionsgefühle. In H. Landweer (Hrsg.) *Gefühle – Struktur und Funktion. Zeitschrift für Philosophie*, 159–174 [Themenheft].
- Burkhardt, A. & Nickel, S. (Hrsg.). (2015). *Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich*. Baden-Baden: Nomos.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS.
- Enders, J. & Bornmann, L. (2001). *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Engler, S. (2001). *"In Einsamkeit und Freiheit"? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur*. Konstanz: UVK.
- Funken, C., Rogge, J.-C. & Hörlin, S. (2015). *Vertrackte Karrieren. Zum Wandel der Arbeitswelten in Wirtschaft und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Graf, A. (2015). *Die Wissenschaftselite Deutschlands. Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Jaksztat, S. & Lörz, Markus (2018). Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009. *Zeitschrift für Soziologie* 47 (1), 46-64.
- Hänzi, D. & Matthies, H. (2013). Erfolgreich bis zur Spitze. Berufliche Bewährung in Wissenschaft und Wirtschaft. *WZB-Mitteilungen* (139), 44–46.
- Hamann, J. (2017). Wie entstehen wissenschaftliche Subjekte? Zum professoralen Ethos akademischer Lebenspraxis. In J. Hamann, J. Maße, V. Gengnagel & A. Hirschfeld (Hrsg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 83–111). Wiesbaden: Springer.
- Hasenjürgen, B. (1996). *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hartmann, M. (2010). Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. *Leviathan* (38), 369–387.
- Hartmann, M. (2013). *Soziale Ungleichheit - kein Thema für die Eliten?* Frankfurt a. M.: Campus.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Forum Hochschule, 2017,1).

- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krais, B. (Hrsg.). (2000). *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt/New-York: Campus.
- Krais, B. (2004). Soziologie als teilnehmende Objektivierung der sozialen Welt: Pierre Bourdieu. In S. Moebius & L. Peter (Hrsg.). *Französische Soziologie der Gegenwart* (S. 171-210). Konstanz: UVK.
- Kreckel, R. (1983). Soziale Ungleichheit und Arbeitsmarktsegmentierung, in: ders. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit*. Sonderband 2 Soziale Welt (S. 137-162). Göttingen: Schwarz.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2013). *Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*. Opladen: Budrich.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism*. Berkeley/Los Angeles/London.
- Laufenberg, M. (2016). Soziale Klassen und Wissenschaftskarrieren. Die neoliberale Hochschule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. In N. Baur, C. Besio, M. Norkus & G. Petschik (Hrsg.), *Wissen - Organisation - Forschungspraxis. Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft* (S. 580–625). Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Lenger, A. (2008). *Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit*. Konstanz: UVK.
- Lörz, M. & Schindler, S. (2016). Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. *Beiträge zur Hochschulforschung* (4), 14–39.
- Mackert, J. (Hrsg.). (2004). *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Miethe, I., Soremski, R., Suderland, M., Dierckx, H. & Kleber, B. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Opladen: Budrich.
- Möller, C. (2018). Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In M. Laufenberg, M. Erlemann, M. Norkus & G. Petschick (Hrsg.). *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 257-287.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Münch, R. (2007). *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Murphy, R. (1988). *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*. Oxford: Clarendon.
- Nagl, M. & Hill, P. B. (2010). *Professoren der Ingenieurwissenschaften und der Informatik: Eine Häufung sozialer Aufsteiger*, Aachen.
- Parkin, F. (1983). Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt Sonderband 2, (S. 121-135). Göttingen: Schwarz.
- Parsons, T. (1968). *Beiträge zur soziologischen Theorie*. Neuwied: Luchterhand.

- Reitz, T., Graf, A. & Möller, C. (2016). Nicht förderungswürdig. Weshalb die Evaluation der Exzellenzinitiative gegen deren Fortsetzung spricht. *sub/urban. zeitschrift für kritische stadtsoziologie* 4 (2), 221-232.
- Reuter, J., Berli, O. & Tischler, M. (Hrsg.). (2016). *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rogge, J.-C. (2015). The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67, 685–707.
- Schmidt, R. & Woltersdorff, V. (Hrsg.). (2008). *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2016/2017**. In Statista - Das Statistik-Portal. Zugriff am 02.09.2017, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>.
- Steinert, H. (2004). Schließung und Ausschließung. Eine Typologie der Schließungen und ihrer Folgen. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven* (S. 193-212). Wiesbaden: VS.
- Weber, M. (1919). *Wissenschaft als Beruf*. München/Leipzig.
- Weber, M. (2010 [1921]). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- Wilz, S. M. (2004). Für und wider einen weiten Begriff von Schließung. Überlegungen zur Theorie sozialer Schließung am Beispiel von Geschlechterungleichheiten. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven* (S. 213-231). Wiesbaden: VS.
- Wolter, A. (2014). Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In U. Banscheraus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 19-38). Bielefeld: Bertelsmann.

Article

Open House? Class-Specific Career Opportunities within German Universities

Frerk Blome ^{1*}, Christina Möller ² and Anja Böning ³

¹ Leibniz Center for Science and Society, Leibniz University Hannover, 30167 Hannover, Germany; E-Mail: frerk.blome@lcss.uni-hannover.de

² Applied Social Sciences, University of Applied Sciences and Arts, 44227 Dortmund, Germany; E-Mail: christina.moeller@fh-dortmund.de

³ Faculty of Law, FernUniversität in Hagen, 58097 Hagen, Germany; E-Mail: anja.boening@fernuni-hagen.de

* Corresponding author

Submitted: 13 June 2018 | Accepted: 16 August 2018 | Published: in press

Abstract

This article focuses on the development of class-specific inequalities within German universities. Based on data on the social origin of students, doctoral students, and professors in the long-term cross-section, the article views the empirically observable dynamic of social closure of higher education since the 1950s. The focus of interest is on the level of the professorship. Data show that career conditions for underprivileged groups have deteriorated again. This finding is discussed in the context of social closure theories. The article argues that closure theories consider social closure processes primarily as intentional patterns of action, aimed at a strategic monopolization of participation, and securing social power. Such an analytical approach means that unintended closure processes remain understudied. Our conclusion is that concealed modes of reproduction of social structures ought to be examined and theorized more intensively due to their importance for the elimination of social inequality within universities.

Keywords

career; Germany; higher education; inequality; social background; social class; university

Issue

This article is part of the issue “Inequalities in Access to Higher Education: Methodological and Theoretical Issues”, edited by Gaële Goastellec (University of Lausanne, Switzerland) and Jussi Välimaa (University of Jyväskylä, Finland).

© 2018 by the authors; licensee Cogitatio (Lisbon, Portugal). This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY).

1. Introduction

The number of students worldwide has increased massively, especially since the 1970s (Marginson, 2016), yet there has been no significant change in class-specific inequality relations (Wakeling, 2018). This is noteworthy because the educational certificates awarded by universities represent an essential social resource in modern societies; symbolically and legally they are the legitimation for the highly valued and influential professional positions. Therefore, unequal opportunities to access these educational certificates affect one’s ability to access the labour market and thus to individual life chances and opportunities to participate. As scarce social goods, educational certificates are the subject of social struggles and are tightly connected with power relations. The unequal distribution of educational opportunities concerning social origin leads to an exclusive social make-up, especially in top social positions (Hartmann, 2007).

Following these initial considerations, the article analyses the changes in the socioeconomic profile of students, doctoral candidates, and professors at German universities associated with the expansion of education. These observations are discussed in the context of classical social closure theories. Following the expansion of education in the 1950s, the number of students of low status able to participate in higher education has increased significantly over time. However, this only created a very short-term and limited social opening for the higher-status passages, such as doctorates and professorships. This opening did not last, and in subsequent cohorts, it has again given way to social closure.

First, the international state of research on the social origins of professors is examined, followed by consideration of German universities (Section 2). Section 3 discusses the social closure theories with the trend of social closure being illustrated further in Section 4 by a hypothetical cohort analysis. Sections 5 and 6 deal with implicit and possibly unintended closure mechanisms by referencing both qualitative research results, as well as current developments in higher education policy.

2. Literature Review

Despite substantial differences between national higher education and academic career systems (for comparative overviews see Enders, 2010), research on class-specific inequalities within universities shows international trends. Inequalities were mainly studied and documented for the transition to higher education, while only limited reliable data and few studies can be found for higher-status passages (Hüther & Krücken, 2018, p. 245; Wakeling, 2018). There are hardly any systematic data on the highest academic profession, the professorship, except for mainly (older) individual studies. Because these studies are based on different methodological concepts, they can only be presented to some extent. For example, there are older studies that refer to different parental occupational groups.

Based on a survey conducted in the mid-1960s, Bourdieu (1988) analysed the social origins of French professors. For this purpose, he differentiated five groups of origin by the father's profession: about 7% of professors had fathers who were farmers or industrial workers, about 26% of the fathers were clerks, craftsmen, primary teachers, or middle management employees, about 27% were engineers, industrialists, or senior managers, 24% officers, magistrates, administrative executives, or worked in liberal professions. Finally, 17% were themselves professors or intellectuals.

Nakhaie and Brym (1999) analysed the social background of Canadian professors using data from a 1987 survey of Canadian faculty members. The authors determined the social background of the respondents through their father's professional position and divided them into four different categories: Almost 10% of the fathers of the professors were farmers, about 20% had semi-skilled or unskilled occupations. Almost 37% of fathers worked in semi-professional and qualified occupations with 34% being from specialist and management positions.

In an early analysis of international data, it can be summarized that most of the professors—especially in relation to the working population—come from privileged families.

There is a relatively small body of literature concerned with the experiences of professors with a low social background at North American universities (Grimes & Morris, 1997; Haney, 2015; Lee, 2017). Grimes and Morris (1997) conducted a study about US American sociologists from working-class families. Those professors have the feeling of being caught between the world of the family of origin and the academic world, without feeling like belonging to either. Respondents report that their parents' indifference to their college education and their lack of knowledge of how to succeed in a middle-class profession became a problem for them. Haney (2015) shows similar results for the experiences of Canadian professors from working-class backgrounds. They have to work harder and make greater sacrifices for comparable success, as they acquire less cultural capital in their families and usually attend worse schools. Their academic success is accompanied by negative aspects such as the loss of close relationships with family and friends. Lee (2017) studied the direct and indirect stigmatization of US professors due to their low socioeconomic background. The interviewees primarily describe indirect stigma. The meaning of the inequalities they experience is denied or academia is constructed as a classless space. Lee concludes that professors with low SES backgrounds, therefore, must engage in emotion work.

Autobiographies of professors from working-class families can supplement these systematic studies as they provide essential insights into the subjective perception of upward mobility in academia, although they mainly come from the humanities and social sciences. Central themes of the autobiographies can be found in the studies mentioned above: alienation, the lack of cultural capital, and stigmatization (Warnock, 2016). In addition, authors of the autobiographies address their feelings of shame regarding their social backgrounds, the fear of being exposed as a fraud by middle-class peers, as well as the fear of being perceived as arrogant by people from the

milieu of origin (Wakeling, 2010). In recent autobiographies, the high financial debt by student loans is emphasized (Warnock, 2016). Bourdieu (2008) and Eribon (2013) theorize their dispositions associated with social ascension with the concept of the divided habitus.

In Germany, the available systematic data on social origin—similar to the international surveys—mainly focus on students. The significantly smaller population of doctoral candidates, whose proportions vary considerably according to discipline, is estimated concerning both the number of doctoral candidates and the number of postgraduate drop-outs (Konsortium BuWiN, 2017). At irregular intervals and without further differentiation, e.g., by discipline, the *Sozialerhebung*¹ shows the social origin of doctoral candidates. So far, no comparable data are available for postdoctoral students and habilitants². Furthermore, sociostructural data regarding professorships in Germany has only been gathered through individual surveys (Möller, 2015; for the so-called scientific elite see Graf, 2015; Hartmann, 2013).

Based on the literature review, it can be concluded that the socially privileged composition of scientific career positions is mainly based on large selections during the educational phases leading up to the doctorate (Lörz & Schindler, 2016). Selections are generated during the transition phases in the German school and university system, so that students, and especially doctoral candidates, already form a highly selective group (e.g., Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla, & Netz, 2013; Lenger, 2008). The probability of obtaining a doctorate increases for students who are already working as student assistants in the higher education system (Schneickert, 2013).

Once the doctorate has been obtained, various studies assume that there are similar career opportunities in science according to social background (Enders & Bornmann, 2001; for the phase of habilitation see Jungbauer-Gans & Gross, 2013). But the assertion of similar opportunities for different social groups after the doctorate must be put into perspective by more differentiated analyses. There are hierarchical status differences within the professorship as well (Hüther & Krücken, 2018, pp. 22–23). For example, among junior professorships, which are often appointed as early career positions shortly after the doctorate and are usually followed by a lifetime professorship (Burkhardt & Nickel, 2015), only very small shares of social climbers from the low (7%) and the middle (7%) group of origin can be identified (Möller, 2015; see also Zimmer, 2018). In the case of non-scheduled professorships³, on the other hand, people from the lower group of origin are represented more than twice as often (17%).

Concerning the class-specific chances of obtaining a professorship, major differences can be observed between different disciplines. For example, there is a large gap between socially closed legal and medical subjects and the economic and social sciences (Hartmann, 2002; Möller, 2015), as well as between different time periods (Hartmann, 2002; Möller, 2015; Nagl & Hill, 2010). Studies that reflect a trend in the social profile of origin conclude that it has become more closed in recent decades (Hartmann, 2002; Möller, 2015; Nagl & Hill, 2010).

3. Intended or Unintended Social Closure? Theoretical Considerations

Patterns of action aimed at monopolizing and defending privileges, power, influence, prestige, and other social resources are often addressed and analysed in the context of social closure theories. Securing one's position and resources leads to closure processes in which goods, resources, and opportunities of appropriation or participation of competing groups are (or should be) reduced. As a theory of medium range, closure theories are open and elastic enough to explain different phenomena of inclusion and exclusion (Mackert, 2004). Social inclusions and exclusions are not static, but rather procedural and dynamic. Closure theories are sensitive to such developments and can be used to analyse sociostructural dynamics over longer periods of time (Weber, 1979, p. 43).

Theories and analyses of social closure processes are often related to professions and social inequalities in the labour market (Collins, 1990; Strømme & Hansen, 2017). For Parsons (1966), rationalization in the pursuit of

¹ The *Sozialerhebung* has been conducted since 1951 and collects representative data on the economic and social situation of students in Germany approximately every three years.

² The phase of habilitation is a specific qualification in the German scientific career between the doctorate and the professorship.

³ The non-scheduled professorship (*Außerordentliche Professur*) is a title that can be awarded to private lecturers who have habilitated for at least four years and who have distinguished themselves through outstanding achievements in research or teaching (Turner, Weber, & Göbbels-Dreyling, 2011, p. 59). However, the title differs significantly from a normal professorship. It is not accompanied with a comparable position and holds a significantly lower prestige compared to a full professorship (Möller, 2015).

goals, professional knowledge, and a universalistic orientation were still among the typical characteristics of professions. In the 1970s, closure theories developed into an instrument of analysing power relations (Mackert, 2004, p. 17), which were able to examine the strategic monopolization of professional groups, as well as specific asymmetric power relations (Larson, 1977).

Social closure processes are primarily interpreted as intended, i.e., strategic action in competitive situations to achieve one's own goals. Recent research argues in favour of developing a further understanding of social closure by also looking at unintended processes and mechanisms that can lead to closures. When Wilz (2004) examined gender inequalities in professionalization processes, she stated that social closures can also be the result of an unintended action. Even if closures are not anticipated as a result of one's actions, an unintended exclusion represents a de facto closure (Wilz, 2004, pp. 228–229).

For a discussion of intended or unintended processes of exclusion, it seems productive to use Bourdieu's theory of social practice. The subjects of his power-critical analyses are often power relations and social segregations in the various fields of society. With the concept of symbolic violence or domination, he grasps those barely comprehensible and subtle mechanisms of exclusion in which not only the excluded but also the exclusionists are involved. However, the exclusionists' involvement is not conscious, but rather takes the form of self-exclusion or tacit submission (e.g., mediated through reverence and shame). Symbolic violence "is the imposition of systems of symbolism and meaning (i.e., culture) upon groups or classes in such a way that they are experienced as legitimate" (Jenkins, 2014, p. 104).

According to Bourdieu, domination is mediated in symbolic orders and in language, and accordingly above all through educational institutions, as he illustrates within the French educational system (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Passeron, 1990). Unequal educational opportunities are disguised by the assumptions that uneven living conditions are "natural" and unequal constellations of adaptation to cultural requirements in educational institutions can be attributed to individual talents, and not, for example, to the result of different origin-specific resource endowments that affect cultural capital. In this context, Bourdieu's concept of habitus, which works as a mediator between an actor and a field, is of great importance:

The habitus, a system of dispositions acquired by implicit or explicit learning which functions as a system of generative schemes, generates strategies which can be objectively consistent with the objective interest of their authors without having been expressly designed to that end. (Bourdieu, 1995, p. 76)

Therefore, "the principal...strategies [in a field] are not cynical calculation, the conscious pursuit of maximum specific profit, but an unconscious relationship between habitus and a field" (Bourdieu, 1995, p. 76).

Mechanisms of social closure can thus also be understood as a consequence of certain habitual dispositions: as a form of unintended action, which not only has integrating effects but also socially excluding impact in the form of the self-elimination of structurally disadvantaged groups.

4. Empirical Observations: Opening of Access versus Positional Closing

In Germany, the close connection between social background and participation in higher education can be illustrated by time series such as the *Sozialerhebung* (see also Section 2). For a long time, the social origin was determined by four groups of origins, which are subdivided hierarchically according to the prestige of the parents' professional positions and educational qualifications. The low group of origin primarily gathers students whose parents are, for example, workers or low-skilled employees and civil servants without a university degree. In the middle group of origin, the parents are master craftsmen, foremen as well as employees in mid-level positions, and civil servants without a university degree. The upper group includes, for example, employees and civil servants in upper positions, freelancers, and similar positions with and without a university degree. Finally, the high group of origin includes mainly employees with extensive management tasks, civil servants of higher service, entrepreneurs of larger companies, and similar top professional positions with or (rarely) without a university degree (for a precise explication see Möller, 2015, p. 321).

In the long term, the social origin profile of students is subject to significant fluctuations. These fluctuations are shown below in the participation rate of students from low groups of origin: while in 1956 about 11% of the students came from the low group of origin, by 1985, their share had risen to 18% (see Table 1). The social opening in the 1980s is attributed to the overall political atmosphere of educational reform and expansion in

Germany. Encouraged by education policy measures, the potential of social groups that had not previously been involved in higher education was exploited (Miethe, Soremski, Suderland, Dierckx, & Kleber, 2015).

Table 1 presents the social opening among students and the impending closure at professorial level through a cohort comparison (1–4) of students, doctoral candidates, and professors. The limitation to these qualification passages is because comparable data on the social profile are only available for these (and not, for example, for the passage of the habilitation). Because of the lack of data on the level of students and doctoral candidates, national data from the *Sozialerhebung* were used as these are the only comparable data that allow a historically retrospective cohort analysis.⁴ For the professors, a survey at the North Rhine-Westphalian universities from 2010 was used (Möller, 2015). The intervals of the years correspond approximately to the qualification years, which lie between the qualification passages and the (first) appointment to a university professorship. This is a hypothetical cohort analysis because it is assumed that the professors in the respective cohorts were recruited from the corresponding student (and doctoral cohorts).

Table 1. Cross-sectional comparison between the social origins of students, doctoral candidates, and professors in % (Students: N = 165,800, Postgraduates: N = 1,587; Professors N = 1,313). Source: for the student data: 3rd, 5th, 8th, and 11th *Sozialerhebung* (Deutsches Studentenwerk, 1957, 1964, 1977, 1986). For the doctoral data: unpublished special evaluation of the 12th and 15th *Sozialerhebung*. For the data of the professors: survey at North Rhine-Westphalian universities 2010 (Möller, 2015, p. 206).

	Reference groups	Group of origin in %					Ratio Low: High
		Low	Middle	Upper	High	Total	
1	Students 1956 (N = 110,492)	11	35	11	43	100	1:3.9
	Professors 1971–1980 (N = 181)	11	29	25	35	100	1:3.2
2	Students 1963 (N = 21,598)	10	28	12	50	100	1:5
	Professors 1981–1990 (N = 200)	13	28	29	30	100	1:2.3
3	Students 1976 (N = 18,756)	18	23	7 ⁵	52	100	1:2.9
	Postgraduates 1988 (N = 880)	13	31	25	31	100	1:2.4
	Professors 1991–2000 (N = 354)	12	27	31	30	100	1:2.5
4	Students 1985 (N = 14,954)	18	31	26	25	100	1:1.4
	Postgraduates 1997 (N = 798)	11	27	24	38	100	1:3.5
	Professors 2001–2010 (N = 578)	10	27	25	38	100	1:3.8

⁴ Data for doctoral students are not available until the 1980s.

⁵ The reduced share of the upper group of origin and the increase in the high group is partly due to changes in classifications by academic professions (e.g., engineers and teachers) during this period of the social surveys of students. These problems are not present in the data for the professors.

In the following we will focus on the ratio between the groups "low" and "high" (see ratio low:high, right column of the table), as this reflects the opportunities for a scientific career of the most contrasting population groups. Table 1 shows different developments:

1. For the students, the ratio of the two contrasting groups of low and high origin shows a social opening over time between the first and fourth cohorts (cohort 1: 1:3.9; cohort 4: 1:1.4);
2. In the first and second comparative cohorts, it becomes clear that the composition of the professors is more socially open than that of the students in the comparative cohort (1956): cohort 1: students 1:3.9, professors 1:3.2; cohort 2: students 1:5, professors 1:2.3. Given the enormous expansion of the higher education sector since the 1950s and the associated high demand for university teachers and the associated acceleration of careers (Bourdieu, 1988, p. 135), it appears qualified people from lower social backgrounds have also benefited;
3. This minor social opening in the professorship only lasted for a short period of time and turned into a social closure. On the one hand, the unequal proportions between the low and high groups of origin of professors between the second and fourth comparative cohorts are intensified (cohort 2: 1:2.3; cohort 4: 1:3.8). The closing trend can be seen in two steps: from the 2nd to the 3rd cohort in favour of the upper group of origin and from the 3rd to the 4th cohort in favour of the highest group of origin. The data on the social background of postgraduates in Germany (third and fourth cohort) furthermore make it clear that social closure already begins with the doctorate (see also Jaksztat & Lörz, 2018). On the other hand, a comparison with the student cohorts shows that the opening of the students between the 3rd and 4th cohorts (cohort 2: 1:5; cohort 4: 1:1.4) is not reflected in the professorship, but rather suggests a social closure among the professors (cohort 3: students 1:2.9, professors: 1:2.5; cohort 4: students 1:1.4, professors: 1:3.8).

In summary, it turns out that the social opening among students has therefore not automatically translated itself into a social opening of the higher levels of qualification. On the contrary, closure processes of the higher qualification levels have followed.

These observations raise the question of how positional closures in the doctoral phase and at the professorship can be explained, given that there has been a social opening at the lower status levels.

5. Habitus Difference and Fitting Conflict: Sociopractical Approach to Explaining Closure Processes

Various mechanisms can explain social closures in favour of privileged groups of origin in science. For example, social climbers are more likely to arrange themselves modestly and without a career plan, while people from upper-class backgrounds invest early in networks and self-presentation and are therefore more likely to be successful in the academic field (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, pp. 188–189). Because of their socialization, people from privileged families often already have a clear "sense of play" at the start of their careers and thus save time and energy not having to adapt to the requirements of the scientific profession as others do (Hasenjürgen, 1996, p. 270). Women from working-class and lower-employee families, for example, often have less scientific capital, but present themselves as marginalized even if they are equally well positioned in the scientific community in terms of jobs, publications, lectures, etc. Therefore, original habitual dispositions often prove to be an obstacle to advancement and "career-making" in the scientific field (Blome, 2017b; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013), meaning that a successful rise from disadvantaged backgrounds to high social positions requires far-reaching habitus transformations and great achievements in adaptation (El-Mafaalani, 2012).

This reveals origin-specific habitual dispositions that favour people from higher-status families of origin in the competition for high scientific positions without any obvious, conscious trickery being attributed to them. Bourdieu (1995, p. 76) states that:

When people only have to let their habitus follow its natural bent in order to comply with the imminent necessity of the field and satisfy the demands contained within it (which, in every field, is the very definition of excellence), they are not at all aware of fulfilling a duty, still less of seeking to maximize their (specific) profit. So they enjoy the additional profit of seeing themselves and being seen as totally disinterested.

The above assessment may not be entirely correct for the scientific field and scientific careers. To achieve a high and long-term position, such as a professorship, requires proactive accumulation of scientific capital. In other words, the aim of scientific careers is also to maximize a specific profit. However, at the same time it belongs to

the illusion of the field not to pursue science out of self-serving career interests, but out of pure interest in knowledge, and to embody this ideal as a scientific personality (Engler, 2001). The demands of the field and the demonstration of achievement of which Bourdieu speaks can rather represent those people whose origin-specific dispositions are more suitable and who do not have to overcome such great sociocultural distances. Those whose origin-specific dispositions are more in line with the scientific field, and thus do not have to overcome great sociocultural distances, may rather meet the requirements of the field to which Bourdieu refers.

While people from higher backgrounds are more likely to feel well suited to the academic field (Bourdieu & Passeron, 1971, p. 31), feelings of foreignness and distinction can lead to selections and self-elimination within social achievers. Burkart (2007) assumes that feelings of distinction automatically accompany classification fights. It usually is not about a conscious, strategically applied differentiation from others, but about the self-evident fact of belonging or not belonging to a social milieu (Burkart, 2007, p. 164).

Submission and self-exclusion despite high qualifications can therefore only be understood to a limited extent as a voluntary departure from academic careers in the academic field and as a result of selective or rational decisions, but also as an expression of habitus-structural conflicts (Blome, 2017a, p. 325, 2017b; Schmitt, 2010). Therefore, unequal degrees of integration depending on social origin should be understood as habitus-field-fit relations, which do not necessarily or exclusively make closures appear as strategic closures “from above,” i.e., intended by privileged groups, but at least in part because of habitual and pre-reflective social practices that correlate closely with class relations.

Among the possibly unreflected and unintended exclusions are also unconscious prejudices and the phenomenon of homosocial co-optations, i.e., the phenomenon that mentor-mentee relationships and recruitments are often influenced by social similarity. This could also contribute to the fact that especially in socially closed disciplines (e.g., medicine or law) social advancement by those of lower groups hardly occurs due to the high proportion of people from privileged classes (Böning, 2017; Möller, 2015, p. 229).

Social practices are also (re)constituted by field dynamics and field transformations. Thus, changes in higher education policy and the changing conditions for scientific careers also have an impact on closure processes and mechanisms. It is striking that the observed social closure correlates in time with the neoliberal transformation of the university and science system (Münch, 2014), and the increased uncertainty of scientific careers (Laufenberg, 2016; Möller, 2018). Already during Weber’s lifetime, scientific careers were regarded as a hazard (Weber, 1997). But a lack of collateral and precarious contractual careers has increased significantly in the last two to three decades (Funken, Rogge, & Hörlin, 2015; Reuter, Berli, & Tischler, 2016). As Bourdieu (1981, p. 180) pointed out, risky and long-standing career paths are rather avoided by social climbers (Blome, 2017a), but benefit people who bring along adaptable cultural and economic capital.

The debates on elite and excellence, which have also been established with the market- and competition-oriented political control measures of recent decades, and the nationwide excellence initiative and strategy, are being launched to stratify the German higher education landscape vertically. The constructions and rhetoric of excellence and the associated effects of the concentration of resources and prestige (Bloch, Mitterle, Paradeise, & Peter, 2018; Hartmann, 2010; Münch, 2007; Reitz, Graf, & Möller, 2016) should also lead to symbolic and social closure effects.

The junior professorships implemented since the early 2000s also have strong closing effects due to their enormous, socially selective composition (cf. Section 2; Burkhardt & Nickel, 2015; Möller, 2015, p. 238; Zimmer, 2018). These can be traced back to the fact that “fast careers” are more likely to be achieved by privileged people (Hartmann, 2002, p. 70) because they already have the appropriate starting capital and career strategies, while social achievers often have to acquire them. Especially people with uneven biographies and a higher age often associated with this are at a disadvantage (the already low number of professors with a “second chance education”⁶ has halved in the last two decades, Möller, 2015, p. 282).

⁶ Second chance education in Germany serves the subsequent acquisition of school-leaving qualifications. Initially limited to evening schools and colleges, this was mainly connected with the acquisition of the university entrance qualification. Since the 1970s, the expansion to include evening secondary schools, evening high schools, and elementary schools has given second chance education the task of increasing the general success of school-leaving qualifications (Harney, Koch, & Hochstätter, 2007).

6. Access Open to Many: Positions Reserved for a Few?

The exclusion of lower social classes is a complex phenomenon. Habitual fitting problems, phenomena of social subordination and a lack of “sense of play” for the necessary practices in scientific careers are essential for its understanding. Besides, there are open and covert acts of disclosure (e.g., discouragement, informal age limits) that have so far only been studied to a limited extent (Blome, 2017b). Making acts of discrimination and other forms of intended closures transparent seems to be just as necessary for the realization of equal opportunities between social groups as the reflection of unintended closure mechanisms are essential to overcome them.

The observed fluctuations in the proportions of people from low social groups of origin indicate that the period of educational expansion, compared with the last two decades, offered more favourable opportunity structures for these groups. In this respect, the degree of inclusion and exclusion from higher positions at the university may also be related to political measures and the changed framework conditions for an academic career. Critical reflection and evaluation of science policy measures seem necessary to understand social closure processes.

Equal opportunities in academic careers concern academia but the importance of the topic goes beyond simple academic interest. The socioeconomic background of the scientific staff influences their research interests as well as their teaching approaches and pedagogical orientations (Lee, 2017). In addition, professors of low social origin can serve as role models for students from disadvantaged families increasing their chances of success (Oldfield, 2010). But in Germany, less than 20% of people with postgraduate degrees remain in higher education (Flöther, 2017). The doctorate tends to go hand in hand with a higher income and higher work satisfaction and is a prerequisite for occupying top positions in many social fields (Konsortium BuWiN, 2017, p. 36). Questions of equal opportunities in achieving a doctorate thus relate to aspects of individual life chances as well as to social power relations.

It is not only in Germany that there is a lack of adequate collection of sociostructural data from academic staff. The belief in a purely meritocratic culture of success in the scientific field continues to conceal social inequalities and to misjudge symbolic rule. In the analysis of social closures, the scientific culture of success, the conditions of habitual-fitting, and the complex changes in scientific careers should be of importance.

Acknowledgements

The publication of this article was funded by the Open Access Fund of Leibniz Universität Hannover. The costs for the final check of the English language are borne by the Dortmund University of Applied Sciences.

Conflict of Interests

The authors declare no conflict of interests.

References

- Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C., & Peter, T. (Eds.). (2018). *Palgrave studies in global higher education. Universities and the production of elites: Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education*. Cham: Springer International Publishing.
- Blome, F. (2017a). “Da kann man auch gleich Künstler werden.” Selbstausschluss und habituelle Verläufe von Personen aus hochschulfernem Elternhaus [“You may as well become an artist.” Self-exclusion and habitual trajectories of people from parents who did not attend university]. In J. Pfaff-Czarnecka (Ed.), *Das soziale Leben der Universität: Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung* [The social life of the university: Everyday student life between self-discovery and external determination] (pp. 323–351). Bielefeld: transcript.
- Blome, F. (2017b). *Der Einfluss der sozialen Herkunft auf biographische Verläufe und die subjektive Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten von ProfessorInnen nichtakademischer Herkunftsmilieus* [The influence of social backgrounds on biographical trajectories and the subjective perception of social inequalities by professors from non-academic backgrounds] (Unpublished master’s thesis). Bielefeld, Bielefeld University.
- Böning, A. (2017). *Jura studieren: Eine explorative Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu* [Studying law: An exploratory study following Pierre Bourdieu]. Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit [Class fate, individual action and the law of probability]. In P. Bourdieu & H. Köhler (Eds.), *Titel und Stelle: Über die*

- Reproduktion sozialer Macht* [Title and position: On the reproduction of social power] (pp. 169–226). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Sociology in question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Sketch for a self-analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* [The illusion of equal opportunities: Studies on the sociology of education using the example of France]. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Burkart, G. (2007). Distinktionsgefühle [Feelings of distinction]. In H. Landwehr (Ed.), *Deutsche Zeitschrift für Philosophie Sonderband: Vol. 14. Gefühle—Struktur und Funktion* [Emotions – structure and function] (pp. 159–174). Berlin: de Gruyter.
- Burkhardt, A., & Nickel, S. (Eds.). (2015). *Die Juniorprofessur: Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich* [The junior professorship: A comparison of new and old qualification paths]. Baden-Baden: Nomos.
- Collins, R. (1990). Market closure and the conflict theory of the professions. In M. Burrage (Ed.), *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions* (pp. 24–43). London: Sage.
- Deutsches Studentenwerk. (1957). *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin: Sommersemester 1956* [The social image of the students in West Germany and Berlin: Summer term 1956]. Berlin: Colloquium Verlag.
- Deutsches Studentenwerk. (1964). *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin: Sommersemester 1963* [The social image of the students in West Germany and Berlin: Summer term 1963]. Berlin: Colloquium Verlag.
- Deutsches Studentenwerk. (1977). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland: Ergebnisse der 8. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1976* [The social image of the students in the Federal Republic of Germany: Results of the 8th Social Survey of the Deutsches Studentenwerk in the Summer term 1976]. Frankfurt am Main: Deutsches Studentenwerk.
- Deutsches Studentenwerk. (1986). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland: 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks* [The social image of the students in the Federal Republic of Germany: 11th Social Survey of the Deutsches Studentenwerk]. Bad Honnef: K. H. Bock.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen* [Educational advancers from disadvantaged backgrounds. Habitus transformation and social mobility among natives and people of Turkish origin]. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Enders, J. (Ed.). (2010). *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
- Enders, J., & Bornmann, L. (2001). *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten* [A career with a doctorate? Education, career and professional success of doctoral graduates]. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Engler, S. (2001). *“In Einsamkeit und Freiheit”? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur* [“In solitude and freedom”? On the construction of the scientific personality on the way to the professorship]. Konstanz: UVK.
- Eribon, D. (2013). *Returning to Reims*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Flöther, C. (2017). Promovierte auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt: Mehr als ein “Plan B” [Doctorates in the non-university labour market: More than just a backup plan]. *WSI Mitteilungen*, 5, 356–363.
- Funken, C., Rogge, J.-C., & Hörlin, S. (2015). *Vertrackte Karrieren: Zum Wandel der Arbeitswelten in Wirtschaft und Wissenschaft* [Intricate careers: On the transformation of workplaces in business and science]. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Graf, A. (2015). *Die Wissenschaftselite Deutschlands: Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013* [Germany’s scientific elite: Social profile and careers between 1945 and 2013]. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Grimes, M. D., & Morris, J. M. (1997). *Caught in the middle: Contradictions in the lives of sociologists from working class backgrounds*. Westport, Connecticut: Praeger.

- Haney, T. J. (2015). Factory to faculty: Socioeconomic difference and the educational experiences of university professors. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de sociologie*, 52(2), 160–186. <https://doi.org/10.1111/cars.12069>
- Harney, K., Koch, S., & Hochstätter, H.-P. (2007). Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung [The education system and second chance education: Forms and motives of reversible participation in education]. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 53(1), 34–57.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft* [The myth of the performance elite: Top careers and social backgrounds in business, politics, justice and science]. Frankfurt: Campus Verlag.
- Hartmann, M. (2007). *The sociology of elites*. London: Routledge.
- Hartmann, M. (2010). Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen [The Excellence Initiative and its consequences]. *Leviathan*, 38(3), 369–387. <https://doi.org/10.1007/s11578-010-0091-9>
- Hartmann, M. (2013). *Soziale Ungleichheit—Kein Thema für die Eliten?* [Social inequality—Not an elite issue?] Frankfurt and New York: Campus Verlag.
- Hasenjürgen, B. (1996). *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel: SozialwissenschaftlerInnen und Frauenforscherinnen an der Hochschule* [Social power in the game of science: Social scientists and women researchers at the university]. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2018). *Higher education in Germany: Recent developments in an international perspective*. Cham: Springer International Publishing. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-61479-3>
- Jaksztat, S., & Lörz, M. (2018). Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009 [Extent, development and causes of social inequality in access to doctorates between 1989–2009]. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(1), 46–64. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1003>
- Jenkins, R. (2014). *Pierre Bourdieu*. London: Taylor and Francis.
- Jungbauer-Gans, M., & Gross, C. (2013). Determination of success in university careers: Findings from the German academic labour market. Erfolgsfaktoren in der Wissenschaft—Ergebnisse aus seiner Habilitiertenbefragung an deutschen Universitäten. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(1), 74–92.
- Konsortium BuWiN. (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland* [2017 national report on junior scholars: Statistical data and research findings on doctoral students and doctorate holders in Germany]. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2013). *Zwischen W3 und Hartz IV: Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* [Between W3 and Hartz IV: Work situation and perspectives of research assistants]. Opladen: Budrich.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Laufenberg, M. (2016). Soziale Klassen und Wissenschaftskarrieren. Die neoliberale Hochschule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten [Social classes and academic careers. The neoliberal university as a place of reproduction of social inequalities]. In N. Baur, C. Besio, M. Norkus, & G. Petschick (Eds.), *Wissen—Organisation—Forschungspraxis: Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft* [Knowledge—Organization—Research Practice: The macro-meso-micro-link in science] (pp. 580–625). Basel: Beltz Juventa.
- Lee, E. M. (2017). “Where people like me don’t belong”: Faculty members from low-socioeconomic-status backgrounds. *Sociology of Education*, 90(3), 197–212. <https://doi.org/10.1177/0038040717710495>
- Lenger, A. (2008). *Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit* [The doctorate. A reproduction mechanism of social inequality]. Konstanz: UVK.
- Lörz, M., & Schindler, S. (2016). Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position [Social inequalities on the way to an academic career. Sensitive phases between university entrance qualification and post-doctoral position]. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 38(4), 14–39.
- Mackert, J. (2004). Die Theorie sozialer Schließung. Das analytische Potenzial einer Theorie mittlerer Reichweite [The theory of social closure. The analytical potential of a medium-range theory]. In J. Mackert (Ed.), *Die Theorie sozialer Schließung: Tradition, Analysen, Perspektiven* [The theory of social closure: Tradition, analysis, perspectives] (pp. 9–25). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks [The Economic and Social Conditions of Students in Germany 2012. 20th Social Survey of the Deutsches Studentenwerk]. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Federal Ministry of Education and Research].
- Miethe, I., Soremski, R., Suderland, M., Dierckx, H., & Kleber, B. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen: Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich* [Educational upward mobility in three generations: On the relationship between the milieu of origin and the societal system in an East-West comparison]. Opladen, Berlin and Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer: Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren* [Origin (almost) always matters: Social inequalities among university professors]. Basel: Beltz Juventa.
- Möller, C. (2018). Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit [Precarious careers in science and the illusion of equal opportunities]. In M. Laufenberg, M. Erlemann, M. Norkus, & G. Petschick (Eds.), *Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft* [Precarious equality: Gender equality, social inequality and insecure working conditions in academia] (pp. 257–287). Wiesbaden: Springer.
- Münch, R. (2007). *Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz* [The academic elite: On the social construction of scientific excellence]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. New York, NY: Routledge.
- Nagl, M., & Hill, P. B. (2010). *Professoren der Ingenieurwissenschaften und der Informatik: Eine Häufung sozialer Aufsteiger* [Professors of engineering and informatics: An accumulation of social climbers]. Aachen: RWTH Aachen University Publisher.
- Nakhaie, M. R., & Brym, R. J. (1999). The political attitudes of Canadian professors. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 24(3), 329–353.
- Oldfield, K. (2010). Our cutting edge isn't cutting it. *Administration & Society*, 41(8), 1016–1038. <https://doi.org/10.1177/0095399709351535>
- Parsons, T. (1966). *Essays in sociological theory*. New York: Free Press.
- Reitz, T., Graf, A., & Möller, C. (2016). Nicht förderungswürdig. Weshalb die Evaluation der Exzellenzinitiative gegen deren Fortsetzung spricht [Not eligible. Why the evaluation of the Excellence Initiative speaks against its continuation]. *Sub\urban: Zeitschrift Für Kritische Stadtforschung*, 4(2/3), 221–232.
- Reuter, J., Berli, O., & Tischler, M. (Eds.). (2016). *Wissenschaftliche Karriere als Hasard: Eine Sondierung* [Academic career as hazard: An exploration]. Frankfurt and New York: Campus Verlag.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium* [Ordered and not picked up: Social inequality and habitus structure conflicts in Studies]. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schneickert, C. (2013). *Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld* [Student assistants. Social background, gender and strategies in the scientific field]. Konstanz and München: UVK.
- Strømme, T. B., & Hansen, M. N. (2017). Closure in the elite professions: The field of law and medicine in an egalitarian context. *Journal of Education and Work*, 30(2), 168–185. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1278906>
- Turner, G., Weber, J. D., & Göbbels-Dreyling, B. (2011). *Hochschule von A–Z: Orientierungen, Geschichte, Begriffe* [University from A–Z: Orientation, history, terms]. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Wakeling, P. (2010). Is there such a thing as a working-class academic? In Y. Taylor (Ed.), *Classed intersections: Spaces, selves, knowledges* (pp. 36–52). Farnham, Burlington, VT: Ashgate.
- Wakeling, P. (2018). A glass half full? Social class and access to postgraduate study. In R. Waller, N. Ingram, & M. R. M. Ward (Eds.), *Sociological futures. Higher education and social inequalities: University admissions, experiences, and outcomes* (pp. 167–189). London and New York: Routledge.

- Warnock, D. M. (2016). Paradise lost? Patterns and precarity in working-class academic narratives. *Journal of Working-Class Studies*, 1(1), 28–44.
- Weber, M. (1979). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley and London: University of California Press.
- Weber, M. (1997). Science as a vocation. In H. H. Gerth & C. W. Mills (Eds.), *Routledge sociology classics. From Max Weber: Essays in sociology* (pp. 524–555). London: Routledge.
- Wilz, S. M. (2004). Für und wider einen weiten Begriff von Schließung. Überlegungen zur Theorie sozialer Schließung am Beispiel von Geschlechterungleichheiten [For and against a broad concept of closure. Reflections on the theory of social closure using the example of gender inequalities]. In J. Mackert (Ed.), *Die Theorie sozialer Schließung: Tradition, Analysen, Perspektiven* [The theory of social closure: Tradition, analysis, perspectives] (pp. 213–231). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Zimmer, L. M. (2018). *Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur* [The capital of the junior professorship. Factors influencing the appointment from junior to lifetime professorships]. Wiesbaden: Springer.

Soziale Selektionen vom Studium bis zur Professur

Zur Bedeutung der sozialen Herkunft in universitären Wissenschaftskarrieren

Christina Möller

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich – auch im internationalen Vergleich – durch eine früh einsetzende Selektion und eine geringe soziale Durchlässigkeit aus. So ist spätestens seit den PISA-Studien bekannt, dass die Bildungsverläufe auf den unterschiedlichen Übergangsstufen nach sozialer Herkunft deutlich auseinanderdriften. Während Kinder aus unteren gesellschaftlichen Sozialgruppen durchschnittlich eher weniger Jahre im Bildungssystem verbringen, die Schule ohne Abschluss abbrechen oder nach dem mittleren Abschluss oder mit Erreichung der Hochschulreife häufiger in duale Ausbildungen einmünden, streben obere Sozialgruppen fast wie selbstverständlich ein Hochschulstudium oder höhere Abschlüsse wie die Promotion an, um mit einer akademischen Ausbildung höhere berufliche Positionen erreichen zu können. Während für diese soziale Selektivität und ihre Ursachen zahlreiche Untersuchungen und Befunde vorliegen, gibt es immer noch nur wenige Erkenntnisse über die weiteren sozialgruppenspezifischen Verläufe bei der Promotion und anderen Qualifikationen bis zur Erreichung einer Universitätsprofessur.

Der folgende Beitrag schaut daher über den Tellerrand des Hochschulstudiums hinaus und fragt nach den Karriereperspektiven von Studierenden aus unterschiedlichen Sozialschichten an der Universität nach Abschluss des Studiums. Konkret wird die Frage diskutiert, welche Chancen Studierende aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsgruppen auf die Erreichung einer Universitätsprofessur haben. Es zeigt sich für den Untersuchungszeitraum zwischen 1997 bis 2010, dass diese Chancen für Studierende aus statusniedrigen Sozialschichten im Qualifizierungsprozess eher abnehmen, während sie sich bei oberen Sozialschichten kumulieren. Dies gilt insbesondere für die Erreichung einer Juniorprofessur. Zunächst wird auf Grundlage vorliegender Studien die Selektivität im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft auf höheren Bildungsgängen nachgezeichnet (Kap. 1). Eine erfolgreiche Wissenschaftskarriere bis zur Berufung auf eine Professur ist nicht nur von erfolgreichen Qualifikationsabschlüssen abhängig, sondern auch von einer gelungenen sozialen Inklusion in die Community, also in wissenschaftliche Netzwerke, um zu feldrelevanter Anerkennung, der ‚Währung‘ des Wissenschaftsbetriebs, zu gelangen. Daher werden auch Befunde aus wissenschaftssoziologischen Studien über die Sozialisation in der scientific community referiert (Kap. 2). Anschließend werden empirische Daten über die soziale Herkunft der Universitätsprofessorenschaft in Nordrhein-Westfalen, die zwischen 2002 und 2010 berufen wurde, herangezogen und mit denen von Studierenden- und Promovierenden-Kohorten, aus denen sich die Professorinnen und Professoren hypothetisch rekrutiert haben, in Beziehung gesetzt (Kap. 3). Es folgen eine Zusammenfassung und Interpretation der aufgezeigten Befunde (Kap. 4) sowie ein abschließendes Fazit (Kap. 5).

1. Zur sozialen Selektivität höherer Bildungsgänge bis zur Promotion

Die soziale Selektivität an den Gelenkstellen des deutschen Bildungssystems, d.h. an den Übergängen vom primären zum sekundären Bildungssektor (Bos u.a. 2012, Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung 2012) und beim Zugang zum Hochschulstudium (Middendorff u.a. 2013, Heublein u.a. 2003, Ramm u.a. 2014) wird regelmäßig dokumentiert. Auch wenn immer mehr Personen ein Hochschulstudium beginnen, überwiegen Personen aus oberen Sozialschichten, während Angehörige unterer Sozialschichten, gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil, an den Hochschulen

insgesamt unterrepräsentiert sind und deutlich häufiger an Fachhochschulen studieren (Middendorff u.a. 2013). Auch an der Übergangsstelle vom Bachelor- zum Masterstudium zeigen sich ‚neue‘ soziale Differenzierungen bzw. die Fortsetzung sozialer Ungleichheiten (Lörz u.a. 2015, Baumgart 2009), da auch hier obere Sozialschichten andere Bildungsstrategien verfolgen und sich häufiger für ein Masterstudium entscheiden. Für eine wissenschaftliche Karriere bis zur Professur müssen weitere langjährige Bildungs- und Qualifikationsstufen bewältigt werden, dazu gehören die Promotion und die Habilitation bzw. habilitationsadäquate Leistungen oder eine Juniorprofessur. Daher ist es naheliegend anzunehmen, dass sich die sozialen Ungleichheiten auf allen Stufen bis zur Professur fortsetzen – und sich im Verlauf der akademischen Bildungspassagen gegebenenfalls sogar noch verschärfen.

Zunächst ist festzuhalten, dass nur ein Bruchteil der Absolventinnen und Absolventen nach dem Hochschulstudium an der Hochschule verbleibt, um einer befristeten Beschäftigung an einem Institut nachzugehen und/oder eine Promotion zu verfolgen. Geschätzt sind es drei von zehn Absolventinnen und Absolventen, die in den ersten zehn Jahren nach Abschluss des Universitätsstudiums eine Promotion beginnen (Fabian u.a. 2013), wobei die Promotionsneigung deutlich nach Fach variiert. Während in der Medizin und in naturwissenschaftlichen Fächern mehrheitlich der Dokortitel erworben wird, ist dies beispielsweise in den Geistes- und Sozialwissenschaften nur eine Minderheit (Statistisches Bundesamt 2014, 19). Dieser Umstand weist daher zunächst nicht auf soziale Ungleichheiten hin, sondern hängt mit disziplinären säkularen Pfadabhängigkeiten zusammen, da der Dokortitel bis Anfang des 20. Jahrhunderts noch als Ersatz für ein formales Examen galt und sich diese Examinierungskulturen in der Medizin und in naturwissenschaftlichen Fächern bis heute weitgehend fortgesetzt haben (Titze 1990).

Häufig verlängert sich der Aufenthalt an der Universität für diejenigen Absolventinnen und Absolventen, die bereits als studentische Hilfskraft (SHK) an der Hochschule tätig waren (Lenger 2008, Schneickert 2013). Studentische Hilfskräfte stammen häufiger aus der gehobenen sozialen Herkunftsgruppe und deutlich seltener aus der mittleren und der niedrigen Herkunftsgruppe als die Studierenden insgesamt (Schneickert 2013, 116). Rekrutiert werden SHK häufig auf informellem Wege, z.B. durch persönliche Kontakte, konkrete Anfragen und Ermutigungen von Professorinnen und Professoren oder Dozentinnen und Dozenten (ebd., 126). Diese informelle Form der Rekrutierung basiert auf der Zuschreibung von Leistungen bzw. Leistungspotentialen seitens der Etablierten im wissenschaftlichen Feld, auf subjektiven Wahrnehmungen sowie Sympathien und daher auf askriptiven Merkmalen, die zu homosozialen Kooptationsmustern führen können.

Im Verlauf ihrer Beschäftigung lernen SHK zum einen bereits das Personal, d.h. Professorinnen und Professoren, Personen des wissenschaftlichen Mittelbaus sowie das Verwaltungspersonal, im universitären Alltag kennen. Diese Kontakte können sich als ‚soziales Kapital‘ im Sinne Pierre Bourdieus (Bourdieu 2005, S. 63f.) vorteilhaft für spätere wissenschaftliche Beschäftigungen und Qualifikationsschritte auswirken und das Selbstbewusstsein und Zugehörigkeitsgefühl zum wissenschaftlichen Feld stärken. Zum anderen werden sie in ihrem Beschäftigungsalltag bereits mit wesentlichen „*Gepflogenheiten und Techniken des akademischen Betriebes sowie der Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten*“ (Schneickert 2013, 163) vertraut, die die Motivation für eine Promotionsarbeit und die hierfür erforderlichen Kompetenzen positiv beeinflussen können.

Eine Beschäftigung als studentische Hilfskraft stellt jedoch nur *einen* Faktor dar, der die Wahrscheinlichkeit zur Aufnahme einer Promotion erhöht. Es besteht zudem ein ganz unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft der Eltern und der Wahrscheinlichkeit, eine Promotion zu beginnen (Jaksztat 2014). Denn die Promovierenden weisen eine deutlich höhere soziale Herkunft

als die studentischen Hilfskräfte sowie die Studierenden insgesamt auf (ebd.). Laut der 19. Sozialerhebung stammen 2009 über die Hälfte der Promovierenden (54%) aus der höchsten Herkunftskategorie, d.h. der Herkunftsgruppe *hoch*, 20% gehörten der Herkunftsgruppe *gehoben*, 17% der Herkunftsgruppe *mittel* und 9% der Herkunftsgruppe *niedrig* an (Isserstedt u.a. 2010, 133). Zum Vergleich: Studierende im Erststudium gehören zu 35% der Herkunftsgruppe *hoch* an (SHK: 36%), 24% der Herkunftsgruppe *gehoben* (SHK: 37%), 26% der Herkunftsgruppe *mittel* (SHK: 18%) und 15% der Herkunftsgruppe *niedrig* (SHK: 9%) (ebd., 132, Schneickert 2013, 116).⁷

Zum einen sind Studierende aus höheren Herkunftsgruppen häufiger als jene aus unteren Herkunftsgruppen als studentische Hilfskräfte beschäftigt und gehören demnach zu den eher zur Promotion neigenden Gruppen, da sie sich bereits, zumindest stärker als Studierende, die nicht auch an einer Hochschule studienbegleitend beschäftigt sind, im wissenschaftlichen Feld sozialisiert haben. Sie studieren zum anderen aber auch häufiger privilegierte Studiengänge mit hohen Promotionsquoten wie Human- und Zahnmedizin.⁸

„Aber auch die besseren Schul- und Examensnoten der Absolvent(inn)en aus akademischen Elternhäusern erklären einen nicht unwesentlichen Teil der Herkunftsunterschiede“ (Jaksztat 2014, 298).

Nach den Befunden Bourdieus (mit Passeron 1971, 2007) profitieren demnach Studierende aus akademischen Milieus in vielerlei Hinsicht vom kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapital ihrer Eltern. Mit der Wahl insbesondere von privilegierten Studienfächern,

„die einen umfangreichen Besitzstand an intellektuellem Handwerkszeug, kulturellen Gepflogenheiten oder finanziellen Mitteln voraussetzen“ (Bourdieu/Passeron 2007, 24)

und daher überwiegend von privilegierten Schichten gewählt werden, sind bereits früh ungleiche Promotionschancen verbunden. Während Studierende unterer Sozialschichten häufiger ihr Studium abbrechen als jene oberer Sozialschichten (Heublein u.a. 2003), kann dies auch in Bezug auf die Promotion angenommen werden. Belege dafür stehen bislang allerdings noch aus.

2. Zur sozialen Inklusion in das wissenschaftliche Feld

Hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft auf eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere nach Erreichung der Promotion gibt es zwar – bis auf einige Einzelstudien, die sich auf wenige Fächer beziehen (Hartmann 2002, Jungbauer-Gans/Gross 2012) – keine systematischen Chancenanalysen. Die Einzelstudien sowie qualitative Untersuchungen deuten jedoch auf ein unterschiedliches Chancenspektrum hin. Denn es handelt sich beim hochschulischen Feld um eine Arena, in der Passungsverhältnisse für eine langfristige Inklusion eine große Rolle spielen. Während Studierende aus Akademikerfamilien, die nach dem bereits vorgestellten Herkunftsgruppenmodell der *gehobenen* und vor allem der *hohen* Gruppe zugeordnet sind, aufgrund ihrer herkunftsbedingten habituellen

⁷ Das Herkunftsgruppenmodell orientiert sich an den Berufspositionen sowie an vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Hochschulabschlüssen beider Eltern (vgl. Isserstedt u.a. 2010, 563f.). Es unterscheidet vier Herkunftsgruppen: In der Herkunftsgruppe *niedrig* sind insbesondere Arbeiterinnen und Arbeiter, aber auch gering qualifizierte Angestellte und Beamtinnen und Beamte und ähnliche Berufspositionen verortet, in der Herkunftsgruppe *mittel* mittlere Berufspositionen wie ausführende Angestellte oder kleinere Selbständige etc., in der Herkunftsgruppe *gehoben* finden sich Angestellte in gehobener Position sowie gehobene Beamtinnen und Beamte (z.B. Lehrerinnen und Lehrer) und in der Herkunftsgruppe *hoch* alle höchsten Berufspositionen wie führende Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben, Beamtinnen und Beamte im höheren Dienst, akademische Freiberuflerinnen und Freiberufler sowie ähnliche, häufig akademische Berufe mit hohem Einkommen und Prestige.

⁸ Unter den Promotionen im Jahr 2013 wurden 25% in der Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften abgeschlossen. Die höchste Promotionsquote lag mit 34% jedoch in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften (Statistisches Bundesamt 2014, 19).

Dispositionen häufig weniger Passungsprobleme zu den Anforderungen, d.h. zur legitimen Kultur, in der Hochschule erkennen lassen, haben Studierende aus nicht akademisch gebildeten Familien häufig mit so genannten „Habitus-Struktur-Konflikten“ (Schmitt 2010) zu kämpfen. Denn beim hochschulischen Feld handelt es sich um ein privilegiertes akademisches Feld, das ihnen aufgrund ihrer Herkunft als fremd gegenübertritt, und in dem sie sich stärker als jene aus höheren Milieus neu orientieren müssen. Sie unterscheiden sich von jenen aus oberen Sozialschichten insofern, da sie häufig weniger selbstsicher und einen nicht so ‚lockeren‘ Umgang mit den Konventionen und den hochqualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern pflegen (können). Da sie wenig Hilfe aus dem Herkunftsmilieu sowohl hinsichtlich der Inhalte des Studienfaches, der strategischen Bewältigung der formellen Herausforderungen eines Hochschulstudiums als auch hinsichtlich der kulturellen Gepflogenheiten im akademischen Milieu erwarten können, benötigen sie häufig mehr Zeit, um die erforderlichen Anpassungsleistungen zu erbringen und sich zu akkulturieren (Lange-Vester 2014). Obwohl sich innerhalb der Studierendenschaft sowohl unter den höheren als auch in den mittleren und unteren Herkunftsgruppen ganz unterschiedliche Milieus und daher unterschiedliche Werthaltungen, Bildungsverständnisse und Lebensvorstellungen ausmachen lassen, lässt sich die erfolgreiche Inklusion häufig auf die ‚Nähe‘ oder ‚Ferne‘ zu den höheren Bildungseinrichtungen zurückführen, wenn dies auch nicht auf jede Person gleichermaßen zutrifft, sondern nur in der Tendenz (ebd. 200).

Ähnliche Befunde werden für die Qualifikationsstufen nach dem Hochschulabschluss dokumentiert. Auch hier liegen unterschiedliche Passungsverhältnisse nach sozialer Herkunft an die Anforderungen und Anerkennungslogiken in der wissenschaftlichen Community vor, die einmal mehr, einmal weniger anschlussfähig an eine erfolgreiche Inklusion und die Erreichung einer hohen, entfristeten Position sind. Denn in der spezifisch ausgeprägten wissenschaftlichen Karriere, die durch eine geringe Standardisierung und eine insgesamt sehr unsichere Beschäftigungslage gekennzeichnet ist (Dörre/Neis 2008), ist zwar die individuelle Leistung ein wichtiges Kriterium, jedoch nicht das einzige, das für den weiteren Verbleib in der Wissenschaft maßgeblich ist. Denn wissenschaftliche Karrieren finden nicht im ‚luftleeren Raum‘, sondern in Aushandlungs- und Anerkennungszusammenhängen statt, die immer sozial hergestellt und keineswegs objektiv sind. Während Max Weber (1919/[2002]) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts den zufälligen Charakter und das unwägsame Spiel (*Hazard*) um eine stabile Position in der Wissenschaft betont hat, haben insbesondere Studien der Wissenschaftssoziologie und der Geschlechterforschung die sozialen Mechanismen und Prozesse beleuchtet, in denen aus Nachwuchswissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ‚wissenschaftliche Persönlichkeiten‘ werden bzw. als solche anerkannt werden (Merton 1982, Beaufaÿs 2003, Engler 2001, Kraus 2000). Frauen gehören bis heute aufgrund ihres historischen Ausschlusses (denn erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts durften Frauen in Deutschland studieren und sie blieben bis zur Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren stark unterrepräsentiert) und der hierdurch männlich geprägten Wissenschaftskarriere zu den immer noch unterrepräsentierten Gruppen in der Professorenschaft. Gründe hierfür sind subtile soziale Ausschlussmechanismen und homosoziale Kooptationsmuster (Wennerås/Wold 2000, Beaufaÿs/Kraus 2003 u.a.). Auf die Wirkmächtigkeit der sozialen Herkunft auf höheren Qualifikationsstufen deuten bisher lediglich wenige Studien. So zeigt eine Pilotstudie über die Positionierungen von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im wissenschaftlichen Feld (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013), dass die

„im Feld wirksamen Erwartungen und Konventionen [...] Strategien individueller Leistungskonkurrenz und Selbstrepräsentation [befördern], die selbstbewusst in den

Aufbau von sozialem Kapital investieren. Sie finden sich [...] eher bei wissenschaftlichen MitarbeiterInnen aus gehobenen Herkunftsmilieus“ (Lange-Vester 2014, 203).

Auch deuten die Befunde dieser Pilotstudie auf eine unterschiedliche Herangehensweise an eine wissenschaftliche Karriere hin: Während Angehörige akademischer Familien dazu tendieren, zielstrebig in eine wissenschaftliche Karriere zu investieren, scheinen Angehörige nicht-akademischer Familien häufiger durch Zufall in eine wissenschaftliche Laufbahn einzumünden und dies eher dem „Zufall“ oder „Glück“ zuzuschreiben (ebd. 204). Auch Frauen wurden in den 1980er Jahren bereits eine gewisse Planlosigkeit bzw. fehlende Karrierestrategien attestiert (Wetterer 1989), sodass sich hier Parallelen zwischen sozialen Aufsteigerinnen und Aufsteigern sowie Frauen als Minorität im wissenschaftlichen Feld zeigen.⁹ Hohe Karriereziele und eine gewisse Selbstsicherheit, sich diese auch zuzutrauen, gehört eher zum Erbe akademischer Milieus, da sie häufig an die Erfahrungshintergründe im Elternhaus anknüpfen können und ihren familiären Status oft selbstverständlich reproduzieren, wenn nicht gar zu erhöhen anstreben. Für Angehörige unterer Sozialschichten bedeutet die Anpassung an die Anforderungen im wissenschaftlichen Feld „eine zunehmende Distanz zu ‚Selbstverständlichkeiten‘, Normen und sprachlichen Ausdrucksmitteln ihrer Kindheit und Jugend“ (Hasenjürgen 1996, 188) und ist daher häufig mit weitreichenderen Veränderungsprozessen und Akkulturationsleistungen verbunden. Im wissenschaftlichen Feld gehört es zu den impliziten Regeln, zum ‚Spiel‘, sich zu vernetzen und die Kunst des Small Talks als informelle Kommunikationsform (ebd., 194) zu beherrschen und auf diese Weise unter Beweis zu stellen, dass man sich in der jeweiligen wissenschaftlichen Community am ‚richtigen Platz‘ (Bourdieu/Passeron 1971, 85) befindet. Da das wissenschaftliche Feld „immer noch sehr stark geprägt durch den Lebensstil der (männlichen) Bildungsbürger“ ist (Hasenjürgen 1996, 194), unterscheiden sich auch hier soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger aus unteren Sozialschichten durch eine mehr oder weniger ausgeprägte Distanz zur legitimen Kultur. Bei ihrer Studie über Nachwuchswissenschaftlerinnen in den Sozial- und Politikwissenschaften kommt Brigitte Hasenjürgen zu dem Befund:

„Junge Frauen ‚aus gutem Hause‘ bringen schon beim Berufseinstieg ausreichend ‚Spiel-Sinn‘ mit und können Zeit und Kräfte sparen, die andere angesichts einer Erziehung, die sich durch ihren Abstand zu den Erfordernissen der wissenschaftlichen Profession auszeichnet, für Anpassungsleistungen einsetzen müssen“ (ebd., 270).

Die angeführten Befunde über soziale Unterschiede hinsichtlich des Einfügens und der Passung in die Scientific Community sollen lediglich als Hinweis dafür gelten, dass die soziale Herkunft nicht nur auf unteren Bildungsstufen großen Einfluss hat, sondern auch nach Erreichen höherer Bildungsgänge weiterhin einflussreich sein kann, wenn auch nicht zwingend in jedem Einzelfall. Denn es gibt ebenso Personen, die trotz familiärer und milieuspezifischer Lebenserfahrungen, die sich mitunter stark von den bürgerlichen und akademischen Milieus unterscheiden, den Weg zur Professur erfolgreich beschritten und höchste Positionen im wissenschaftlichen Feld erreicht haben. Eine interessante Frage ist in diesem Zusammenhang sicherlich, über welche Ressourcen diese Aufsteigerinnen und Aufsteiger verfügen und welche Strategien sie entwickelt haben, um mit Habitus-Struktur-Konflikten umzugehen und sie zu verarbeiten.

⁹ Zu weiteren Ähnlichkeiten hinsichtlich einer widerständigen Inklusion von Frauen und Personen unterer Sozialschichten in das wissenschaftliche Feld vgl. Möller 2015.

Anhand von hypothetischen Kohorten-Analysen wird im Folgenden versucht, die Chancen auf Erreichung einer Professur nach sozialer Herkunft nachzuzeichnen. Diese Chancen zu untersuchen stellt eine methodische Herausforderung dar, da für die oberen Qualifikationsstufen, d.h. nach Abschluss des Studiums, keine regelmäßig erhobenen und vergleichbaren Daten zur sozialen Herkunft der Personen vorliegen. Während die soziale Herkunft der Studierenden alle drei Jahre in den Sozialerhebungen dokumentiert wird, liegen für Absolventinnen und Absolventen nur rudimentär Daten vor (z.B. für jene der sächsischen Hochschulen, vgl. Lenz u.a. 2010, oder für einzelne Hochschulen, vgl. KOAB¹⁰). Die soziale Herkunft von Promovierenden wird nur unregelmäßig und undifferenziert¹¹ in der Sozialerhebung ausgewiesen (Isserstedt u.a. 2010) sowie in Einzelstudien untersucht (Lenger 2008), wogegen für die erfolgreich Promovierten nur auf Einzelstudien zurückgegriffen werden kann (bspw. Enders/Bornmann 2001, Hartmann 2002, Statistisches Bundesamt 2013). Für die höheren Qualifikationspassagen wie die Habilitation oder für Juniorprofessorinnen und -professoren liegen keine systematischen, d.h. regelmäßig erhobenen und vergleichbaren Daten vor. Auch hier können nur Einzelstudien herangezogen werden, gleiches gilt für die Lebenszeitprofessorinnen und -professoren (Möller 2015, Zimmer u.a. 2007). Für die hypothetischen Kohorten-Analysen liegen daher nur vereinzelt Daten vor, die im Folgenden für die Analyse aufbereitet wurden.

3. Die Spreizung der Chancen auf dem Weg zur Professur

In Abb. 1 wurden Daten über die soziale Herkunft von Studierenden, von Promovierenden und von Universitätsprofessorinnen und -professoren in Beziehung gesetzt, um Hinweise auf die ungefähren bzw. relativen Chancen nach Sozialschicht zu erhalten. Es handelt sich um Studierendendaten aus dem Jahr 1997 aus der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, um Promovierenden-Daten aus 2000, die beim Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) angefordert wurden, und um Daten von zwischen 2002 und 2010 berufenen Professorinnen und Professoren, die aus einer eigenen Erhebung stammen (Möller 2015)¹². Da – wie bereits geschildert – keine systematisch erhobenen Absolventendaten vorliegen, müssen Studierenden- und Promovierendendaten herangezogen werden, d.h. Daten über Personen, die sich noch im Prozess des Studierens bzw. Promovierens befinden.¹³ Die Daten beziehen sich jeweils auf aufeinanderfolgende Qualifikationsprozesse, die jeweils zeitlich entsprechend den ungefähren Qualifizierungszeiträumen vor dem Berufszeitraum auf eine Universitätsprofessur liegen, wobei auf Daten zu Habilitierenden bzw. Habilitierten verzichtet werden muss. Auch handelt es sich bei den Studierenden und Promovierenden um bundesweite Daten, während zu den Professorinnen und Professoren nur Daten aus Nordrhein-Westfalen vorliegen (Möller 2015). Angesichts des Mobilitätsanspruches als Karrierekriterium in wissenschaftlichen Werdegängen dürfte sich dieser Umstand nicht auf die Aussagekraft der Analyse auswirken. In dieser Kohorten-Analyse werden die vorliegenden Daten auf

¹⁰ Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) vom INCHER-Kassel, vgl. <http://koab.uni-kassel.de/was-ist-koab/aktuell-beteiligte-hochschulen.html> (letzter Zugriff am 17.08.2015)

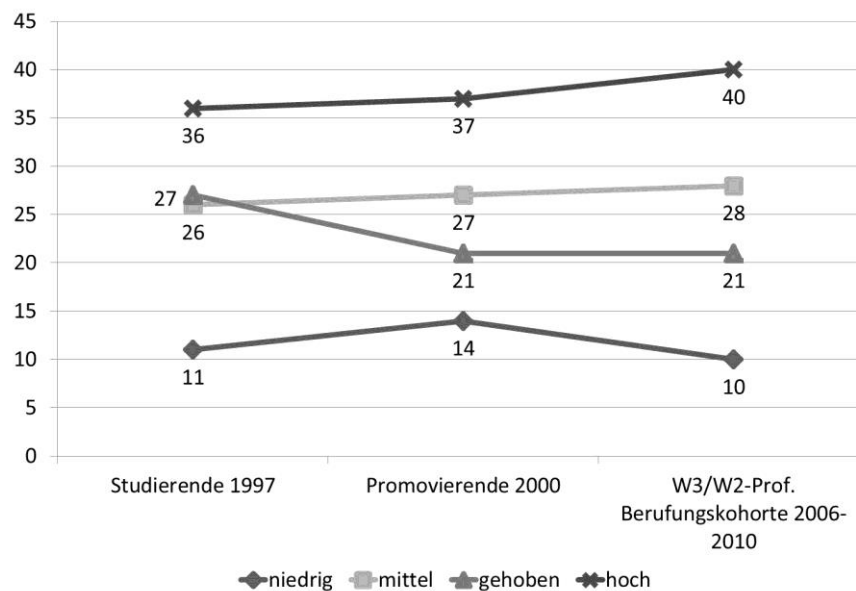
¹¹ So wurden Promotionsstudiengänge in der aktuellsten Ausgabe beispielsweise nicht separat, sondern innerhalb der Kategorie ‚Postgraduale Studiengänge‘ ausgewiesen. Darunter fallen alle Studiengänge, die „nach einem ersten Studienabschluss aufgenommen“ (Middendorff u.a. 2013, 148) werden, d.h. Bachelor-, Master-, traditionelle Abschlüsse sowie Promotionen. Auch gibt es keine Hinweise auf Fächerunterschiede.

¹² Zur Untersuchungsmethode und zum Sample, das 26% der Gesamtprofessorenschaft an den Universitäten Nordrhein-Westfalens entspricht, vgl. Möller 2015.

¹³ Problematisch erscheint, dass es keine Informationen dazu gibt, wie viele Personen aus welchen Herkunftsgruppen tatsächlich das Studium bzw. die Promotion abschließen. Bei den Promovierenden handelt es sich ausschließlich um jene, die als Promotionsstudierende an den Hochschulen eingeschrieben sind und an der Erhebung teilgenommen haben.

den jeweiligen Qualifikationsstufen zueinander in Beziehung gesetzt und davon ausgegangen, dass die Universitätsprofessorinnen und -professoren sich hypothetisch aus diesen Studierenden- und Promovierenden-Kohorten rekrutiert haben.

Abb. 1: Der Einfluss der sozialen Herkunft im Qualifikationsverlauf als hypothetische Kohorten-Analyse vom Studium bis zur W3- und W2-Professur



Quellen: Studierende (an Universitäten in Deutschland) 1997: BMBF 2010, 131; Promovierende 2000: Sonderauswertung des DZHW, Hannover (n=623); Professor/-innen 2006-2010: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010 (n=231).

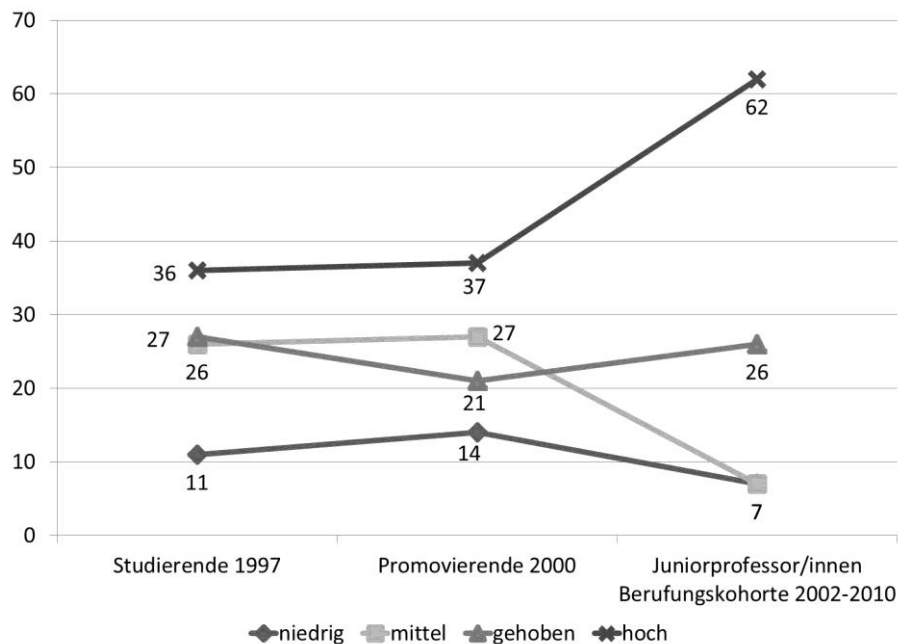
In diesem betrachteten Zeitfenster von den späten 1990er Jahren bis zum Jahr 2010 können nach sozialer Herkunft sehr unterschiedliche Chancenverteilungen abgelesen werden. Es ergibt sich – zumindest zwischen den beiden Extremgruppen der Herkunftsgruppe *hoch* und *niedrig* – eine hierarchische Verteilung. Personen aus der Herkunftsgruppe *hoch* haben bereits bei den Studierenden die höchsten Anteile, wobei diese bis zur Berufung auf eine Universitätsprofessur weiter ansteigen (von 36% auf 40%). Personen mit niedriger sozialer Herkunft erweisen sich demgegenüber als Kontrastgruppe, denn ihre Anteile steigen zwar in diesem Kohorten-Analyse-Modell von 11% auf 14%¹⁴, sinken nach der Promotion jedoch auf 10% ab. Personen aus der mittleren Herkunftsgruppe hatten in diesem Erhebungszeitraum leicht steigende Chancen auf eine Universitätsprofessur, während die der gehobenen Herkunftsgruppe bis zur Promotion gesunken und dann gleich geblieben sind. Deutlich wird, dass Personen aus der privilegiertesten Bevölkerungsgruppe (Herkunftsgruppe *hoch*) mit Abstand die größten Chancen haben zu studieren, zu promovieren und danach auch eine Universitätsprofessur zu erreichen. Der „lange Arm der sozialen Herkunft“ verstetigt sich daher – anders, als Jürgen Enders und Lutz Bornmann 2001 (40) konstatierten – auch auf den höheren Qualifikationsstufen.

In Abb. 2 werden anstelle der Daten über W3- bzw. W2-Professorinnen und Professoren jene über Juniorprofessorinnen und -professoren für einen Vergleich herangezogen. Juniorprofessuren wurden

¹⁴ Die Anteile der niedrigen Herkunftsgruppe unter Promovierenden dieses Erhebungsjahres sind im Vergleich mit anderen Erhebungsjahren höher, so lag ihr Anteil im Jahr 1997 bei 11% und im Jahr 2009 bei 9% (DZHW, angeforderte Daten).

in Nordrhein-Westfalen ab 2002 eingerichtet, um einen alternativen Weg zur Habilitation auf dem Weg zur Lebenszeitprofessur zu ermöglichen. Die Juniorprofessorinnen und -professoren stechen im Vergleich mit Lebenszeitprofessuren durch eine extreme soziale Geschlossenheit hervor – wie in der dargestellten hypothetischen Kohorten-Analyse (Abb. 2) deutlich wird.

Abb. 2: Der Einfluss der sozialen Herkunft im Qualifikationsverlauf als hypothetische Kohorten-Analyse vom Studium bis zur Juniorprofessur



Quellen: vgl. Abb. 1; Juniorprofessor/-innen 2002-2010: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010 (n=41).

Während die Chancen auf Erreichung einer Juniorprofessur für Personen aus der hohen Herkunftsgruppe nach der Promotion enorm (von 37% auf 62%) und jene der gehobenen moderater von 21% auf 26% ansteigen, sinken sowohl die Chancen der niedrigen Herkunftsgruppe um die Hälfte und die der mittleren fast um das Vierfache (von 27% auf 7%). Dieser erste Eindruck auf die extreme soziale Selektivität der Juniorprofessur bedarf weiterer Beobachtungen und Analysen. Denn sollte sich die Juniorprofessur wie angestrebt als eine Alternative zur Habilitation durchsetzen und weiterhin zu mehr als 80% aus den gehobenen und hohen sozialen Herkunftsgruppen besetzt werden, so wird sich die Universitätsprofessorenenschaft in Zukunft weiterhin sozial schließen. Aber auch ein Blick auf jüngere Daten von Studierenden und Promovierenden bestätigt die Prognose einer zunehmenden sozialen Schließung in künftigen Berufungskohorten: So stammten die Studierenden in 2009 zu 11% aus der niedrigen und 42% aus der hohen Herkunftsgruppe. Bei den Promovierenden in 2009 hat sich ebenfalls eine Verschiebung in beiden Kontrastgruppen ergeben: So stammten nur noch 9% aus der niedrigen und 54% und damit über die Hälfte aus der höchsten Herkunftsgruppe.

4. Soziale Differenzierungen oder der Blick auf das ausdifferenzierte wissenschaftliche Feld

Die dargestellten Kohorten-Analysen dienen als ein grober Chancenvergleich nach sozialer Herkunft hinsichtlich der Erreichung einer Universitätsprofessur. Grob ist dieser Chancenvergleich zum einen

aufgrund der schwierigen und defizitären Datenlage, die bereits angedeutet wurde. Zum anderen können weitere Differenzierungen wie Unterschiede nach Fächergruppen oder nach Geschlecht in diesen Analysen nicht berücksichtigt werden. Daher sollen an dieser Stelle noch einige wenige Befunde aus der Studie über die Universitätsprofessoren (Möller 2015) vorgestellt werden, die verdeutlichen, dass sich die Chancen je nach Berücksichtigung zusätzlicher Dimensionen bzw. Personenmerkmalen weiter ausdifferenzieren. Schließlich variiert die Verteilung nach sozialer Herkunftsgruppe in allen Qualifizierungsgruppen auch nach dem Erhebungszeitraum. So wurden zwischen den 1980 und 1990er Jahren insgesamt mehr Professorinnen und Professoren (auf Lebenszeit) mit niedriger Herkunftsgruppe (12,5%) berufen als in den jüngeren Kohorten und mit 30% aus der hohen Herkunftsgruppe auch weniger aus den höchsten Sozialgruppen als in jüngeren Kohorten (vgl. Möller 2015).

Zu berücksichtigen ist insgesamt, dass nicht nur die soziale Herkunft die Chancen auf Erreichung einer Universitätsprofessur beeinflusst, sondern auch das *Geschlecht*. Mit insgesamt 21%¹⁵ sind Frauen nach wie vor unterrepräsentiert. Intersektionale Analysen zeigen, dass Frauen insgesamt eine höhere soziale Herkunft aufweisen als Männer, wobei sich mit zunehmenden Berufungen von Frauen auch die soziale Herkunft eher der von Männern angleicht. Eine weitere, sehr einflussreiche Differenzdeterminante ist das *Geburtsland*: So sind jene Professorinnen und Professoren, die außerhalb Deutschlands geboren wurden, allein knapp zur Hälfte (49%) aus der hohen Herkunftsgruppe und nur zu 8% aus der Herkunftsgruppe niedrig, während jene ohne Migrationshintergrund zu 33% aus der hohen bzw. zu 11% aus der niedrigen Gruppe stammen. Hierbei zeigen sich jedoch keine Geschlechterunterschiede. Das deutet darauf hin, dass Minoritäten, die dem klassischen Wissenschaftlerbild (deutsch, männlich und aus gehobenen Schichten) nicht entsprechen, im Durchschnitt eine noch höhere soziale Herkunft benötigen, um sich im wissenschaftlichen Feld zur Professur durchzusetzen.

Es sind jedoch vor allem *disziplinäre Unterschiede* und auch der *Status der Professur*, die das Chancenbild hinsichtlich der sozialen Herkunft sehr unterschiedlich aussehen lassen. Während die rechtswissenschaftlichen und medizinischen Disziplinen eine extreme soziale Geschlossenheit aufweisen (hier stammen 79% bzw. 72% aus der gehobenen und hohen Herkunftsgruppe), sind sozial-, erziehungs- und politikwissenschaftliche Disziplinen sowie die Agrar-, Forst- und ernährungswissenschaftlichen Fächer mit zwischen 56% bis 40% aus den gehobenen und hohen Herkunftsgruppen wesentlich offener (ausführlich in Möller 2015). Während die Juniorprofessur durch eine hohe Selektivität gekennzeichnet ist, die eventuell mit der frühen Positionierung und größeren Nähe gehobener Milieus zum akademischen Feld zusammenhängt, sind die Chancen auf Erreichung einer *außerplanmäßigen (APL-) Professur* für untere Sozialschichten deutlich größer. Als außerplanmäßige Professorinnen und Professoren werden habilitierte und daher hoch qualifizierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler nach einem meist ebenfalls lang andauernden Verfahren ernannt. Dieser Titel ist jedoch an keine Professur, d.h. keine prestigereiche und mit einem Etat ausgestattete Position, gebunden und womöglich daher offener für untere Sozialschichten. 17% der APL-Professorinnen und -professoren stammen aus der niedrigen Herkunftsgruppe, 28% aus der mittleren, 31% aus der gehobenen und 24% aus der hohen Herkunftsgruppe.

5. Ausblick

¹⁵ Die Daten beziehen sich auf die Professuren an Universitäten und Kunsthochschulen im Jahr 2012, GWK 2014, 31.

Wie der Einblick in die Befunde qualitativer Studien zeigt, ist davon auszugehen, dass die Sozialisation in das wissenschaftliche Feld für alle Personen zunächst mit Anpassungsherausforderungen verbunden ist, die auch nach Fachkultur variiert. Den bisherigen Erkenntnissen zufolge sind die Herausforderungen jedoch für jene häufig höher, die aus einem Herkunftsmilieu stammen, das sich durch eine größere Distanz zum akademischen und wissenschaftlichen Feld auszeichnet. Ob man sich ‚auf sicherem Parkett‘ oder ‚fehl am Platz‘ fühlt, hängt mit der alltagskulturellen Ausgestaltung, den Werten und Gepflogenheiten im Herkunftsmilieu zusammen. Das in den Familien transmissionierte Kapital, vor allem kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital, sowie die alltägliche Praxis in den Familien, die mit der Verfügbarkeit über diese Kapitalien korreliert, prägen die habituellen Dispositionen. Hohe Karriereziele wie die Universitätsprofessur sind je nach Herkunft daher entweder eher selbstverständlich und werden früh durch entsprechende Investitionen und Strategien anvisiert, oder liegen aufgrund der familiären Fremdheit zur akademischen Welt eher fern, sodass Bildungsinvestitionen als risikoreich und unsicher wahrgenommen werden und die einzelnen Qualifizierungen eher als Treppenstufenaufstiege bewältigt werden, ohne das große Ziel direkt zu fokussieren (Schmeiser 1996).

Wie die groben Chancenanalysen nach Qualifikationskohorten andeuten, setzen sich diese sozialen Ungleichheiten auch nach dem Studium auf den weiteren Instanzen bis zur Professur fort. Ähnlich wie die Reduktion von Frauen auf den oberen Qualifikationsstufen nach der Promotion zeigt sich ebenso eine Eliminierung von Personen aus der niedrigen sozialen Gruppe, während sich die Chancen der Personen der höchsten Herkunftskategorie kumulieren. Anders als bei den Frauen sind die quantitativ wesentlichen Selektionen hier jedoch bereits auf früheren Bildungsstufen bis zum Studium und bis zur Promotion zu vermuten. Will man die Universitätsprofessorenenschaft jedoch künftig nicht ausschließlich aus privilegierten Elternhäusern rekrutieren, sondern mehr Chancengleichheit zwischen den Sozialgruppen schaffen, sind an allen Übergangsstufen und innerhalb dieser Bildungsgänge Maßnahmen zur Förderung sozial benachteiligter Schichten erforderlich. Im Idealfall allerdings wären die Strukturen und Anforderungen der Bildungsinstitutionen so umzugestalten, dass sie nicht länger Chancenungleichheiten reproduzieren, die sich entlang der sozialen Herkunft generieren.

Literatur:

- Baumgart, Franzjörg 2009: Soziale Selektion in der Hochschule - Stufung, Modularisierung, Kreditierung auf dem Prüfstand. In: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich, Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden.
- Beaufaÿs, Sandra 2003: Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft, Bielefeld.
- Beaufaÿs, Sandra/Krais, Beate 2005: Doing Science - Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. In: Feministische Studien (1), 82–99.
- Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung 2012 (Hg.): Chancenspiegel. Zur Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, Gütersloh, 1-192.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Herausgegeben von Margarete Steinrücke, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 2007: Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz.

- Bos, Wilfried u.a. 2012: IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.
- Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2008): Geduldige Prekari? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren. In: *Forschung und Lehre* 10, 672-674.
- Enders, Jürgen/Bornmann, Lutz 2001: Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten, Frankfurt am Main.
- Engler, Steffani 2001: In Einsamkeit und Freiheit? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz.
- Fabian, Gregor u.a. 2013: Karriere mit Hochschulabschluss? Hannover: HIS Forum Hochschule 10/1013.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) 2014: Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 18. Fortschreibung des Datenmaterials (2012/2013) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, Bonn.
- Hartmann, Michael 2002: Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- Hasenjürgen, Brigitte 1996: Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule, Münster.
- Heublein, Ulrich/Spangenberg, Ulrike/Sommer, Dieter 2003: Ursachen des StudienabbruchAnalyse 2002. Hg. v. HIS, Hannover.
- Isserstedt, Wolfgang u.a. 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hg: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin.
- Jaksztat, Steffen 2014: Bildungsherkunft und Promotion: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? In: *Zeitschrift für Soziologie* 43, 286-301.
- Krais, Beate (Hg.) 2000: Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt, Frankfurt am Main/New-York.
- Lange-Vester, Andrea 2014: Ausschluss und Selbstausschluss - Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Ulf Banscheraus, Margret Bülow-Schramm, Klemens Himpele, Sonja Staack und Sarah Winter (Hg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*, Bielefeld, 193-209.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel 2013: Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Opladen.
- Lenger, Alexander 2008: Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit, Konstanz.
- Lenz, Karl u.a. 2010: Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der ersten Sächsischen Absolventenstudie, Dresden 2010.
- Lörz, Markus/Quast, Heiko/Roloff, Jan 2015: Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? In: *Zeitschrift für Soziologie* 44, 137-155.
- Merton, R. K. (Hg.) 1985: *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen*, Frankfurt am Main.
- Middendorff, Elke u.a. 2013: Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin.
- Möller, Christina 2015: Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren, Weinheim und Basel.
- Ramm, Michael u.a. 2014: Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden.
- Schneickert, Christian 2013: Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld, Konstanz, München.

- Statistisches Bundesamt 2013: Hochqualifizierte in Deutschland 2011. Erhebung zu Karriereverläufen und internationaler Mobilität von Hochqualifizierten, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2014: Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.2., Wiesbaden.
- Weber, Max ([1919] 2002): Wissenschaft als Beruf. In: Dirk Kaesler (Hg.): Max Weber: Schriften 1894-1922. Stuttgart, S. 474-513.
- Wennerås, Christine/Wold, Agnes 2000: Vetternwirtschaft und Sexismus im Gutachterwesen. In: Beate Kraus (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt am Main/New-York, 107-120.
- Wetterer, Angelika 1989: "Es hat sich alles so ergeben, meinen Wünschen entsprechend". Über die Plan-Losigkeit weiblicher Karrieren in der Wissenschaft. In: Silvia Bathe u.a. (Hg.): Frauen in der Hochschule. Lehren und Lernen im Wissenschaftsbetrieb, Weinheim, 142-187.
- Zimmer, Annette/Krimmer, Holger/Stallmann, Freia 2007: Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität, Opladen.

Begrenzte Ermöglichkeiten

Von der ‚Illusion der Chancengleichheit‘ in wissenschaftlichen Karrieren¹⁶

Christina Möller

Zu den Leitmodellen unserer westlichen Gesellschaft zählt das meritokratische Prinzip, nach dem jeder Mensch seinen ‚Platz‘ in der Gesellschaft auf der Grundlage seiner individuellen Leistung einnimmt. Dies gilt insbesondere für den Bildungserfolg und dem damit häufig zusammenhängenden beruflichen Status, den eine Person erlangt. Mit seinem öffentlichen Bildungssystem, das jedem zugänglich sein soll, suggeriert die Meritokratie, dass jeder Mensch am Wettbewerb um Bildungstitel teilhaben könne und daher eine prinzipielle Chancengleichheit bestünde. Daran anknüpfend herrscht auch der Glaube vor, dass das Erreichen hoch qualifizierter Berufspositionen – wie Universitätsprofessuren sie darstellen – ausschließlich von der individuellen Leistung abhängt, sodass jeder ‚seines eigenen Glückes Schmied‘ ist und umgekehrt bei einem ‚Scheitern‘ der Karriere individuelle Verantwortung hierfür trägt. Gesellschaftliche Leitbilder wie das ‚unternehmerische Selbst‘ (Bröckling 2007), die die Verantwortung für die Selbstverwirklichungschancen an die Individuen delegieren, tragen zu diesem Glauben bei.

Das Prinzip der Meritokratie verkennt jedoch, dass Merkmale wie die soziale Herkunft im Bildungssystem sozial wirksam werden und so die gleiche Teilhabe an diesem Leistungswettbewerb torpediert oder zumindest so beeinflusst wird, dass von einer unterstellten Chancengleichheit in der sozialen Wirklichkeit nicht mehr viel übrigbleibt. Deutlich wird dies – ausgelöst durch den so genannten PISA-Schock (vgl. Hartmann 2008) – in unzähligen Studien, die einen hohen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg belegen (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002 und folgende PISA-Studien; Bos et al. 2012; Bertelsmann-Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung 2012) und damit ein der Meritokratie widersprechendes Prinzip offenlegen; ein Prinzip, das grob vereinfacht folgendermaßen zusammengefasst werden kann: Je höher der sozio-ökonomische Status der Herkunftsfamilie, umso höher die Bildungschancen der Kinder. Man könnte dieses Prinzip noch weiterfassen, denn je höher der sozio-ökonomische Status der Herkunftsfamilie ist, umso wahrscheinlicher werden auch ihre Nachkommen hohe Berufspositionen erreichen und den sozialen Status der Familie reproduzieren.

Pierre Bourdieu, dem in diesem Band besondere Beachtung geschenkt wird, gehört zu jenen kritischen Sozialtheoretikern, der die ‚Illusion der Chancengleichheit‘ im Bildungssystem wie kaum ein anderer aufgedeckt und problematisiert hat (vgl. Bourdieu und Passeron 1971; Bourdieu et al. 1981). In seinen Studien zum französischen Bildungssystem der 1960er Jahre zeigt er feine Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit sowohl auf subjekt- und handlungstheoretischer als auch auf struktureller Ebene (in den Bildungssystemen und in den gesellschaftlichen Klassenbeziehungen) auf. Er legt damit ein umfassendes Konzept vor, das sich von einseitigen und dualistischen Perspektiven verabschiedet und vielmehr reziproke Dynamiken in den Blick nimmt. Daher handelt es sich, insbesondere beim Konzept der ‚kulturellen Passung‘, das im Verlauf des Beitrages noch näher dargelegt wird, um ein Erklärungsmodell, das mikro-, meso- und makroanalytische Dimensionen zusammendenkt und dadurch ein breiteres Verständnis von sozialer Reproduktion und beharrlichen Ungleichheiten bei Bildungs- und Lebenschancen ermöglicht.

Ausgehend von diesen Überlegungen werden im folgenden Beitrag am Beispiel der sozialen Herkunftsstruktur von Universitätsprofessorinnen und -professoren wesentliche Konzepte Pierre

¹⁶ Ich danke Dr. des. Anja Böning, Dr. Angela Graf und Prof. i. R. Dr. Michael Hartmann sowie die Herausgeber für die Anregungen zur Verbesserung dieses Beitrages.

Bourdieu als Analysewerkzeuge reflektiert und hinsichtlich ihrer Erklärungskraft diskutiert. Die Inhaberinnen und Inhaber von Universitätsprofessuren sind deshalb von hohem Interesse, weil sie einen langen Bildungs- und Qualifizierungsverlauf im primären, sekundären, vor allem aber im tertiären Bildungssystem hinter sich gebracht haben und eine Berufung von der Erlangung des höchsten Bildungsabschlusses (Promotion) und von zusätzlichen Qualifikationen an der Universität (Habilitation bzw. habilitationsadäquate Leistungen u.a.) abhängt. Es handelt sich daher um eine Personengruppe, die Bourdieu selbst in seinem Werk ‚Homo Academicus‘ untersucht und die er zumindest zum Teil zu jenen Herrschenden zählt, die mit viel kulturellem Kapital ausgestattet sind und relativ hohe Positionen in seinem Modell des sozialen Raumes innehaben (vgl. Bourdieu 1987, S. 212). Die soziale Herkunftsstruktur der Professorenschaft verweist auf soziale Ungleichheiten beim Zugang zu hoher Bildung und zu einer erfolgreichen wissenschaftlichen Karriere. Auch wenn eine quantitative Erhebung der sozialen Herkunftsstruktur hinsichtlich einer Beweisführung der Mechanismen sozialer Reproduktionen auf Grenzen stößt, so scheinen die statistisch sichtbaren Verteilungen doch spezifische Macht- und Ungleichheitskonstellationen aufzuzeigen, die zumindest auf soziale Reproduktionsmechanismen hindeuten und ungleiche Chancen offenlegen.

Hinsichtlich der Daten zur sozialen Herkunft von Universitätsprofessorinnen und -professoren wird auf eine Erhebung aus dem Jahr 2010 zurückgegriffen. In dieser Erhebung wurde die soziale Herkunft von insgesamt 1.340 Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten ermittelt, die im Jahr 2010 an einer Online-Umfrage teilgenommen haben. Der Rücklauf belief sich auf rund 26%, sodass es sich um einen belastbaren Querschnitt der Universitätsprofessorenschaft in NRW handelt. Die hohe Repräsentativität zeichnet sich zudem durch eine nahezu gleiche Verteilung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit, nach Status der Professur und nach Fächergruppen aus, die den jeweiligen Verteilungen in der Hochschulpersonalstatistik für die nordrhein-westfälischen Universitäten nahezu gleicht (vgl. Möller 2015a).

In diesem Beitrag werden zunächst grundlegende Befunde über den ungleichen Zugang zu hoher Bildung und über ungleiche Chancen hinsichtlich einer erfolgreichen wissenschaftlichen Karriere aufgezeigt, einige wesentliche Erkenntnisse über die soziale Zusammensetzung der Universitätsprofessorenschaft vorgestellt und anschließend das Erklärungsmodell Bourdieus in Bezug auf die soziale Reproduktion im Bildungssystem und herkunftsbedingter ungleicher Chancen in wissenschaftlichen Karrieren diskutiert. Bei den Analysewerkzeugen und Perspektiven Bourdieus handelt es sich insbesondere um den Habitus- und den Kapitalbegriff, um strukturelle Anerkennungslogiken im Feld der Schule und besonders der Hochschule als Ausdruck symbolischer Herrschaft. Dabei wird aufgezeigt, wie diese Ebenen ineinandergreifen („Kulturelle Passung“) und zur einseitigen sozialen Reproduktion im Bildungssystem und in wissenschaftlichen Karrieren beitragen. In Ergänzung zum Bourdieu’schen Erkenntnismodell werden zudem aktuelle Forschungsergebnisse zum deutschen Bildungssystem präsentiert, die nahelegen, dass seine Überlegungen nach wie vor von hoher Aktualität und bildungspolitischer Brisanz sind.

1. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsverläufe und wissenschaftliche Karrieren

Im internationalen Vergleich lässt sich das deutsche Bildungssystem durch eine frühe Selektion und eine relativ geringe soziale Durchlässigkeit charakterisieren (vgl. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung 2012). Bereits in der Grundschule kommen Kinder aus unterschiedlichen Milieus und mit unterschiedlichen (Lern-)Voraussetzungen (die auch mit dem vorherigen Besuch bzw. Nicht-Besuch einer Kinderbetreuungsinstitution korrelieren, Baader et al. 2010) zusammen und werden in der Regel bereits nach vier Jahren auf weiterführende Schulen versetzt¹⁷ (immer noch

¹⁷ In den Bundesländern Berlin und Brandenburg erfolgt die Selektion erst nach 6 Jahren.

zentral: Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien), die unterschiedliche Bildungs- und Lebenschancen für sie bereithalten. Aufwärtsmobilität, d.h. der Wechsel von einer niedrigeren auf eine höhere Schulform, findet deutlich seltener statt als Abstiegsmobilität (vgl. Bellenberg et al. 2004). Obwohl im gesamten Bildungssystem stetig Veränderungen stattfinden (z.B. die langfristige Abwicklung von Hauptschulen, die vermehrte Einführung von Gesamtschulen oder ähnlichen Modellen inklusiverer Schulformen, die zum Teil zur Hochschulzugangsberechtigung führen), bleibt das Gymnasium als Vorbereiter für ein Hochschulstudium eine hochumkämpfte Institution, deren Exklusivität vor allem privilegierte Schichten zu verteidigen trachten (vgl. Brake und Büchner 2012, S. 11f.). Hohe Bildung bleibt auch bei steigenden Studierendenzahlen eine Ressource, die zu den stetigen gesellschaftlichen Konfliktbereichen zählt, in denen es auch um gesellschaftliche Privilegien, Besitzstandswahrung und Statusreproduktionen, also um Machtinteressen geht. Denn hohe Bildungsabschlüsse gehören heute stärker denn je zu den zentralen Zugangsschlüsseln für hohe Berufspositionen und eine privilegierte soziale Stellung, die umfassende gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten bereithält (vgl. Schwinn 2007, 33).

Zahlreiche Studien zeigen, dass soziale Ungleichheiten beim frühen Wechsel nach der Primarstufe auf weiterführende Stufen besonders einflussreich sind, da sich messbare Leistungsunterschiede bereits aufgrund unterschiedlicher Anreize in den Herkunftsfamilien ableiten lassen und Kinder aus anreizärmeren Familien den Vorsprung von Kindern aus anreicheren Familien in dieser Zeit kaum aufzuholen vermögen (z.B. bei der Lesekompetenz, die Kinder aus bildungsreichen Familien häufig bereits in der frühen familiären Sozialisation ausbilden). Zudem hängen Gymnasialempfehlungen nicht nur von messbaren Leistungen, sondern auch von sozialen Einflüssen ab: So zeigte bspw. die IGLU-Studie, dass Kinder aus der oberen Dienstklasse im Vergleich zu Facharbeiterfamilien eine 3,4-fach größere Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen, auch wenn beide Gruppen über die gleichen kognitiven Fähigkeiten sowie Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen verfügen (vgl. Bos et al. 2012, S. 219). Auch benötigen Kinder von un- und angelernten Arbeitern häufig eine höhere Lesekompetenz als jene aus oberen Dienstklassen, um eine Gymnasialempfehlung durch Lehrerinnen und Lehrer zu erhalten (vgl. ebd., S. 220). Daher wirkt nicht nur das entsprechende kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie auf die Kompetenzentwicklung und auf die weitere Schullaufbahn, sondern es kommen zusätzliche Dimensionen institutioneller Diskriminierung hinzu, die sich auf die soziale Herkunft der Kinder beziehen. Schaffen es Kinder aus benachteiligten Schichten bis zur Hochschulreife, so gibt es auch beim Zugang zum Hochschulsystem weitere Verteilungsmuster, die sich hinsichtlich der Wahl zwischen einer beruflichen Ausbildung und einem Hochschulstudium, der Wahl der Hochschule (Fachhochschule oder Universität) und des Faches noch einmal nach sozialer Herkunft und insbesondere nach ihrer Bildungsherkunft ausdifferenzieren (vgl. Middendorff et al. 2013; Ramm et al. 2014). Studierende unterer Sozialschichten brechen häufiger das Studium ab, wobei hierfür unterschiedliche Bedingungsfaktoren eine Rolle spielen und häufig auch ökonomische Gründe ausschlaggebend sind (vgl. Heublein et al. 2003; Stabsstelle Qualitätsmanagement Universität Konstanz 2015). Mit dem internationalen Bachelor-/Mastersystem zeigen sich ferner neue Ungleichheiten nach sozialer Herkunft, da den Übergang zum Master zwar mittlerweile drei Viertel aller Studierenden vollziehen, jedoch nur 60% der Studierenden aus weniger privilegierten Herkunftsgruppen im Vergleich zu 80% derjenigen aus höheren Gesellschaftsschichten (vgl. Lörz et al. 2015).

Als die selektivste Bildungsstufe gilt die Promotion. Promovierende stammen insgesamt häufiger aus sozioökonomisch gehobenen und gebildeteren Familien als Studierende (vgl. Enders und Bornmann 2001; Isserstedt et al. 2010; Lenger 2008; Jaksztat 2014). Beim Übergang zur Promotion gilt: Wer bereits als studentische Hilfskraft (auch studentische Mitarbeiter/innen genannt) im wissenschaftlichen Feld tätig ist, für den erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs zur

Promotion (vgl. Jaksztat 2014). Denn im Rahmen einer studentischen Beschäftigung können bereits „feldspezifisches inkorporiertes kulturelles Kapital [...], nämlich die Einübung der Gepflogenheiten und Techniken des akademischen Betriebes sowie die Fähigkeit wissenschaftlichen Arbeitens“ (Schneickert 2013, S. 163) sowie soziales Kapital durch den kollegialen Kontakt zu allen Professionen an der Hochschule akkumuliert werden. Von dieser frühen „Feldsozialisation“ profitieren insbesondere Studierende aus gehobenen Schichten, da „die Mehrheit der studentischen MitarbeiterInnen aus sozio-ökonomisch privilegierten und bildungsnahen Familien stammt“ (ebd., S. 113). Mutmaßlich zeigt sich daran, dass eine Beschäftigung als studentische Hilfskraft mit einer familiär vermittelten Nähe und Vertrautheit mit der akademischen Welt zusammenhängt und daher von höheren Sozialgruppen ein höheres Interesse an derartigen Tätigkeiten vorliegt, um sich früh strategisch zu positionieren (ebd., S. 115).

Übereinstimmend zeigen die meisten Studien, die sich mit der Bedeutung der sozialen Herkunft bei höheren Bildungsgängen, beim Zugang zur Promotion und zur wissenschaftlichen Karriere beschäftigen und sich auf die Konzepte Bourdieus beziehen, eine habituelle Nähe bzw. Distanz zum höheren Bildungswesen bzw. zum wissenschaftlichen/akademischen Werdegang in Abhängigkeit vom (Bildungs-)Status der Eltern auf. Das bedeutet, dass das familiäre kulturelle Kapital im Habitus, also in den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Schülerinnen und Schülern (vgl. Helsper et al. 2014), Studierenden (vgl. Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2006) und auch von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern (vgl. Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013; Hasenjürgen 1996) zum Ausdruck kommt und sich sogar bei etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (vgl. Hänzi und Matthies 2014) noch äußern kann. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler unterscheiden sich häufig hinsichtlich ihrer habituellen Handlungsstrategien, die an eine wissenschaftliche Karriere mal mehr, mal weniger anschlussfähig sind und sich auf herkunftsspezifische Prägungen zurückführen lassen (vgl. Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013). Differenzen zeigen sich auch darin, dass Personen aus akademischen Elternhäusern eher zielgerichtet eine wissenschaftliche Tätigkeit aufnehmen, um eine wissenschaftliche Karriere zu verfolgen, wohingegen Personen nicht-akademischer Herkunft oftmals in akademische Laufbahnen „hineinrutschen“, d.h. „dass im Vorfeld kaum Vorstellungen dazu bestanden, wie die eigene wissenschaftliche Laufbahn aussehen und gestaltet werden könnte. Ebenso fehlen dann häufig adäquate Strategien, um die weitere Laufbahn auch erfolgreich realisieren zu können. Diese Strategien müssen erst noch entwickelt werden“ (ebd., S. 62). Personen unterer Sozialschichten benötigen durch ihre familiäre Ferne zu hohen Bildungsinstitutionen eher mehr Zeit, um sich an die Anforderungen einer wissenschaftlichen Karriere anpassen zu können. Personen „aus gutem Hause“ bringen hingegen schon beim Berufseinstieg ausreichend ‚Spiel-Sinn‘ mit und können Zeit und Kräfte sparen, die andere angesichts einer Erziehung, die sich durch ihren Abstand zu den Erfordernissen der wissenschaftlichen Profession auszeichnet, für Anpassungsleistungen einsetzen müssen“ (Hasenjürgen 1996, S. 270).

Während diese qualitativ erhobenen Daten zu unterschiedlichen Habitus-Ausprägungen insgesamt auf spezifische Benachteiligungen für Personen unterer Sozialschichten hinweisen, fehlen bislang differenzierte Analysen über die tatsächlichen Anteile von Personen nach sozialer Herkunft in den oberen wissenschaftlichen Qualifizierungspassagen. Einerseits gehen Studien davon aus, dass – ist die Promotion als letzte äußerst selektive Passage erst bewältigt – ähnliche Chancen auf Erreichung einer Professur gegeben sind (vgl. Enders/Bornmann 2001; Hartmann 2002; Jungbauer-Gans und Gross 2012). Schaut man jedoch andererseits genauer hin, so lassen sich zum Teil große Unterschiede in der Chancengleichheit auf eine Professur sowohl bezogen auf das Fach als auch bezogen auf den betrachteten Zeitraum der Berufung feststellen. Kohorten-Vergleiche zeigen, dass nach einer „Verkleinbürgerung“ (Hartmann 2002, S. 111) der Professorenschaft in den 1960er und 1970er Jahren (vor allem jene, die in 1965 promoviert hatten, hatten gute Chancen, eine Professur zu erreichen) in

der Zeit danach eine Trendwende hin zu einer erhöhten Rekrutierung aus dem Bürger- und Großbürgertum stattgefunden hat (dieser Befund wird an den Daten der nordrhein-westfälischen Professorenschaft ebenfalls sichtbar, vgl. Kap. 2). Untersucht wurden Personen auf Spitzenpositionen, darunter Professorinnen und Professoren der Rechts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Promovierte aus den Arbeiter- und Mittelschichten erreichten in den Ingenieurwissenschaften die meisten Professuren, gefolgt von den Wirtschaftswissenschaften, seltener dagegen in den Rechtswissenschaften. Die Tendenz einer sozialen Schließung bestätigen auch Nagl und Hill (2010) anhand der Daten über Professoren und Professorinnen der Ingenieurwissenschaften und Informatik. Neben diesen Befunden zur zeitlichen Entwicklung ist zu konstatieren, dass keine systematischen Analysen über die Chancen von berufungsfähigen (d. h. hoch qualifizierten, habilitierten oder habilitationsadäquat qualifizierten) Personen nach sozialer Herkunft vorliegen, sodass genaue Analysen über tatsächliche Berufungschancen nicht möglich sind.

2. Das soziale Herkunftsprofil von Universitätsprofessorinnen und -professoren

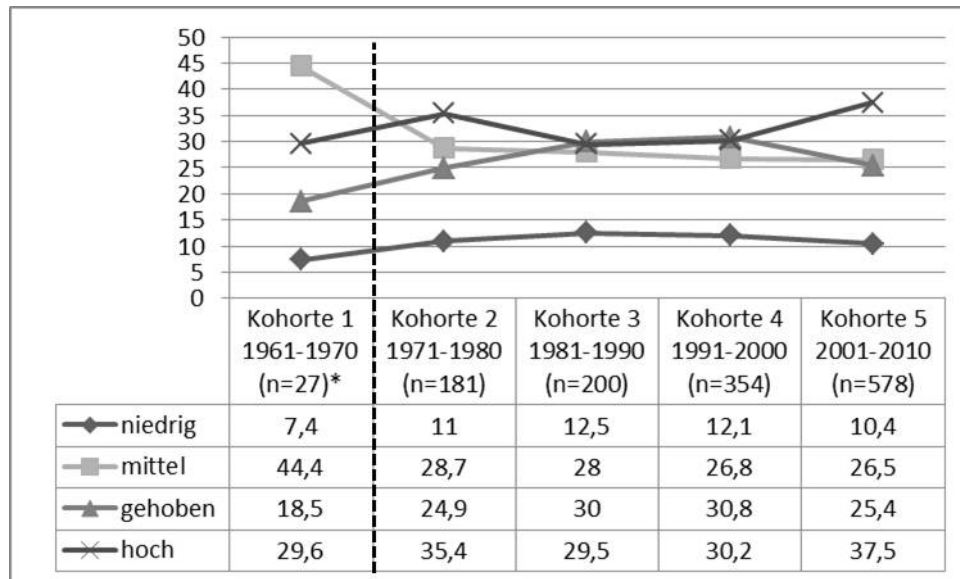
Die defizitäre Datenlage über die soziale Herkunft von hochqualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern führt dazu, eine Perspektive einzunehmen, die nicht auf die Chancen der Sozialgruppen zwischen den einzelnen Bildungs- und Qualifikationsstufen fokussiert, sondern den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Zugang zu einer Universitätsprofessur aus einer Makroperspektive diskutiert. Denn es erscheint auch insgesamt lohnenswert, die Chancenfrage im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu reflektieren, ohne sich auf die Selektionsvorgänge auf den unterschiedlichen Qualifikationsstufen, die jeweils für sich eigene Eliminierungs- und Selbsteliminierungsmechanismen aufweisen, zu begrenzen. Als Gedankengerüst im Sinne einer solchen Metaperspektive dient im Folgenden das ‚proportionale Chancengleichheitsmodell‘. Dieses auch als Proporzmodell bekannte Konzept (vgl. Geißler 2014, S. 334) geht davon aus, dass – sollte tatsächlich Chancengleichheit für alle Bevölkerungsgruppen bestehen – sich die gesellschaftliche Bevölkerungsstruktur in der Professorenschaft weitgehend widerspiegeln müsste. Oder anders ausgedrückt: Wenn die soziale Herkunft für den Erfolg im Bildungssystem keine Rolle spielte, wäre anzunehmen, dass alle gesellschaftlichen Sozialgruppen gemäß ihrem Anteil an der Bevölkerung auch auf Universitätsprofessuren zu finden sind. Für eine Überprüfung dieser These wird in den folgenden Ausführungen auf die Daten der eingangs erwähnten Untersuchung der nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren zurückgegriffen, ihr Herkunftsprofil dargestellt und mit der sozialgruppenspezifischen Verteilung in der Bevölkerung in Beziehung gesetzt.

Die Operationalisierung der sozialen Herkunft erfolgte in der Analyse in Anlehnung an die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, in dem die untersuchte Person je nach Hierarchie der Berufsposition der Eltern¹⁸ (unter Berücksichtigung, ob ein akademischer Bildungsabschluss vorliegt oder nicht) in eine der vier hierarchisch angeordneten sozialen Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben und hoch) eingeordnet wurde. Der Herkunftsgruppe niedrig sind vor allem Arbeiter, aber auch gering qualifizierte, ausführende Angestellte, Beamte und ähnlich situierte Berufsgruppen subsumiert, in der mittleren Herkunftsgruppe mittlere Angestellte, Beamte etc., in der gehobenen dementsprechend gehobene Berufspositionen, z.B. Lehrerinnen und Lehrer, sodass hier bereits auch akademisch qualifizierte Berufe vorkommen. Zur Herkunftsgruppe ‚hoch‘ zählen alle höchsten Berufspositionen wie führende Angestellte, Beamte des höheren Dienstes, mittlere und größere Selbständige und Freiberufler mit mittlerem und hohem Einkommen, die meist einen akademischen Abschluss vorweisen.

¹⁸ Die jeweils höchste Berufsposition von Vater oder Mutter wird der Analyse zugrunde gelegt.

Abbildung 1 zeigt die Gesamtverteilung der vier sozialen Herkunftsgruppen aller untersuchten Professorinnen und Professoren nach Berufungskohorten.

Abb. 1: Professorinnen und Professoren nach sozialen Herkunftsgruppen und Berufungsjahrgängen in 10-Jahres-Kohorten in % (n=1.340)



Quelle: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010
Abweichungen von Hundert sind rundungsbedingt.

*Die Daten der ersten Kohorte (1961-1970) basieren auf zu kleinen Fallzahlen, um sie generalisieren zu können.

Lässt man die erste Kohorte aufgrund der geringen Fallzahl von 27 Personen außer Acht, so zeigt sich, dass Personen der hohen Herkunftsgruppe dominieren bzw. in der dritten und vierten Kohorte ähnlich häufig vorkommen wie die der gehobenen Herkunftsgruppe. In der letzten Kohorte steigt ihr Anteil auf 37,5% und damit so hoch wie nie zuvor im betrachteten Zeitraum. Für die Personen der mittleren als auch der niedrigen Herkunftsgruppe lässt sich festhalten, dass sich ihre Anteile in den letzten Kohorten verringern. Besonders auffällig über alle Kohorten hinweg ist, dass die Anteile der niedrigen Herkunftsgruppe am unteren Rand verharren und nach einem geringen Anstieg auf 12,5% (in Kohorte 3) bei den zuletzt berufenen Professorinnen und Professoren auf 10,4% absinken. Auch die Anteile der mittleren Herkunftsgruppe sinken im Zeitverlauf, wenn auch auf niedrigerem Niveau als die der niedrigen Herkunftsgruppe. Der Anstieg der prozentualen Anteile aus der hohen Herkunftsgruppe und die Senkung der Anteile aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe verweist daher auf eine soziale Schließung der Professorenschaft¹⁹, wobei Arbeiterkinder und Nachkommen ähnlich gering qualifizierter Väter und Mütter über den gesamten Untersuchungszeitraum nur marginal vorkommen. Es wird also bereits auf den ersten Blick eine Schiefelage erkennbar, da der größte Anteil der Professorinnen und Professoren eine privilegierte Herkunft aufweist und bei den zuletzt Berufenen nur rund jeder zehnte ein so genanntes Arbeiterkind bzw. ein Nachkomme von vergleichbar gering qualifizierten Eltern ist. Die ‚Illusion der Chancengleichheit‘ aber – wie Bourdieu und Passeron es formuliert haben – wird besonders dann deutlich, wenn die Daten der Professorinnen und Professoren im Spiegel der gesellschaftlichen Erwerbstätigenstruktur betrachtet werden. Zuvor jedoch bedarf es zusätzlicher Erläuterungen zum operationalen Vorgehen: Das soziale Herkunftsgruppenmodell ist zwar ein geläufiges Modell der Sozialerhebung und lässt somit Vergleiche mit Studierendenkohorten²⁰ zu. Es gibt jedoch keine äquivalenten Daten zu den Bevölkerungsgruppen, da Sozialstrukturdaten, wie z.B.

¹⁹ Für weitere Analysen zur sozialen Schließung vgl. Möller 2015a.

²⁰ Zum Vergleich mit Studierenden- und Promovierendenkohorten s. Möller 2015a, S. 206.

die des SOEP oder des Mikrozensus, anhand von Berufsgruppen (Arbeiter, Angestellte, Beamte etc.) und nicht anhand von sozialen Herkunftsgruppen ausgewiesen werden. Daher werden in folgender Abbildung 2 die Berufspositionen der Väter der Professorinnen und Professoren – die nun in Geburtskohorten und nicht in Berufungskohorten dargestellt werden – mit denen der männlichen Erwerbstätigen in (West-)Deutschland verglichen. Dabei werden die Daten der Erwerbstätigenstruktur innerhalb des Zeitrahmens hinzugezogen, in dem die Professorinnen und Professoren zwischen mindestens sechs und maximal 19 Jahre alt waren und in dem wichtige Bildungsentscheidungen anstanden. Da differenzierte Vergleichsdaten für die Erwerbstätigen in Deutschland erst seit 1984 vorliegen (vormals gab es keine intrakategorialen Daten für die Gruppe der Arbeiter, Angestellten usw.), bezieht sich der Vergleich in folgender Betrachtung auf zwei Geburtskohorten. Es handelt sich um die von 1965-1984 Geborenen und daher um die jüngsten Professorinnen und Professoren der Untersuchung, die zwischen den 1990er Jahren bis zum Erhebungsjahr 2010 berufen wurden. Dieser Fokus hat den Vorteil, dass es sich um die aktuellsten Daten handelt, die von Professorinnen und Professoren vorliegen, und dass ebenso differenzierte Vergleichsdaten vorhanden sind.

Abb. 2: Berufspositionen der Väter der Professorinnen und Professoren der Geburtsjahre 1965-1974 und 1975-1984 (N=305) im Vergleich mit den Erwerbstätigen in (West-)Deutschland insgesamt

Zeile	Berufsposition Vater	Prof.-Kohorte 1965-1974 (n=266)	Erwerbstätige 1984 ¹	Prof.-Kohorte 1975-1984 (n=39)	Erwerbstätige 1990 ²
1	Arbeiter insges.	12,8	51,4	10,2	47,9
2	davon Akademiker	0		0	
3	<i>un-, angelernte Arbeiter</i>	1,9	33,3	0	28,2
4	<i>Facharb., unselbst. Handwerker</i>	7,5	17,1	5,1	18,8
5	<i>Meister, Polier</i>	3,4	1	5,1	0,9
6	Angestellte insges.	36,9	33	48,8	37,2
7	davon Akademiker	48		68,4	
8	<i>mit ausführender Tätigkeit</i>	1,9	9,8	2,6	9,6
9	<i>qualifizierte mittl. Position</i>	8,3	16,5	5,1	19,6
10	<i>in gehobener Position</i>	18,4	5,8	30,8	7
11	<i>mit umfass. Führungsaufgaben</i>	8,3	0,9	10,3	1
12	Beamte insges.	33,4	7,4	18	7,1
13	davon Akademiker	77,5		85,7	
14	<i>einfacher und mittlerer Dienst</i>	1,1	3,1	2,6	3,2
15	<i>gehobener Dienst</i>	9	2,5	2,6	2,4
16	<i>höherer Dienst</i>	23,3	1,8	12,8	1,5
17	Selbständige insges.³	11,3	6,5	12,8	5,9
18	davon Akademiker	13,3		20	
19	<i>kleiner Selbständiger</i>	6,8	1	0	0,8
20	<i>mittlerer Selbständiger</i>	4,1	5	12,8	4,7
21	<i>größerer Selbständiger</i>	0,4	0,5	0	0,4
22	Freiberufler insges.	5	1,6	10,2	1,7
23	davon Akademiker	76,9	--	75	--
24	<i>mit geringem Einkommen</i>	0,8	--	0	--
25	<i>mit mittlerem Einkommen</i>	2,3	--	5,1	--
26	<i>mit hohem Einkommen</i>	1,9	--	5,1	--
27	Sonstige	0,1	--	0	--
28	davon Akademiker	50		0	
29	Insgesamt	100	100	100	100
30	Akademiker insgesamt	49,2	11,4⁴	59	12,4⁴

Quelle: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010

¹ Für die Kohorte der in 1965-1974 geborenen Professorinnen und Professoren wird das Bezugsjahr 1984 herangezogen, da hierfür erstmals differenzierte Daten aus der (ersten) SOEP-Erhebung vorliegen (DIW 1984), eigene Berechnungen.

² Quelle: SOEP 1990 (DIW 1990), eigene Berechnungen.

³ Inkl. Landwirte.

⁴ Quelle: Mikrozensus 1985 (Statistisches Bundesamt 1987) bzw. Mikrozensus 1991 (Statistisches Bundesamt 1993).

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, sind Beamte (und besonders jene im gehobenen und vor allem im höheren Dienst, vgl. Zeile 15 und 16) im Vergleich zu ihren Anteilen an den Erwerbstätigen unter den Professorinnen- und Professorenvätern deutlich überrepräsentiert: Die Väter der untersuchten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in der ersten Vergleichskohorte sind bspw. 13mal häufiger Beamte im höheren Dienst, als es ihrem Anteil an der Erwerbsbevölkerung entspricht, in der zweiten Vergleichskohorte rund neunmal. Auch Angestellte in gehobener Position und mit umfassenden Führungsaufgaben (vgl. Zeile 10 und 11) sind unter den Professorinnen- und Professorenvätern

deutlich häufiger vertreten. Entgegengesetzt ist das Verhältnis bei den Arbeitern (vgl. Zeile 1 f.): Während unter den Professorinnen und Professoren nur rund 13% (bzw. 10% in der letzten Kohorte) Arbeiterkinder sind, haben Arbeiter an den Erwerbstätigen insgesamt einen Anteil von rund 51% (bzw. 48%), sie stellen somit in der Bezugszeit rund die Hälfte aller Erwerbstätigen in (West-)Deutschland. Allein anhand dieser Gegenüberstellung von Arbeitern und höheren Beamten zeigt sich das Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft und die Wahrscheinlichkeit, eine Professur zu besetzen. Die Anteile der Akademiker insgesamt (vgl. Zeile 30) verweisen zudem auf eine deutliche soziale Reproduktion akademischer Schichten. So haben in der ersten Professorinnen- und Professorenkohorte rund 50% einen akademisch gebildeten Vater, während bei den Erwerbstätigen in der Bevölkerung nur 11% Akademiker sind. In der zweiten Kohorte hat sich der Akademikeranteil auf rund 60% erhöht, während sich ihr Anteil an der Erwerbswelt nur moderat auf 12% erhöht hat. Dieser Befund verweist auf eine zunehmende Bedeutung des kulturellen Kapitals in Form von Bildungstiteln der Eltern und in der Tat auf eine ‚Illusion der Chancengleichheit‘. Hinzu kommen weitere Differenzierungen, z.B. Unterschiede nach Geschlecht, nach Fächergruppen, nach dem Status der Professur, auf die in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden kann (hierzu weitere Analysen in Möller 2015a und 2015b).

3. Bourdieus Erklärungsmodell der ‚Kulturellen Passung‘: Symbolische Herrschaft, Kapital, Habitus, das (hoch-)schulische und das wissenschaftliche Feld

Hinsichtlich der aufgezeigten Chancenungleichheiten bei der Erreichung einer Universitätsprofessur erscheinen einseitige Analysemodelle als wenig geeignet, um das Phänomen der sozialen Reproduktion angemessen zu erfassen. Denn ungleiche Bildungs- und Karriereverläufe lassen sich nicht allein durch familiäre Bildungsentscheidungen erklären, wie dies Studien suggerieren, die sich an der Theorie der Rationalen Bildungswahl bzw. der Theorie subjektiver Werterwartung orientieren und dabei insbesondere innerfamiliäre Kosten-Nutzen-Abwägungen bei Bildungsentscheidungen fokussieren (vgl. Becker und Lauterbach 2010; Boudon 1974; Müller und Pollak 2010). Sie lassen sich auch nicht einseitig durch Phänomene institutioneller Diskriminierung²¹ beschreiben, u.a. durch benachteiligendes Lehrerhandeln, in dem Gymnasialempfehlungen deutlich häufiger zugunsten oberer Sozialschichten ausgesprochen werden, auch wenn Kinder aus unteren Milieus gleiche Kompetenzen aufweisen (vgl. Bos et al. 2012). Vielmehr dürfte es sich um ein Zusammenspiel von unterschiedlichen sozialen Mechanismen bzw. um komplexe und undurchsichtige Wechselwirkungen handeln, die den Zugang zu höchsten Bildungs- und Karrierestufen vor allem für höhere Sozialschichten offen- und für untere Sozialschichten eher geschlossen halten. Erschwert wird die Konzeption eindeutiger Erklärungsmodelle dadurch, dass es sich bei der wissenschaftlichen Karriere zur Universitätsprofessur um langjährige und mehrstufige Bildungs- und Qualifikationshürden handelt, die je eigene Selektionsmechanismen aufweisen.

Als erfolgsrelevant erweist sich daher nicht nur das Leistungsvermögen, das häufig mit der sozialen Herkunft korreliert, um den spezifischen Anforderungen im Bildungssystem gerecht werden zu können, sondern insbesondere die kulturelle Nähe bzw. Distanz zu höheren Bildungseinrichtungen scheint ausschlaggebend dafür zu sein, dass herkunftsspezifische Ungleichheiten entstehen und sich reproduzieren. Beide Aspekte dieser herkunftsspezifischen Unterschiede sind stark an Bourdieus sozial- wie gleichsam kulturtheoretischen Überlegungen und Analysen anschlussfähig. Obere Gesellschaftsgruppen generieren ihre Vorteile insbesondere durch eine größere Nähe zur ‚legitimen Kultur‘ in den Institutionen der Bildung, d.h. dass Kinder gehobener bzw. hoch gebildeter Milieus

²¹ Zum Konzept und zu Befunden der „Institutionellen Diskriminierung“ vgl. auch Radtke/Gomolla 2009.

bereits in ihrer alltäglichen Sozialisation Wissen und Verhaltensnormen erlernen, die in der Schule sozial erwünscht und positiv bewertet bzw. implizit erwartet werden. Bourdieu und Passeron sprechen in diesem Zusammenhang von einer kulturellen Passung zwischen dem in der Herkunftsfamilie sozialisierten Habitus und dem in den Institutionen anvisierten Habitus, der dadurch zum Ausdruck kommt, dass Kenntnisse, Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten vorausgesetzt werden, die „das Privileg der gebildeten Klassen sind“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 39; vgl. auch Kramer 2011). So zeigen aktuelle Studien, dass kindliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume sowie alltagskulturelle Erfahrungsräume von den schichtspezifischen familiären Möglichkeiten und Traditionen abhängen und daher ganz unterschiedliche Passungsverhältnisse an institutionelle Bildungsanforderungen erzeugen (vgl. Brake und Büchner 2012; Büchner und Brake 2006; Kreibich und Ehmig 2010). Dieses in den Familien transmissionierte kulturelle Kapital ist nach Bourdieu das am meisten verschleierte Kapital, da in den Institutionen der Bildung oberflächlich *das* als Begabung oder individuelle Leistung erscheint, was sich als Erbe bestimmter Klassen erklärt: „Eine rationale und wirklich universale Pädagogik würde, da sie nicht für erworben hält, was einige wenige nur ererbt haben, sich von Beginn an nichts schenken und sich zu einem methodischen Vorgehen im Hinblick auf das explizite Ziel verpflichten, allen die Mittel an die Hand zu geben, all das zu erwerben, was unter dem Anschein der ‚natürlichen‘ Begabung nur den Kindern der gebildeten Klassen gegeben ist. Im Gegensatz dazu wendet die pädagogische Tradition sich im untadeligen Gewand der Gleichheit und Universalität in der Tat nur an die Schüler und Studenten, die in der besonderen Situation sind, ein den kulturellen Anforderungen der Schule entsprechendes kulturelles Erbe zu besitzen“ (Bourdieu 2001, S. 39). Kinder bzw. Jugendliche aus unteren Klassen sind demgemäß benachteiligt, weil jene der oberen Klassen ihnen aufgrund ihres familiären kulturellen Kapitals häufig überlegen sind. Hinzu kommen ungleiche Ressourcen an ökonomischem Kapital, das ebenfalls für Bildungsinvestitionen bedeutsam ist, so z.B. für Nachhilfe oder für langjährige Investitionen in ein Studium. Diese ungleichen sozialisatorischen Voraussetzungen und damit die ungleichen Chancen im Wettbewerb um Bildungstitel sind im Sinne Bourdieus ein Ausdruck von Herrschaftsbeziehungen, die sich jedoch nicht explizit als Herrschaftsbeziehungen darstellen, sondern vielmehr als symbolische Herrschaft, d. h. als „Formen von Herrschaft und Gewalt, die über Kultur und symbolische Ordnungen, über die Selbstverständlichkeiten unseres Denkens vermittelt sind“ (Krais 2005, S. 96). Das Bildungssystem fungiert als zentrale gesellschaftliche Institution zur Vermittlung der legitimen Kultur, die „Klassenstrukturen in individuelle Begabungen und Bemühungen umwandelt“ (Krais 2004, S. 185) und die Kräfteverhältnisse dieser durch kulturelle Erbschaften bedingten sozialen Reproduktion verschleiert (vgl. Bourdieu und Passeron 1973). Benachteiligte untere Klassen sind in dieser Herrschaftsbeziehung, die Bourdieu auch als ‚Klassenrassismus‘ bezeichnet, insofern beteiligt, als sie den „Essentialismus der oberen Klassen übernehmen und ihre Unterprivilegierung als persönliches Schicksal erleben“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 85). Dementsprechend sind Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit und das Gefühl, „sich an der Universität [...] ‚fehl am Platz‘ [zu fühlen] und entsprechend beurteilt [zu werden]“ (ebd., S. 31), häufige Begleiterfahrungen bei Bildungsaufstiegen. Sozialer Aufstieg durch Bildung bedeutet häufig mehr als lediglich die Akkumulation von Wissen, da der Habitus an bestehende Anforderungen und milieuspezifischen kulturellen Gepflogenheiten sukzessive angepasst werden muss und dies zusätzliche Herausforderungen und soziale Investitionen bedeutet (vgl. El-Mafaalani 2012, 2015). Während die Beobachtungen und Analysen Bourdieus und Passerons mittlerweile einige Jahrzehnte zurückliegen und auf die französische Gesellschaft zugeschnitten waren, sind die grundlegenden Erkenntnisse bis heute auch für den deutschen Raum bedeutsam. Denn an der sozialen Reproduktion oberer Gesellschaftsschichten hat sich in Deutschland nur graduell etwas verändert, so z.B. durch eine allgemeine Höherqualifizierung, die auch mit höheren Bildungsbeteiligungen insbesondere in mittleren Gesellschaftsschichten einhergehen (vgl. Geißler 2014, S. 334f.). Die Kontraste bei den

Bildungserfolgen zwischen den oberen und den unteren ‚Klassen‘ bleiben – wie am Beispiel der Bildungskarrieren zur Universitätsprofessur von Arbeiterkindern und höheren Beamtenkindern anschaulich gemacht wurde – aber bestehen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die quantitativ bedeutsamen Selektionen nach sozialer Herkunft sich bereits auf unteren, d.h. frühen Bildungsstufen vollziehen. Aber auch auf höheren Qualifikationsstufen wie beim Übergang zum Hochschulstudium und zur Promotion gibt es den eindeutigen Befund, dass je höher die Qualifikationsstufe, desto exklusiver die soziale Zusammensetzung der Personen auf dieser Qualifikationsstufe ist, sodass von einer Akkumulation von Chancen bei privilegierten Gruppen gesprochen werden kann. Diese Tendenz lässt sich ebenso sowohl anhand der Stipendienvergabepraxis in der Studienförderung als auch in der Promotionsförderung der elf deutschen Begabtenförderungswerke²² aufzeigen: „Gemessen an den Bildungsabschlüssen ihrer Eltern kommen die Geförderten [in der Studienförderung, Anm. der Verf.] überdurchschnittlich häufig aus akademisch gebildeten Familien: In mehr als 70 % der Elternhäuser haben Vater und/oder Mutter eine Hochschulreife erworben [...]. In zwei Dritteln der Herkunftsfamilien hat mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium abgeschlossen [...]“ (Middendorff et al. 2009, S. 4). In der Promotionsförderung haben zwei Drittel der Geförderten mind. ein Elternteil mit abgeschlossenem Studium, 57% stammen aus Elternhäusern, in denen wenigstens ein Elternteil studiert hat (vgl. ebd., S. 7). Stipendien dienen zum einen als materielle Unterstützung und stellen somit auch Zeit für höhere Bildungsqualifikationen bereit, zum anderen dienen sie der Netzerkennung („soziales Kapital“) und als Anerkennungsprädikat von Leistung, sodass sich weitere wissenschaftliche Erfolge häufig anschließen (sog. Matthäus-Effekt²³). Insgesamt haben rund 43% der untersuchten Professorinnen und Professoren eine institutionelle finanzielle und/oder immaterielle Förderung erhalten. Davon haben vor allem jene profitiert, die eine privilegiertere Herkunft aufwiesen (vgl. Möller 2015a, S. 289f.).²⁴

4. Diskussion und Ausblick

Eine wissenschaftliche Karriere bis Erreichung einer Universitätsprofessur zeichnet sich durch langjährige Bildungs- und Qualifizierungspassagen in institutionalisierten sozialen Anerkennungspraxen aus. An diese spezifischen Anforderungen und an die dadurch gegebene ‚legitime Kultur‘ sind Personen aufgrund ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich anschlussfähig, denn die Erfolgsaussichten hängen eng mit herkunftsbedingten Sozialisationsprozessen zusammen. Daher sind bereits auf frühen Bildungsübergängen spezifische gesellschaftliche Gruppen von höheren Bildungsgängen ausgeschlossen, da ihnen grundlegende Werkzeuge (wie Sprache, Lernstrategien, Vorwissen etc.) fehlen, um mit jenen Gruppen Schritt zu halten, die auf ein weitreichenderes kulturelles Erbe zurückgreifen und sich ganz selbstverständlich für eine wissenschaftliche Karriere ‚entscheiden‘ können. Nicht zuletzt durch die Verschleierung dieser sozialen Reproduktion und der Akkumulation von Chancen für privilegierte Schichten in den Bildungsinstitutionen scheint bisher kein programmatisches (politisches) Gesamtkonzept zum Abbau dieser Ungleichheiten vorzuliegen. Bourdieu konnte mit seinen Konzepten und Beobachtungen die subtilen Reproduktionsmechanismen aufzeigen, welche die ungleichen Voraussetzungen offenlegen, und diese als Folge von Herrschaftsverhältnissen innerhalb der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse problematisieren, die

²² Hierzu gehören die Studienstiftung des deutschen Volkes, Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Hanns-Seidel-Stiftung, Heinrich-Böll-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Hans-Böckler-Stiftung, Stiftung der deutschen Wirtschaft, Ev. Studentenwerk e.V. Villigst sowie die Bischöfliche Studienförderung Cusanuswerk.

²³ Ausdruck nach dem Matthäus-Evangelium „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat“. Im wissenschaftlichen Zusammenhang wurde er besonders von Robert K. Merton (1985) geprägt.

²⁴ Einschränkung muss hierbei auf einen signifikanten Geschlechtereffekt hingewiesen werden: Professorinnen haben aufgrund spezieller Förderpolitiken häufiger eine Förderung erhalten als Professoren, wobei tendenziell Frauen aller Herkunftgruppen profitiert haben.

wenig transparent, sondern vielmehr verschleiert und in einer Leistungsideologie zum Ausdruck kommen. Die Erklärungskraft dieses Modells bleibt auch heute noch für den deutschen Raum bedeutsam. Gleichzeitig bringen jüngere Studien zusätzliche institutionelle Diskriminierungspraxen ans Tageslicht, die aktuell noch einmal vor Augen führen, dass das Bildungssystem selbst als aktive Reproduktionsinstanz der Klassenstrukturen zu deuten ist. Denn schaffen es benachteiligte Gruppen, die ungleichen Voraussetzungen für Bildungserfolge durch besondere Kompetenzentwicklungen wettzumachen und gleiche Noten aufzuweisen wie Nachkommen oberer Sozialschichten, wird ihnen häufig trotz allem der Gang zu höheren Bildungseinrichtungen durch benachteiligende Lehrerempfehlungen verwehrt bzw. erschwert (vgl. Bos et al. 2012).

Solange kein Bewusstsein für die Wirksamkeit des herkunftsbedingten kulturellen und ökonomischen Erbes und der Verwirkung von Lebenschancen aufgrund zusätzlicher Diskriminierungen im Bildungssystem durch klassenspezifisch ausgerichtete Schulempfehlungen vorherrscht, bleibt es bei der Akkumulation von Chancen bei den höheren Schichten. An der Illusion der Chancengleichheit und an den begrenzten Ermöglicungen von Bildungsaufstiegen bis zur Universitätsprofessur wird sich nur dann etwas verändern lassen, wenn die verborgenen Mechanismen einer auf der aufgezeigten Leistungsideologie gerichteten Auslese, die sich als ‚kulturelle Passung‘ oberer Schichten an herrschende Anforderungskulturen entpuppt, stärker in den Blick geraten und problematisiert werden.

Literatur:

- Baader, Meike Sophia, Peter Cloos, Maren Hundertmark und Sabine Volk. 2010. *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit*, hrsg. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach. 2010. *Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*. In: dieselben (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 11-49. Wiesbaden: VS.
- Bellenberg, Gabriele, Gertrud Hovestadt und Klaus Klemm. 2004. *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen*. (GEW-Studie Nr. 1015). Essen. Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). 2012. *Chancenspiegel. Zur Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bos, Wilfried, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos und Knut Schwippert. 2012. *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1996. *Die Intellektuellen und die Macht*, hrsg. Irene Dölling. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1973. *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und Helmut Köhler. 1981. *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt a.M.: Europ. Verl.-Anst.
- Büchner, Peter und Anna Brake (Hrsg.). 2006. *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.

- Brake, Anna und Peter Büchner. 2012. *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin. 2012. *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS.
- El-Mafaalani, Aladin. 2015. Ambivalenzen sozialer Mobilität. Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die ‚Elite‘. In *Bildung – Macht – Elite. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten*, hrsg. Angela Graf und Christina Möller, 69-95. Frankfurt a.M.: Campus.
- Enders, Jürgen und Lutz Bornmann. 2001. *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Geißler, Rainer. 2014. *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS.
- Hartmann, Michael. 2002. *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hartmann, Michael. 2008. Gesellschaftliche Ungleichheit und Bildung: die Debatte in den 1960er Jahren und heute. In *1968 und die neue Restauration. Jahrbuch für Pädagogik 2008*, hrsg. Armin Bernhard und Wolfgang Keim, 209–219. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hasenjürgen, Brigitte. 1996. *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hrsg.). 2014. *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heublein, Ulrich, Ulrike Spangenberg und Dieter Sommer. 2003. *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*, hrsg. HIS GmbH (Hochschulplanung, 163). Hannover.
- Hänzi, Denis und Hildegard Matthies. 2014. Leidenschaft - Pflicht - Not. Antriebsstrukturen und Erfolgskonzeptionen bei Spitzenkräften der Wissenschaft und Wirtschaft. In *Erfolg. Konstellationen und Paradoxien einer gesellschaftlichen Leitorientierung. Leviathan Sonderband 29*, hrsg. Denis Hänzi, Hildegard Matthies und Dagmar Simon, 246–264. Baden-Baden: Nomos.
- Isserstedt, Wolfgang, Elke Middendorff, Maren Kandulla, Lars Borchert, Lars und Michael Leszczensky, Michael. 2010. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von der HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin.
- Jaksztat, Steffen (2014): Bildungsherkunft und Promotion: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? *Zeitschrift für Soziologie* 43 (4): 286–301.
- Jungbauer-Gans, Monika und Christiane Gross. 2012. Veränderte Bedeutung meritokratischer Anforderungen in wissenschaftlichen Karrieren. *die hochschule* 21. (2): 245–259.
- Krais, Beate (2005): Die moderne Gesellschaft und ihre Klassen: Bourdieus Konstrukt des sozialen Raums. In *Pierre Bourdieu: Deutsch-französische Perspektiven*, hrsg. Catherine Colliot-Thélène, Etienne Francois und Gunter Gebauer, 79–105, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kramer, Rolf-Torsten. 2011. *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kreibich, Heinrich und Simone C. Ehmig (Hrsg.). 2010. *Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie*. Schriftenreihe der Stiftung Lesen. Mainz.
- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler. 2004. Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, hrsg. Steffani Engler und Beate Krais, 159–187. Weinheim, München: Juventa.

- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler. 2013. *Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lenger, Alexander. 2008. *Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit*. Konstanz: UVK.
- Lörz, Markus, Heiko Quast und Jan Roloff. 2015. Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie* 44 (2): 137-155.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. 2002. *PISA 2000. Die Studie im Überblick*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Robert K. Merton. 1985. Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft. In *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen*, hrsg. Robert K. Merton, 147f.. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Middendorf, Elke, Wolfgang Isserstedt und Maren Kandulla. 2009. *Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008. HIS Projektbericht*, hrsg. Hochschul-Informationssystem GmbH und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hannover.
- Möller, Christina. 2015a. *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Möller, Christina. 2015b. Soziale Herkunft – kein Thema in wissenschaftlichen Karrieren? Über die Zusammenhänge zwischen den sozialen Ungleichheitsdimensionen soziale und nationale Herkunft sowie Geschlecht in der Professorenschaft. In *Bildung – Macht – Elite. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*, hrsg. Angela Graf und Christina Möller, 153-180. Frankfurt a.M.: Campus.
- Müller, Walter und Reinhard Pollak. 2010. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 305–344. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechthil und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Ramm, Michael, Frank Multrus, Tino Bargel und Monika Schmidt. 2014. *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn, Berlin.
- Schneickert, Christian. 2013. *Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld*. Konstanz, München: UVK.
- Schwinn, Thomas. 2007. *Soziale Ungleichheit*. Bielefeld: transcript.
- Stabsstelle Qualitätsmanagement der Universität Konstanz (2015): *Exmatrikuliertenbefragung 2010 bis 2014*. Konstanz.



Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit

Christina Möller

Die prekären Karrieren in der Wissenschaft sind in den letzten Monaten und Jahren medial zunehmend thematisiert und skandalisiert worden. In journalistischen Beiträgen mit provokativen Titeln wie „Gestatten, Dr. prekär“, „Abstrampeln für die Forschung“ oder „Wissenschaft prekär: Kettenjobber, Leiharbeiter, Forschungsknechte“¹ wird auf die unsicheren Beschäftigungs- und Karriereperspektiven jener Personen aufmerksam gemacht, die allgemein als ‚wissenschaftlicher Nachwuchs‘ in unterschiedlichen Beschäftigungslagen unterhalb der Professur an den deutschen Hochschulen lehren und forschen. Die Karrierewege zur Professur sind oftmals gekennzeichnet durch kurzfristige (Ketten-)Verträge, häufige Teilzeitbeschäftigungen, Forderungen nach hoher (möglichst internationaler) Mobilität und einer starken personalen Abhängigkeit von den Vorgesetzten bei gleichzeitigen anspruchsvollen Qualifizierungsanforderungen und einer großen Unsicherheit aufgrund der hohen Konkurrenz um wenige Professuren.

Angesichts dieser Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Karrieren wird im vorliegenden Beitrag die Frage verfolgt, wer bzw. welche sozialen Gruppen unter diesen Voraussetzungen tatsächlich ‚oben‘ ankommen und wer bzw. welche nicht. Denn prekäre Karrieren erfordern nicht nur eine hohe Leistungs- und Risikobereitschaft und ein Geschick für strategische Positionierungen im

¹Die genannten Artikel erschienen in der *Berliner Zeitung* vom 28. Februar 2009, *Zeit Online* vom 4. September 2014 und in *Spiegel Online* vom 29. Mai 2012.

C. Möller (✉)
Dortmund, Deutschland
E-Mail: christina.moeller@fh-dortmund.de

wissenschaftlichen Feld, sondern auch einen langen Atem und das Aushalten langfristiger sozialer und finanzieller Unsicherheit. Max Weber (2002) verglich die wissenschaftliche Karriere bereits Anfang des 20. Jahrhundert mit einem Glücksspiel (Hazard), da erfolgreiche Karrieren „in ungewöhnlich hohem Grade“ (ebd., S. 477) vom Zufall abhängen. Auch seine eigene Wissenschaftskarriere habe er „einigen absoluten Zufälligkeiten zu verdanken“ und seitdem ein „geschärftes Auge für das unverdiente Schicksal der vielen [...], bei denen der Zufall gerade umgekehrt gespielt hat und noch spielt, und die trotz aller Tüchtigkeit innerhalb dieses Ausleseapparates nicht an die Stelle gelangen, die ihnen gebühren würde“ (ebd., S. 478). Auch wenn der Vortrag Webers bald hundert Jahre zurückliegt und sich die geringe Anzahl der exklusiven Ordinarienuniversitäten nach dem Ausbau des Hochschulsystems nur bedingt mit heutigen („Massen“-)Universitäten vergleichen lässt, gilt dennoch auch heute noch, dass nicht allein Anstrengungen und Leistungen² eine entscheidende Rolle spielen, um in der Universität eine der begehrten Professuren zu besetzen, sondern auch der Zufall und daher eine wenig beeinflussbare Dimension. Zu Webers Zeiten hatten allerdings nur bürgerliche Schichten Zugang zur Universität, weshalb sich damals auch nur eine kleine Gruppe von privilegierten Personen um die Positionen stritt. Heutzutage ist die Konkurrenz erheblich größer, da ein Hochschulstudium für breitere Bevölkerungsgruppen (vor allem für die gesellschaftliche Mitte) selbstverständlicher und durch eine enorme Expansion des wissenschaftlichen Mittelbaus (z. B. durch zeitlich befristete Drittmittelprojekte) auch die Beschäftigung an der Universität nach dem Studium für eine deutlich größere Gruppe möglich geworden ist. Angesichts einer zunehmenden Prekarisierung der Beschäftigungslagen unterhalb der Professur innerhalb der letzten 30 bis 40 Jahre ist das Problem der Unsicherheit in wissenschaftlichen Karrieren aktueller denn je, zumindest für jene Gruppe von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die sich an der Universität weiterqualifizieren und eine Professur an der Universität anstreben. Man kann daher davon ausgehen, dass sich die Konkurrenz um den im Vergleich mit dem großen Mittelbau kleinen Bestand von Professuren noch vergrößert und verschärft hat. Ist ein erfolgreiches Ankommen an der Spitze auch heute durch Anstrengung („Tüchtigkeit“ im Weber’schen Sinne) und der nötigen Portion Zufall erreichbar oder muss die Weber’sche Diagnose über erfolgreiche wissenschaftliche Karrieren angesichts der veränderten

²Zum Problem der Messung von wissenschaftlichen Leistungen und den sozialen Mechanismen der Zuschreibung von Leistungen in der wissenschaftlichen Community vgl. Engler 2001; Matthies und Simon 2008; Merton 1985.

Rahmenbedingungen revidiert oder zumindest modifiziert, also um weitere Einflussfaktoren ergänzt werden?

Da Ausstiege aus dem Wissenschaftssystem (der sogenannte ‚Drop-out‘) aus vielerlei Gründen schwer zu ermitteln sind (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013), wird in diesem Beitrag der Blick auf jene gelenkt, die im wissenschaftlichen Feld insofern ‚erfolgreich‘ waren bzw. sind, als sie die Qualifizierungspassagen erfolgreich bewältigt haben und auf eine Professur berufen wurden. Auf der Grundlage einer Analyse der sozioökonomischen Herkunft dieser Personen wird die langfristige Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der ProfessorInnenschaft dargelegt und es werden die Chancen unterschiedlicher Sozialgruppen unter den bereits angedeuteten Bedingungen verglichen. Zunächst werden die Bedingungen für wissenschaftliche Karrieren in Deutschland und deren Veränderungen in den letzten Jahrzehnten kurz beschrieben (1) und dann wesentliche Befunde zur sozialen Herkunft der ProfessorInnenschaft dokumentiert (2). Im Anschluss werden die präsentierten Erkenntnisse zum Sozialprofil der ProfessorInnenschaft vor dem Hintergrund der Prekarisierung wissenschaftlicher Karrieren diskutiert (3) und abschließend noch einmal zugespitzt und auf zukünftige Forschungsperspektiven hin befragt (4).

1 Die wissenschaftliche Karriere als akademischer Hazard

Mit dem Begriff ‚prekär‘ wird im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Karrieren die hohe Existenz- und Planungsunsicherheit verdeutlicht, die mit der großteils befristeten und häufig auch (erzwungenen) teilzeitigen Beschäftigungslage von WissenschaftlerInnen unterhalb der Professur verbunden ist (Dörre und Neis 2008). Untersuchungen zeigen, dass mehr als die Hälfte der Arbeitsverträge eine Laufzeit von weniger als einem Jahr haben und damit besonders kurz sind (Jongmanns 2011, S. 3). Teilzeitbeschäftigung ist im wissenschaftlichen Mittelbau weit verbreitet: 2010 waren 45% und daher fast die Hälfte aller dort Beschäftigten lediglich in Teilzeit tätig (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 185) – und dies trotz des komplexen Aufgabenprofils wissenschaftlicher Arbeit und der Qualifizierungsanforderungen (Promotion, Habilitation). In der Folge stellt unbezahlte Mehrarbeit eher die Regel als die Ausnahme dar (Funken et al. 2015, S. 208 f.).

Wie eine Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes ergab, arbeiteten im Jahr 2013 84 % der Beschäftigten im universitären wissenschaftlichen Mittelbau auf befristeten und lediglich 16 % auf unbefristeten Stellen (zitiert nach

Rogge 2015, S. 693). Diese extreme Befristungspraxis hat sich erst in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten entwickelt. Zuvor waren – ausgelöst durch die Expansion des Hochschulwesens Ende der 1960er- und im Verlauf der 1970er-Jahre – im wissenschaftlichen Mittelbau mehrheitlich unbefristete Stellen (u. a. für sogenannte Akademische Räte) eingerichtet worden, sodass der „Hürdenlauf“ (Findeisen 2011) zur Professur nicht für alle WissenschaftlerInnen die einzige Option bildete, da auch unterhalb der Professur ein langfristiger Verbleib an der Universität möglich war. Noch in den 1980er-Jahren hatten ‚lediglich‘ rund 40% des Mittelbaus eine befristete und eine Mehrheit von rund 60% eine unbefristete Stelle inne (Wissenschaftsrat 1982, S. 6). Angeregt unter anderem durch den Wissenschaftsrat zielte das 1985 in Kraft getretene ‚Gesetz über befristete Arbeitsverträge mit wissenschaftlichem Personal an Hochschulen und Forschungseinrichtungen‘³ darauf ab, fortan Zeitverträge als Regelinstrument zu etablieren, das laut Gesetzesbegründung der „Absicherung der Funktions- und Erneuerungsfähigkeit der Forschung“ dienen sollte (Deutscher Bundestag 1984, S. 6). Von diesem Zeitpunkt an sank der Anteil entfristeter Stellen kontinuierlich. Diese Entwicklung hing und hängt darüber hinaus damit zusammen, dass durch den stetigen Rückgang der Grundfinanzierung über Drittmittel finanzierte projektförmige Forschungsstellen zugenommen haben (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 185).

Wissenschaftliche Karrieren sind jedoch nicht nur wegen der langjährigen atypischen Beschäftigung im sogenannten wissenschaftlichen Mittelbau⁴ prekär, sondern auch aufgrund der insgesamt unsicheren Karriereperspektiven. So ist für viele, die eine solche Karriere anstreben, bis ins vierte oder fünfte Lebensjahrzehnt hinein unklar, ob die sich über viele Jahre hinziehenden Qualifizierungsschritte und unsicheren Beschäftigungszeiten irgendwann in eine dauerhafte Etablierung in der ProfessorInnenschaft münden. Denn es gehört zu den charakteristischen Eigenschaften der wissenschaftlichen Karriere an deutschen Universitäten, dass – bis auf wenige Ausnahmen – nur eine unbefristete Universitätsprofessur als ‚Ankommen‘ unter den Arrivierten angesehen wird, unter anderem weil alternative Lebenszeitstellen weitgehend fehlen. Das Dilemma an dieser ausgeprägten „Monodirektionalität“ (Rogge 2015, S. 693) ist vor allem,

³Vom 14. Juni 1985 (BGBl. I S. 1065).

⁴Neben den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gibt es weitere Beschäftigungspositionen, z. B. studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrbeauftragte etc., die unterschiedliche Beschäftigungslagen haben und in diesem Beitrag außer Betracht bleiben.

dass einem großen Pool an wissenschaftlich qualifiziertem Personal nur wenige Universitätsprofessuren an der Spitze gegenüberstehen. Bis sie auf eine Professur berufen werden, zählen hoch qualifizierte Personen zum potenziellen wissenschaftlichen ‚Nachwuchs‘ – ein Begriff, der die langjährige Abhängigkeit von den arrivierten ProfessorInnen im wissenschaftlichen Feld deutlich macht. Die Unsicherheit und die prekäre Vertragslage erzeugt vor dem Hintergrund eines hohen Anforderungsprofils an die wissenschaftliche Tätigkeit mit fortdauernden anspruchsvollen Qualifizierungen (Promotion, Habilitation respektive habilitationsadäquate Leistungen⁵) ein Spannungsfeld, das sich nur schlecht auflösen lässt. Wie das quantitative Verhältnis zwischen vakanten Professuren auf der einen und dafür qualifiziertem Nachwuchs auf der anderen Seite derzeit genau aussieht, lässt sich nur schwer ermitteln. Neuesten Berechnungen zufolge nahm die Zahl der ausgeschriebenen Universitätsprofessuren in Deutschland zwischen 2009 und 2013 von 1856 auf 1417 ab, wobei es innerhalb der einzelnen Disziplinen große Schwankungen gibt (Wirth 2015, S. 1018). Betrachtet man die Relation zwischen altersbedingt ausscheidenden ProfessorInnen und qualifizierten NachwuchswissenschaftlerInnen (JuniorprofessorInnen, Habilitierte, NachwuchsgruppenleiterInnen), so lag sie im Jahr 2009 über alle Fächergruppen hinweg bei 1 zu 4 und im Jahr 2013 sogar bei 1 zu 6 (ebd., S. 1020). Zwar handelt es sich bei diesen Angaben lediglich um Annäherungswerte, weil Faktoren wie Stelleneinsparungen, Umwidmungen, neu initiierte Professuren oder Bewerbungen aus dem Ausland nicht einkalkuliert werden können, sie machen aber dennoch deutlich, wie gering die relativen Chancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs insgesamt sind, eine Professur zu erreichen. Der Weber’sche Begriff des Hazards spielt daher auch für heutige wissenschaftliche Karrieren eine wichtige Rolle, wenn er auch insgesamt zu kurz greift, da es weitere Einflussfaktoren gibt, die eine wissenschaftliche Karriere begünstigen oder behindern, wie später noch dargestellt wird.

Auch gesetzliche Rahmenbedingungen, die es fast unmöglich machen, ohne Professur an der Universität zu verbleiben, verschärfen die Prekarität wissenschaftlicher Karrieren. Denn das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG)⁶

⁵Nach der Promotion gibt es unterschiedliche Formen der Weiterqualifizierung, um sich auf eine Professur bewerben zu können. Neben der Habilitation gilt auch die Leitung einer Nachwuchsgruppe (z. B. im Emmy-Nöther-Programm) oder die Besetzung einer zweimal dreijährigen Juniorprofessur als Nachweis für die Berufungsfähigkeit.

⁶Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506).

sieht vor, dass eine befristete Beschäftigung aus dem Haushalt der Universitäten lediglich sechs Jahre vor der Promotion und auch nur sechs Jahre nach der Promotion möglich ist (12-Jahres-Regel, in der Medizin sind es 15 Jahre). Anderenfalls ist eine Weiterbeschäftigung (bis auf die wenigen Dauerstellen im Mittelbau) nur auf Drittmittelbasis möglich, sodass der Verbleib stets von einer erfolgreichen Drittmittelakquise abhängt. Unbefristete Stellen jenseits der Professur (wie die bereits erwähnten Stellen für Akademische Räte) sind bis auf wenige Ausnahmen abgeschafft worden. Die Universität ist daher eine Organisation, die einerseits auf eine stetige Weiterqualifizierung ihres Personals drängt, andererseits aber den größten Teil ihres hoch qualifizierten Personals – in manchen Fächern häufig für andere Beschäftigungsfelder überqualifiziert und auf die komplexe wissenschaftliche Tätigkeit spezialisiert – ‚vor die Tür setzt‘. Hinzu kommt eine Wissenschaftspolitik, die durch wettbewerbliche Strukturen den Pool an prekär beschäftigtem wissenschaftlichen ‚Nachwuchs‘ weiter vergrößert, indem sie projektförmige Förderungen vergibt, anstatt haushaltfinanzierte Dauerstellen zu schaffen (vgl. hierzu Rogge 2015). War es schon zu Webers Zeiten ein hohes Wagnis, sich die Wissenschaft in der Hoffnung auf eine Professur zum Beruf zu machen, hat die Unsicherheit in den letzten Jahrzehnten noch zugenommen.

Vor dem Hintergrund dieser Unsicherheiten einer wissenschaftlichen Karriere wird im Folgenden der Blick auf jene gerichtet, die in den letzten Jahrzehnten auf eine Professur berufen wurden, und die sozialstrukturelle Zusammensetzung der ProfessorInnenschaft untersucht. Denn es stellt sich die Frage, ob es ungleiche Chancen beim Zugang zur Universitätsprofessur gibt und welche Gruppen im Hinblick auf prekäre Karrieren benachteiligt werden.

2 Verschärfte soziale Ungleichheiten

Wenn von Chancengleichheit an Hochschulen die Rede ist, wird im Allgemeinen auf das Geschlechterverhältnis und die Benachteiligung von Frauen abgehoben. In der Tat sind Frauen insbesondere in den Führungspositionen nach wie vor stark unterrepräsentiert (GWK 2015), sodass gleichstellungspolitische Bemühungen insbesondere auf eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen zielen. Die soziale Herkunft als Ungleichheitsmerkmal spielte in den Debatten um Chancengleichheit in wissenschaftlichen Karrieren bisher gar keine oder bestenfalls eine untergeordnete Rolle (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 348), obwohl das Thema der herkunftsabhängigen ungleichen Bildungschancen im Zeitalter internationaler Vergleichsstudien zu den ‚Dauerbrennern‘ der deutschen Bildungsforschung gehört. Die meisten dieser Studien beziehen

sich jedoch auf herkunftsbedingte Selektionen im primären und sekundären Bildungssektor sowie auf den Übergang zum Hochschulsektor, während die höheren Bildungs- und Qualifikationsstufen der wissenschaftlichen Karriere relativ unterbelichtet bleiben.

Weil die Frage, welche Rolle die soziale Herkunft für die Chancen auf eine wissenschaftliche Karriere spielt, bisher stark vernachlässigt wurde, wird sie in den folgenden Ausführungen in den Blickpunkt gerückt. Konkret wird die soziale Herkunft jener ProfessorInnen untersucht, die im Jahr 2010 eine Professur an einer nordrhein-westfälischen Universität bekleideten. Es handelt sich dabei also um jene, die sich in den letzten 50 Jahren erfolgreich dauerhaft im universitären Feld etablieren konnten. Die vorgestellten Daten basieren auf einer Online-Befragung, an der 1340 UniversitätsprofessorInnen teilgenommen haben. Der Rücklauf von ca. 26 % sowie ein Abgleich der Daten mit der amtlichen Hochschulstatistik lassen auf einen repräsentativen Querschnitt schließen. Der Frauenanteil lag bei 20 %, 6 % hatten eine ausländische Staatsangehörigkeit und 9 % ein ausländisches Geburtsland angegeben. Mit rund 68 % hatte der Großteil eine C4- bzw. W3- oder eine C3- bzw. W2-Professur inne, weitere 20% waren Emeriti, die ebenfalls überwiegend zu den C4- oder C3-Besoldungsgruppen zählen, 2 % hatten eine C2- oder sonstige (z. B. außertariflich vergütete) Professur, 3 % eine Juniorprofessur⁷ und 8 % eine außerplanmäßige Professur, deren Vergütung und Ausstattung im Vergleich zu W3- oder W2-Professuren geringer ausfällt.⁸ Um die Variable soziale Herkunft zu operationalisieren, wurden in Anlehnung an die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. Isserstedt et al. 2010) vier hierarchisch angeordnete Herkunftsgruppen zugrunde gelegt: niedrig, mittel, gehoben und hoch. Die Einordnung in die jeweilige Herkunftsgruppe erfolgt anhand der Berufsposition des jeweils höher positionierten Elternteils, wobei auch Hochschulabschlüsse mit berücksichtigt werden.⁹

⁷Juniorprofessuren wurden in Nordrhein-Westfalen seit 2004 eingerichtet. Sie sind für zwei mal drei Jahre befristet und nur selten mit einer Tenure-Track-Option versehen, d.h. dass nur wenige im Anschluss eine Lebenszeitprofessur an der gleichen Hochschule erhalten.

⁸Für einen ausführlichen Überblick über das Sample vgl. Möller 2015.

⁹In der Herkunftsgruppe *niedrig* sind insbesondere ArbeiterInnen, aber auch gering qualifizierte Angestellte und BeamtInnen und ähnliche Berufspositionen verortet, in der Herkunftsgruppe *mittel* mittlere Berufspositionen wie ausführende Angestellte oder kleinere Selbstständige etc., in der Herkunftsgruppe *gehoben* finden sich Angestellte in gehobener Position sowie gehobene BeamtInnen (z. B. LehrerInnen) und in der Herkunftsgruppe *hoch* alle höchsten Berufspositionen wie führende Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben, BeamtInnen im höheren Dienst, akademische FreiberuflerInnen sowie ähnliche, häufig akademische Berufe mit hohem Einkommen und Prestige.

2.1 Der Einfluss der sozialen Herkunft im Verlauf wissenschaftlicher Karrieren

Zahlreiche Forschungsbefunde über die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems belegen einen engen Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft von SchülerInnen und ihren Bildungschancen. Auch für die Bildungsteilnahme an den Hochschulen lässt sich der Einfluss des Elternhauses konstatieren. Vereinfacht auf den Punkt gebracht, zeigt sich eine ungleiche Teilhabe unter den Studierenden in einer Überrepräsentanz sozioökonomisch gehobener und einer Unterrepräsentanz unterer Herkunftsgruppen, insbesondere an den Universitäten (vgl. z. B. Isserstedt et al. 2010; Middendorff et al. 2013). Darüber hinaus sind auch bei der Promotion entsprechende Mechanismen wirksam, da die Gruppe der Promovierenden sozial deutlich selektiver zusammengesetzt ist als die Gruppe der Studierenden (Isserstedt et al. 2010, S. 133). Insofern stellt der ‚wissenschaftliche Nachwuchs‘ eine stark vorselektierte Gruppe dar. Genaue Informationen über diese Selektivität und die Chancenstrukturen sind jedoch rar, denn Daten zur sozialen Herkunft werden zwar regelmäßig für Studierende, jedoch deutlich seltener und undifferenzierter für Promovierende erhoben (vgl. Isserstedt et al. 2010) und für promovierte und habilitierte Personen fehlen sie schließlich nahezu vollständig. Daher wird im Folgenden mit einem Behelfskonstrukt gearbeitet, um zumindest annähernd einen Einblick in die Chancenstrukturen für die Personen der jeweiligen sozialen Herkunftsgruppen zu erhalten. So wurden die befragten ProfessorInnen in (Erst-)Berufungskohorten aufgeteilt und mit den Daten von Studierenden und Promovierenden ins Verhältnis gesetzt, die hypothetisch den Rekrutierungspool für die untersuchte ProfessorInnenschaft bildeten,¹⁰ weil die Zeit ihres Studiums bzw. ihrer Promotion entsprechend vor den Berufszeiten der ProfessorInnen liegt.¹¹ Während Daten über die soziale

¹⁰Die Daten beziehen sich auf Studierende und Promovierende und geben leider keine Auskunft darüber, wer unter ihnen das Studium bzw. die Promotion auch tatsächlich abgeschlossen hat; zur sozialen Herkunft von AbsolventInnen liegen keine langfristigen systematischen Daten vor.

¹¹Eine Schwäche dieses Vergleichs liegt in der Tatsache, dass die Daten der Studierenden und Promovierenden bundesweit erhoben wurden, während die Daten der ProfessorInnen ausschließlich aus den nordrhein-westfälischen Universitäten stammen. Angesichts der Mobilität, die wissenschaftliche Karrieren erfordern, dürfte dieser Umstand die Aussagekraft der Befunde aber kaum beeinflussen. Allerdings ist anzunehmen, dass Nordrhein-Westfalen aufgrund seiner Dichte an erst in neuerer Zeit gegründeten Reformuniversitäten und der im Vergleich mit anderen Bundesländern (wie etwa Baden-Württemberg) höheren Rekrutierung von Studierenden aus dem Arbeitermilieu und anderen statusniedrigen

Herkunft von Studierenden bereits seit den 1950er-Jahren erhoben wurden, liegen die Daten für Promovierende erst ab den 1980er-Jahren vor.¹²

Aus diesem Kohorten-Vergleich (siehe Tab. 1) lassen sich folgende Tendenzen bzw. Entwicklungen herauslesen, wobei zur Veranschaulichung die beiden kontrastreichen Herkunftsgruppen *niedrig* und *hoch* herangezogen werden:

Erstens zeigt sich bei den Studierenden, dass es von den 1950er-Jahren bis in die 1980er-Jahre eine soziale Öffnung gab, die ihren Ursprung in der Bildungsexpansion hatte, die Ende der 1950er-Jahre einsetzte. Mit dem Ausbau des Hochschulsystems, der Einrichtung von Institutionen zum nachholenden Erwerb der Hochschulreife sowie weiterer bildungspolitischer Maßnahmen wie beispielsweise der finanziellen Unterstützung des Studiums auf Grundlage des ‚Honnefer Modells‘ und später des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) gelang es, im Bildungswesen Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen zu verringern (Miethe et al. 2015, S. 58 f.). Kamen auf eine Person der niedrigen

Herkunftsfamilien (vgl. bspw. Brendel und Metz-Göckel 2001, S. 118) auch eine sozial offenere Professorenschaft aufweist.

¹²Bei diesem Vergleich müssen einige Ungenauigkeiten in Kauf genommen werden, da die Erhebungen über einen so langen Zeitraum keine einheitlichen Daten liefern. Die Sozialerhebungen früherer Jahre (hier 1956, 1963 und 1976) wiesen lediglich den Berufsstand des Vaters der Studierenden aus. Sie mussten deshalb an das Herkunftsgruppen-Modell angelehnt werden, das ab 1985 angewandt wurde. Während die Studierendendaten für 1956 und 1963 noch relativ einheitlich und verlässlich sind, gilt dies für 1976 nicht. In diesem Erhebungsjahr fiel der Anteil der Studierenden, deren Väter gehobene Berufe (ohne Hochschulabschluss) hatten, drastisch auf 7 % (nach dem Herkunftsgruppen-Modell der Kategorie ‚gehoben‘ zuzuordnen). Dies liegt vor allem daran, dass ab der Sozialerhebung im Jahr 1973 Abschlüsse von „Ingenieur-, Staatsbauschulen, Pädagogischen Hochschulen, Akademien, Fachschulen oder anderen gleichwertigen Einrichtungen“ (Deutsches Studentenwerk 1974, S. 27) als akademische, d. h. als Hochschulabschlüsse gewertet und beispielsweise Beamte im höheren Dienst mit Hochschulabschluss (z. B. StudienrätInnen) in die hohe Herkunftsgruppe eingeordnet wurden, sodass es weniger Studierende mit nicht-akademisch gebildeten Vätern in gehobenen Berufen gab (z. B. von LehrerInnen ohne Hochschulabschluss; Deutsches Studentenwerk 1977, S. 28). Darüber hinaus sind die Daten für 1976 teilweise wesentlich undifferenzierter als die anderer Vergleichsjahre. So konstatiert die Erhebung zwar einen Anstieg des Anteils der sonstigen Angestellten von 8,1 (1963) auf 12,2 %, ohne jedoch genauer anzugeben, welche Berufe darunter subsummiert wurden. Es ist anzunehmen, dass auch gehobene Angestellte einbezogen wurden, die dem Herkunftsgruppen-Modell zufolge der Kategorie ‚gehoben‘ zuzuordnen sind. Die fehlende Differenzierung lässt keine genaue Kategorisierung zu, sodass alle 12,2 % sonstigen Angestellten ohne Hochschulabschluss vorliegend in die mittlere Herkunftsgruppe eingeordnet wurden.

Tab. 1 Kohorten-Vergleich zwischen Studierenden, Promovierenden und ProfessorInnen nach sozialer Herkunft

	Vergleichsgruppen	Soziale Herkunftsgruppe in %					Verhältnis niedrig : hoch
		niedrig	mittel	gehoben	hoch	Gesamt	
1	Studierende 1956 (n= 110.492)	11	35	11	43	100	1 : 3,9
	1971-1980 berufene Prof. (n=181)	11	29	25	35	100	1 : 3,2
2	Studierende 1963 (n=21.598)	10	28	12	50	100	1 : 5
	1981-1990 berufene Prof. (n=200)	13	28	29	30	100	1 : 2,3
3	Studierende 1976 (n=18.756)	18	23	7	52	100	1 : 2,9
	Promovierende 1988 (n=880)	13	31	25	31	100	1 : 2,4
	1991-2000 berufene Prof. (n=354)	12	27	31	30	100	1 : 2,5
4	Studierende 1985 (n=14.954)	18	31	26	25	100	1 : 1,4
	Promovierende 1997 (n=798)	11	27	24	38	100	1 : 3,5
	2001-2010 berufene Prof. (n=578)	10	27	25	38	100	1 : 3,8

Quellen: Daten zu Studierenden: 2., 4., 8. und 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn bzw. Berlin (Deutsches Studentenwerk 1957, 1964, 1977; für 1986 BMW 1986); Daten zu Promovierenden: Sonderauswertung der 12. und 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, heute DZHW (Dr. Elke Middendorff), auf Anfragen vom 25.03.2013 und 21.10.2012; Daten zu ProfessorInnen: Eigene Befragung der UniversitätsprofessorInnen in NRW 2010

Herkunftsgruppe in den 1950er-Jahren noch 3,9 Personen aus der hohen Herkunftsgruppe, so verbesserte sich die Relation bis zum Jahr 1985 auf 1 zu 1,4.

Zweitens ist zu konstatieren, dass sich der Zugang zur Promotion zwischen dem Jahr 1988 und 1997 für untere Sozialschichten verengt hat. Das Verhältnis zwischen Personen aus der niedrigen und hohen Herkunftsgruppe verschlechterte sich von 1 zu 2,4 auf 1 zu 3,5.

Drittens zeigt sich, dass sich der Zugang zu einer Professur für die niedrige gegenüber der hohen Herkunftsgruppe in der zweiten und dritten Vergleichskohorte zwar zunächst leicht verbessert hatte, für die zuletzt berufenen ProfessorInnen jedoch eine neuerliche soziale Schließung¹³ zu beobachten ist, die im Gegensatz zur Entwicklung bei den Studierenden steht, die sozial heterogener geworden sind.

¹³Auf eine soziale Schließung in der ProfessorInnenschaft weisen auch die Studien von Hartmann (2002) sowie von Hill und Nagl (2010) hin.

Viertens deutet der Vergleich zwischen den Statusgruppen der Promovierenden und der ProfessorInnen in den letzten Vergleichskohorten darauf hin, dass sich die Chancen nach sozialer Herkunft eher angleichen, sofern die Promotion in allen Herkunftsgruppen gleich häufig abgeschlossen und zu gleichen Anteilen eine wissenschaftliche Karriere verfolgt wurde. Zumindest in der letzten Vergleichskohorte weisen Promovierende und ProfessorInnen eine fast identische Sozialstruktur auf. Wie der folgende Statusgruppenvergleich innerhalb der ProfessorInnenschaft nach sozialer Herkunft noch zeigen wird, muss diese Aussage aber eingeschränkt werden, da soziale AufsteigerInnen aus unteren Herkunftsgruppen deutlich häufiger auf den weniger prestigereichen Professuren zu finden sind als jene aus oberen Herkunftsgruppen (vgl. Abschn. 2.2).

Wie anfangs erläutert, führte der politisch initiierte vermehrte Einsatz befristeter Verträge im wissenschaftlichen Mittelbau ab den 1980er-Jahren (vgl. Abschn. 1) zu einer Verschärfung der Prekarität in wissenschaftlichen Karrieren. Wird diese Entwicklung zu den oben dargestellten Ergebnissen des Kohorten-Vergleichs in Beziehung gesetzt, so fällt eine Gleichzeitigkeit auf: Seit den 1980er-Jahren nahm nicht nur die Beschäftigungs- und Karriereunsicherheit in der Wissenschaft zu, sondern es hat sich gleichzeitig auch eine soziale Schließung auf dem Weg zur Promotion und zur Professur vollzogen.

Bevor ich Deutungen und mögliche Erklärungen für diesen Befund diskutiere, werden im Folgenden noch einige Binnendifferenzierungen zur sozialen Herkunft der ProfessorInnenschaft dargestellt, da sich die bisherigen Analysen lediglich auf die Gesamtgruppe der ProfessorInnenschaft bezogen.

2.2 Intersektionale und innerinstitutionelle Differenzierungen

Wie die Kohorten-Analyse zeigt, erweist sich die soziale Herkunftsstruktur der ProfessorInnenschaft als sozial selektiv, da insbesondere die zuletzt berufenen ProfessorInnen allein zu 38 % der höchsten und lediglich zu 10 % der niedrigen Herkunftsgruppe zuzuordnen sind. Dabei zeigen sich jedoch Unterschiede nach Geschlecht und hinsichtlich des Geburtslandes: Die Professorinnen stammen mit 37 % signifikant häufiger aus der höchsten Herkunftsgruppe als Professoren mit 33 % und mit 7 % signifikant seltener aus der niedrigen Herkunftsgruppe (Professoren zu 12 %). Frauen aus unteren Sozialschichten gehören damit zu den doppelt benachteiligten Gruppen in der Wissenschaft.

Noch deutlichere Unterschiede zeigen sich bei der Betrachtung des Geburtslandes: Von den ProfessorInnen, die ein ausländisches Geburtsland angegeben haben, kommen knapp die Hälfte (49 %) aus der höchsten Herkunftsgruppe, während die in Deutschland Geborenen lediglich zu 33 % dieser Gruppe angehören. Nur 8 % der im Ausland Geborenen haben einen sozialen Aufstieg aus der niedrigen Herkunftsgruppe bewerkstelligt, während dies bei den in Deutschland Geborenen 11 % sind. Hierbei zeigen sich keine Geschlechterdifferenzen, sodass MigrantInnen (vor allem spezifische MigrantInnengruppen)¹⁴ insgesamt ebenfalls zu den benachteiligten Gruppen zu zählen sind.

Neben diesen intersektionalen Verwobenheiten müssen zusätzlich Unterschiede zwischen den Fächergruppen sowie im Hinblick auf den Status der Professur beachtet werden. Insbesondere die Rechtswissenschaften und die Humanmedizin zeichnen sich durch eine besonders hohe Selektivität aus (79 % bzw. 72 % der ProfessorInnen stammen aus der gehobenen und hohen Herkunftsgruppe), gefolgt von Sport und Kunst/Musik (68 % bzw. 66 %), während sich die Sozial- und Politikwissenschaften (56 %), die Fächergruppe Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik (54 %) und die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (40 %) am unteren Ende der Skala befinden, also weniger sozial selektiv sind. Mit Ausnahme der zuletzt genannten Fächergruppe stammt in allen anderen Fächergruppen mehr als die Hälfte der ProfessorInnen aus der gehobenen und der hohen Herkunftsgruppe (vgl. ausführliche Fächergruppenanalyse in Möller 2015).

Eine weitere innerinstitutionelle Differenzierung ist der Status der Professur. Abb. 1 verdeutlicht, wie stark sich die soziale Herkunftsstruktur hierbei unterscheidet.

Während die prestigereichen Professuren (C4/W2 und C3/W2) eine ähnliche soziale Selektivität aufweisen und aufgrund ihres hohen Anteils an der GesamtprofessurInnenenschaft die soziale Herkunftsstruktur insgesamt prägen, zeigen sich bei den anderen Kategorien von Professuren deutliche Unterschiede. Insbesondere die innerhalb der Statusgruppenhierarchie weniger angesehenen außerplanmäßigen ProfessorInnen sind deutlich sozial heterogener

¹⁴Auffällig ist, dass unter den MigrantInnen allein fast ein Drittel aus den Nachbarländern Österreich und der Schweiz stammen und die in der deutschen Bevölkerung breit vertretenen MigrantInnengruppen (beispielsweise aus der Türkei oder arabischen Herkunftsländern) in der Professorenenschaft praktisch keine Repräsentanz haben (vgl. nähere Analysen der ProfessorInnen mit Migrationsbiografie in Möller 2015, S. 270 f.; vgl. hierzu auch Neusel und Wolter 2016; Möller 2017).

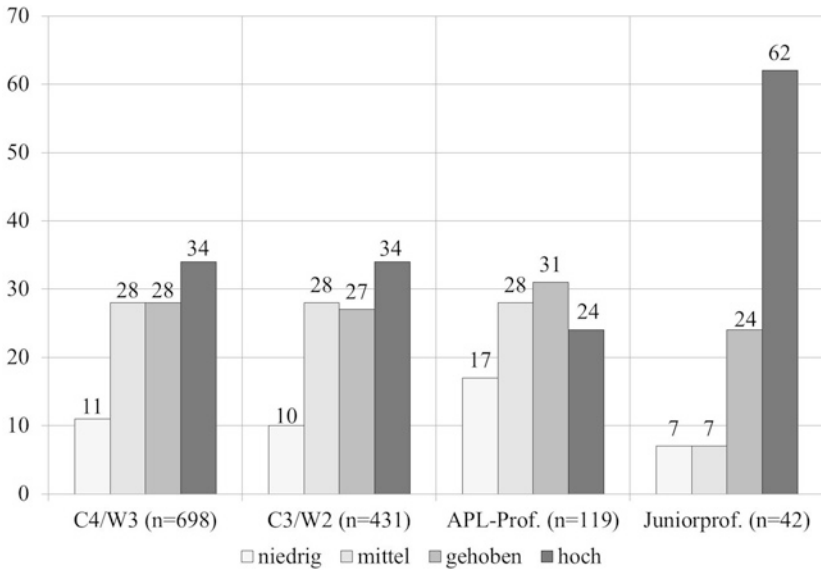


Abb. 1 Soziale Herkunftsstruktur der ProfessorInnenschaft nach Status der Professur in %. (Quelle: Eigene Befragung der UniversitätsprofessorInnen in NRW 2010, © Christina Möller)

zusammengesetzt.¹⁵ Von ihnen stammt ein größerer Anteil aus der unteren (17 % versus 11 bzw. 10 %) und ein kleinerer aus der hohen Herkunftsgruppe (24 % versus 34 %). Wie diese Binnendifferenzierung zeigt, bekleiden soziale AufsteigerInnen häufiger die weniger prestigereichen und geringer vergüteten Professuren, während Angehörige privilegierter Schichten in den hohen Professuren überrepräsentiert sind.

Als außerordentlich sozial selektiv erweist sich die Juniorprofessur: Lediglich jeweils 7 % sind der niedrigen und der mittleren Herkunftsgruppe zuzuordnen,

¹⁵Außerplanmäßige ProfessorInnen werden in der amtlichen Statistik nicht unter den ProfessorInnen aufgeführt, sondern unter den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, da sie keine mit der entsprechenden Ausstattung versehene Stelle haben. Da sie aber hoch qualifiziert sind und einen ProfessorInnentitel tragen, wurden sie in der vorliegenden Studie mit einbezogen. Die Statusgruppen C2 und Sonstige wird vernachlässigt, da sich unterschiedliche Stellenfigurationen dahinter verbergen (vgl. nähere Erläuterungen zum Status der Professur in Möller 2015).

25 % der gehobenen und sogar 62 % der hohen Herkunftsgruppe. Auch wenn lediglich 42 Personen unter den Befragten eine Juniorprofessur innehatten, ist das Ergebnis als verlässlich einzuschätzen, da mittlerweile auch bundesweite Daten zur Juniorprofessur vorliegen und sich die Befunde stark ähneln.¹⁶ Die Juniorprofessur ist damit die mit Abstand sozial selektivste Professur. Sollte sie sich als künftiger ‚Königsweg‘ zur Lebenszeitprofessur etablieren, so wird sich die soziale Schließung in der ProfessorInnenschaft künftig noch drastischer entwickeln – sofern keine politischen Maßnahmen für mehr Chancengleichheit ergriffen werden, um diesem Trend entgegenzuwirken.

3 Prekarisierung und soziale Schließung – zufällige Gleichzeitigkeiten?

Wie sind die präsentierten Befunde vor dem Hintergrund der aufgezeigten verschärften Unsicherheit auf dem Weg zur Professur zu bewerten? Fasst man die bisherigen Ausführungen zusammen, so hat sich im wissenschaftlichen Feld in den letzten Jahrzehnten zeitgleich sowohl eine Prekarisierung der Beschäftigungs- und Karrierebedingungen als auch eine soziale Schließung der ProfessorInnenschaft vollzogen. Damit drängt sich die Frage auf, ob und wie beide Prozesse zusammenhängen oder sich gar bedingen. Da angesichts der methodischen Ausrichtung der Studie über die soziale Herkunft keine Kausalattributionen vorgenommen werden können, sollen mit den im Folgenden vorgestellten Thesen lediglich erste mögliche Erklärungsansätze für die aufgezeigte Entwicklung skizziert werden.

Angesichts der starken Konkurrenzsituation bei der Besetzung von Professuren aufgrund des großen Rekrutierungspools qualifizierter KandidatInnen erscheint die soziale Schließung als logische Konsequenz. Zu ähnlichen Befunden kommt auch der Eliteforscher Michael Hartmann: „Je heftiger die Konkurrenz um die Führungspositionen ist, umso eher setzen [...] sie [die bürgerlichen

¹⁶In der bundesweiten Studie von Burkhardt und Nickel (2015) wurden zwar keine sozialen Herkunftsgruppen, aber akademische Bildungshintergründe der Eltern von JuniorprofessorInnen erhoben. Demnach stammen lediglich 30,6 % aus Elternhäusern, in denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss besaß, bei 69,5 % hatte zumindest ein Elternteil einen Hochschulabschluss (bei 38,2 % sogar beide Elternteile) (vgl. ebd., S. 116). In der vorliegenden Studie haben 33,3 % der JuniorprofessorInnen nicht-akademisch gebildete Eltern und 66,7 % stammen aus Akademikerfamilien.

und großbürgerlichen Schichten; C.M.] sich gegen den Nachwuchs der Arbeiterklasse und der breiten Mittelschichten durch.“ (2002, S. 137) Sie profitieren von der familiären Nähe zu akademischen Bildungseinrichtungen und oberen Karrierepositionen und den damit in Beziehung stehenden habituellen Dispositionen, das heißt von einer gewissen Selbstsicherheit und dem Gefühl, sich im akademischen Feld ‚am richtigen Platz‘ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 31; Hasenjürgen 1996) zu befinden. Sie sind deshalb auch eher in der Lage, selbstgewiss den Hürdenlauf zur Professur zu meistern.

Insbesondere hinsichtlich der prekären Qualifizierungsjahre, die von den Einzelnen eine hohe Flexibilität, Mobilität und das Ertragen lang andauernder Unsicherheit verlangt, scheinen Personen aus oberen Schichten angesichts ihrer familiären Ressourcen im Vorteil zu sein. Pierre Bourdieu machte bereits 1981 darauf aufmerksam, dass riskante Karrieren nicht allen Sozialschichten gleichsam offenstehen:

Die risikoreichen und damit oft auch die prestigeträchtigen Bildungslaufbahnen und Berufskarrieren haben immer ein weniger ruhmvolles ‚Gegenstück‘, das denen überlassen bleibt, die nicht genügend (ökonomisches, kulturelles und soziales) Kapital haben, um das Risiko einzugehen, bei dem Versuch alles zu gewinnen, alles zu verlieren – ein Risiko, das man nur dann eingeht, wenn man sicher ist, niemals alles zu verlieren (Bourdieu 1981, S. 180).

Wer eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen will, geht das Risiko ein, sich in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen über Jahre und Jahrzehnte immer höher zu qualifizieren, ohne eine Garantie zu haben, dass diese wissenschaftsspezifischen Qualifikationen dann tatsächlich mit einer sicheren und angemessen vergüteten Position belohnt werden. Es ist anzunehmen, dass die geringen Verbleibchancen und die hohen Hürden bis zu einer möglichen Anstellung gerade auf diejenigen Personen abschreckend wirken, die über geringe Ressourcen verfügen und für die Wissenschaft ein sozial fremdes Terrain bedeutet, weil sie beispielsweise keine entsprechenden familiären Vorbilder haben und die ersten ihrer Familie wären, die sich in ungewohnten hohen Statuspositionen bewegen und bewähren müssten. Die langjährige abhängige Lage ist für alle gleichermaßen herausfordernd bis unzumutbar, jedoch lässt die soziale Schließung die Vermutung zu, dass untere Sozialschichten hiervon besonders betroffen sind.

Insbesondere der geschilderte erhöhte Konkurrenzdruck und die strukturellen Karriereunsicherheiten scheinen ungleiche Chancen nach Geschlecht und nach sozialer Herkunft zu verschärfen. So zeigt eine aktuelle qualitative Befragung

von NachwuchswissenschaftlerInnen unterschiedlicher Disziplinen, dass sie den verschärften Wettbewerb an den Universitäten als erhöhten Leistungsdruck durchaus ‚am eigenen Leib‘ spüren¹⁷ (Funken et al. 2015, S. 167). Sie stehen nicht nur angesichts der geforderten wissenschaftlichen Leistungen enorm unter Druck, sondern im Hinblick auf die neuen und zum Teil widersprüchlichen komplexen Anforderungen der wissenschaftlichen Karriere auch vor neuen Herausforderungen, die eine wissenschaftliche Karriere noch riskanter erscheinen lassen. Sie müssen sich einerseits dem traditionellen Ethos der wissenschaftlichen Profession verschreiben, der wissenschaftliche Erkenntnis und das Streben nach ‚Wahrheit‘ mit all seinen Implikationen über alles stellt und dies möglichst in einer Lebensform, die sich ganz dieser Berufung hingibt (Mittelstraß 1982; Kraus 2008). Andererseits findet Forschung mittlerweile meist projektförmig auf Basis gestückelter (Ketten-)Verträge statt, sodass die im ‚akademischen Kapitalismus‘ (Münch 2011) erwarteten kurzfristigen Nutzenerwartungen möglichst befriedigt werden, ohne eine Sicherheit zu haben, dauerhaft wissenschaftlich arbeiten und langfristige Forschungsprofile aufbauen zu können. Vielmehr muss sich ‚der wissenschaftliche Nachwuchs‘ an einer ‚kurzfristig orientierten ‚Erfolgskultur‘‘ (Neckel 2008) ausrichten, die langfristige Forschungsideen torpediert und auf schnelle, messbare Erfolge setzt – mit negativen Folgen für die Wissenschaft insgesamt.¹⁸ Diese Rahmenbedingungen eines ‚radikal verschärften Wettbewerb[s]‘ (Funken et al. 2015, S. 202) führen dazu, dass eine wissenschaftliche Karriere für NachwuchswissenschaftlerInnen deutlich an Attraktivität eingebüßt hat – ein

¹⁷Befragt wurden bundesweit 20 WissenschaftlerInnen (je zehn Frauen und Männer) im Alter zwischen 30 und 40 Jahren, darunter drei JuniorprofessorInnen, acht NachwuchsgruppenleiterInnen und neun wissenschaftliche MitarbeiterInnen.

¹⁸Zu den negativen Folgen gehören u. a., dass Forschungen unterbleiben oder zumindest erschwert werden, die als risikoreich gelten, weil nicht garantiert ist, dass überhaupt aussagekräftige Befunde ermittelt werden können. Auch ist ein Anstieg von manipulativen Verhaltensweisen wahrscheinlich, z. B. Plagiate oder Fälschungen. Angesichts der gestiegenen Bedeutung von Zeitschriftenaufsätzen in Peer-Review-Journals weist beispielsweise der Organisationstheoretiker Alfred Kieser zynisch darauf hin, dass ‚Wissenschaftler [...] darum gut beraten [sind], eine Art von Forschung zu betreiben, die sich zu Aufsätzen verarbeiten lässt, die mit großer Wahrscheinlichkeit von hoch gerankten Zeitschriften zur Veröffentlichung angenommen werden‘ (‚Die Tonnenideologie der Forschung‘, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 14. März 2016). Hinsichtlich der projektförmigen Ausgestaltung von wissenschaftlicher Arbeit vgl. auch Lenger (2015).

Umstand, der das rhetorische Anliegen wissenschaftspolitischer Äußerungen untergräbt, die Anziehungskraft des Wissenschaftsstandorts Deutschland zu erhöhen und die Abwanderung hoch qualifizierter ForscherInnen ins Ausland (den sogenannten ‚Braindrain‘) zu verhindern.¹⁹ In ihrer Studie ordneten Funken et al. NachwuchswissenschaftlerInnen je nach deren Einschätzung ihrer individuellen Karrierechancen drei Typen zu, wobei die ‚Hoffnungsvollen‘ die einzig optimistischen waren und sich sowohl die ‚Fatalisten‘ als auch die ‚SpielverweigerInnen‘ eher pessimistisch zeigten (ebd., S. 174). Zu den benachteiligten Gruppen in diesem verschärften Wettbewerb zählen Frauen, die fast ausschließlich die Gruppe der ‚SpielverweigerInnen‘ stellen und eine pessimistische Karriereeinschätzung haben, während die ‚Hoffnungsvollen‘, die einem langfristigen Verbleib in der Wissenschaft eher selbstverständlich entgegensehen, fast ausschließlich aus Männern zusammengesetzt sind: „Die Kritik an den fehlenden alternativen Karrieremöglichkeiten und Reputationssystemen eint zwar die Geschlechter über alle Typen hinweg, es sind aber vor allem Frauen, die daraus die Konsequenz ziehen, sich den männlich geprägten Spielregeln des Feldes zu verweigern und eher kurz- als mittelfristig die Wissenschaftswelt verlassen werden.“ (ebd., S. 201) Effekte nach sozialer Herkunft konnten die ForscherInnen nicht feststellen, was jedoch mit der geringen Fallzahl von 20 interviewten Personen zusammenhängen kann. Es ist grundsätzlich nicht nur eine Frage des Geschlechts, sondern auch der sozialen Herkunft, inwiefern eine derart unkalkulierbare Karriereform überhaupt als vorstellbar und realisierbar gelten kann.

Was einen möglichen Zusammenhang zwischen den zugespitzt prekären Rahmenbedingungen und verschärften Konkurrenzsituationen in wissenschaftlichen Karrieren einerseits und herkunftsbedingten Chancenungleichheiten andererseits angeht, erscheint eine Milieu-Studie zum wissenschaftlichen Mittelbau interessante erste Anknüpfungspunkte zu liefern. Lange-Vester und Teiwes-Kügler konnten in einer explorativen Untersuchung Einblicke in Handlungsstrategien und Orientierungen von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen gewinnen, die auf unterschiedliche Erfolgchancen je nach sozialer Herkunft hindeuten (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013). Die Autorinnen identifizieren unterschiedliche Handlungsstrategien seitens der WissenschaftlerInnen, die insbesondere angesichts der beschriebenen verstärkten strukturellen Wettbewerbslogik im wissenschaftlichen

¹⁹Von den mittlerweile 1000 geplanten Tenure-Track-Professuren, die ab 2017 bis 2032 geschaffen werden sollen (GWK 2016, S. 2), dürfte nur einer kleinen Teil von NachwuchswissenschaftlerInnen profitieren, sodass diese Maßnahmen nicht viel mehr als einen ‚Tropfen auf dem heißen Stein‘ bedeuten.

Feld als unterschiedlich erfolgreich einzuschätzen sind. Diese Strategien hängen mit der milieuspezifischen Verortung der jeweiligen Herkunftsfamilie zusammen.

Es sind vor allem die BildungsaufsteigerInnen ohne akademische Vorbilder in den Herkunftsfamilien, die sich als ‚Mädchen für alles‘ und für unattraktive Zuarbeiten anbieten, die sich überdurchschnittlich engagieren und dabei eigene Interessen zurückstellen und/oder sich genügsam mit den gegebenen Bedingungen arrangieren. Frühzeitige Investitionen in Netzwerke und in soziales Kapital, die geschickte Selbstpräsentation und das Hervortreten aus der Masse sind dagegen in unserer Stichprobe eher wissenschaftlichen MitarbeiterInnen aus gehobenen Herkunftsmilieus vorbehalten gewesen (ebd., S. 189).

Da diese Studie nur auf geringen Fallzahlen beruht, können ihre Befunde nicht verallgemeinert werden; auch ist nicht verlässlich vorhersehbar, dass sich die beschriebenen Strategien der gehobenen Milieus tatsächlich in einer langfristigen Positionierung im Feld verstetigen. Die hohe soziale Geschlossenheit der Juniorprofessur als der frühesten professoralen Position in der wissenschaftlichen Karriere könnte aber möglicherweise auf eine höhere Passfähigkeit zwischen dem heutigen Anforderungsprofil im ‚akademischen Kapitalismus‘ und den Karrierestrategien der gehobenen Milieus hindeuten.

4 Fazit und Ausblick

Die verschärfte Konkurrenz um die wenigen Lebenszeitpositionen an den Universitäten und die prekarisierten Verhältnisse auf dem Weg dorthin scheinen erneut ‚alte Ungleichheiten‘ hervorzubringen bzw. zu verstärken. Es zeigt sich zumindest ein zeitlicher Zusammenhang, der diese These stützt. Der Frauenanteil an der ProfessorInnenschaft steigt seit Jahren lediglich um rund 1% pro Jahr an. Dies zeigt nicht nur, dass Frauen trotz etablierter Gleichstellungsmaßnahmen weiterhin nur wenig an Raum gutmachen können; vielmehr scheinen sie darüber hinaus zu denen zu gehören, die angesichts der zugespitzten Wettbewerbsbedingungen im wissenschaftlichen Feld die geringste Unterstützung haben und am ehesten aussteigen (Funken et al. 2015). Die soziale Schließung der ProfessorInnenschaft und die starke soziale Geschlossenheit der neuen Statuskategorie Juniorprofessur deuten darauf hin, dass die soziale Herkunft in diesem starken Wettbewerb um Positionen (nach einer leichten Öffnung durch die Expansion der universitären Landschaft) in den letzten Jahrzehnten wieder an Bedeutung gewonnen hat. Daher wäre auch die anfangs skizzierte Weber'sche Diagnose, die wissenschaftliche Karriere sei als Hazard zu charakterisieren, insofern zu ergänzen, als dass

zudem sozialen Merkmalen große Bedeutung zukommt. Denn bevor das ‚Spiel‘ um die Positionen beginnen kann, müssen hohe Bildungstitel und weitere Qualifikationen erworben werden und die Integration in den Kreis der Arrivierten muss gelungen sein, um als berufungsfähig gelten zu können. Auf dem Weg dahin aber scheinen Frauen und untere soziale Herkunftsgruppen benachteiligt zu sein. Nachdem sie ihre historische Bildungsbenachteiligung in den letzten Jahrzehnten hinter sich gelassen haben, gehen Frauen heute allerdings dem Wissenschaftssystem eher *nach* der Promotion ‚verloren‘, während dies bei Personen benachteiligter Herkunftsgruppen überwiegend eher auf den selektiven Bildungsstufen *vor* der Promotion geschieht (Möller 2015, S. 154). Das heißt, bereits beim Zugang zu diesem ‚Spiel‘ um Positionen haben soziale Merkmale wie Geschlecht und soziale Herkunft einen nicht zu unterschätzenden Einfluss. Zudem sind Frauen seltener auf den am besten ausgestatteten Professuren zu finden als Männer (ebd., S. 250). Dass sich die außerplanmäßige Professur, die als eine Art spätes ‚Trostpflaster‘ nach vergeblichen Berufungsbemühungen vergeben wird, im Vergleich mit der Juniorprofessur erheblich und im Vergleich mit hochgestellten W-Professuren immer noch deutlich sozial offener erweist, zeigt, dass auch innerhalb der TrägerInnen des Professorentitels eine Hierarchie nach sozialer Herkunft besteht. Die alten Ungleichheiten sind demnach auch bis in die Spitze nachweisbar.

Angehörige oberer sozialer Milieus können sich angesichts ihrer herkunftsbedingten Ressourcen und der dadurch eher vorhandenen Selbstgewissheiten, hohe Positionen zu erreichen, vermutlich leichter mit strukturellen Unsicherheiten arrangieren. AufsteigerInnen aus unteren Herkunftsgruppen scheinen hingegen angesichts eines herkunftsbedingten Knappheitskalküls (Knappheit an ökonomischen Ressourcen, an familiären Vorbildern und an Wissen über die Spielregeln durch die familiäre Ferne zum wissenschaftlichen Feld) benachteiligt zu sein. Aufgrund ihrer familiären Ferne zum Feld müssen sie größere habituelle Anpassungsleistungen vollziehen, um das ‚Spiel‘ um Positionen im wissenschaftlichen Feld mitspielen zu können. Letztendlich drohen angesichts der Mehrheitsverhältnisse in der ProfessorInnenschaft (hauptsächlich deutsch, männlich und überwiegend aus sozial gehobenen und hohen Herkunftsfamilien) homosoziale Kooptationsmuster, somit die Förderung und Inklusion nach dem Prinzip der Ähnlichkeit (z. B. der Zugehörigkeit zum gleichen Geschlecht oder gemeinsamer herkunftsbedingter Erfahrungen und daher habituellem Gemeinsamkeiten). Daher ist weiterhin – insbesondere unter den geschilderten prekären Karrierestrukturen – von einer „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu und Passeron 1971) auszugehen.

Hinsichtlich der aufgezeigten drastisch erhöhten sozialen Selektivität bereits unter den Promovierenden droht in den nächsten Jahrzehnten eine Fortsetzung der sozialen Schließung auch in der ProfessorInnenschaft. Angesichts der Befunde

besteht Forschungsbedarf über die Ursachen und Mechanismen dieser Schließung, auch um die hier vertretene These weiter zu prüfen, ob und wie sie mit der zunehmenden Prekarisierung wissenschaftlicher Karrieren zusammenhängt.

Literatur

- „Abstrampeln für die Forschung“. Von Kathrin Fromm. *Zeit online* vom 4. September 2014. <http://www.zeit.de/2014/35/wissenschaft-forschung-wissenschaftler>. Zugegriffen: 26. Oktober 2016.
- BMBW [Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft] (1986). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Bad Honnef: Bock.
- Bourdieu, Pierre (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In Helmut Köhler, Beate Kraus, Achim Leschinsky, & Gottfried Pfeffer (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 169–226). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brendel, Sabine, & Metz-Göckel, Sigrid (2001). *Das Studium ist schon die Hauptsache, aber ... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Burkhardt, Anke, & Nickel, Sigrun (2015). *Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich*. Baden-Baden: Nomos.
- Deutscher Bundestag (1984). *Entwurf eines Gesetzes über befristete Arbeitsverträge mit wissenschaftlichem Personal an Hochschulen und Forschungseinrichtungen*. Bundestags-Drucksache 10/2283 vom 8. November 1984.
- Deutsches Studentenwerk (1957). *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. 2. Sozialerhebung für das Jahr 1956*. Bonn.
- Deutsches Studentenwerk (1974). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 7. Sozialerhebung für das Jahr 1973*. Frankfurt am Main.
- Deutsches Studentenwerk (1964). *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. 4. Sozialerhebung für das Jahr 1963*. Bonn.
- Deutsches Studentenwerk (1977). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 8. Sozialerhebung für das Jahr 1976*. Frankfurt a.M.
- Dörre, Klaus, & Neis, Matthias (2008). Geduldige Prekärer? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren. *Forschung und Lehre* 15 (10), 672–674.
- Engler, Steffani (2001). „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Findeisen, Ina (2011). *Hürdenlauf zur Exzellenz. Karrierestufen junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Funken, Christiane, Rogge, Jan-Christoph, & Hörlin, Sinje (2015). *Vertrackte Karrieren. Zum Wandel der Arbeitswelten in Wirtschaft und Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- „Gestatten, Dr. prekär. Eine Studie über die Lage der Doktoranden an der Universität.“ Von Torsten Harmsen. *Berliner Zeitung* vom 28. Februar 2009. <http://www.zewk.tu-berlin>.

- [de/fileadmin/f12/Downloads/koop/tagungen/wiss_prekariat_09/10_Presse.Berliner_Zeitung.28.2.09.pdf](http://fileadmin/f12/Downloads/koop/tagungen/wiss_prekariat_09/10_Presse.Berliner_Zeitung.28.2.09.pdf). Zugegriffen: 26. Oktober 2016.
- GWK [Gemeinsame Wissenschaftskonferenz] (2015). *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 19. Fortschreibung des Datenmaterials (2013/2014) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen*. Bonn: GWK.
- GWK [Gemeinsame Wissenschaftskonferenz] (2016). *Weg frei für Exzellenzstrategie, für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Förderinitiative „Innovative Hochschule“*. Pressemitteilung vom 17. Juni 2016. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Pressemitteilungen/pm2016-09.pdf>. Zugegriffen: 10. Oktober 2016.
- Hartmann, Michael (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hasenjürgen, Brigitte (1996). *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. Sozialwissenschaftlerinnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Jongmanns, Georg (2011). *Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Hannover: HIS GmbH.
- 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 von der HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krais, Beate (2008). Wissenschaft als Lebensform. Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren. In Yvonne Haffner, & Beate Krais (Hrsg.), *Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern* (S. 177–211). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Lange-Vester, Andrea, Teiwes-Kügler, Christel (2013). *Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeits-situation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lenger, Alexander (2015). Arbeitskraftunternehmertum und projektbasierter Kapitalismus im wissenschaftlichen Feld. In Stephan Lessenich (Hrsg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014*. Trier. http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband/article/view/36/pdf_10. Zugegriffen: 10. Oktober 2016.
- Matthies, Hildegard, & Simon, Dagmar (Hrsg.) (2008). *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merton, Robert K. (1985). Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft. In Robert K. Merton, *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie* (S. 147–171). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 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*, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- 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: Budrich.
- Mittelstraß, Jürgen (1982). *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Möller, Christina (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Möller, Christina (2017). Internationalität und soziale Ungleichheit. Professor/-innen mit Migrationsbiografie an der Universität. In Aylâ Neusel, & Andrä Wolter (Hrsg.), *Mobile Wissenschaft. Von der Internationalisierung der Hochschule zur transnationalen Wissenschaft*. Reihe Hochschule und Gesellschaft (S. 311–332). Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Münch, Richard (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nagl, Manfred, & Hill, Paul B. (2010). *Professoren der Ingenieurwissenschaften und der Informatik: Eine Häufung sozialer Aufsteiger*. Aachen. http://4ing-online.de/fileadmin/uploads/pdf/Befragungsbericht_soziale_Aufsteiger_23.10.09.pdf. Zugegriffen: 4. November 2016.
- Neckel, Sighard (2008). *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Neusel, Aylâ, & Wolter, Andrä (2016). Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen* 64 (1+2), 42–54.
- Rogge, Jan-Christoph (2015). The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67 (4), 685–707.
- „Die Tonnenideologie der Forschung“. Von Alfred Kieser. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 14. März 2016. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/akademische-rankings-die-tonnenideologie-der-forschung-1997844-p2.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2. Zugegriffen: 26. Oktober 2016.
- Weber, Max (2002 [1919]). Wissenschaft als Beruf. In Dirk Kaesler (Hrsg.), *Max Weber: Schriften 1894–1922* (S. 474–513), Stuttgart: Kroener.
- Wirth, Angelika (2015). Es wird eng und enger – Der Stellenmarkt für Professuren im Jahr 2014. *Forschung und Lehre* (22) 12, 1016–1021.
- „Wissenschaft prekär: Kettenjobber, Leiharbeiter, Forschungsknechte“. Von Franziska Reif. *Spiegel Online* vom 29. Mai 2012. <http://www.spiegel.de/karriere/wie-junge-wissenschaftler-an-den-unis-geknachtet-werden-a-835467.html>. Zugegriffen: 26. Oktober 2016.
- Wissenschaftsrat (1982). *Zur Problematik befristeter Arbeitsverhältnisse mit wissenschaftlichen Mitarbeitern*. Köln: Wissenschaftsrat.

Nicht förderungswürdig

Weshalb die Evaluation der Exzellenzinitiative gegen deren Fortsetzung spricht

Tilman Reitz

Angela Graf

Christina Möller

Die Evaluationen, die seit den späten 1990er-Jahren in der öffentlichen Verwaltung um sich greifen, helfen bekanntlich Entscheidungen zu rechtfertigen. Zumal wenn knappes Geld verteilt werden soll, ist eine Empfehlung durch Expert_innen und Angehörige des Feldes hochwillkommen. Die vom Bund initiierte und von den Ländern mitgetragene Exzellenzinitiative nutzt das Instrument der Evaluation inzwischen in doppelter Weise. Erstens werden im Wettbewerb um Exzellenzmittel selbst Einrichtungen, Projekte und ‚Visionen‘ evaluiert. In Anlehnung an auch sonst üblich gewordene Peer-Review-Verfahren wählen Fachjurys jene aus, die aufgrund zugeschriebener Qualität die Gelder erhalten sollen. Die Evaluation und Entscheidung erfolgt dabei weniger auf Grundlage bisher erbrachter Leistungen als auf Grundlage der Anträge, also der überzeugenden Darstellung versprochener zukünftiger Leistungen.[1] Inwiefern damit tatsächlich wissenschaftliche Exzellenz beurteilt oder vielmehr erst hergestellt wird, wurde seit Beginn der Exzellenzinitiative kontrovers diskutiert (zum Beispiel Münch 2007a; 2007b, Hartmann 2006; 2010, Kühl 2016). In jedem Fall wird durch dieses Instrument eine sonst hochstrittige Bündelung von Mitteln im öffentlichen Diskurs an wissenschaftliche Standards gekoppelt. Zweitens wurde mit der Evaluation der Exzellenzinitiative von den Geldgeber_innen nun zusätzlich eine Art Meta-Evaluation installiert, die das Programm selbst bewerten soll. Der Legitimationszweck lag hier klar auf der Hand, wurde aber wenig geschickt verfolgt: Die Ergebnisse waren insgesamt absehbar und werden im Detail von den Entscheidungsträger_innen nur höchst selektiv aufgenommen.

Mit der Evaluation beauftragt und um Empfehlung gebeten wurde die sogenannte Internationale Expertenkommission Exzellenzinitiative (IEKE), zu deren Konstitution im Kommissionsbericht nur wenig vermerkt ist. Der Vorsitzende Dieter Imboden, ein erklärter Anhänger der Exzellenzinitiative, wurde durch die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) berufen, alle weiteren Kommissionsmitglieder wurden von ihm vorgeschlagen und durch die GWK lediglich bestätigt (IEKE 2016: 8). Der Physiker Imboden, den seine langjährigen Leitungsfunktionen im Schweizer Nationalfonds und im Österreichischen Wissenschaftsfonds für die Aufgabe qualifizieren, hat sich für die Evaluation

Kolleg_innen gesucht, die ähnlich wie er Wissenschaft und Verwaltungsämter verbinden. Die staatliche Geldvergabe durch Drittmittelwettbewerb ist für viele von ihnen selbstverständliche Praxis, kein skeptisch zu prüfender Vorgang.[2] Zudem fällt auf, dass das Fächerspektrum der zehn Kommissionsmitglieder begrenzt ist: Medizin, Jura, (mehrfach) Physik, Informatik, Wirtschafts- und Geschichtswissenschaft – weitere Geisteswissenschaften fehlen ebenso wie Wissenschaften, die auf die Analyse sozialer Prozesse und evaluativer Methoden spezialisiert sind (Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft). Daher liegt es nahe, dass bestimmte Formen von Kritik und Selbstreflexion in dem Bericht randständig bleiben. Die Zusammensetzung der Kommission stellt in gewissem Maß eine Vorentscheidung über ihre sachliche Haltung dar. Im Evaluationsbericht spricht sich die Kommission, wie zu erwarten war, für die Fortsetzung der Exzellenzinitiative aus und bietet ihr somit die erwünschte Legitimationsgrundlage.

Schaut man sich den im Januar veröffentlichten Bericht der Imboden-Kommission genauer an, kann man trotz dieses positiven Votums erhebliche Zweifel entwickeln, ob eine Verstärkung der Exzellenzinitiative sinnvoll ist: Die Kommission beleuchtet mehr ungelöste Probleme als klare Erfolge der Initiative, und ihre Argumente für eine ausgebauten Spitze sind ausgesprochen angreifbar. Diese Zweifel sollen hier ausgeführt werden. Selbst wenn es zu spät sein sollte, mit unserer Evaluation der Evaluation Entscheidungsbefugte zur Besinnung zu bringen, sammeln wir so rationale Erwägungen für bessere politische Zeiten.

Vieles ist bereits gesagt beziehungsweise geschrieben worden. Seit Beginn der Exzellenzinitiative 2005 wurden grundlegende Argumente gegen die konkurrenzförmige Hierarchisierung der deutschen Hochschullandschaft vorgebracht, die durch sie vorangetrieben wurde. Von der Eliten- und Hochschulsoziologie (z. B. Hartmann 2005; 2015, Münch 2007a, Kühl 2016) bis in die Rechts-, Geistes- und Kulturwissenschaften (z. B. Möllers 2009, Schwandt 2013) und auch in den Naturwissenschaften (z. B. Brems/Brennicke 2015, Brems 2016) gibt es kritische Stimmen. Auf diese Argumente werden wir in unserer Auseinandersetzung mit dem Imboden-Bericht wiederholt zurückkommen.

Im Kommissionsbericht selbst wird keiner der genannten Texte erwähnt. Die fehlende Auseinandersetzung mit grundsätzlicher Kritik kann auch als Unklarheit über den Zweck der Evaluation gedeutet werden. Während die Kommission ihre Aufgabe wohl darin sah, die Exzellenzinitiative an ihren selbst gesetzten Zielen zu messen, also eine summative Evaluation vorzulegen, behandeln die politisch Zuständigen den Bericht als Entscheidungsgrundlage, also als formative Evaluation zur Fortführung und Gestaltung eines umstrittenen Programms. In diesem zweiten Kontext wäre eine stärkere Reflexion der möglichen oder wahrscheinlichen (nicht intendierten) Langzeitfolgen der Exzellenzinitiative obligatorisch gewesen.

1. Die Dauerbaustellen im deutschen Hochschulsystem: wovon die Exzellenzinitiative ablenkt

Die Evaluationskommission hat trotz ihres positiven Gesamturteils keinen Jubelbericht geschrieben. Sie benennt massive Probleme des deutschen

Hochschulsystems, zu deren Lösung die Exzellenzinitiative großenteils keinen Beitrag leistet oder die sie noch verschärft. Die „Baustellen“, die der Bericht als besonders dringlich darstellt, sollen in den folgenden Abschnitten genauer betrachtet werden, bevor wir blinde Flecken des Berichts benennen und zu unserer abschließenden Einschätzung kommen.

Im Überblick lassen sich die von der Kommission benannten „Baustellen“ in zwei Hauptrubriken einteilen: Zum einen werden Probleme angeführt, die erst im Kontext von Exzellenzbedürfnissen als solche erscheinen, wie die mutmaßlich zu schwach ausgeprägte vertikale Differenzierung zwischen den Universitäten oder angeblich zu schwache Hochschulleitungen. Zum anderen werden grundlegende Strukturprobleme eindrücklich belegt: Die deutschen Hochschulen sind im internationalen Vergleich und in zunehmendem Maß unterfinanziert;^[3] entsprechend hat die Betreuungsbelastung der Lehrenden nach einer kurzen Verbesserung wieder zugenommen und ist heute höher als 2003 (IEKE 2016: 14, 21); schließlich wird diese Last immer umfassender auf einen prekär beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchs abgewälzt (ebd.: 26 f).

Was leistet die Exzellenzinitiative, um diese Strukturprobleme zu bewältigen? Die offizielle Antwort des Kommissionsberichts lautet: nichts. Das in die Exzellenzförderung investierte Geld ist verglichen mit den Budgets der Stanford University, der University of Oxford oder der ETH Zürich ein Tropfen auf den heißen Stein^[4]; die Betreuungsrelationen werden sich weiter verschlechtern, wenn ‚exzellente‘ Forschende von der Lehre freigestellt werden; die Zahl der zeitlich befristeten Nachwuchs-Projektstellen hat durch die Exzellenzinitiative (und ihre Vorbildwirkung) weiter zugenommen.

Zwischen den Zeilen lässt sich allerdings doch eine Perspektivänderung ablesen: Wenn es den meisten Hochschulen unverantwortbar schlecht geht, könnte man bei einigen eine Ausnahme machen und bei allen anderen die Ansprüche senken. Man muss dazu nur egalitäre Ansichten aufgeben: „Obwohl [bisher] nicht nachweisbar ist, dass sich das deutsche Universitätssystem durch die Exzellenzinitiative stärker ausdifferenziert hätte, wurde durch sie im Zuge der öffentlichen Diskussion zumindest die ‚alle-sind-gleich-Illusion‘ begraben.“ (IEKE 2016: 19) Sätze wie dieser betreffen nicht nur die Förderung bestimmter Schwerpunkte an bestimmten Standorten. Sie verlangen auch eine größere ‚Differenzierung‘ zwischen ‚Oben‘ und ‚Unten‘, zwischen ‚Elite‘ und ‚Masse‘. Die offensichtlichen Strukturprobleme des deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystems werden dadurch nicht nur marginalisiert, sondern auch legitimiert – und für die Verlierer_innen im Exzellenzwettbewerb noch verschärft.

2. Vertikale Differenzierung: das Matthäus-Prinzip in offener und verschleierter Form

Der Imboden-Bericht hat in vielen Punkten den Vorzug der Klarheit. Als zentrales Ziel der Exzellenzinitiative weist er die „vertikale Differenzierung“^[5] des deutschen Hochschulsystems aus, also eine Schaffung von Hierarchien zwischen den Hochschulen und bei begrenzten Mitteln eine Umverteilung von unten nach oben. Das dürfte die Erwartung einschließen, dass die Exzellenz-Universitäten symbolische und strukturelle Strahlkraft entwickeln,

die weit über die finanzielle Subventionierung im Volumen von mehr als 500 Millionen Euro pro Jahr hinausgehen. Dieses Ziel wurde lange geleugnet: Der Eliteforscher Michael Hartmann hatte es bei der zweiten Runde der Exzellenzinitiative noch entlarvend herausgestellt (Hartmann 2015), und noch in den Diskussionen über den wünschenswerten Zuschnitt der aktuellen Fortsetzung wurde häufiger eine ‚Exzellenz in der Breite‘ beschworen.

Die Klarheit, die von der Kommission geschaffen wurde, hat die Hochschulpolitik dankbar aufgenommen – allerdings nur bis zu einem bestimmten Punkt. Sie will nämlich nicht durch die Vergaberegeln sichtbar machen, dass ganz im Sinne des Matthäus-Effekts (Merton 1985; 2010) vorrangigen gegeben wird, die schon haben.[6] Der Vorschlag der Kommission, einigen wenigen Universitäten automatisch beziehungsweise aufgrund von Kennzahlen eine jährliche Exzellenzprämie von zehn bis fünfzehn Millionen Euro zu zahlen (IEKE 2016: 43 ff.)[7], hat sich nicht durchgesetzt. Auch wenn schon jetzt absehbar ist, welche Einrichtungen im Wettbewerb die besten Chancen haben, und obwohl gerade bei den vorgesehenen acht bis elf Exzellenz-Universitäten nicht viele Überraschungen zu erwarten sind, soll die Hierarchie vollständig durch Anträge und deren Bewertung hergestellt werden. Der Rechtfertigungsvorteil liegt auf der Hand: Die als Beste Beglaubigten setzen sich durch, und auch die faktischen Mittelkürzungen bei der Nicht-Spitze erscheinen als leistungsgerechtes Ergebnis.

Die fatalen Nebenfolgen der Wettbewerbe, von der bloßen Antragsarbeit bis zu Anreizen für die rhetorische oder betrügerische Aufpolierung von Forschungsergebnissen, werden noch zu diskutieren sein. Doch auch das Hauptziel der Vertikalisierung ist ein Problem, da es vor allem Verlierer_innen hervorbringen wird.[8] Die traditionelle Stärke des deutschen Hochschulsystems bestand bislang darin, dass an prinzipiell jedem Standort fast jedes Niveau von Forschung möglich ist – auch international sichtbare Spitzenforschung. Das Vorhaben, diese Forschung an wenigen Standorten zu bündeln, verspricht wenig Gewinn, aber klare Verluste. Die durch den Exzellenzwettbewerb nebenher auf Dauer gestellte und legitimierte Mittelkürzung an den nicht erfolgreichen Hochschulen wird die Arbeits- und Forschungsbedingungen dort weiter verschlechtern. Sie werden dauerhaft ihre Attraktivität für internationale Studierende und Gastforscher_innen verlieren und ihre Bedeutung wird tendenziell auf eine rein regionale Ebene absinken. Zugleich droht das Postulat der Einheit von Forschung und Lehre zunehmend aufgegeben zu werden. Die Exzellenz-Universitäten und Standorte von Exzellenzclustern werden durch Bereitstellung entsprechender finanzieller Ressourcen verstärkt zu Forschungsuniversitäten aus- beziehungsweise umgebaut, während die restlichen Hochschulen tendenziell zu Ausbildungsanstalten degradiert werden. Diese Stoßrichtung wird unter anderem durch Deputatsreduktionen beziehungsweise die Befreiung ‚exzellenter‘ Forschender von der Lehre deutlich, die im Gegenzug durch erhöhte Lehrbelastung aller anderen erkauft wird.

3. Prekäre Beschäftigung des Nachwuchses: erkannte Probleme, vermiedene Lösungen

Wie die Imboden-Kommission zu Recht feststellt, wurde die miserable Beschäftigungssituation des wissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘ in

Deutschland durch die Exzellenzinitiative weiter verschlechtert. Die Zahl der (häufig sehr kurzzeitig) befristeten Stellen unterhalb der Professur nimmt kontinuierlich zu, Dauerstellen bleiben die Ausnahme. Besonders durch die explosive Zunahme von Projektstellen verschärft sich die „Flaschenhalsproblematik“, also das Problem, dass „einer hohen Zahl qualifizierter und befristet angestellter Nachwuchswissenschaftler_innen eine geringe Zahl von Professuren bzw. sonstiger Dauerstellen gegenübersteht“ (IEKE 2016: 27). Die Kommission kommentiert dies sehr deutlich:

„Die Situation ist insofern nicht ganz frei von Zynismus, als die Universitäten immens davon profitieren, dass sich eine große Zahl junger Menschen darauf einlässt – in der Hoffnung auf eine akademische Karriere – die produktivsten Jahre ihres Lebens auf schlecht bezahlten und befristeten Post-Doc-Stellen zu verbringen.“ (ebd.: 26)[9]

Die Kommission empfiehlt daher, das Ziel der Nachwuchsförderung und das Instrument der Graduiertenschulen ganz aus der Initiative zu streichen (IEKE 2016: 35 f., 39 f.); die Ministerien haben den Streichungsvorschlag übernommen und planen zudem, zukünftig eher Tenure-Track-Stellen statt bloßer Projektstellen zu schaffen. Derart lässt sich vielleicht der schon entstandene und durch die Exzellenzinitiative vergrößerte strukturelle Schaden eindämmen, allerdings um den Preis, dass sich die auf Dauer angelegte Förderung bei einer kleinen Gruppe auserwählter Nachwuchsforscher bündelt (die Rede ist von circa 1.000 Stellen), während die schlechte Lage aller anderen (die derzeit auf etwa 145.000 befristeten Mittelbaustellen arbeiten[10]) weiterhin besteht und zudem durch den Wettbewerb legitimiert wird.

4. Ein blinder Fleck des Berichts: verschärfte soziale Ungleichheit

Darüber hinaus ist zu erwarten, dass sich ein Effekt verschärft, den die Imboden-Kommission nicht anspricht, nämlich erneut zunehmende soziale Ungleichheiten beziehungsweise Herkunftsvorteile im Wissenschaftsbetrieb. Für eine erfolgreiche Positionierung in der Wissenschaft war die soziale Herkunft auch bisher schon von großer Bedeutung (Hartmann 2002, Möller 2015, Graf 2015). Zahlreiche Studien zeigen, dass Nachwuchswissenschaftler_innen aus bildungsaffinen und kapitalstarken Elternhäusern bereits Kenntnisse über erfolgreiche Karriere-strategien und wissenschaftliche Spielregeln mitbringen, die für eine frühe soziale Positionierung im akademischen Feld hilfreich sind, während soziale Aufsteiger_innen sich diese erst noch aneignen müssen (Hasenjürgen 1996, Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013). Prekäre und risikoreiche Beschäftigungsbedingungen verstärken diese Ungleichheiten zusätzlich. Die Karriereunsicherheit stellt gerade für soziale Aufsteiger_innen eine enorme Hürde dar. Dagegen sind Personen aus sozial und ökonomisch privilegierten Familien prinzipiell eher in der Lage, sich auf eine risikoreiche Karriere einzulassen, da sie über ein familiäres Sicherheitsnetz verfügen. Auch die Imboden-Kommission sieht eine deutliche Gefahr,

dass es „nicht die ‚besten Köpfe‘ sind, die sich auf dieses Vabanquespiel einlassen“ (IEKE 2016: 26). Sie bezieht sich damit allerdings nur auf Geschlechterungleichheiten, nicht auf soziale Selektivität. Dass diese Selektivität zunimmt, wenn Wettbewerbe inszeniert und den Erfolgreichen bereits früh privilegierte Positionen zugeteilt werden, zeigt sich auch in neueren Tendenzen sozialer Schließung in der Professor_innenschaft und besonders bei den Juniorprofessuren (Möller 2015). Unter diesem Gesichtspunkt wäre selbst der Ausbau von ‚exzellenten‘ Tenure-Track-Stellen ein bestenfalls fragwürdiger Gewinn.

Hinsichtlich der bereits erwähnten Geschlechtergerechtigkeit – dem einzigen sozialen Faktor, den die Imboden-Kommission thematisiert und problematisiert (IEKE 2016: 27) – fehlen überzeugende Maßnahmen. Trotz Gleichstellungsbemühungen sind Frauen in Führungspositionen der Exzellenzeinrichtungen Ausnahmen geblieben (Engels et al. 2015) und auch im wissenschaftlichen ‚Nachwuchs‘ scheinen sie weiterhin Verliererinnen in verschärften Wettbewerbssituationen zu sein (Funken et al. 2015). Der von der Kommission vorgeschlagene Wegfall der „Zukunftskonzepte“ (IEKE 2016: 43), in denen Gleichstellung stark gemacht wurde, lässt zudem eine erneute Marginalisierung dieser Thematik befürchten.

Die weiter reichenden Auswirkungen der Exzellenzinitiative auf soziale Ungleichheiten sind im Imboden-Bericht wie in vielen anderen Debattenbeiträgen nicht einmal am Horizont sichtbar. Es ist anzunehmen, dass die Exzellenz-Universitäten zu Elitebildungsstätten im Wortsinn werden. Der Blick auf stark vertikal differenzierte Hochschulsysteme beziehungsweise auf Länder, in denen Elitehochschulen Tradition haben, macht deutlich, dass die soziale Herkunft für die Aufnahme und das erfolgreiche Studium an diesen Institutionen enorme Bedeutung hat. Nicht nur die hohen Studiengebühren, die etwa von Eliteuniversitäten in den USA erhoben werden, sondern auch die aufwändigen Selektions- und Aufnahmeverfahren wie an den Grandes Écoles in Frankreich, bei denen die soziale Herkunft vermittelt über den Habitus (und die Kosten für Vorbereitungskurse) eine zentrale Rolle spielt, tragen zur sozial exklusiven Zusammensetzung der dort Studierenden bei[11]; auf dem Arbeitsmarkt zahlt sich der Abschluss dann in hohen Einstiegsgehältern und im Zugang zu Führungspositionen aus (Rivera 2015, Binder et al. 2016). Ansatzweise lässt sich auch in Deutschland bereits eine erhöhte Attraktivität von Exzellenz-Universitäten für Studierende aus bildungs- und finanzstarken Elternhäusern belegen (Stiftung neue Verantwortung 2011). Alles spricht dafür, dass sich dieser Trend durch die Verstetigung der Exzellenzinitiative fortsetzen wird.[12]

Die symbolische Strahlkraft der Exzellenz-Universitäten dürfte schließlich langfristig dazu führen, dass die Wege an die wissenschaftliche Spitze zunehmend durch wenige Institutionen verlaufen – nicht nur mit sozialstrukturellen, sondern auch mit epistemischen Folgen.[13] Die vertikale Hierarchisierung und soziale Selektivität der Hochschulen befördert zugleich die Deutungshoheit derer, die an den selektiven, ‚exzellenten‘ Einrichtungen forschen. Dies hätte negative Auswirkungen auf die Perspektivenpluralität, die Kritikfähigkeit und Qualität der Wissenschaft als solcher, und würde dem gesetzten Ziel, der Förderung von Spitzenleistungen, geradezu entgegenwirken.

5. Governance oder starke Hochschulleitungen: ein Vorbild ohne Argumente

Die Imboden-Kommission sieht die Probleme ihrem Auftrag entsprechend in der zu wenig herausgehobenen Spitze. Das gilt auch für hochschulinterne Hierarchien: Die Kommission wünscht sich starke Hochschulleitungen in Deutschland. An die Stelle der Analysen und begründeten Argumente treten dabei mehrheitlich Meinungsbekundungen beziehungsweise summarische, unüberprüfbare Urteile:

„Handlungsfähigkeit, Autonomie und Wettbewerb haben sich als die wichtigsten Faktoren für den Erfolg einer Universität erwiesen [...]. Im Inneren sollte die Entscheidungskompetenz dort angesiedelt sein, wo auch für Folgen eingestanden werden kann, d. h. bei den zentralen (Präsidium/Rektorat) oder dezentralen (Dekanat) Leitungsebenen. [...] Im Außenverhältnis bedeutet Autonomie, dass die Freiheit von Forschung und Lehre die Freiheit einschließt, Prioritäten zu setzen.“ (IEKE 2016: 20)

Auch „Posterioritäten“, das heißt zentral verfügte Kürzungen in einigen Bereichen, sollen durch „starke Governance“ (ebd.: 38) möglich werden. Das kann man anstreben oder auch nicht; der einzige Ansatz für eine Begründung besteht im Verweis auf „internationale Spitzenuniversitäten“, die „eine starke interne Governance“ haben und „von staatlichen Eingriffen weitgehend abgeschirmt“ (ebd.: 21) sind. Dass diese Universitäten ihren Erfolg vielleicht eher den andernorts herausgestellten Riesenbudgets verdanken, bleibt unreflektiert.

Überlegt man genauer, welche Leitungsentscheidungen im deutschen Exzellenz-Biotop möglich sind, verliert eine starke Führung deutlich an Plausibilität: Der Effekt besteht hier wesentlich darin, dass Entscheidungsträger_innen im Präsidium oder Dekanat den mit dem Forschungsstand besser Vertrauten in den Instituten und Arbeitsbereichen vorschreiben, welche Vorhaben sie vorrangig zu verfolgen haben und mit wem sie zusammenarbeiten sollen. Organisationale Zielsetzungen schieben sich so zunehmend vor wissenschaftlich anvisierte Themensetzungen und Forschungsprogramme; Forschungsentscheidungen werden immer mehr zu strategischen Entscheidungen, die in komplexen Aushandlungsprozessen zwischen verschiedenen Interessensgruppen gefällt werden (Aliets/Lettkemann 2012), was eine weitere Reduktion der wissenschaftlichen Pluralität sowie gewagter Forschungsvorhaben abseits des Mainstreams befürchten lässt. Kritisch ausgerichtete Arbeitsbereiche, die sich bisher immerhin eigenständig in die Drittmittelkonkurrenz wagen konnten, müssen sich in diesem Kontext zusätzlichen ideologischen Vorgaben anpassen. Exzellenz-Universitäten, deren Präsidien mit weitreichenden Machtbefugnissen ausgestattet sind, und solche, die sich für den Exzellenzwettbewerb rüsten, könnten den bereits bestehenden Drift zum Mainstream noch einmal deutlich verstärken.

6. Die Grundsatzfrage: Sinn und Funktion wissenschaftlicher Antrags- und Statuswettbewerbe

Ein letzter Punkt sollte mit und ohne den Imboden-Bericht klar sein: Der anhaltende Trend zum Prestige-Wettbewerb und zu Quasi-Märkten im

Hochschulsektor bedroht die Substanz, die Attraktivität und die kritischen Potenziale wissenschaftlicher Arbeit. Statt für eine solide Grundfinanzierung zu sorgen, die gute Lehre gewährleistet und Freiraum für Forschung lässt, treibt die deutsche Wissenschaftspolitik die Forschenden in eine Dauerkonkurrenz um die weiterhin staatlich bereitgestellten knappen Mittel. Sie verstärkt damit eine Fassadenkultur (bei der der Antragserfolg wichtiger wird als die Durchführung), eine Mainstream-Orientierung (infolge derer man sich schon bei der Projektplanung der vermuteten Meinung der anderen anpasst, sowie mit unorthodoxen Denkrichtungen wenig Erfolgchancen hat und oft gleich von Anträgen absieht) und prekäre Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft (in denen diskontinuierliche Beschäftigung durch Bindung an Forschungsprojekte normal wird oder bleibt).

Grundsätzlich verkehrt das Antragswesen die Zweck-Mittel-Relation im Forschungsbetrieb (Kühl 2016). Statt Mittel zu beantragen, wenn Forschungsvorhaben kostspielig sind – weil man zum Beispiel Apparate für Experimente oder Personal für Interviews braucht –, muss man im deutschen Wissenschaftssystem in Drittmittelwettbewerben erfolgreich sein, um seine Beschäftigung zu sichern und seinen Marktwert zu steigern. Die Zeit, in der man forschen könnte, und die kollegialen Kooperationen, die man vielleicht gerne aufbauen würde, werden so von einem Spiel aufgezehrt, dessen Mitspieler_innen unter den Forschenden bevorzugt ‚Beutegemeinschaften‘ heißen. Neben den dysfunktionalen Zügen, die dieses Spiel hat, zerstört es zunehmend auch die intrinsische Motivation für die wissenschaftliche Tätigkeit.

Den Forschenden und Lehrenden sind die meisten Schwächen der Exzellenzinitiative geläufig; sogar eine mehrheitliche Ablehnung des Programms ist belegt.[14] Sie beugen sich allerdings praktisch (notgedrungen) dem Wettbewerbs- und Erfolgsdruck der Kolleg_innen, Vorgesetzten, Fakultäten, Hochschulleitungen, Landesregierungen und Bundesministerien und verinnerlichen zunehmend die Logik, Antragserfolge mit wissenschaftlicher Qualität gleichzusetzen. Daher wird es ihnen wohl wieder so ergehen wie in den ersten beiden Runden: Wieder werden sie monatelang Anträge für den Geld- und Prestigewettbewerb schreiben, wieder wird trotz voraussehbarer Grundmuster mit Spannung erwartet werden, wer genau im Wettbewerb gewinnt und verliert, wieder wird der Prozess von den grundsätzlichen Strukturproblemen des deutschen Hochschulsystems ablenken, die auch der Bericht der Imboden-Kommission feststellt. Wissenschaftlich arbeitenden und denkenden Menschen, die auch die eigene Lage analysieren und vernünftige Schlussfolgerungen ziehen wollen, bleibt nur die Möglichkeit, sich kritisch gegen die Verstetigung der Exzellenzinitiative zu positionieren und einen Politikwechsel zu fordern. Selbst innerhalb der vorherrschenden Rechtfertigungslogik bestätigt sich diese Einschätzung: Da die Exzellenzinitiative ihrer kritisch evaluierten eigenen Evaluation nicht standhält, ist sie nicht weiter förderungswürdig.

Endnoten

- [1] Zur Konstruktion wissenschaftlicher Leistung siehe beispielsweise Beaufaj's/Krais 2007, Graf 2015: 61 ff.
- [2] Zwei weitere Mitglieder der Kommission (Georg Kratky und Michael Schneideregger) waren führend im Österreichischen Wissenschaftsfonds und im Schweizer Nationalfonds tätig. Für alle Mitglieder, außer für Imboden selbst, sind hoch dotierte Forschungspreise und Projektförderungen dokumentiert (IEKE 2016: 62f).
- [3] Die Ausgaben pro Studienplatz sind in Deutschland höchst bescheiden und im Zeitraum von 2003 bis 2013 (v. a. aufgrund steigender Studierendenzahlen) gesunken (IEKE 2016: 12 f). Zur internationalen Einordnung vergleicht der Bericht zwar nur selektiv US-amerikanische, englische und Schweizer ‚Spitzenuniversitäten‘ mit solchen, die es in Deutschland werden könnten (Konstanz, RWTH Aachen; ebd.: 15), doch auch ein struktureller Vergleich mit Studiengebühren erhebenden Ländern wie den USA oder mit den skandinavischen Sozialstaaten kann Defizite belegen (Schulze-Cleven/Olsen 2016, i. E.).
- [4] Das jährliche Budget der Exzellenzinitiative beträgt weniger als ein Siebtel des Jahresbudgets der Stanford University und deutlich weniger als die Hälfte der Budgets der University of Cambridge oder der ETH Zürich (IEKE 2016: 15).
- [5] Zur Erläuterung des Begriffs heißt es, dass „sich Universitäten [...] erheblich in Bezug auf Umfang und Qualität ihrer Forschungsleistung“ unterschieden; es folgt die Feststellung: „Die Exzellenzinitiative ist in ihrem Kern auf vertikale Differenzierung zur Formierung besonders forschungsstarker Universitäten („World Class Universities“) ausgerichtet.“ (IEKE 2016: 17 f.)
- [6] Mit dem Matthäus-Effekt nimmt Merton Bezug auf eine Bibelstelle im Matthäusevangelium. Dort heißt es: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“ (Mt 25,29 LUT) Er verweist damit auf die ungleiche Kumulation von Chancen, die in der Konsequenz zu einer Polarisierung der Opportunitätsstruktur führt.
- [7] Bemerkenswert ist dabei nicht allein die Kritik an bloß versprochenen Ergebnissen, sondern auch der offensive Vorschlag, eine Kennzahlensteuerung nach britischem Muster im deutschen Wissenschaftssystem zu etablieren. Zwischen diesen beiden Möglichkeiten bewegt sich eine auf Wettbewerb setzende Hochschulpolitik.
- [8] Auch dieser Mechanismus ist dem Matthäus-Effekt implizit: Mit der Etablierung von Gewinner_innen werden die Verlierer_innen gleichsam mitproduziert. Michael Hartmann (2015) hat auf den Trend hingewiesen, dass die Hochschulen ohne Exzellenzmittel auch sonst zunehmend schlechtere Erfolgsquoten bei DFG-Anträgen haben.
- [9] Vgl. hierzu ausführlicher Rogge 2015. Im Vergleich mit Frankreich, England und den USA liegt Deutschland mit seiner ungezügelter Befristungspraxis mit Abstand vorn (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013: 82).
- [10] Da nur ein Bruchteil der Promovierenden dauerhaft im Wissenschaftsbetrieb verbleiben möchte, sollte die Laufzeit der Stellen, die zur Promotion dienen, zumindest der für die Fertigstellung der Qualifikationsarbeit benötigten Zeit entsprechen. Für jene, die sich für eine dauerhafte Wissenschaftslaufbahn entscheiden, müssen hingegen langfristige Perspektiven in Form von Tenure-Track-Optionen und Entfristungen installiert werden.
- [11] Vgl. im Überblick zu den USA, Frankreich, Großbritannien und Japan: Hartmann 2005, ausführlich zu den USA: Mettler 2014, Karabel 2005.
- [12] Ansatzpunkte finden sich etwa in der zunehmenden Korrelation hoher Ranking-Plätze von Instituten und sozialer Selektivität bei den Studierenden (Weiss et al. 2015).
- [13] Neuere Forschungen zur Reputationshierarchie in der Wirtschaftswissenschaft zeigen, dass die Vergrößerung und verbesserte finanzielle Ausstattung von Instituten mit der Erhöhung ihrer Erfolge in der wissenschaftlichen Gemeinschaft und der Gefragtheit ihrer Angehörigen als Expert_innen in der Öffentlichkeit eng zusammenhängen (Maeße 2015).
- [14] 2010 ergab eine Umfrage unter 1000 Professor_innen, dass eine klare Mehrheit die Initiative als „völlig ungeeignet“ oder „eher ungeeignet“ ansah, um den Wissenschaftsstandort Deutschland zu stärken (Böhmer et al. 2011). U.a. gab es eine Petition gegen die Fortsetzung der Exzellenzinitiative, die über 3.000 Personen unterzeichnet haben, zu großen Teilen aus der Wissenschaft. (<https://www.openpetition.de/petition/online/fuer-gute-forschung-und-lehre-argumente-gegen-die-exzellenzinitiative>, letzter Zugriff 11.11.2016)

Autor_innen

Tilman Reitz ist Soziologe und Philosoph. Seine Schwerpunkte sind Politische Theorie, Gesellschaftstheorie, Wissenssoziologie und Ästhetik.
tilman.reitz@uni-jena.de

Angela Graf ist Soziologin. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Wissenschafts- und Elitesoziologie sowie Soziale Ungleichheit und Sozialstruktur.
angela.graf@tum.de

Christina Möller ist Soziologin mit den Forschungsschwerpunkten Soziale Ungleichheiten und Bildung sowie Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
christina.moeller@uni-paderborn.de

Literatur

- Aliets, Enno / Lettkemann, Eric (2012): Hochschulleitung und Forscher: Von wechselseitiger Nichtbeachtung zu wechselseitiger Abhängigkeit. In: Uwe Wilkesmann / Christian C. Schmid (Hg.), Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer VS, 131-153.
- Beaufaÿs, Sandra / Kraus, Beate (2007): Wissenschaftliche Leistung, Universalismus und Objektivität. Professionelles Selbstverständnis und die Kategorie Geschlecht im sozialen Feld Wissenschaft. In: Regine Gildemeister / Angelika Wetterer (Hg.), Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen. Münster: Westfälisches Dampfboot, 76-98.
- Binder, Amy J. / Davis, Daniel B. / Bloom, Nick (2016): Career Funneling: How Elite Students Learn to Define and Desire 'Prestigious' Jobs. In: Sociology of Education 89/1, 20-39.
- Böhmer, Susan / Neufeld, Jörg / Hinze, Sibylle / Klode, Christian / Hornbostel, Stefan (2011): Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten. Bonn: iFQ-Working Paper 8.
- Brembs, Björn (2016): Data show "excellence initiative" was a massive failure – help stop it. <http://bjoern.brembs.net/2016/04/data-show-excellence-initiative-was-a-massive-failure-help-stop-it/> (letzter Zugriff am 13.5.2016).
- Brembs, Björn / Brennicke, Axel (2015): Wir flexibilisieren uns zu Tode. Gegen das wachsende Wissenschaftsprekariat an den Universitäten gibt es ein einfaches Mittel: Verschlankt die Verwaltungen und gebt Wissenschaftlern feste Verträge! In: FAZ, 7.1.2015. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/verbesserung-der-arbeitsbedingungen-an-unis-13354907.html> (letzter Zugriff am 13.5.2016).
- Engels, Anita / Beaufaÿs, Sandra / Kegen, Nadine V. / Zuber, Stephanie (2015): Bestenauswahl und Ungleichheit. Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzinitiative. Frankfurt am Main: Campus.
- Funken, Christiane / Rogge, Jan-Christoph / Hörlin, Sinje (2015): Vertrackte Karrieren. Zum Wandel der Arbeitswelten in Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Graf, Angela (2015): Die Wissenschaftselite Deutschlands. Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013. Frankfurt am Main: Campus.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Hartmann, Michael (2005): Elitehochschulen: Die soziale Selektion ist entscheidend. In: Prokla 34/137-4, 535-549.
- Hartmann, Michael (2006): Die Exzellenzinitiative. Ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Leviathan 34/4, 447-465.
- Hartmann, Michael (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. In: Leviathan 38/3, 369-387.
- Hartmann, Michael (2013): Die Exzellenzinitiative und die Hierarchisierung des deutschen Hochschulsystems. In: NachDenkSeiten, <http://www.nachdenkseiten.de/wp-print.php?p=16967> (letzter Zugriff am 14.5.2016).

- Hartmann, Michael (2015): Die Exzellenzinitiative und die Hierarchisierung des deutschen Hochschulsystems. In: Hans-Peter Müller / Tilman Reitz (Hg.), *Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart*. Weinheim: Beltz/Juventa, 208-230.
- Hasenjürgen, Brigitte (1996): *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- IEKE [Internationale Expertenkommission Exzellenzinitiative] (2016): *Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative. Endbericht*. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf> (letzter Zugriff am 14.06.2016).
- Karabel, Jerome (2005): *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2013): *Bundesbericht zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kühl, Stefan (2016): *Exzellente Beantragung. Eine alternative Evaluation der Exzellenzinitiative*. Working Paper 1/2016, Universität Bielefeld.
- Lange-Vester, Andrea / Teiwes-Kügler, Christel (2013): *Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Maeße, Jens (2015): *Eliteökonomien. Wissenschaft im Wandel der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merton, Robert K. (1985): Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft. In: Ders., *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 147-171.
- Merton, Robert K. (2010): Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft, II. Kumulativer Vorteil und der Symbolismus des intellektuellen Eigentums. In: *Berliner Journal für Soziologie* 20/3, 285-308.
- Mettler, Suzanne (2014): *Degrees of Inequality. How the Politics of Higher Education Sabotaged the American Dream*. New York: Basic Books.
- Möller, Christina (2015): *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Möllers, Christoph (2009): Kein Grundrecht auf Exzellenzschutz. In: Jürgen Kaube (Hg.), *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Berlin: Wagenbach, 56-64.
- Münch, Richard (2007a): *Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2007b): Die Konstruktion von Elite-Universitäten durch soziale Schließung. In: Hermann-Josef Blanke (Hg.), *Bildung und Wissenschaft als Standortfaktoren*. Tübingen: Mohr Siebeck, 111-142.
- Rivera, Lauren (2015): *Pedigree. How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Rogge, Jan-Christoph (2015): The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67/4, 685-707.
- Schulze-Cleven, Tobias / Olsen, Jennifer (2016): *Worlds of Higher Education Transformed? Towards Varieties of Academic Capitalism*. In: *Higher Education, special issue: The New Political Economy of Higher Education*, im Erscheinen.
- Schwindt, Jürgen-Paul (2013): *Exzellenz*. In: *Unbedingte Universitäten (Hg.), Bologna-Bestiarium*. Zürich/Berlin: diaphanes, 101-103.
- Stiftung neue Verantwortung (2011): *Wege aus der Exzellenzfalle. Vorschläge für eine aktive Hochschulpolitik*. Policy Brief 04/2011. http://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/042011_policy_brief_wege_aus_der_exzellenzfalle.pdf (letzter Zugriff am 14.5.2016).
- Weiss, Felix / Schindler, Steffen / Gerth, Maria (2015): Hochschulrankings als Kriterium für neue soziale Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44/5, 366-382.

Der Einfluss der sozialen Herkunft in der Professorenschaft

Entwicklungen – Differenzierungen – intersektionale Perspektiven

Christina Möller

1. Einleitung

Machtverhältnisse in der Wissenschaft können auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck kommen, z.B. in dominanten wissenschaftlichen Diskursen oder im Wettbewerb um Drittmittel. Begreift man Wissenschaft in Anlehnung an Pierre Bourdieu als soziales Feld, so stellt es sich als dynamisch und von vielfältigen Aushandlungs- und Kräfteverhältnissen geprägt dar. Insbesondere bei Kämpfen um Anerkennung und Positionen geraten auch die Akteure stärker in den Blick (Bourdieu 1992, Bourdieu und Wacquant 1996) und damit auch personale Eigenschaften, die auf soziale Ungleichheiten deuten. Die Frage, welche sozialen Gruppen der Gesellschaft überhaupt wissenschaftliche Karrieren bewerkstelligen und an diesen Kämpfen teilnehmen können, berührt nicht nur die Wissenschaft selbst, sondern auch gesamtgesellschaftliche Interessen, da sich hinsichtlich des Zugangs zu hohen Bildungstiteln und Berufspositionen vielfältige soziale Ungleichheiten zeigen, die dem Prinzip der Chancengleichheit widersprechen. Das bedeutet, dass die Erreichung von hohen Positionen in der Wissenschaft faktisch nicht allen Menschen unserer Gesellschaft offen steht. Zwar deutet das meritokratische Leitbild unserer Gesellschaft auf eine grundsätzlich allen Menschen offenstehende Chance, im Zuge eigener Leistungsbereitschaft alle selbstgesteckten Ziele erreichen zu können, faktisch jedoch stehen diesem Ideal soziale Mechanismen im Wege, durch die soziale Gruppen häufig bevor- bzw. benachteiligt sind bzw. werden. Neben dem Faktum, dass Frauen auf oberen Positionen des wissenschaftlichen Feldes stark unterrepräsentiert sind, verweist die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung auf einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Personen und der Wahrscheinlichkeit, hohe Bildungstitel und hohe Berufspositionen erreichen zu können. Dieses Phänomen wird auch in der Wissenschaft, speziell in wissenschaftlichen Karrieren an Universitäten in Deutschland, die in diesem Beitrag fokussiert werden, wirksam.

Das Ziel wissenschaftlicher Karrieren ist in der Regel die Erreichung einer Universitätsprofessur, denn sie steht an der Spitze höherer Bildungs- und Qualifizierungspassagen im universitären wissenschaftlichen Feld und meist kehrt erst mit der Besetzung einer Professur eine soziale Absicherung (entfristete Stellung) und eine relative Autonomie in Forschung und Lehre ein (vgl. hierzu auch den Beitrag von Angermüller in diesem Band). Vor einer Berufung auf eine Professur, die de facto nicht jede Nachwuchswissenschaftlerin und jeder Nachwuchswissenschaftler aufgrund geringer professoraler Stellen erreichen kann, liegen lange Jahre der Sozialisation und Qualifizierung im Feld. Nach einem erfolgreichen Hochschulstudium folgen Promotion und Habilitation bzw. habilitationsadäquate Qualifikationen (Lehrerfahrung, Drittmittelinwerbung, Publikationen etc.) und erst dann ist zumindest formal eine Berufung möglich. Die Qualifikationspassagen sind nicht in einem klar standardisierten und relativ abgesicherten Aufstiegsprozess mit Senioritätsprinzip (wie dies bspw. in Beamtenlaufbahnen in der öffentlichen Verwaltung der Fall ist) eingebettet, sondern relativ unstandardisiert mit prekarierten, d.h. befristeten (Ketten-)Verträgen, häufig auch teilzeitig, und mit dem Anspruch auf eine hohe Mobilitätsbereitschaft verbunden (Klecha und Krumbein 2008, Möller 2015, 2016). Welche sozialen Gruppen tatsächlich die Stationen auf dem Weg zur Spitze erfolgreich durchlaufen und eine Professur besetzen, steht daher im Fokus des vorliegenden Beitrages. Soziale Gruppen werden in diesem Zusammenhang vorrangig hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft, aber auch nach Geschlecht und möglichen Zuwanderungsgeschichten unterschieden. Die Perspektive, mit der diese Frage aufgegriffen wird, richtet sich daher auf die im wissenschaftlichen Feld ‚Erfolgreichen‘, das

heißt auf jene, die eine Professur und daher eine hohe Position im universitären wissenschaftlichen Feld erreicht haben.

Pierre Bourdieus Konzepte der sozialen Felder, des Kapitals und des Habitus sowie der Begriff der symbolischen Herrschaft dienen als theoretische Referenzrahmen, mit denen die soziale Zusammensetzung der Professorenschaft untersucht und interpretiert wird. Mit dieser Perspektive wird das universitäre Wissenschaftsfeld als Machtfeld begriffen, in denen sich die Akteure durch Akkumulation von relevantem wissenschaftlichem Kapital und durch das Bemühen um soziale Anerkennung im jeweiligen Subfeld (Disziplin) im Wettstreit um die gering vorhandenen Professuren befinden. Dabei lässt sich das universitäre wissenschaftliche Feld als diversifiziertes Feld mit unterschiedlichen Disziplinen beschreiben. Disziplinen können sich hinsichtlich ihrer Rekrutierungstraditionen, Drittmittelstärke, Untersuchungsgegenstände, epistemologischen Verfahrensweisen u.a. stark unterscheiden und sich daher als unterschiedliche Felder auszeichnen, die hierarchisch gegliedert und daher auch unterschiedlich mächtig sind (Alheit 2014, Huber 1990, Bourdieu 1992).

Zunächst werden im zweiten Kapitel Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und der Erreichung hoher Bildungstitel dargestellt. Das Bildungssystem fungiert in diesem Zusammenhang – so u.a. die These Bourdieus – als Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheiten, da es durch Struktur und Verfahrensweisen (selektive Struktur, Anerkennungslogiken etc.) tendenziell eher zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten beiträgt anstatt diese zu kompensieren. In Kapitel 3 wird das universitäre wissenschaftliche Feld beschrieben, das gleichzeitig ein ausdifferenziertes Machtfeld ist, in dem z.B. Disziplinen als Subfelder eigene Logiken und Reproduktionsmuster aufweisen. In Kapitel 3.1 wird der empirische Zugang erläutert, auf dem die in Kapitel 3.2 und 3.3. ausgeführten Befunde zur sozialen Herkunftsstruktur basieren. Die Ergebnisse verweisen auf ein insgesamt sozial selektives Feld, das hinsichtlich der sozialen Selektivität je nach Subfeld (Fächergruppe) und auch nach dem Status der Professur unterschiedlich konfiguriert ist. Kapitel 4 fasst die wesentlichen Erkenntnisse zum universitären wissenschaftlichen Feld noch einmal zusammen und deutet die Befunde im breiteren Kontext aktueller Entwicklungen.

2. Soziale Ungleichheiten beim ersten Spiel um Bildungstitel

Das deutsche Bildungssystem umfasst unterschiedliche, aufeinander aufbauende und weitgehend strukturhomologe Institutionen (im primären, sekundären und tertiären Bereich), die Ungleichheiten reproduzieren bzw. verschärfen. In den folgenden Ausführungen werden daher zunächst grundlegende Befunde zu sozialen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem aufgezeigt. Zudem ist davon auszugehen, dass bei der Analyse der sozialen Selektivität auf dem Weg zur Universitätsprofessur die quantitativ größten Selektionen nach sozialer Herkunft bereits im primären und sekundären sowie beim Übergang in den tertiären Bildungssektor stattfinden, sodass diese frühen Selektionen in diesem Beitrag einen relativ großen Raum erhalten. Aber auch im Studium, bei der Promotion sowie in der wissenschaftlichen Karriere selbst verstetigen sich soziale Ungleichheiten, wie in den folgenden Kapiteln noch dargelegt wird.

Um den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen sozialen Ungleichheiten und der Wahrscheinlichkeit, höhere Bildungstitel und höhere berufliche Positionen zu erreichen, deutlich zu machen, reicht bereits ein Blick auf statistische Befunde, z.B. zur Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schulformen und auf ihre Repräsentanz an den Universitäten. Dabei zeigt sich ganz grob, dass jene gesellschaftlichen Gruppen, *„die das meiste kulturelle Kapital besitzen, mehr und mehr überrepräsentiert sind, je mehr die Seltenheit und damit der schulische Wert sowie der ökonomische und soziale Ertrag der schulischen Titel zunimmt“* (Bourdieu 1973, 104). Zwar hat sich seit der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren der Zugang zum Gymnasium und zur Hochschule auch für vormals

ausgeschlossene oder marginale Gruppen geöffnet (hierbei haben vor allem Mittelschichten und Frauen profitiert), sodass deutlich mehr Bevölkerungsgruppen an höherer Bildung partizipieren und einen sozialen Aufstieg praktizieren konnten (Geißler 2014, Vester 2004). Der Metapher des 'Fahrstuhl-Effekts', die verdeutlichen sollte, dass durch Bildungsexpansion und ‚Wohlstandsexplosion‘ alle gesellschaftlichen Gruppen „*insgesamt eine Stufe höher gefahren*“ (Beck 1986, 122) sind und sich ihre soziale Lage dadurch insgesamt verbessert habe, wird jedoch in neueren Studien widersprochen. Denn es gelang und gelingt faktisch nicht allen Gruppen zugleich, ihre soziale Lage zu verbessern, so sind vor allem untere Sozialgruppen die Verlierer dieser Entwicklung, deren Bildungschancen und Lebensbedingungen nach der Höherqualifizierung vieler gesellschaftlichen Gruppen sich umso deutlicher präkarisierten und die von sozialer Exklusion bedroht sind (Geißler 2014, 129, Castel 2000, Vester 2015).

2.1 Das deutsche Bildungssystem, kulturelle Passung und symbolische Herrschaft

Da das Gymnasium mittlerweile von über einem Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland besucht wird (Geißler 2014, 335), hat es an seiner vormals privilegierten (Allein-)Stellung als Hort für bürgerliche Schichten eingebüßt. Trotz allem hat sich die Aussage Bourdieus, dass mit dem Wert der Bildungstitel auch die Überrepräsentanz der privilegierten Schichten zunimmt, nicht viel verändert. Dies zeigt sich beispielsweise an der Wahrscheinlichkeit, nach der Hochschulreife ein Hochschulstudium zu beginnen (im Vergleich zu einer Berufsausbildung, BMBF 2013), bei der Wahl bzw. Zulassung zur Hochschulform (Universität oder Fachhochschule) sowie des Studienfachs (ebd.), bei der Wahl des Standortes und des Prestiges der Hochschule (Lörz und Quast 2011, Weiss et al. 2015), ebenso beim Übergang vom Bachelor auf den Master (Lörz et al. 2015) sowie beim Übergang zur Promotion (BMBF 2010, Lenger 2008, Jaksztat 2014). Je höher das Prestige der Bildungstitel oder des Studienfaches, umso deutlicher sind obere Schichten überrepräsentiert und umso häufiger lassen sich Fremd- und Selbsteliminierungen unterer Sozialschichten nachweisen.

Das Bildungswesen ist die Instanz, die durch die Vergabe von Bildungszertifikaten Statuszuweisungen vornimmt und daher die Funktion eines Allokationssystems einnimmt (Geißler 2014, 333). Nach Bourdieu handelt es sich bei dieser ‚Auslese‘ um kulturelle Reproduktionen, die gleichzeitig Klassenreproduktionen¹ sind, da die Auslese keine ausschließliche Auslese nach Leistungen, sondern eine *soziale* Auslese darstellt. Während die intergenerationale Statusweitergabe innerhalb sozialstrukturell gehobener Familien vormals über (materielle) Vererbung erfolgte, werden sie nunmehr über hohe Bildungstitel legitimiert (Bourdieu et al. 1981, vgl. Gengnagel et al. sowie Hirschfeld und Gengnagel in diesem Band). Dadurch fungiert das Bildungssystem als Herrschaftsinstrument, das jedoch eher in verschleierter Form zum Ausdruck kommt, jener Form, die Bourdieu als *symbolische Herrschaft* begreift. Denn im (höheren) Bildungssystem herrschen Mechanismen der Reproduktion einer *legitimen Kultur*, die lediglich die Kultur gehobener Schichten darstellt und denen die unteren Sozialgruppen durch ihre sozialstrukturelle Ferne zu ebendieser Kultur eher fremd und daher häufig eher machtlos gegenübersteht. Vermittelt wird diese Kultur über habituelle Dispositionen, die sich klassenspezifisch anhand der sozialen Position in der Gesellschaft und der damit einhergehenden Verfügbarkeit über ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1983) ausprägen. Habituelle Unterschiede sind daher Ausdruck sozialer Ungleichheiten und basieren auf einer „*inkorporierten Wertehierarchie*“ (Rehbein et al. 2015, 15), mit denen Distinktionen gegenüber anderen Gruppen einhergehen.

¹ Da Bourdieu häufig von Klassen (Herrschende, Mittel- und Volksklasse) spricht, sich aber in seinem relationalen Feld der sozialen Positionen von diesem Klassenbegriff entfernt, indem er einen dynamischeren und differenzierteren Sozialraum entwirft, wird der Begriff in diesem Beitrag zum Teil übernommen mit dem Hinweis, dass beim Klassenbegriff von einer hierarchisierten Abstufung gesellschaftlicher Gruppen ausgegangen wird, in denen viele Untergruppen bzw. Milieus subsumiert sind. Bourdieu benutzt den Klassenbegriff in vielen Schriften jedoch weiterhin, um eine kritische Distanz zur bürgerlichen Ordnung einzunehmen.

Verschiedene Milieustudien, die auf das Habituskonzept von Bourdieu rekurren, zeigen unterschiedliche Lebensstile, Orientierungen und Werthaltungen auf, die im ganzen ‚Sein‘ einer Person, daher inkorporiert zum Ausdruck kommen und die sich nicht (zumindest nicht allein) auf individuelle Charaktereigenschaften einer Person reduzieren lassen (Helsper et al. 2014, Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2006, 2013). So lassen sich bei Schülerinnen und Schülern habituelle Unterschiede feststellen, die mit der sozialräumlichen Positionierung der Familie und der mit damit zusammenhängenden Alltagskultur zusammenhängen (Helsper et al. 2014). Es handelt sich dabei um erlernte Muster innerhalb eines sozialen Milieus: *„Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben usw. fungiert das, was ich ‚Habitus‘ nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“* (Bourdieu 2005, 31).² Im Bildungssystem werden diese habituellen Dispositionen wirksam: Anerkennung finden vor allem jene Schülerinnen und Schüler, deren habituellen Dispositionen eher der *legitimen Kultur* in höheren Bildungsinstitutionen entsprechen. Bourdieu und Passeron (1971) sprechen in diesem Zusammenhang von einer *kulturellen Passung* zwischen dem in der Herkunftsfamilie sozialisierten Habitus (primärer Habitus) und dem in den Institutionen anvisierten Habitus (sekundärer Habitus), der dadurch zum Ausdruck kommt, dass seitens der Lehrpersonen Kenntnisse, Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten (Sprache) vorausgesetzt werden, die *„das Privileg der gebildeten Klassen sind“* (Bourdieu und Passeron 1971, 39). Diese Kenntnisse, Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten deuten sie als in den gebildeten Familien transmittiertes kulturelles Kapital, das sich in der alltäglichen Sozialisation ausbildet (vgl. auch Büchner und Brake 2006). Durch die Anerkennung und Belohnung ebendieses kulturellen Kapitals werden in der Regel die bevorteilten, die ohnehin bereits privilegiert sind. Lehrkräfte (an den Schulen oder Hochschulen) erzeugen eine *Begabungsideologie*, die das, was als kulturelles Erbe innerhalb der Familien weitergegeben wird, als individuelles Talent (um)deutet und somit zur Verschleierung der sozialen Ungleichheiten beiträgt (ebd., hinsichtlich der Begabungsideologie vgl. hierzu auch Hamann in diesem Band). Somit fungiert das Bildungssystem als zentrale gesellschaftliche Institution zur Vermittlung der legitimen Kultur, die *„Klassenstrukturen in individuelle Begabungen und Bemühungen umwandelt“* (Krais 2004, 185) und die Kräfteverhältnisse dieser durch kulturelle Erbschaften bedingten sozialen Reproduktion verschleiert (Bourdieu und Passeron 1973). Die symbolische Herrschaft impliziert zudem, dass benachteiligte Klassen bzw. Gruppen diesen *„Essentialismus der oberen Klassen übernehmen und ihre Unterprivilegierung als persönliches Schicksal erleben“* (Bourdieu und Passeron 1971, 85). Ein Durchschauen und Aufbegehren scheint erschwert, da Leistungsunterschiede von den Unterlegenen ebenso naturalisiert bzw. individualisiert werden und sie sich daher häufig selbst eliminieren bzw. von vornherein andere Bildungs- und Berufswege eingehen. Zudem verfügen sie nicht oder nur unzureichend über ökonomisches Kapital, das ihnen als Ressource für Bildungsinvestitionen (Nachhilfe, Materialien, Kompensation der langjährigen Bildungsgänge und dadurch entgangenen Einkommen etc.) und ebenso als Sicherheit für unsichere Karriereformen wie eine wissenschaftliche Karriere zur Professur in Deutschland, dienen könnte. Auch hier sind kapitalstärkere Schichten im Vorteil (vgl. Möller 2016). Neuere international vergleichende Studien, die sich auf Schülerleistungen „fokussieren, zeigen für Deutschland, dass auch, wenn Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus (z.B. Kinder aus un- und angelernten Arbeiterfamilien) die herkunftsbedingten Nachteile kompensieren können und gleiche Leistungen *und* gleiche Noten wie Kinder aus privilegierten Schichten (Familien oberer und unterer Dienstklassen, wie z.B. Manager- oder Professorenhaushalte, Ärzte- und Juristenfamilien) erreichen, eine rund dreifach geringere

² Habituelle Grenzen sind zwar überwindbar, jedoch sind Reflexionen und große Anstrengungen notwendig, um diese inkorporierten Muster zu überwinden (Bourdieu 2005, 33; Bourdieu 1985, 13; El-Mafaalani 2012, 2015).

Chance haben, von Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Bos et al. 2012).³ Entsprechend dieser Phänomene lassen sich Prozesse des Under- und Overachievement nachweisen, d.h., dass „*vorhandene Leistungspotenziale von Schülerinnen und Schülern nicht mit der tatsächlich besuchten Schulform [...] korrespondieren*“ (Brake und Büchner 2012, 45), wobei das Risiko des Underachievement, also das Risiko des Besuchs einer niedrigen Schulform trotz höherer Kompetenzpotenziale, für Kinder aus unteren Sozialschichten höher und das des Overachievement überproportional häufig in den oberen Schichten zu beobachten ist (ebd.). Das deutsche Bildungswesen selektiert daher nicht ausschließlich nach Leistung, sondern hierbei haben ebenso leistungsfremde Merkmale wie die soziale Herkunft einen erheblichen Einfluss⁴, sodass die These der kulturellen Reproduktion Bourdieus weitgehend gestützt wird. Auch wenn sich das Bildungswesen zurzeit zunehmend ausdifferenziert (Abbau der Hauptschulen, Etablierung von Reformmodellen wie Stadtteil- oder Gesamtschulen, die ein längeres gemeinsames Lernen und die Erreichung der Hochschulreife ermöglichen etc.), so bleiben die hierarchischen Unterschiede zwischen den Klassen bzw. Schichten über alle Ebenen des Bildungswesens weitgehend bestehen. Bourdieus Modell der kulturellen Passung bietet daher einen ganzheitlichen Erklärungsansatz an, der einseitige Erklärungsmodelle⁵ für Bildungs- und Karriereungleichheiten überwindet und mikro-, meso- und auch makrosoziologische Dimensionen (Familie, Bildungswesen, gesellschaftliche Kräfteverhältnisse durch Klassen bzw. Schichten) in ein Wechselverhältnis setzt.

2.2 Die Universität als sozial selektives Feld

Wie aufgezeigt wurde, stellen Personen, die einen Hochschulzugang erreichen und ein Studium aufnehmen, eine bereits stark vorselektierte Gruppe dar. Doch auch die Studierenden sind keineswegs sozial homogen (Middendorff 2015), sodass sich soziale Ungleichheiten auch auf den oberen Bildungs- und Statuspassagen verstetigen. Bourdieus Studien zur Hochschule befassen sich mit impliziten Passungsverhältnissen zwischen den akademischen Kulturen und Studierenden unterschiedlicher Milieus: „*Ganz allgemein kann festgestellt werden, dass Studierende aus unteren Schichten sich an die ihrem Habitus weit entfernte Kultur in der Universität anpassen müssen, während der Habitus der Oberschichtstudenten mit der universitären Kultur harmoniert. Das Zusammenwirken solcher unmittelbarer Effekte der sozialen Herkunft führt dazu, dass man sich in der Universität entweder ,>am richtigen Platz< oder >fehl am Platz< fühlt und entsprechend beurteilt wird*“ (Bourdieu und Passeron 1971, 31). Dementsprechend höher fallen die Abbruchquoten bei unteren Sozialschichten aus (Heublein et al. 2003) und entsprechend selten kommen sie in angeseheneren Fächern wie bspw. Medizin vor (BMBF 2010). Zudem lassen sich hinsichtlich der Selbstpositionierungen und habituellen Unterschiede nicht nur vertikale, d.h. klassenspezifische Ungleichheiten, sondern innerhalb von Klassen auch intragruppenspezifische, d.h. milieuspezifische Unterschiede (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2006, Lange-Vester 2015) feststellen, die auch hinsichtlich einer wissenschaftlichen Karriere unterschiedlich erfolgsversprechend und anschlussfähig sind (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013; *darauf komme ich später noch zurück*). Insgesamt gilt: Je höher der Bildungstitel, desto stärker sind kapitalstarke Gruppen

³ Als Ursachen hierfür werden u.a. stereotype Erwartungshaltungen und eine ‚wohlwollende Diskriminierung‘ der Lehrkräfte sowie in der kulturellen Praxis im Bildungswesen genannt, die dazu führt, Kinder, die nicht auf eine lernförderliche Umgebung in ihrem Elternhaus zurückgreifen können, von einem Misserfolg auf einem Gymnasium zu ‚verschonen‘ (Radtke und Gomolla 2009). Unter dem Begriff der ‚Institutionellen Diskriminierung‘ fokussieren Radtke und Gomolla vor allem die Bildungschancen von Migrant*innen, bei denen sich sozio-kulturelle und schichtspezifische Merkmale (Unterschichtung der Migrant*innen und Migrant*innen in Deutschland) negativ kumulieren.

⁴ Geißler führt aus, dass im deutschen Schulsystem „etwa die Hälfte der Auslese [...] nach sozialen leistungsfremden Kriterien [erfolgt]“ (Geißler 2014, 363).

⁵ Verwiesen sei hier auf Forschungsperspektiven zu familiären Kosten-Nutzen-Abwägungen, die sich auf die humankapitaltheoretischen Ansätze von Raymond Boudon beziehen und bspw. institutionelle Diskriminierungsphänomene außen vor lassen (vgl. Boudon 1974, Becker und Lauterbach 2010, Esser 1999 u.v.a.m.).

überrepräsentiert. So ist auch der Zugang zur Promotion stark von der sozialen Herkunft abhängig, jeweils im Wechselspiel mit der davon abhängigen Fachwahl, den Noten und häufig auch von einer Beschäftigung als studentische Hilfskraft, die von einer frühen Sozialisation im wissenschaftlichen Feld profitieren und häufig aus privilegiierteren Herkunftsmilieus stammen (Jaksztat 2014, Schneickert 2013).

Wissenschaftssoziologische Studien vermitteln einen Eindruck davon, dass auf dem Weg zur Professur nicht nur zertifizierte Titel zu erlangen sind, sondern eine umfassende, d.h. ganzheitliche Entwicklung zur ‚wissenschaftlichen Persönlichkeit‘ vollzogen werden muss (Engler 2001, Beaufaÿs 2003, Beaufaÿs und Kraiss 2005). Das heißt, mit der Professionalisierung sind habituelle Transformationen verbunden, um im wissenschaftlichen Feld Anerkennung für die eigene Leistung(sfähigkeit) zu erhalten, denn nur mit der Anerkennung durch Arrivierte im Feld ist eine erfolgreiche Etablierung und eine Berufung auf eine Professur möglich. Je stärker sich die familiäre Sozialisation von den akademischen kulturellen Gepflogenheiten, der Art zu denken und dem Gebrauch von Sprache und Kulturgütern in den Institutionen höherer Bildung unterscheidet, umso gravierender und umfassender wird diese habituelle Anpassung ausfallen müssen. Nachkommen „*‘aus gutem Hause‘ bringen [...] schon beim Berufseinstieg ausreichend ‚Spiel-Sinn‘ mit und können Zeit und Kräfte sparen, die andere angesichts einer Erziehung, die sich durch ihren Abstand zu den Erfordernissen der wissenschaftlichen Profession auszeichnet, für Anpassungsleistungen einsetzen müssen*“ (Hasenjürgen 1996, 270). Das bedeutet, auch wenn Personen unterer Sozialgruppen von den früheren klassenspezifischen Selektionen nicht betroffen waren und sich auf höhere Qualifikationsstufen durchgesetzt haben, ist noch nicht von einer Chancengleichheit auszugehen. So spielt die soziale Herkunft bspw. bei der Besetzung von Machtpositionen auch nach Erreichung des Dokortitels noch eine wesentliche Rolle (Graf 2015, Hartmann 2002).

3. Das universitäre wissenschaftliche Feld als ausdifferenziertes selektives Feld

Angesichts der im Bildungssystem vorgelagerten Selektionen nach sozialer Herkunft wird bereits deutlich, dass das universitäre Feld als ein selektives Feld zu charakterisieren ist, weil bereits der Zugang zu diesem Feld von hohen Bildungstiteln abhängig ist, die nicht von allen Sozialgruppen in gleicher Relation erlangt werden. Zum Aufgabenspektrum der Positionsinhaberinnen und -inhaber von Universitätsprofessuren gehören vor allem Forschung und Lehre und daher die Produktion und Weitergabe wissenschaftlichen Wissens, das eine hohe gesellschaftliche Relevanz hat und im Zeitalter der Wissensgesellschaft eine immer wichtigere Rolle einnimmt (vgl. hierzu Schmidt-Wellenburg in diesem Band). Die Statusgruppe der Universitätsprofessorinnen und -professoren gehört zwar im Bourdieu’schen Sinne zur „*herrschenden Klasse*“, zumindest jene, die er aufgrund ihres hohen kulturellen Kapitals zu den *Intellektuellen* zählt und die er – im Vergleich mit den Herrschenden mit hohem ökonomischen Kapitals – als „*beherrschte Herrschende*“ charakterisiert (Bourdieu 1991, 63). Hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zur so genannten gesellschaftlichen Elite aber bestehen zumindest im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Verfahrensweisen. So werden sie in einigen Studien als Gesamtheit der Elite zugerechnet (Hartmann 2002, Rothböck et al. 1999, Zapf 1965) und in anderen nicht (z.B. Hoffmann-Lange 1992, Graf 2015, Hartmann 2013 u.a.). Die Statusgruppe der Professorenschaft agiert im universitären wissenschaftlichen Feld daher nur mit relativer Macht, da ihre Handlungsmacht nicht autonom von wissenschaftlichen Eliten im engeren Sinne⁶ zu begreifen ist, die politische Macht über die Entwicklungen und Regelungen im gesamten wissenschaftlichen Feld besitzen.

⁶ Unter diese werden jene gefasst, die aufgrund ihrer Position politische Macht über das wissenschaftliche Feld besitzen, z.B. die Positionsinhaber der Präsidien der großen Wissenschaftsorganisationen u.a. (vgl. Graf in diesem Band).

Das universitäre wissenschaftliche Feld ist daher ein heterogenes, aufgrund seiner Strukturen und Entwicklungen zunehmend ausdifferenziertes Feld. Zum einen gehören zum universitären wissenschaftlichen Feld unterschiedliche Universitäten, z.B. traditionsreiche (Voll-)Universitäten und neuere, im Zuge der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren entstandene Universitäten, die eine häufig geringere Reputation besitzen. Zum anderen erfährt die gesamte Hochschullandschaft (Universitäten und Fachhochschulen) in den letzten Jahren eine zunehmende horizontale sowie vertikale Differenzierung bzw. Stratifizierung (Hüther und Krücken 2016, Banscheraus et al. 2015). Neben einer zunehmenden Profilbildung der Universitäten nach Fächern (horizontale Differenzierung) erfolgt eine politisch intendierte zunehmende Hierarchisierung nach Reputation (vertikale Differenzierung), z. B. durch die Exzellenzinitiative, die besonders leistungsstarke Universitäten mit zusätzlichen Finanzen ausstattet (Leibfried 2010, Münch 2006, Hartmann 2006 sowie Meier und Reitz in diesem Band).

Hinsichtlich der Fächer hat bereits Bourdieu in seinem Werk *Homo Academicus* hierarchische Unterschiede ausgemacht, wobei er lediglich vier (Naturwissenschaften, Philosophie, Jura und Medizin) betrachtet hat. Es zeigte sich, dass Medizin und Jura an der Spitze der sozialen Hierarchie stehen, gefolgt von der Philosophie und den Naturwissenschaften. *„Dem liegt ein ganzer Komplex von wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Unterschieden zugrunde, in denen man unschwer die wesentlichen Gegensätze innerhalb des Macht-Feldes zwischen beherrscher und beherrschender Fraktion wiedererkennt“* (Bourdieu 1992, 91). Diese Rangfolge korreliert mit der sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren, die dieser Reihenfolge nach zu rund 58% (Naturwissenschaften), 60% (Philosophie), 77% (Jura) und 86% (Medizin) *„aus der herrschenden Klasse“* (ebd.) stammten.

Huber (1990) und Alheit (2014) haben sich um eine Taxonomie der wissenschaftlichen Disziplinen im deutschsprachigen Raum bemüht, wobei sie deutlich machen, dass es angesichts der großen Anzahl von Einzeldisziplinen keine vollständigen und unwidersprüchlichen Klassifikationen geben kann, was sich auch darin zeigt, dass sehr unterschiedliche und grobe Aggregate dieser Einzeldisziplinen vorliegen (z.B. Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften). Nach Huber differenzieren sich Disziplinen allgemein angesichts des Gegenstandes, der Methoden, des Erkenntnisinteresses und der Paradigmen (Huber 1990, 73). Alheit hat (in Anlehnung an Bourdieus Konstrukt des sozialen Raums) eine Art sozialer Raum der Fächer anhand des kulturellen Kapitals (zugeschriebenes intellektuelles Prestige) und sozialen Kapitals (unterstellter Macht- und Gestaltungseinfluss im universitären Raum) konzipiert⁷. *„Dabei wurde deutlich, dass soziales und kulturelles Kapital im universitären Raum keineswegs identisch sind, sondern in gewissem Sinn sogar Antipoden bilden: Fächer mit hohem intellektuellem Prestige wie etwa die Philosophie oder die Theologie konnten durchaus als Fächer minderen Einflusses qualifiziert werden; und Fächer mit geringerem intellektuellem Prestige wie etwa die Wirtschaftswissenschaften oder die Elektrotechnik schienen auf der Machtebene sehr viel einflussreicher zu sein“* (Alheit 2014, 204). Die Fachkulturen wurden (nach Becher 1987) anhand der Kriterien *„weich“* versus *„hart“* und *„rein“* versus *„angewandt“* kategorisiert, die Alheit einschränkend als *„zu grob und klischeehaft“* (Alheit 2014, 197) charakterisiert, da nicht alle Fächer sich klar in dieses Vier-Felder-Schema einordnen lassen (z.B. Medizin), sodass die Operationalisierung nach diesem Modell eher einen vorläufigen Charakter hat. Nach diesem Vier-Felder-Schema führen die Fächer mit der Kombination *„hart“/„rein“* (z.B. Naturwissenschaften) die soziale Hierarchie

⁷ Grundlage dieses Modells sind Experteninterviews mit Professorinnen und Professoren als Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Fachkultur und in denen ihr spezifischer, fachkultureller *„universitärer Habitus“* hinsichtlich der Exklusionsmacht gegenüber so genannten *„nicht-traditionellen Studierenden“* (ebd. 195) untersucht wurde. Nicht-traditionelle Studierende werden jene genannt, *„die über zweite und dritte Bildungswege zur Universität kommen und diese Einrichtung spontan eher als ‚fremd‘, ‚realitätsfern‘ und ‚anmaßend‘ erfahren“* (ebd.). Hinsichtlich der Hierarchisierung von Fächern wurden die befragten Professorinnen und Professoren gebeten, *„das jeweils stärkste und jeweils schwächste Fach im institutionellen Ranking zu nennen und das eigene Fach dazwischen einzuordnen“* (ebd. 204).

an, gefolgt von „*hart*“/“*angewandt*“ (Technikwissenschaften), da sie über das meiste soziale Kapital verfügen (ebd., 205). Je nach konzeptionellem Design variieren demnach die Befunde über die soziale Hierarchie der Fächer, wie am Beispiel der Studien von Bourdieu und Alheit deutlich wird.

Der im Folgenden dargelegte empirische Zugang, das universitäre wissenschaftliche Feld zu untersuchen, erfolgt über die Akteure, die hohe Positionen im jeweiligen Feld besetzen und die sich im Wettbewerb um die relativ geringen Spitzenpositionen durchgesetzt haben: „*Da das Feld als Kräftefeld gedacht ist, ist von vornherein unterstellt, dass die ‚Spieler‘ in relevanten Merkmalen verschieden sind. Zwar kann sich an den Auseinandersetzungen um Macht und Einfluss in einem sozialen Feld nur beteiligen, wer in einem prinzipiellen Sinn als gleich anerkannt ist, doch sind die Gleichen keineswegs identisch. Wie groß die Varianz ist, wie unterschiedlich die Akteure sein können bzw. welche unterschiedlichen Positionen es gibt, wird damit zu einer zentralen Frage bei der Untersuchung eines bestimmten Feldes. Und man kann diese Frage beantworten, indem man untersucht, welche Akteure es gibt, denn die Akteure sind nichts anderes als Verkörperungen, Personifizierungen der Strukturen*“ (Krais 2000, 38). Über die Distributionsstruktur der Akteure nach sozialer Herkunft lassen sich daher auch Aussagen über das Prestige bzw. der sozialen Geschlossen- bzw. Offenheit des sozialen Feldes und der Subfelder treffen.

3.1 Empirischer Zugang

Die folgenden Daten basieren auf einer Befragung der Professorinnen und Professoren, die im Jahr 2010 an den 14 Universitäten in Nordrhein-Westfalen, die sich in Trägerschaft des Landes befinden, tätig waren. Es handelt sich um die Daten von insgesamt 1.340 Personen, die einen repräsentativen Querschnitt der Gesamtprofessoren in NRW abbilden. Unter ihnen sind 20% Frauen. 6 % aller Befragten hatten eine ausländische Staatsangehörigkeit und 9% gaben an, im Ausland geboren worden zu sein. Nach Status wurden vier Professuren voneinander unterschieden: C4-/W3-, C3-/W2-Professuren, die die höchsten professoralen Positionen darstellen mit der vergleichsweise höchsten finanziellen Ausstattung (in der Regel mit Sekretariat, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter etc.), die Juniorprofessur (befristet auf 6 Jahre und mit geringerer Ausstattung) und die außerplanmäßige Professur, wobei letztere in der Hochschulstatistik nicht unter den Professorinnen und Professoren geführt wird, sondern im universitären wissenschaftlichen Mittelbau, jedoch aufgrund ihrer hohen Qualifikation und langjähriger Verdienste in der Wissenschaft den Professorentitel erhalten haben. Sie haben in der Regel im Vergleich mit den anderen das geringste Prestige, da sie keine Professur im eigentlichen Sinne besetzen und auch keine professorale Vergütung erhalten.

Hinsichtlich der vertikalen Differenzierung der Universitätslandschaft lassen sich auf der Grundlage der vorliegenden Daten keine Aussagen treffen, da die Universität, an denen die Befragten tätig sind, aus Gründen der Anonymität nicht abgefragt wurde. Die Zugehörigkeit der Professorinnen und Professoren zu den Fächern wurde anhand eines Gerüsts von Fächergruppen vorgenommen, die einer älteren Struktur der Hochschulpersonalstatistik angelehnt ist (*mehr dazu in Kap. 3.3*). Auch diese Operationalisierung erfolgte zum einen aus Anonymitätswahrungsgründen, zum anderen, weil angesichts begrenzter Fallzahlen und des ausdifferenzierten Fächerspektrums keine Aussagen zu einzelnen Disziplinen möglich sind.

Hinsichtlich der Operationalisierung der sozialen Herkunft wird auf das soziale Herkunftsgruppenmodell des Deutschen Studentenwerks (BMBF 2010) zurückgegriffen, das eine Unterscheidung nach der beruflichen Position sowie des Bildungsabschlusses beider Elternteile trifft. Hierbei werden vier hierarchisch abgestufte Gruppen abgebildet: *niedrig* (z.B. Arbeiter, gering qualifizierte Angestellte und Beamte in ausführender Tätigkeit und ähnliche Positionen ohne Hochschulabschluss), *mittel* (Meister und Poliere, mittlere Angestellte und Beamte und ähnliche Positionen ohne Hochschulabschluss), *gehoben* (Angestellte und Beamte

in gehobener Position, Freiberufler und ähnliche Positionen mit und ohne Hochschulabschluss) und *hoch* (Angestellte mit umfassenden Führungsaufgaben, Beamte des höheren Dienstes, große Unternehmer und ähnliche Berufspositionen mit und (selten) ohne Hochschulabschluss)⁸ (nähere Erläuterungen zur Untersuchungsgruppe vgl. Möller 2015).

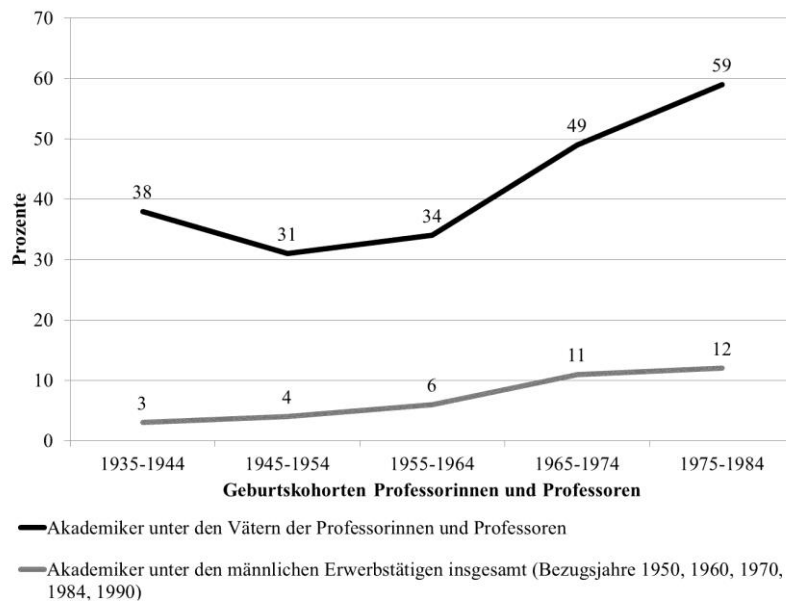
3.2 Soziale Herkunftsstruktur und ihre Entwicklung

Über alle Generationen, Geschlechter-, Fächer- und Statusgruppen innerhalb der Professorenschaft hinweg zeigt sich eine selektive Verteilungsstruktur nach sozialer Herkunft: 11% gehören der niedrigen, je 27% der mittleren und gehobenen und 34% der hohen Herkunftsgruppe an. Das bedeutet, dass lediglich rund jeder zehnte Professor der Arbeiterklasse bzw. ähnlich positionierten Familien (Herkunftsgruppe *niedrig*) zuzurechnen ist, dafür jedoch jeder dritte der privilegiertesten Herkunftsgruppe (Herkunftsgruppe *hoch*). Berücksichtigt man den Zeitraum der Berufung und schaut lediglich auf die letzte Berufungskohorte (2001-2010), so zeigt sich, dass die privilegierte Zusammensetzung in der Professorenschaft im Vergleich mit älteren Kohorten noch etwas exklusiver geworden ist. Denn die im letzten Jahrzehnt Berufenen stammen nur zu 10% aus der niedrigen, zu 27% aus der mittleren, zu 25% aus der gehobenen und zu 38% aus der hohen Herkunftsgruppe. Diese soziale Schließung ist auch anhand weiterer Analysen nachzuweisen, d.h. im Vergleich mit vorgelagerten Studierenden- und Promovierendekohorten und im Vergleich mit der Erwerbstätigenstruktur in Deutschland allgemein, die aufgrund des begrenzten Umfang des Beitrags nicht weiter ausgeführt werden (vgl. hierzu Möller 2015). In Abb. 1 wird dieser Trend anhand der Akademikeranteile aufgezeigt. Dabei wird ersichtlich, dass die Bedeutung des institutionalisierten Kulturkapitals (hier: Hochschulabschluss) der Elterngenerationen der Professorinnen und Professoren (nach einer zwischenzeitlichen Annäherung in den ersten vier Vergleichskohorten) in der jüngsten Kohorte wieder angestiegen ist. So lag das Verhältnis im Jahrgang 1965-1974 bei 4:1 und im Jahrgang 1975-1984 wiederum bei 5:1.⁹ Von den zuletzt geborenen Professorinnen und Professoren hatten fast 60% einen akademisch gebildeten Vater, wobei die zeitlich entsprechenden Akademikeranteile an der Erwerbsbevölkerung lediglich bei 12% lagen.

Abb. 1: Akademikeranteile der Väter der Professorinnen und Professoren im Vergleich mit denen der deutschen Erwerbsbevölkerung nach Geburtskohorten

⁸ Von einer geschlechtergerechten Sprache wurde hierbei Abstand genommen, weil in den dargestellten Generationen fast ausschließlich die Väter aufgrund ihrer im Vergleich mit den Müttern höheren beruflichen Position und höheren Bildungsabschlüsse als Grundlage der Analyse genommen wurden.

⁹ Hierbei ist zu beachten, dass sich die letzte Geburtskohorte (1975-1984) aus 45% W3- und W2-Professorinnen und -Professoren und 55% Juniorprofessorinnen und -professoren zusammensetzt. Da sich nach neuesten Studien zeigt, dass eine Vielzahl der Juniorprofessorinnen und -professoren erfolgreiche Wissenschaftskarrieren machen, also endgültig in eine entfristete Professur einmünden, dürfte die Aussagekraft der gestiegenen Selektivität auf dem Weg zur Professur nicht beeinträchtigt sein (Burkhardt/Nickel 2015). Vielmehr trägt die soziale Selektivität der Juniorprofessur zur Verschärfung der Selektivität bei.



Quelle: Eigene Befragung der Universitätsprofessorinnen und -professoren in NRW 2010 © Christina Möller

Frauen stellen eine Minderheit innerhalb der Professorenschaft dar, ebenso Professorinnen und Professoren mit einem Migrationshintergrund. Dieser Minderheitenstatus geht mit einer sozial privilegierteren Herkunft einher: So stammen Frauen insgesamt signifikant häufiger aus der höchsten Herkunftskategorie als Männer (37% zu 33%) und seltener aus der niedrigen Herkunftsguppe (7% zu 12%), wobei sich bei den jüngeren Generationen eine leichte Angleichung der Herkunftsstruktur zwischen den Geschlechtern abzeichnet. Beim Vergleich der sozialen Herkunft zwischen jenen Professorinnen und Professoren, die im Ausland und jenen, die in Deutschland geboren wurden, zeigt sich, dass erstere fast zur Hälfte aus der hohen Herkunftsguppe stammen (49% zu 33% bei den in Deutschland geborenen) und seltener aus der niedrigen (8% zu 11%). Die professorale Statusgruppe an Universitäten zeichnet sich daher nicht nur durch eine privilegierte soziale Herkunft der Akteure aus, sondern auch als ein männlich und von Deutschen dominiertes Feld, wobei Minderheiten wie Frauen und Menschen aus anderen Herkunftsländern¹⁰ eine durchschnittlich noch privilegiertere Herkunft aufweisen.

3.3 Soziale Differenzierung und Hierarchisierung nach Status- und Fächergruppen

Wie bereits angeführt, haben die Fächer bzw. die vielfältigen Disziplinen innerhalb von Fächergruppen eigene Reproduktionsmodi (vgl. Kap. 3). Für die untersuchte Professorenschaft in NRW wurde auf ein Fächergruppenmodell zurückgegriffen, das angesichts der Anonymitätszusage bei der Befragung der Professorinnen und Professoren geboten war, das jedoch angesichts der fokussierten sozialen Selektivität ein paar Schwächen hat¹¹: So befindet sich die Psychologie in einer Gruppe mit den Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik

¹⁰ Einschränkung ist hierzu zu nennen, dass ein ausländisches Geburtsland kein ausreichendes Merkmal für die Identifizierung eines so genannten Migrationshintergrunds darstellt, da sich hierunter beispielsweise auch Nachkommen von deutschen Diplomaten verbergen können, die zwar im Ausland geboren wurden, aber eine deutsche Staatsangehörigkeit haben können. Zudem sind rund zwei Drittel der Befragten in Österreich und der Schweiz geboren, sodass die Integration ins deutsche wissenschaftliche Feld aufgrund der Sprache weniger schwierig war als beispielsweise Personen aus kulturell fernerer Herkunftsländern (weitere Ausführungen zu den Professorinnen und Professoren mit Migrationshintergrund vgl. Möller 2015).

¹¹ Die verwendete Kategorisierung hat jedoch den Vorteil, dass z.B. die Rechtswissenschaften nicht wie in heute üblichen Taxonomien mit weiteren, sozial weitaus offeneren Fächern zusammengeführt wurde (bspw. in die Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, vgl. Statistisches Bundesamt 2014).

und die Humanwissenschaften wird mit den Gesundheitswissenschaften als eine Gruppe ausgewiesen. Ein Blick in die regelmäßig durchgeführte Sozialerhebung zur sozialen Struktur der Studierenden zeigt, dass die Psychologie sozial selektiver zusammengesetzt ist als die Erziehungswissenschaften, ähnliches gilt für die Humanmedizin im Vergleich mit den Gesundheitswissenschaften (BMBF 2010, 136). Beim Beispiel der Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften können die Befunde für die Humanmedizin jedoch als zuverlässig eingeschätzt werden, da die Gesundheitswissenschaften zum Befragungszeitpunkt in NRW nur an einer Universität angeboten wurden und die Professorinnen und Professoren dieser Fächergruppe daher fast ausschließlich den medizinischen Disziplinen zuzuordnen sind. Gleichwohl bestehen auch innerhalb der medizinischen Fächergruppen Unterschiede, so ist aus der Sozialerhebung für die Studierenden zu entnehmen, dass Zahnmedizinerinnen und -mediziner durchschnittlich aus höheren Herkunftsgruppen stammen als andere der medizinischen Unterdisziplinen. Daher sind alle Befunde für die Fächergruppen nur als grobe Richtwerte für die darin subsumierten Disziplinen zu verstehen.

Interessant ist, dass die folgende soziale Hierarchie der Fächergruppen (vgl. Abb. 2) deutliche Überschneidungen zu der Rangfolge aufweist, die Bourdieu für die Professorenschaft im Paris der 1960er Jahre auswies (Bourdieu 1992).

Abb. 2: Rangfolge der Fächergruppen nach sozialer Herkunftsstruktur der Professorinnen und Professoren an den Universitäten in NRW (n=1.336)

Herkunftsgruppe gehoben/hoch	Fächergruppen-Rangfolge ¹	Herkunftsgruppe niedrig/mittel
79%	Rechtswissenschaft/Jura (n=47)	21%
72%	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (n=112)	28%
68%	Sport (n=19) ²	32%
66%	Kunst/Musik (n=50)	34%
62%	Ingenieurwissenschaften (n=148)	38%
61%	Sprach- und Kulturwissenschaften (n=279)	39%
59%	Mathematik/Naturwissenschaften (n=383)	41%
57%	Wirtschaftswissenschaften (n=90)	43%
56%	Sozial- und Politikwissenschaften (n=85)	44%
54%	Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpäd. (n=113)	46%
40%	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (n=10)	60%

Quelle: Eigene Befragung der Universitätsprofessorinnen und -professoren in NRW 2010 © Christina Möller

¹ Nicht aufgeführt aufgrund kleiner Fallzahlen sind die Fächergruppen ‚Veterinärmedizin‘ (n=2) und ‚Sonstiges Fach‘, z.B. Zentrale Einrichtungen (n=2)

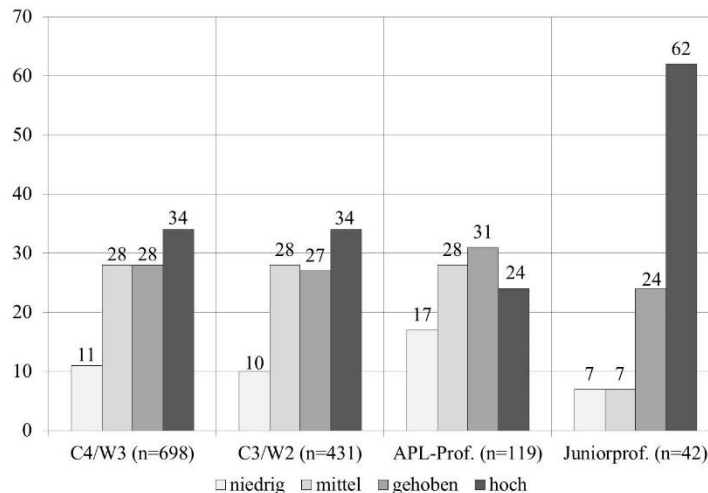
So stellen die juristischen und medizinischen Fächergruppen auch in der nordrhein-westfälischen Professorenschaft die sozial selektivsten dar¹², sodass sich hier eine Bewahrung alter ständischer Strukturen ausdrückt (bei den Juristinnen und Juristen gilt dies nur für die professorale Ebene, da die Studierenden sozial offener zusammengesetzt sind, BMBF 2010, 136). Ebenfalls relativ sozial geschlossen sind die sportwissenschaftlichen, künstlerischen und musischen Disziplinen. Die ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. hierzu auch Paulitz in diesem Band), die Sprach- und Kulturwissenschaften sowie die mathematisch- und

¹² Die Philosophie ist in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften subsumiert, die über der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften steht. Auch diese Reihenfolge deckt sich mit der von Bourdieu, wobei Bourdieu nur diese vier Fächer insgesamt betrachtet hat und in der nordrhein-westfälischen Professorenschaft noch andere Fächergruppen zwischen den Spitzenreitern Jura und Medizin sowie Philosophie (innerhalb der Sprach- und Kulturwissenschaften) und der Fächergruppe (Mathematik und) Naturwissenschaften liegen.

naturwissenschaftlichen Disziplinen liegen in mittleren Positionen, während die Wirtschaftswissenschaften, die Sozial- und Politikwissenschaften, Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik sowie die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften eher am unteren Ende der sozialen Rangfolge liegen. Einschränkend hierzu ist zu bemerken, dass sich die prozentualen Unterschiede der sozialen Herkunftsstruktur (d.h. die Werte für die Herkunftsgruppe gehoben und hoch sowie die für die Herkunftsgruppe niedrig und mittel) zwischen den Fächergruppen nur graduell unterscheiden, sodass es sich um eine relative Rangordnung handelt und markante Unterschiede vor allem an den jeweiligen Polen von ‚oben‘ und ‚unten‘ auszumachen sind.

Während die Daten mit Bourdieus Studien zur sozialen Herkunft der Pariser Universitäten in den 1960er Jahren daher zumindest an der Spitze bestätigt werden (Bourdieu 1992), lässt sich das hohe Prestige der technischen und naturwissenschaftlichen Fächer, auf deren zunehmende Bedeutung Alheit (2014) hingewiesen hat, anhand der sozialen Herkunftsstruktur der hohen Positionsinhaberinnen und -inhaber nicht bestätigen, da sie sich in der Rangfolge auf mittleren Positionen befinden. Es ist jedoch möglich, dass sich einige Fächergruppen aufgrund wachsender gesellschaftlicher Bedeutung (Ökonomisierung der Hochschulen, Drittmittelaufkommen etc.) in ihrer sozialen Selektivität in Zukunft noch verschieben werden. Der Eliteforscher Michael Hartmann wies darauf hin, dass man „soziale Aufsteiger [...] umso seltener [findet], je wichtiger und machtvoller die Position ist“ (Hartmann 2004, Online-Dokument). Lässt man die Fächerhierarchie außer Betracht und schaut auf die jeweilige Sozialstruktur der unterschiedlichen Statusgruppen innerhalb der gesamten Professorenschaft, so zeigen sich interessante Homologien zu Hartmanns Aussage:

Abb. 3: Status der Professur und soziale Herkunftsgruppen (n=1.229)



Quelle: Eigene Befragung der Universitätsprofessorinnen und -professoren in NRW 2010 © Christina Möller
Nicht aufgeführt sind sonstige zusammengefasste Statusgruppen, u.a. C2-Professuren sowie außertarifliche Besoldungs- und Vergütungsgruppen

So erweist sich die soziale Herkunftsgruppenverteilung für die ersten beiden Statusgruppen, die gleichzeitig die weitaus höchsten professoralen Positionen innerhalb der Professuren darstellen, sozial hoch selektiv, wobei nur zu vernachlässigende Unterschiede zwischen den höchsten C4- bzw. W3-Professuren und den zweithöchsten (C3- bzw. W2-Professuren) vorliegen. Besonders die Dominanz der Herkunftsgruppe *hoch* im Verhältnis zu den geringen Anteilen der Herkunftsgruppe *niedrig* verweist auf eine hohe soziale Exklusivität der Lebenszeitprofessorinnen und -professoren. Demgegenüber zeigen insbesondere die außerplanmäßigen (APL) und Juniorprofessorinnen und -professoren sehr unterschiedliche Zusammensetzungen. Die außerplanmäßigen Professorinnen und Professoren sind im Vergleich mit den anderen sozial durchlässiger zusammengesetzt, d.h. deutlich mehr stammen

aus der niedrigen und deutlich weniger aus der höchsten Herkunftsgruppe. Da die außerplanmäßige Professur sich im professoralen Gefüge als jene mit dem geringsten Prestige auszeichnet, da zwar der professorale Titel, jedoch kein äquivalentes Stellenprofil damit verbunden ist, mag die relative soziale Offenheit daher kaum verwundern. Im Gegensatz dazu erweist sich die Juniorprofessur als die mit Abstand sozial selektivste.¹³ Eine Juniorprofessur wurde lediglich zu je 7% von Personen aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe erreicht, zu 24% aus der gehobenen und zu 62% aus der höchsten. Die extreme soziale Geschlossenheit sollte angesichts ihrer zunehmenden Bedeutung als zukünftiger Weg zur Lebenszeitprofessur und als Alternative zur Habilitation weiter in Augenschein genommen werden. Hier scheint sich der von Bourdieu bereits aufgezeigte Effekt durchzusetzen, dass jene Gruppen bevorteilt sind, die von einer kulturellen familiären Nähe zu den akademischen Etagen der Macht profitieren und angesichts des ererbten kulturellen Kapitals ‚schnellere‘ Karrieren machen können (Bourdieu 2004), während soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger aufgrund der familiären Ferne größere Anstrengungen und häufig mehr Zeit zur Überwindung der Passungsschwierigkeiten in Kauf nehmen und sich entsprechende Karrierestrategien erst aneignen müssen.

4. Fazit: Soziale Schließung eines ohnehin selektiven Feldes

Die Universität ist zwar längst kein Feld mehr, das prinzipiell nur männlichen und gehobenen bürgerlichen Personen zugänglich ist wie noch bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts (Schmeiser 1994). Dennoch bleibt die Universität ein selektives Feld, da es historisch auf ein begrenztes Wissenschaftlerbild mit den typischen Charakteristiken ‚männlich‘, ‚deutsch‘ und ‚aus gehobenen Verhältnissen‘ bezogen war und das bis heute noch – dies machen die vorliegenden Analysen deutlich – mehrheitlich so konfiguriert ist. Während der Anteil von Frauen an den Positionsinhabern (sukzessiv, aber langsam) steigt, ist hinsichtlich der sozialen Herkunft eher wieder von einem Vormarsch der privilegierten Gruppen auszugehen, wie insbesondere die erhöhte akademische Selbstrekrutierung aufzeigt.

Auch Peter Alheit hat in einer internationalen Vergleichsstudie über den universitären Habitus anhand von Interviews mit Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten „*Symptome für eine latente symbolische Schließung des deutschen Hochschulsystems*“ (Alheit 2014, 206) ausgemacht. Deutlich macht er dies an einem erstarkten „*exklusiven Habitus*“ seitens der Befragten, der dazu führe, dass beispielsweise nicht-traditionelle Studierende, d.h. Studierende mit einem unkonventionellen, späteren Weg an die Hochschule, eher exkludiert als inkludiert werden. In Zeiten einer postulierten zunehmenden Heterogenität an Hochschulen (HRK 2012) mag diese Aussage zunächst verwundern. Sie zeigt aber, dass hohe Bildungstitel nach wie vor ein zwischen den unterschiedlich situierten sozialen Gruppen hochumkämpftes Gut sind. Für die Statussicherung oder gar -erhöhung gehobener Schichten sind die Erreichung akademischer Titel ein *Imperativ*, während die gesellschaftliche Mitte – auch angesichts aktuell konstatiertes Statusverunsicherungen (Burzan und Berger 2010) – versucht, durch Höherqualifizierung die eigene soziale Stellung zu verbessern (Bourdieu 1987).

Beim Zugang zu machtvollen Positionen lassen sich daher auch anhand der Analyse der Professorenschaft soziale Schließungstendenzen aufzeigen, die an die These Alheits anschließen. Dieser Trend lässt sich wahrscheinlich nicht monokausal begründen, vielmehr dürften unterschiedliche Prozesse und Mechanismen verantwortlich sein. So sind einerseits die

¹³ Trotz der geringen Fallzahl kann auch das Sample der Juniorprofessorinnen und -professoren als repräsentativ eingestuft werden. Eine Analyse hinsichtlich der Anteile an akademisch gebildeten Herkunftsfamilien der im vorliegenden Sample subsumierten Statusgruppe der Juniorprofessorinnen und -professoren weist im Vergleich mit einer aktuellen bundesweiten Studie über dieselbe Statusgruppe von Burkhardt und Nickel (2015) eine ähnliche Verteilung auf: Während sie im vorliegenden Sample zu rund 67% aus einer akademisch gebildeten Familie stammen (wo zumindest ein Elternteil über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss verfügt), haben Burkhardt und Nickel einen Anteil von 69% ermittelt, sodass beide Analysen eine sozial sehr homogene und privilegierte Gruppe der Juniorprofessorinnen und -professoren ausweisen.

enorme Expansion des wissenschaftlichen Nachwuchses (durch die Erhöhung der Drittmittelforschung) und die bisher ausbleibende Expansion der Professuren zu vermerken (Konsortium BuWiN 2013, Wirth 2015), die dazu führt, dass die Konkurrenz um wenige professorale Positionen immer stärker wird. Und – so eine Beobachtung aus der Eliteforschung – je „heftiger die Konkurrenz um die Führungspositionen ist, umso eher setzen sie [Personen aus dem gehobenen und Großbürgertum] sich gegen den Nachwuchs der Arbeiterklasse und der breiten Mittelschichten durch“ (Hartmann 2002, 137). Beachtet werden muss zudem, dass sich die soziale Schließung schon auf vorgelagerten Statuspassagen bemerkbar macht, da bereits die Aufnahme einer Promotion stärker als noch in den 1980er Jahren von einer privilegierten sozialen Herkunft abhängt (Möller 2015, 206).

Auch wenn die quantitativen Daten keine Entwicklung der sozialen Herkunftsstruktur in den einzelnen Fächergruppen (geschweige denn für die einzelnen Fächer zulassen), so muss angesichts der sozialen Rangfolge der Fächergruppen davon ausgegangen werden, dass die Bedeutung der Fachkultur und die Bedeutungszuschreibung im gesamtgesellschaftlichen Gefüge (vgl. hierzu auch Hamann 2009) für die soziale Offen- bzw. Geschlossenheit schon immer und weiterhin groß ist. So haben soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger aus unteren Herkunftsmilieus es deutlich leichter, beispielsweise in den Sozialwissenschaften eine Karriere zur Professur zu bewerkstelligen als in den Rechtswissenschaften oder in der Medizin, wobei die vorliegenden Daten keine genaue Auskunft darüber geben können, in welchen Bildungs- und Karrierepassagen die Hürden für soziale Aufsteigerinnen anfangen bzw. am größten sind, da – wie in Kapitel 2 verdeutlicht wurde – Selbst- und Fremdeliminierungen unterer Sozialschichten im gesamten (primären, sekundären und tertiären) Bildungssystem stattfinden. Es hängt zudem vom Status der Professur ab, wie hoch schließlich die Chance auf Erreichung einer Professur tatsächlich ist. So zeigt sich, dass die erstrebenswerten hohen Lebenszeitprofessuren (bspw. C4, heute W3) auch angesichts eines Diskurses über eine mögliche Abwertung der Professur¹⁴, mehrheitlich und im Zeitverlauf immer häufiger von Personen der privilegierten gehobenen und hohen Herkunftsgruppe besetzt werden.

Eine explorative Studie über Handlungsstrategien im wissenschaftlichen Mittelbau weist zudem darauf hin, dass privilegierte Milieus aufgrund ihres hohen Herkunftsstatus selbstverständlicher hohe Positionen anstreben und ‚qua Herkunft‘ eher passfähige Karrierestrategien mitbringen (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013). Insbesondere im Zuge der Ökonomisierung der Hochschullandschaft sowie der zunehmenden Subjektivierung von Arbeit, die mit zunehmender Autonomie der Arbeit, aber gleichzeitig auch mit einer steigenden sozialen Unsicherheit einhergeht, sind jene im Vorteil, die die Kunst der Selbstoptimierung bzw. des unternehmerischen Selbst (Bröckling 2007) oder der Technologien des Selbst (Foucault et al. 1993) in sich vereinen (zumal sie eher über ökonomisches Kapital verfügen, mit dem sie materielle Notlagen während des fragilen Karriereverlaufs kompensieren können). Eine explorative Studie, auf die bereits kurz hingewiesen wurde, zeigt hierzu interessante Befunde: Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus den „Traditionslinien der akademischen Intelligenz“ verfügen eher über „individuelle Durchsetzungsstrategien über Leistung und [eine] demonstrative Selbstpräsentation“ (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013, 188), die im universitären wissenschaftlichen Feld eher erfolgsversprechend sind. Jene des „Avantgardemilieus“ zeichnen sich über ebenfalls passfähiges „flexibles

¹⁴ Während einerseits eine hohe Zufriedenheit innerhalb der Professorenschaft vorherrscht, der sich vor allem auf den „Grad an inhaltlicher Identifikationsmöglichkeit, an Handlungsfreiheit und materieller Sicherheit“ (Banscherus et al. 2009, 34) bezieht, lassen sich Entwicklungen beobachten, die als eine Abwertung der Professur gewertet werden. Hierzu zählen die zunehmende Marktorientierung der Hochschulen (Ökonomisierung), wachsende Belastungen durch die Expansion der Studierendenzahlen, das komplexe Aufgabenprofil (Lehre, Forschung und Selbstverwaltung) und der wachsende Erfolgsdruck zum Hervorbringen wissenschaftlicher Innovationen. Zudem führte die W-Besoldungsreform zwischen 2000 und 2005 dazu, dass das Grundgehalt abgesenkt und zusätzliche Einkünfte an individuelle Leistungen geknüpft wurde. Auch wird die Frage diskutiert, inwieweit Abwertungsphänomene der wissenschaftlichen Profession mit der Inklusion von Frauen und der verschärften Prekarisierung der wissenschaftlichen Karriere zusammenhängen (Aulenbacher et al. 2012).

Gelegenheitsmanagement und Netzwerkstrategien“ aus und jene der „Traditionslinie von Macht und Besitz“ (ebd.), die allesamt den oberen bürgerlichen Milieus zugeordnet werden (Vester et al. 2001), nehmen die Erreichung einer Professur als *Statusreproduktionsstrategie* und daher selbstverständlicher wahr als soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger aus mittleren Milieus (vgl. Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013, 188). Mittlere und untere soziale Milieus setzen sich angesichts des sozialstrukturellen Steigungswinkels selten hohe Ziele, zeichnen sich häufiger durch Genügsamkeit, durch ein wenig konkurrenzvolles, sondern eher gemeinschaftliches und solidarisches Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen und durch eine begrenzte berufliche Selbstverwirklichung aus (ebd.), sodass der Aufstieg zur Professur auch durch habituelle Dispositionen begrenzt bzw. erschwert wird. Diese Befunde mögen vor allem für die Besetzung von Juniorprofessuren eine Rolle spielen, da diese meist zeitnah nach der Promotion und daher eher von strategisch planenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler besetzt werden, die aufgrund ihrer familiären Nähe zum akademischen Feld ein leichteres Spiel haben und meist von vornherein hohe Ziele fokussieren. Insgesamt zeigt sich, dass das universitäre wissenschaftliche Feld ein einerseits privilegiertes, andererseits auch ausdifferenziertes ist, das hinsichtlich der sozialen Durchlässigkeit für soziale Gruppen je nach Fächergruppe und je nach Status der Professur unterschiedlich stark anschlussfähig ist. Historisch ausgeschlossene Gruppen wie Frauen und jene mit einer persönlichen Zuwanderungsgeschichte benötigen – zumindest durchschnittlich – eine privilegiertere soziale Herkunft als der ‚Durchschnittsprofessor‘, um sich im Kampf um machtvollen Positionen durchsetzen zu können. Zudem lassen sich symbolische (Alheit 2014) als auch statistisch nachweisbare soziale Schließungen nachzeichnen, die vor allem sozialstrukturell benachteiligte Bevölkerungsgruppen zunehmend exkludieren.

Literatur:

- Alheit, P. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur "neuen deutschen Universität". In: N. Ricken, H. C. Koller & E. Keiner (Hrsg.). *Die Idee der Universität – revisited* (S. 195-208). Wiesbaden: Springer VS.
- Aulenbacher, B., Binner, K., Riegraf, B. & Weber, L. (2012): Wissenschaft in der Entrepreneurial University - feminisiert und abgewertet? *WSI-Mitteilungen* (6), S. 405-411.
- Banscherus, U.; Dörre, K.; Neis, M. & Wolter, A. (2009): *Arbeitsplatz Hochschule. Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der "unternehmerischen Universität"*. Hg. v. ver.di und Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Banscherus, U.; Engel, O.; Mindt, A.; Spexard, A. & Wolter, A. (Hrsg.) (2015). *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen*. Münster und New York: Waxmann.
- Beaufaÿs, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Beaufaÿs, S. & Kraus, B. (2005). Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. *Feministische Studien* (1), S. 82-99.
- Becher, T. (1987). The disciplinary shaping of the profession. In: B.R. Clark (Ed.). *The Academic Profession* (pp. 271-303). Berkeley: University of California Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg) (2010). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: P. Bourdieu und J.-C. Passeron: *Grundlage einer Theorie der symbolischen Gewalt* und P. Bourdieu: *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten* (Sonderband 2 der Sozialen Welt) (S. 183-198) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon*. 2 Vorlesungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). *Die Intellektuellen und die Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1992). *Homo academicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik & Kultur 1. hrsg. von Margarete Steinrücke. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., Saint Martin, M. de & Maldivier, P. (Hrsg.) (1981). *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brake, A. & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.). (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von der HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, Berlin.
- Burkhardt, A. & Nickel, S. (Hrsg.). (2015). *Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich* (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 174). Baden-Baden: Nomos.
- Burzan, N. & Berger, P. (Hrsg.). (2010). *Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte*. Wiesbaden: VS.
- Castel, R. (2000). *Die Metamorphose der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS.
- El-Mafaalani, A. (2015). Ambivalenzen sozialer Mobilität. Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die ‚Elite‘. In: A. Graf & C. Möller (Hrsg.). *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten* (S. 69-93). Frankfurt a.M.: Campus.
- Engler, S. (2001). *"In Einsamkeit und Freiheit"? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur*. Konstanz: UVK.

- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band I: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus.
- Foucault, M., Martin, L. H., Gutman, H. & Hutton, P. H. (1993): *Technologien des Selbst*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS-Verl.
- Graf, A. (2015). *Die Wissenschaftselite Deutschlands. Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hamann, J. (2009). *Der Preis des Erfolges. Die "Krise der Geisteswissenschaften" in feldtheoretischer Perspektive* (Bamberger Beiträge zur Soziologie, Bd. 3). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hartmann, M. (2004). Eliten in Deutschland. Rekrutierungswege und Karrierepfade. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)* (10) (Online-Dokument).
- Hartmann, M. (2006). Die Exzellenzinitiative – Ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. *Leviathan* 34 (4), S. 447-465.
- Hartmann, M. (2013). *Soziale Ungleichheit – kein Thema für die Eliten?* Frankfurt a.M.: Campus.
- Hasenjürgen, B. (1996). *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer.
- Heublein, U., Spangenberg, U. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hrsg. v. HIS GmbH. Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012). *Diversität. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn: HRK.
- Hoffmann-Lange, U. (1992). *Eliten, Macht und Konflikt in der Bundesrepublik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, L. (1990). Fachkulturen – Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: K. Ermert, L. Huber & E. Liebau (Hrsg.). *Humboldt, High-Tech und High Culture. Was heißt "Hochschulkultur" heute?* Loccumer Protokolle (S. 68-99). Rehburg-Loccum: Ev. Akad. Loccum.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jaksztat, S. (2014). Bildungsherkunft und Promotion: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? *Zeitschrift für Soziologie* 43 (4), S. 286-301.
- Klecha, S. & Krumbein, W. (Hrsg.) (2008). *Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs*. Wiesbaden: VS.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) (2013). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld.
- Krais, B. (2000). Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen. In: B. Kraus (Hrsg.): *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt* (S. 31-54). Frankfurt a.M.: Campus.
- Krais, B. (2004). Soziologie als teilnehmende Objektivierung der sozialen Welt: Pierre Bourdieu. In: S. Moebius & L. Peter (Hrsg.): *Französische Soziologie der Gegenwart* (S. 171-210). Konstanz: UVK.

- Lange-Vester, A. (2015). Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen: Eine Gruppe von Ungleichen im Studium. In: A. Graf & C. Möller (Hrsg.): *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten* (S. 94-121). Frankfurt a. M.: Campus.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: W. Georg (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55-122). Konstanz: UVK.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2013). *Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Leibfried, S. (2010). *Die Exzellenzinitiative: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lenger, A. (2008). *Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit*. Konstanz: UVK.
- Lörz, M. & Quast, H. (2011): Soziale Ungleichheit bei der Wahl der Hochschule? *HIS-Magazin* (4), S. 2–4.
- Lörz, M., Quast, H. & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie* 44 (2), S. 137-155.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Middendorff, E. (2015). Wachsende Heterogenität unter Studierenden? Empirische Befunde zur Prüfung eines postulierten Trends. In U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 261–277). Münster: Waxmann.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Basel und Weinheim: Beltz Juventa.
- Möller, C. (2016, im Erscheinen). Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit. In: M. Laufenberg, M. Erlemann P. Lucht, M. Nordkus & G. Petschick, Grit. (Hrsg.). *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse*. Wiesbaden: VS.
- Münch, R. (2006). Wissenschaft im Schatten von Kartell, Monopol und Oligarchie. Die latenten Effekte der Exzellenzinitiative. *Leviathan* 34 (4), 466-486.
- Radtke, F.-O. & Gomolla, M. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Rehbein, B., Baumann, B., Costa, L., Fadaee, S. & Kleinod, M. (2015). *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rothböck, S., Sacchi, S. & Buchmann, M. (1999). „Die Rekrutierung der politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Eliten in der Schweiz“. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 25 (3), S. 459-496.
- Schmeiser, M. (1994). *Akademischer Hasard. Das Berufschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920: eine verstehend soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneickert, C. (2013). *Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien im wissenschaftlichen Feld*. Konstanz, München: UVK.
- Statistisches Bundesamt (2014): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen*. Fachserie 11. Reihe 4.1, Wiesbaden.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: S. Engler & B. Kraus (Hrsg.). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 13-53). Weinheim und München: Juventa.

- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weiss, F., Schindler, S. & Gerth, M. (2015). Hochschulrankings als Kriterium für neue soziale Ungleichheit im tertiären Bildungssystem? *Zeitschrift für Soziologie* 44 (5), S. 366-382.
- Wirth, A. (2015). Es wird enger und enger – Der Stellenmarkt für Professuren im Jahr 2013. In: *Forschung & Lehre* 12 (online).
- Vester, M. (2015). Der deutsche Pfad. Schief lagen eines Erfolgsmodells. Langfristige Verschiebungen und Spannungen in der Wirtschafts- und Sozialstruktur seit 1991. In: A. Graf & C. Möller (Hrsg.). *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit* (S. 231-265). Frankfurt a.M.: Campus.
- Zapf, W. (Hrsg.) (1965). *Beiträge zur Analyse der deutschen Oberschicht*. München: Piper.

Internationalität und soziale Ungleichheit¹⁵ – Professor/-innen mit Migrationsbiografie an der Universität

Christina Möller

1 Einleitung

In Zeiten zunehmender Internationalisierung und Globalisierung sind Hochschulen dazu angehalten, sich international(er) aufzustellen (Enders/Fulton 2002), so auch in Deutschland (Teichler 2007). Diese Prozesse lassen sich insbesondere in Diskursen über die Zukunftsfähigkeit von Hochschulen im globalen Wettbewerb um die *besten Köpfe* ablesen. Universitäten und Fachhochschulen engagieren sich in internationalen Forschungsverbänden und konkurrieren um internationale Wissenschaftler/-innen (brain gain), die als Innovationskraft für das hiesige Hochschulsystem gelten und zudem für internationale Sichtbarkeit sorgen sollen (HRK 2008). Die Anteile »internationaler WissenschaftlerInnen gelten als Ausweis institutioneller akademischer Reputation oder der internationalen Attraktivität des Hochschulstandorts Deutschland« (Neusel u.a. 2014: 126).

Blickt man auf die Staatsangehörigkeit von Studierenden an Hochschulen in Deutschland, so zeigt sich, dass der Anteil der ausländischen Studierenden zwischen 1993 bis 2015 von rund sieben auf rund zwölf Prozent gestiegen ist (Studierendenstatistik Statistisches Bundesamt 2016)¹⁶. Legt man einen erweiterten Migrationsbegriff zugrunde, der nicht ausschließlich auf die Staatsangehörigkeit bezogen ist, sondern – unabhängig vom Pass – zum Beispiel ebenso das eigene Geburtsland oder die Geburtsländer der Eltern erfasst, so hatten 2012 23 Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen einen *Migrationshintergrund* (Middendorff u.a. 2013: 520).

Richtet man den Blick auf die Professorenschaft, so liegen bis auf wenige Einzelstudien nur Informationen zum Anteil der Professor/-innen vor, die keinen deutschen Pass haben. Der *Ausländeranteil* liegt im Jahr 2013 bei 6,3 Prozent (DAAD 2014: 58) und damit unter dem Anteil in der Studierendenschaft. Statistisch ist das Merkmal der Staatsangehörigkeit zwar leicht erfassbar, aber als alleiniges Migrationsmerkmal deutlich unterkomplex, da es nur eine spezifische Gruppe von Personen erfasst. Aus dem Raster fallen beispielsweise alle Professor/-innen, die zwar einen deutschen Pass haben, die aber selbst oder deren Familien zugewandert sind oder in denen zumindest ein Elternteil aus einem anderen Land stammt (vgl. ausführlich Neusel u.a. 2014; Neusel/Wolter 2016).

Um zum Wissen über die Repräsentanz von Professor/-innen mit so genanntem Migrationshintergrund und damit mögliche zusammenhängende Phänomene sozialer Ungleichheiten beizutragen und diese angesichts des vorherrschenden Diskurses über die Internationalisierung der Hochschule zu diskutieren, werden im Folgenden Daten aus einer eigenen Erhebung der Professorenschaft an den nordrhein-westfälischen Universitäten vorgestellt. Betrachtet werden dabei jene Personen, die im Ausland geboren sind und eine Professur an einer nordrhein-westfälischen Universität besetzen (sie werden synonym als *Professor/-innen mit Migrationsbiografie* bezeichnet). Entscheidend ist also nicht die Staatsangehörigkeit, sondern ob im Lebensverlauf tatsächlich ein Ortswechsel über die Ländergrenze hinweg stattgefunden hat. Der Beitrag verbindet zwei Ziele: *Zum einen* soll versucht werden, anhand vorliegender (quantitativer) Daten einen Überblick der Personen mit Migrationsbiografie für die nordrhein-westfälische Universitätslandschaft (als Ergänzung zu Neusel u.a. 2014)¹⁷ zu liefern. Es handelt sich um eine deskriptive Analyse ihrer strukturellen Repräsentanz in der Professorenschaft nach Herkunftsländern, ihrer Verortung nach Fächergruppe, nach dem Status der Professur sowie nach ihrer sozioökonomischen Herkunft. Die Befunde werden insbesondere hinsichtlich der wissenschaftspolitischen Maxime einer »Internationalisierung« an deutschen Hochschulen diskutiert. *Zum anderen* werden mit einer intersektionalen Analyse Beschränkungen beim Zugang zur Universitätsprofessur für Personen mit Migrationsbiografie in Verbindung mit der Geschlechterkategorie und der sozialen Herkunft und daher soziale In- und Exklusionsphänomene aufgrund »klassischer« sozialer Ungleichheitsmerkmale aufgezeigt.

Zunächst werden kurz die Besonderheiten der universitären Karrierestrukturen zur Professur skizziert. Diese Skizzierung erfasst den Rahmen jener Kontexte, in denen wissenschaftliche Karrieren stattfinden, wobei Fragen

¹⁵ Ich danke Angela Graf und Michael Hartmann für die wertvollen Rückmeldungen zur Verbesserung dieses Beitrages.

¹⁶ <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/1/1/1/1> [Zugriff: 18.11.2016].

¹⁷ Neusel u.a. 2014 lieferten exemplarische Befunde für Professor/-innen in Berlin und Hessen.

sozialer Ungleichheiten (nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migration) ins Zentrum der Betrachtung gestellt werden (Kapitel 2). Anschließend wird die Datengrundlage für die Gruppe der Professor/-innen mit Migrationsbiografie aus der bereits angeführten Erhebung aus 2010 vorgestellt sowie die damit verbundenen methodischen Unschärfen reflektiert (Kapitel 3). Das Ergebniskapitel (Kapitel 4) umfasst Befunde zur Gruppe der Professor/-innen mit Migrationsbiografie, ihrer Herkunftsregionen, ihrer Verteilung auf Fächer- und Besoldungsgruppen sowie ihrer sozioökonomischen Herkunft. In einem letzten Schritt (Kapitel 5) werden die Erkenntnisse aus der Datenanalyse reflektiert, um den Grad der Internationalisierung am Beispiel der professoralen Personalstruktur, die strukturellen Zugangschancen zur Universitätsprofessur und über die daraus sichtbare spezifische symbolische Ordnung¹⁸ zu diskutieren.

2 Wissenschaftliche Karrieren an der Universität

Die Universität ist ein Teil der institutionalisierten Wissenschaft, die durch ihre gesellschaftliche Einbettung und Wechselbeziehung immer auch historischen Wandlungen unterzogen ist. Gerade hinsichtlich der Frage sozialer Ungleichheiten¹⁹ bei Positionsinhaber/-innen ist die Universität als Teilsystem der Gesellschaft zu verstehen, die zwar einerseits eine hohe Autonomie für sich beansprucht, andererseits aber auch von gesellschaftlichen Diskursen und Entwicklungen beeinflusst wird (Hamann u.a. 2017). Hinsichtlich der gesellschaftlichen Fragen zur Teilhabe an höherer Bildung und der Besetzung von einflussreichen Positionen haben gesellschaftliche Entwicklungen wie die Frauenbewegung oder bürgerrechtliche Maxime von Chancengleichheit aller Bevölkerungsgruppen auch in der Hochschullandschaft zu Veränderungen geführt, beispielsweise durch die Expansion der Bildungseinrichtungen in den 1960er und 1970er Jahren und der Einrichtung von Gleichstellungsmaßnahmen für Frauen (vgl. ausführlich in Möller 2015a, 2015b). Hohe Positionen in der Universität aber sind nach wie vor eine Bastion für »deutsche«²⁰ Männer aus gesellschaftlich privilegierten Verhältnissen geblieben (ebd. 2015a). Sie repräsentieren damit eine symbolische Ordnung, die sich nur schwer aufbrechen lässt. Daher scheint es geboten, Fragen sozialer Ungleichheiten aus einer machtanalytischen Perspektive aufzugreifen und zu analysieren. Professor/-innen repräsentieren die Universität und ihre Strukturen, sie sind »Verkörperungen, Personifizierungen der Strukturen« (Krais 2000: 38). Eine genauere Betrachtung der Heterogenität innerhalb der Professorenschaft liefert nicht nur Erkenntnisse über die soziale Offenbeziehungsweise Geschlossenheit, sondern sagt auch immer etwas über die Logiken des Feldes, über die symbolische Ordnung aus.

2.1 Karrierestrukturen

Zu den Logiken der wissenschaftlichen Karriere, das heißt zu den Voraussetzungen, um eine Professur an einer Universität in Deutschland erreichen zu können, gehören strukturelle *Besonderheiten*, die sich auf folgende Merkmale zuspitzen lassen:

a) *Langjährigkeit*. Bis zur Berufung auf eine Professur sind mehrere, aufeinander aufbauende Qualifikationsschritte zu verfolgen, die, nach der Schulausbildung im sekundären Bildungssystem, ein erfolgreich absolviertes Hochschulstudium, die Promotion sowie die Habilitation bzw. habilitationsadäquate Leistungen oder (seit Anfang der 2000er Jahre) eine Juniorprofessur vorsieht. Das hohe Durchschnittsalter bei Berufung, 41,4 bei einer W2-, 42,3 Jahre bei einer W3-Professur (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013: 178), führt deutlich vor Augen, dass es sich um außergewöhnlich langjährige Qualifikations- und Sozialisationspassagen in der Wissenschaft handelt.

¹⁸ Symbolische Ordnung wird in diesem Beitrag synonym für das machtheoretische Konzept der Symbolischen Herrschaft von Pierre Bourdieu verwendet. Damit sind Machtverhältnisse gemeint, »die auf der symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und Alltäglichen operiert und zur Bejahung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt« (vgl. Möbius/Wetterer 2011: 1).

¹⁹ Als soziale Ungleichheit wird in diesem Zusammenhang der ungleiche Zugang zu Ressourcen und Positionen in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer spezifischen sozialen Gruppe verstanden (vgl. Kreckel 1997).

²⁰ Der Begriff »deutsch« wird – mit dem Wissen darum, dass es historisch schon immer Migrationsprozesse nach und aus Deutschland heraus gab, die Nationalität daher eher ein soziales Konstrukt darstellt – in diesem Sinne für Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit benutzt, die seit Generationen in Deutschland leben.

b) *Monodirektionalität*. Die bereits angeführte Langjährigkeit im Zuge der Qualifikationsschritte bringt es mit sich, dass sich die Wissenschaftler/-innen zunehmend spezialisieren und damit vom nicht-wissenschaftlichem Arbeitsmarkt und dessen Anforderungen immer weiter entfernen. Somit droht ihnen bei einer nicht-erfolgreichen Wissenschaftskarriere als hoch qualifizierte Expert/-innen außerhalb der Wissenschaft kaum adäquate Beschäftigungsperspektiven mehr zu haben, wobei dies je nach Disziplin sehr unterschiedlich ausfällt. Insgesamt wird damit der Weg zur Professur immer mehr zum »all or nothing«-Prinzip (Hüther/Krücken 2016: 239; vgl. auch Rogge 2015).

c) *Unsicherheit*. Die langjährige Qualifikation bis zur Professur zeichnet sich durch eine weitgehend fragile Beschäftigungssituation ((ungewollte) Teilzeitarangements, häufig sehr kurzzeitig befristete Verträge sowie eine dadurch geforderte hohe Mobilitätsbereitschaft) aus (Ullrich 2016). Stellen sind – neben einer geringen Anzahl an befristeten und noch weniger an unbefristeten Haushaltsstellen – zunehmend projektförmig angelegt, sodass weitere Beschäftigungsverträge häufig von weiteren Drittmittelerfolgen und vom *Good-Will* der Arrivierten in der Wissenschaft abhängen, die schließlich entscheiden, wen sie aufgrund begrenzter Mittel weiterbeschäftigen können und möchten beziehungsweise wen nicht.

Parallel zu diesen strukturellen Gegebenheiten und damit verbundenen Risiken ist der Erfolg wissenschaftlicher Karrieren von *sozialen* Bedingungen der Bewährung abhängig. Wichtige Faktoren sind hierbei neben der Einbindung in Netzwerke der fachspezifischen Gemeinschaft die Ausprägung eines wissenschaftlichen Habitus, respektive einer wissenschaftlichen Persönlichkeit, die erst durch soziale Zuschreibungsprozesse, das heißt durch die Anerkennung von Peers, zur Geltung kommen kann. Denn es sind nicht nur »objektive« Leistungskriterien (die in ihrer Objektivierbarkeit keineswegs unumstritten sind, darauf komme ich in Kapitel 2.2 noch zurück), sondern vor allem das Leistungsvermögen, das Wissenschaftler/-innen durch Arrivierte zugeschrieben wird und die wissenschaftliche Persönlichkeiten erst schaffen (Beaufays 2003; Engler 2001; Graf 2016; Hamann 2017). Und nicht zuletzt kommen zufällige Gelegenheitsstrukturen zum Tragen, das heißt, Karrieren beziehungsweise Karrierewege werden nicht grundsätzlich »entschieden« oder reibungslos verfolgt, sondern häufig auch durch Zufälle ermöglicht (Beispiele hierfür wären die von Konjunkturen abhängige Stellenlage, die Passfähigkeit zwischen eigener Themensetzung und ausgeschriebenen Stellen beziehungsweise der Denomination von Professuren und so weiter). Wissenschaftliche Karrieren stellen sich angesichts der hier aufgeführten Merkmale daher insgesamt als ein Wagnis dar, das bereits Max Weber in seinem berühmten Aufsatz *Wissenschaft als Beruf* von 2002 [1919] als Glücksspiel (Hazard) charakterisiert hat. Trotz der Veränderungen im Laufe der Zeit ist der Weg zur Professur heute ähnlich (Reuter u.a. 2016), wenn nicht aufgrund der erheblich gewachsenen Zahl an »Nachwuchs«kräften ohne entsprechendem Ausbau der Professuren und unbefristeten Stellen gar noch unkalkulierbarer geworden (vgl. Möller 2017; Rogge 2015).

2.2 Soziale Ungleichheiten

Die Frage, wer höchste Bildungstitel erreicht, bei den geschilderten Rahmenbedingungen das große Wagnis einer Wissenschaftskarriere auf sich nehmen kann und dabei erfolgreich ist, korreliert mit Dimensionen sozialer Ungleichheiten. Denn in den Zugangschancen zu den hohen (Lebenszeit-) Positionen wie der Professur sind spezifische Ungleichheitsmuster eingeschrieben. Dies ist besonders erklärungsbedürftig, da sich die Wissenschaft hinsichtlich der Besetzung hoher Positionen auf eine rein meritokratische Auslese beruft, das heißt, dass ausschließlich Leistungskriterien zum Erfolg führen und soziale Merkmale keine Rolle spielen dürf(t)en (Merton 1973). Das Leistungskonzept erweist sich jedoch im wissenschaftlichen Zusammenhang häufig als nicht eindeutig bestimm- und messbar. So existiert eine »Vielzahl von Hilfskriterien« (Hüther/Krücken 2016: 240; vgl. auch Beaufays/Krais 2007; Musselin 2010) zur Bestimmung von Leistung, die in sozialen Prozessen ausgehandelt werden und je nach Auswahlentscheidung und Disziplin unterschiedlich ausfallen. Zudem verschwimmen häufig die Grenzen zwischen meritokratischen und sozialen Aspekten.²¹

In letzter Zeit rückt die Frage nach den sozialen Prozessen und Mechanismen in wissenschaftlichen Karrieren stärker in den Fokus. Wie zahlreiche Studien zeigen, kommen während der Qualifizierungspassagen

²¹ Beispielfhaft sei hier eine möglicherweise höhere Produktivität von Wissenschaftler/-innen reputationsstarker Universitäten oder Fakultäten genannt: Einerseits kann im meritokratischen Sinne davon ausgegangen werden, dass an reputationsstarken Universitäten oder Fakultäten leistungstärkere Wissenschaftler/-innen rekrutiert werden, andererseits kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass Wissenschaftler/-innen von der Reputationsstärke ihrer Universität bzw. Fakultät profitieren (Hüther/Krücken 2016: 240; Merton 1973). Ähnlich verhält es sich beim Matthäus-Prinzip: »Je arrivierter ein Wissenschaftler ist, umso leichter fällt es ihm, weitere Reputation zu erhalten« (Dörre/Neis 2008: 674; Merton 1973), die schließlich zu einer ungleichen Opportunitätsstruktur führt.

nichtmeritokratische, das heißt *soziale* Einflussfaktoren ins Spiel, die ungleiche soziale Voraussetzungen und ungleiche Passformigkeiten hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an eine wissenschaftliche Karriere offenlegen.

Ein prominentes Beispiel ist die soziale Dimension des Geschlechts: Frauen sind trotz einer historischen »Aufholjagd« hinsichtlich ihrer Bildungschancen, bei denen sie lange Zeit benachteiligt waren und nun bereits erfolgreicher als ihre männlichen Mitstreiter sind (beispielsweise häufiger ein Studium abschließen), auf hohen Positionen der Wissenschaft immer noch unterrepräsentiert. Zurzeit haben sie einen Anteil an den Professuren von 22 Prozent (alle Hochschulen, GWK 2016: 18). Für die nur langsame Integration von Frauen in die Spitzen der Wissenschaft (ihr Anteil steigt seit Jahren lediglich um ein Prozent pro Jahr) wird unter anderem die historisch gewachsene gesellschaftliche Sphärenaufteilung zwischen den Geschlechtern verantwortlich gemacht, die trotz Modernisierungsprozessen im Geschlechterverhältnis nur schwer auszuhebeln ist. Die Mechanismen dieser Benachteiligungen sind oft subtil, in historisch-kulturell geprägten Zuschreibungs- und Anerkennungsprozessen inhärent, daher keineswegs leicht evident zu machen oder gar zu eliminieren (bspw. Aulenbacher u.a. 2014; Beaufäys 2015; Beaufäys u.a. 2012; Best u.a. 2016; Kraus 2008, 2000).

Neben der Dimension des Geschlechts spielt auch die soziale Herkunft eine große Rolle (Möller 2015; Hartmann 2002). Personen oberer Gesellschaftsschichten haben aufgrund ihres höheren kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals²², das sich in inkorporierter Form im Habitus niederschlägt, eher eine habituelle Passung an die Anforderungen in wissenschaftlichen Karrieren. Bereits im gegliederten deutschen Schulsystem ist der Bildungserfolg und der Übertritt in Institutionen höherer Bildung erheblich von der sozialen Herkunft abhängig, sodass die Studierenden und noch deutlicher die Promovierenden an Hochschulen bereits eine stark vorselektierte Gruppe darstellen (Middendorff u.a. 2013; Lenger 2008). Der lange und hürdenreiche Weg zur Professur ist vor allem für soziale Aufsteiger/-innen unterer sozialer Milieus mit weitreichenden Habitustransformationen und daher mit besonderen Anforderungen verbunden (El-Mafaalani 2012). Da sie durch ihre sozialstrukturell ferne Herkunftsfamilie nicht auf die akademischen Riten und die strategische Positionierung im Wettstreit um hohe Positionen vorbereitet sind, benötigen Sie im wissenschaftlichen Spiel um Reputation häufig mehr Zeit oder lassen zum Teil dauerhaft jene zielstrebigsten Strategien, das nötige Selbstvertrauen und die nötige Gelassenheit vermissen, die den gehobenen Schichten aufgrund ihrer sozialstrukturellen Nähe zu akademischen Kulturen und Statuspositionen eher inhärent sind (Hasenjürgen 1996; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Hänzi/Matthies 2013). Die ungleichen Bildungschancen auf den vorgelagerten Bildungsstufen und die habituelle Passfähigkeit zu den Anforderungen der hochselektiven, zumal langfristigen und unsicheren wissenschaftlichen Karriere (vgl. auch Möller 2017) scheint sich in der Sozialstruktur der Professorenschaft widerzuspiegeln: Die wenigsten Professor/-innen stammen aus der sozialstrukturell entferntesten niedrigen Herkunftsgruppe (rund elf Prozent) und die meisten Professor/-innen (rund 34 Prozent) aus der höchsten (hohe Herkunftsgruppe), während sich die Anteile in der mittleren und gehobenen Herkunftsgruppe gleichen (je rund 27 Prozent) (Möller 2015: 192).²³ In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die soziale Selektivität unter den neu berufenen Professor/-innen nochmals verschärft (zehn Prozent niedrige Herkunftsgruppe, 38 Prozent hohe Herkunftsgruppe; zur sozialen Schließung vgl. ebenso Hartmann 2002: 137f.). Frauen auf Professuren sind insgesamt noch exklusiver zusammengesetzt: Lediglich sieben Prozent gehören der Herkunftsgruppe niedrig an und 37 Prozent der hohen (mittel: 29 Prozent, gehoben: 27 Prozent; Möller 2015: 244).

Inwiefern die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne in wissenschaftlichen Karrieren von strukturellen Ausschlussmechanismen betroffen sind, ist bisher nur in Ansätzen erforscht und sicher auch schwieriger evident zu machen beziehungsweise zu generalisieren (König/Rokitte 2012). Einerseits ist die Identifizierung, wer als Personen mit Migrationshintergrund gilt, nicht einfach und klar operationalisierbar, sondern auch ihre regionale und sozioökonomische Herkunft, das Geschlecht sowie die Zeit der (eigenen oder (groß-)elterlichen) Zuwanderung sind Faktoren, die ungleiche Voraussetzungen schaffen können. So kann beispielsweise eine Wissenschaftlerin aus einer wohlhabenden schweizerischen Familie schwerlich mit einem kürzlich zugereisten, nicht deutschsprachigen kongolesischen Wissenschaftler aus ärmeren Verhältnissen verglichen werden, der nicht nur sprachliche Hürden zu bewältigen hat, sondern sich auch noch hiesige Verwaltungsakte²⁴ und kulturelle akademische Gepflogenheiten aneignen beziehungsweise dadurch bedingte

²² Während kulturelles Kapital vor allem Bildungskapital meint und das ökonomische Kapital all jene Güter sind, die sich in Geld transformieren lassen und mit denen beispielsweise Investitionen in Bildung getätigt werden können, sind mit sozialem Kapital vor allem Beziehungsstrukturen gemeint (vgl. ausführlich Bourdieu 2005).

²³ Das hier verwendete Herkunftsgruppenmodell wird in Abschnitt 3 kurz erläutert.

²⁴ So sind eingewanderte Akademiker/-innen häufig mit der Problematik konfrontiert, dass im Ausland erworbene Bildungsgrade nicht oder nur nach der Bewältigung vieler Hürden anerkannt werden (vgl. Heß 2009).

soziale Distanzen überwinden muss. Auch hier sozialisierte Personen, deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind (zum Beispiel sogenannte Gastarbeiterfamilien aus den früheren Anwerbestaaten wie der Türkei) haben andere Erfahrungshintergründe als sogenannte transnational mobile Wissenschaftler/-innen, die hoch qualifiziert aus dem Ausland berufen wurden. Einzelstudien verweisen daher zu Recht auf ein großes Spektrum an möglichen Unterschiedlichkeiten und Ungleichheiten, transnationalen beziehungsweise nationalen Identitätskonstruktionen sowie Inklusions- und Exklusionserfahrungen (Bakshi-Hamm 2008; Bauschke-Urban 2010; Jacob 2013; Lind/Löther 2008; Löther 2012; Neusel 2012; Neusel/Wolter 2016; Pichler/Prontera 2012).

Festzuhalten bleibt, dass für die Analyse struktureller Zugangschancen zur Professur je nach sozialer Kategorie unterschiedliche Voraussetzungen vorliegen: Während die Geschlechterdimension als soziale Ungleichheitskategorie insofern dafür geeignet ist, Unterrepräsentanzen von Frauen in der Professorenschaft abzubilden, und auch genug Daten auf den unterschiedlichen Qualifikationsstufen vorliegen, um die Selektionen auf dem Weg zur Professur aufzeigen zu können, ist dies beim Faktor der sozialen Herkunft und insbesondere des sogenannten Migrationshintergrundes keineswegs so einfach möglich. Erstens liegen zu den zuletzt genannten Kategorien keine ausreichend differenzierten sowie vergleichbaren, das heißt einheitlichen, Daten auf den Qualifikationspassagen (zum Beispiel soziale Herkunftsgruppen oder Migrant/-innengruppen nach Studienabschlüssen, nach Promotion und Habilitation) vor. Zweitens können die äußerst heterogenen Gruppen unter den Migrant/-innen nicht ohne große Reibungsverluste aggregiert werden.

3 Operationalisierung der Gruppe der Professor/-innen mit Migrationsbiografie

Wie bereits in der Einleitung geschildert, werden in diesem Beitrag jene Personen betrachtet, die im Ausland geboren wurden und demzufolge als Professor/-innen mit Migrationsbiografie bezeichnet werden. Auch wenn es sich aufgrund der aufgezeigten Schwierigkeiten als problematisch darstellt, Personen mit einer Migrationsbiografie aus unterschiedlichen Herkunftsregionen als eine Gruppe zu konzipieren und damit eine erhebliche Komplexitätsreduktion vorzunehmen, ist die Orientierung an spezifischen *barten* Variablen aber weiterhin geboten, wenn man strukturelle Verhältnisse ihrer Repräsentanz und weiterer Merkmale sozialer Ungleichheiten untersuchen möchte. Die Einschränkung auf jene mit eigener Migrationsbiografie begründet sich aus den Überlegungen, dass

»der internationalen Rekrutierung von Wissenschaftler/-innen im hochschulpolitischen Internationalisierungsdiskurs und in den Internationalisierungsstrategien deutscher Hochschulen schon seit längerem eine hohe Bedeutung zukommt, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, hierin ein Feld akademischer Reputation und Exzellenz, des Wettbewerbs und der Profilbildung zu sehen« (Neusel u.a. 2014: 125).

Daher werden auch nur jene betrachtet, die tatsächlich selbst aus dem Ausland gekommen sind und unter anderem jene vernachlässigt, deren Eltern bereits nach Deutschland eingewandert waren. Die Daten stammen aus einer Befragung der Professorenschaft an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen, in denen insgesamt 1.340 Personen untersucht wurden, davon waren rund 20 Prozent Frauen.²⁵ Der Anteil an Personen, die im Ausland geboren wurden, liegt bei neun Prozent (n=117). Da keine weiteren Daten über die Zeit der Einwanderung beziehungsweise darüber, welche Bildungsabschlüsse und wissenschaftlichen Qualifikationen (zum Beispiel Hochschulzugangsberechtigung, Promotion) im deutschen Hochschulsystem oder im Ausland abgeschlossen worden sind, erhoben wurden, kann die Gruppe der Personen mit Migrationsbiografie hiernach leider nicht weiter ausdifferenziert werden.²⁶ Daher bleibt die Analyse auf die Einordnung ihrer regionalen Herkunft und auf einen deskriptiven Vergleich mit jenen beschränkt, die keine Migrationsbiografie haben (das heißt in Deutschland geboren wurden). Es handelt sich um eine intersektional angelegte Datenanalyse (vgl. Winker/Degele 2009), die die Kategorie der Migrationsbiografie mit der sozialen Herkunft und dem Geschlecht verknüpft und strukturelle Exklusions- beziehungsweise Ungleichheitsphänomene untersucht.

²⁵ Es handelt sich dabei um einen repräsentativen Querschnitt der nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorenschaft. Für einen genaueren Überblick über das Sample vgl. Möller 2013, 2015.

²⁶ In der Studie von Neusel u.a. haben 46 Prozent der Professor/-innen an einer deutschen Universität promoviert (Neusel/Wolter 2016: 47).

4 Befunde

Legt man die bereits dargestellten prozentualen Anteile der Professor/-innen mit Migrationshintergrund, das Geschlechterverhältnis sowie die sozialstrukturelle Herkunft der Professor/-innen an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen zugrunde, so wird deutlich, dass die große Mehrheit der Professor/-innen nach wie vor männlich ist und in Deutschland in sozioökonomisch privilegierten Verhältnissen aufgewachsen ist. Professor/-innen mit Migrationsbiografie gehören zu einer Minderheit in der Professorenschaft, was jedoch noch nichts über mögliche strukturelle Benachteiligungen für eingewanderte Wissenschaftler/-innen aussagt. Der Frauenanteil innerhalb der Personen mit Migrationsbiografie liegt bei 21 Prozent (dies gilt ebenso für die Gruppe der Professor/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit) und damit ähnlich niedrig wie in der Gesamtgruppe der Professorenschaft.²⁷

4.1 Professor/-innen mit Migrationsbiografie nach regionaler Herkunft und inneruniversitärer Verortung

Es ist davon auszugehen, dass die Herkunftsregion einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer wissenschaftlichen Karriere in Deutschland hat, da mit der räumlichen Entfernung sowie mit kulturellen Vertraut- oder Fremdheiten unterschiedliche, nicht immer verknüpfte Herausforderungen verbunden sind.²⁸ Nach Herkunftsregionen zeigt sich folgendes Verteilungsmuster (vgl. Tab.1):

Tab. 1: Regionale Herkunft in Prozent (Abweichungen von Hundert sind rundungsbedingt)

Regionale Herkunft	Universitäten NRW 2010* (nach Geburtsland)	Hochschulen in Deutschland insgesamt 2010** (nach Staatsangehörigkeit)
Österreich/Schweiz	32	34
weitere Länder Westeuropas	33	35
Osteuropa	14	11
Nordamerika	6	10
Lateinamerika	3	2
Asien	8	6
Australien	1	1
keine Angabe	2	0
	100	100

*Quelle: Eigene Erhebung 2010; **Quelle: StBa 2011 nach Neusel u.a. 2014: 19, inkl. Universitäten/ Fachhochschulen/Kunsthochschulen.

Sowohl bei den Professor/-innen mit eigener Migrationsbiografie an den Universitäten in NRW als auch bei jenen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im deutschen Durchschnitt zeigt sich eine relativ hohe Übereinstimmung der Herkunftsregionen (mit Ausnahme einer häufigeren Herkunft aus den osteuropäischen Ländern in NRW). Allein rund ein Drittel stammt aus den Nachbarländern Schweiz und Österreich, sodass zumindest für jene aus Österreich (und womöglich auch für die meisten aus der dreisprachigen Schweiz) außer möglichen Dialekten keine sprachlichen Barrieren zu überwinden waren (vgl. auch Jacob 2013: 50). Ein weiteres Drittel stammt aus anderen westlichen europäischen, 14 Prozent aus östlichen europäischen Staaten. Insgesamt stammen daher knapp 80 Prozent aus europäischen Ländern und lediglich 19 Prozent von anderen Kontinenten, sodass die Internationalität beziehungsweise die Globalität der Professor/-innen an den nordrhein-westfälischen Universitäten als sehr begrenzt zu deuten ist (vgl. ebenso Neusel u.a. 2014: 19).²⁹

Nach Fächergruppen (vgl. Abb. 1) verteilen sich die Professor/-innen mit Migrationsbiografie (ähnlich wie die Professorenschaft insgesamt) am häufigsten auf die Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften (rund 25 Prozent) und Sprach- und Kulturwissenschaften (rund 22 Prozent). Frauen mit Migrationsbiografie sind häufiger in den Sprach- und Kulturwissenschaften vertreten (42 zu 17 Prozent), Männer häufiger in der

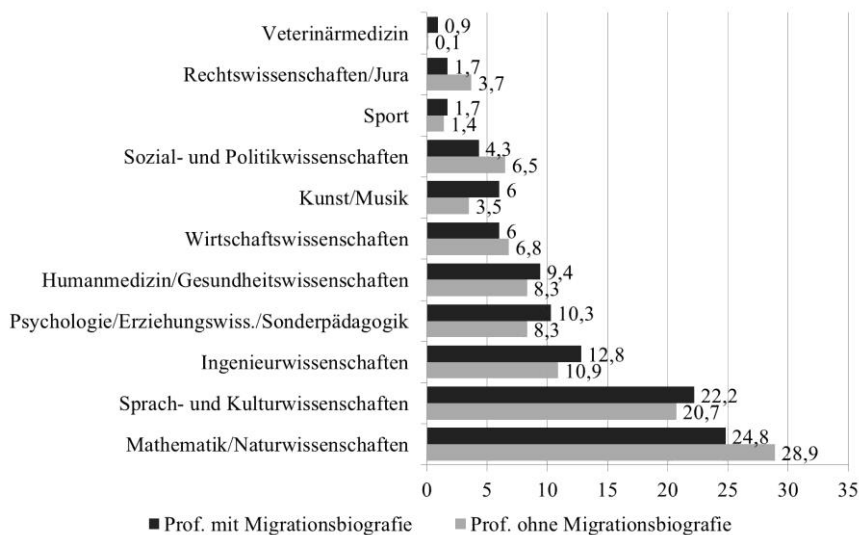
²⁷ Nach den Analysen von Neusel u.a. (2014) liegt der Frauenanteil an den Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit an den Hochschulen in Berlin und Hessen höher als unter den Professor/-innen insgesamt (ebd.: 20). Dies liegt womöglich darin begründet, dass in ihren Analysen alle Hochschultypen (das heißt auch Fachhoch- und Kunsthochschulen) eingeflossen sind, zudem können möglicherweise auch bundeslandspezifische Unterschiede bestehen.

²⁸ Beispielsweise dürften Wissenschaftler/-innen aus Australien zwar eine lange Wegstrecke hinter sich haben, aber durch ihre Herkunft aus einem westlich geprägten Kontinent evtl. deutlichere kulturelle Überschneidungen haben als beispielsweise eine Muslimin aus Anatolien.

²⁹ In der Schweiz haben beispielsweise 50 Prozent der Professorenschaft an den Universitäten eine ausländische Staatsangehörigkeit (Daten für 2013; Quelle: Statista 2016, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/381786/umfrage/frauen-und-auslaenderanteil-bei-professoren-an-universitaeten-in-der-schweiz/> [Zugriff: 25.11.2016]).

Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften (26 zu 17 Prozent), ein Verhältnis, das sich auch bei der gesamten Professorenschaft zeigt (vgl. Möller 2015: 254). Zu den Fächergruppen, in denen Professor/-innen mit Migrationsbiografie überdurchschnittlich vertreten sind, gehören Kunst/Musik, Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik, Ingenieurwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften und Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften. Unterdurchschnittlich kommen sie in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften, Sozial- und Politikwissenschaften, Rechtswissenschaft/Jura sowie Wirtschaftswissenschaften vor. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen den Personen mit und ohne Migrationsbiografie nicht besonders ausgeprägt. Während ihre hohe Präsenz in den Sprach- und Kulturwissenschaften aufgrund ihrer möglichen Sprachkompetenzen und kulturellen Vielfalt wenig überraschend ist, fällt auf, dass sie in den Rechtswissenschaften, eine Fächergruppe, die eher nationalstaatlich ausgerichtet ist, als sozial hoch selektiv und konservativ gilt und in denen es nur einen geringen Frauenanteil an den Professuren gibt (Schultz/Rudek 2011), deutlich seltener vorkommen. Aufgrund der insgesamt geringen Fallzahl bleiben Deutungen aber auf spekulativer Ebene.

Abb. 1: Professor/-innen mit und ohne Migrationsbiografie nach Fächergruppen in Prozent (Abweichungen von 100 sind rundungsbedingt)



Quelle: Eigene Erhebung 2010

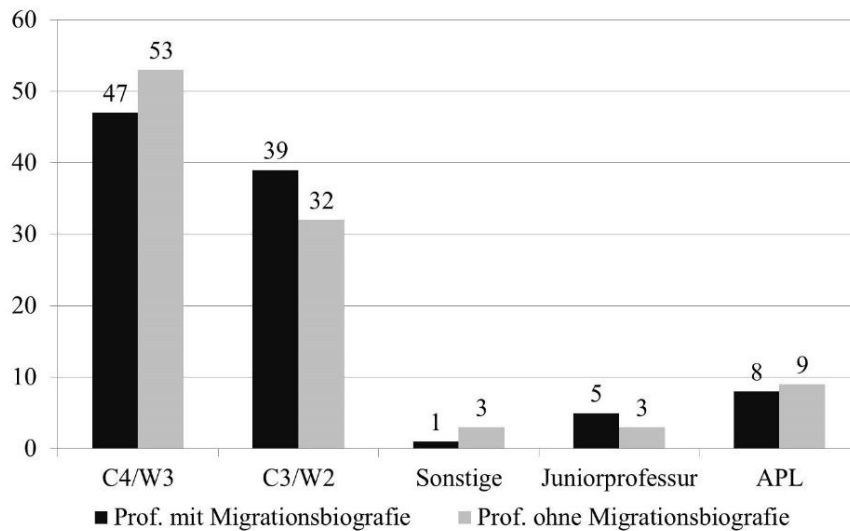
Als eine weitere Differenzierung hinsichtlich der inneren Verortung eignet sich der Status der Professur, der unterschiedliche Hierarchiestufen aufzeigt und hinsichtlich der Repräsentanz von sozialen Gruppen auf Inklusionsgrade hinweisen kann. So zeigt sich beispielsweise in Studien immer wieder, dass Frauen prozentual seltener als Männer höchst besoldete Professuren besetzen (Möller 2015: 248f.; Hellemann 2011; Zimmer u.a. 2007 u.a.).³⁰

Die Analyse zeigt, dass Professor/-innen mit Migrationsbiografie mit 47 Prozent tendenziell seltener die prestigereichsten Professuren (C4/W3) besetzen als jene ohne Migrationsbiografie (53 Prozent) und häufiger eine C3/W2-Professur bekleiden (39 zu 32 Prozent). Damit scheinen Professor/-innen mit Migrationsbiografie neben ihrer insgesamt geringen Repräsentanz in der Professorenschaft an den nordrhein-westfälischen Universitäten auch etwas seltener an den prestigereichsten Professuren zu partizipieren. Auch wenn aus den

³⁰ In der vorliegenden Untersuchung werden Unterscheidungen nach der Besoldungsgruppe getroffen, wobei spezifische Besoldungsgruppen zusammengefasst worden sind. Aggregiert wurden jene Professor/-innen mit einer C4- und einer W3-Professur, da durch die Anfang der 2000er Jahre in Kraft getretene Besoldungsreform eine Umstellung erfolgte und die W3-Professur für neu Berufene nun die höchst besoldete darstellt. Demgemäß wurden auch die zweithöchst besoldeten vor und nach der Besoldungsreform zusammengefasst. Unter Sonstige fallen beispielsweise außertarifliche, Stiftungs- oder Modellprofessuren ohne entsprechende Besoldungskategorien. Juniorprofessuren wurden in NRW im Jahr 2002 eingeführt, sie sind in der Regel auf zwei mal drei Jahre befristet. Außerplanmäßige Professuren sind keine mit einer W-Besoldung einhergehenden Professuren. Mit der Ernennung von APL-Professor/-innen geht in der Regel keine vergleichbare Ausstattung einher, sodass sie z.B. in der Amtlichen Statistik nicht zum professoralen Personal gezählt werden. Da sie aber einen Professorentitel tragen und habilitiert sind, sind sie im Sample mit erhoben worden.

Daten nicht ersichtlich wird, mit welcher Qualifikationsstufe sie nach Deutschland eingewandert sind, ist das Ergebnis insofern überraschend, als dass man im Sinne der hochschulpolitisch geforderten Rekrutierung von »exzellenten internationalen Wissenschaftler/-innen« auch vermuten könnte, dass man diesen dann auch die besten Professuren zur Verfügung stellt. In den fallstärksten Fächergruppen zeigt sich, dass in den Ingenieurwissenschaften die meisten Professor/-innen mit Migrationsbiografie die höchsten Professuren (C4/W3) besetzen (68 Prozent), gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften mit 58 Prozent, während dies in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften lediglich 35 Prozent sind.

Abb. 2: Professor/-innen mit und ohne Migrationsbiografie nach Status der Professur in Prozent



Quelle: Eigene Erhebung 2010

Mit fünf Prozent besetzen Professor/-innen mit Migrationsbiografie geringfügig häufiger einen Juniorprofessor als jene ohne Migrationsbiografie (drei Prozent), sie besetzen geringfügig seltener eine sonstige Professur und ähnlich häufig sind sie zum/zur APL-Professor/-in ernannt worden.

Nach Geschlecht zeigen sich weitere Ungleichheiten: Während Männer mit Migrationsbiografie mit 49 Prozent fast zur Hälfte die höchst besoldete Professur (C4/W3) besetzen, sind dies bei den Frauen mit Migrationsbiografie lediglich 38 Prozent. Sie besetzen dagegen zur Hälfte (50 Prozent) eine C3/W2-Professur, während dies bei den Männern mit Migrationsbiografie 37 Prozent sind. Bei den Professor/-innen ohne Migrationsbiografie ergeben sich ähnliche Unterschiede, sodass sich das Geschlecht hinsichtlich der Besoldung bei den Professor/-innen mit und ohne Migrationsbiografie als relevante Ungleichheitskategorie erweist. Wie im nächsten Abschnitt noch deutlich wird, ist die soziale Herkunft ein weiteres Merkmal, das hinsichtlich der Besoldung deutliche Unterschiede markiert.

4.2 Professor/-innen mit Migrationsbiografie nach sozialer Herkunft

Während Professor/-innen, die in Deutschland geboren worden sind, zu 60 Prozent aus der gehobenen und hohen Herkunftsgruppe stammen und daher aus den oberen gesellschaftlichen Gruppen, sind dies bei den Professor/-innen mit Migrationsbiografie über zwei Drittel (76 Prozent), wobei allein die Hälfte (49 Prozent) aus der höchsten Herkunftsgruppe stammt (vgl. Tab. 2). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant (vgl. Möller 2015: 276).

Tab. 2: Professor/-innen mit und ohne Migrationsbiografie nach sozialer Herkunft in Prozent (Abweichungen von Hundert sind rundungsbedingt)

	Herkunftsgruppe* ¹⁷		Bildungsherkunft			
	niedrig/ mittel	gehoben/ hoch	Akad. Eltern- haus*	davon		kein akad. Eltern- haus
Professor/-innen				ein Elternteil mit HSA	beide Elternteile mit HSA	
in Deutschland geboren	40	60	38	26	12	62
im Ausland geboren	24	76	54	32	22	45
<i>Davon nach Herkunftsregion:</i>						
Österreich/Schweiz	27	73	54	38	16	46
Weitere Länder Westeuropas	28	72	43	33	10	56
Osteuropa	6	94	75	19	56	25
männlich	25	75	54	29	25	46
weiblich	17	83	58	46	12	42

* *mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss (HSA= Fachhochschul- oder Universitätsabschluss).*

Quelle: Eigene Erhebung NRW

Nach den fallstärksten Herkunftsregionen zeigt sich zudem der Effekt, dass Professor/-innen aus den osteuropäischen Staaten eine auffallend privilegiere soziale Herkunft aufweisen als aus den anderen Herkunftsregionen. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass Migrant/-innen aus osteuropäischen Herkunftsländern, die nach Deutschland migriert sind, insgesamt einen (insbesondere bei Frauen) deutlich höheren Anteil an Akademiker/-innen haben als Personen aus anderen Herkunftsregionen (Bouffier/Wolffram 2012: 152).

Auch hinsichtlich ihrer Bildungsherkunft unterscheiden sich diejenigen Professor/-innen mit und ohne Migrationsbiografie: Während es bei jenen mit Migrationsbiographie 54 Prozent sind, die aus einem akademisch gebildeten Elternhaus stammen (das heißt, 32 Prozent haben je ein Elternteil mit akademischem Abschluss und bei 22 Prozent beide Elternteile) ist dies bei jenen ohne Migrationsbiographie mit rund 38 Prozent deutlich weniger (davon haben 26 Prozent je einen Elternteil mit akademischem Abschluss und bei rund zwölf Prozent beide Elternteile). Bei den Professor/-innen aus den osteuropäischen Herkunftsregionen fällt zudem der hohe Anteil an Personen auf (56 Prozent), bei denen beide Elternteile einen akademischen Abschluss aufweisen. Professor/-innen mit Migrationsbiografie stammen somit durchschnittlich deutlich häufiger aus den privilegierten, das heißt aus kapitalstärkeren Familien, dies gilt umso mehr für Frauen³¹ (vgl. Tab. 2). Migrant/-innen können anscheinend mit hohem ökonomischen, kulturellen und sozialen Herkunftskapital und einem dadurch passfähigeren Habitus leichter eine wissenschaftliche Karriere in Deutschland bewerkstelligen und mit der ausländischen Herkunft verbundene mögliche Nachteile (beispielsweise Umzugskosten, sprachliche Hürden, der Konfrontation mit Vorurteilen und so weiter) dadurch *kompensieren*. Andererseits zeigen Mobilitätsstudien, dass internationale (Karriere-)Mobilität häufig mit einem hohen sozioökonomischen Status einhergeht (Lörz/Krawietz 2011), sodass die Gründe für ihr höheres Herkunftskapital sicher vielschichtig sind.

Nach Fächergruppen, in denen jene mit Migrationsbiographie am häufigsten vorkommen (Mathematik/Naturwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften) ist der Anteil jener mit privilegierter Herkunft besonders in den Ingenieurwissenschaften hoch: Von den 14 im Ausland geborenen Professor/-innen sind alle bis auf eine Person aus den beiden höheren Herkunftsgruppen (93 Prozent), bei den Sprach- und Kulturwissenschaften sind es 73 Prozent und in Mathematik/Naturwissenschaften 69 Prozent.

Die soziale Herkunft ist zudem hinsichtlich der Besetzung der höchsten Professuren ein relevanter Ungleichheitsfaktor: Wie in Abb. 3 ersichtlich, stammen lediglich 36 Prozent der C4-/W3-Professor/-innen mit Migrationsbiografie aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe und 51 Prozent aus der gehobenen und hohen, während dies bei den Professor/-innen ohne Migrationsbiografie gleich verteilt ist (je 53 Prozent). Bei der zweithöchsten Professur (C3/W2) sind bei den Professor/-innen mit Migrationsbiografie prozentual mehr aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe als aus der gehobenen und hohen, während bei jenen ohne Migrationsbiografie ebenfalls wiederum kaum Unterschiede bestehen (31 zu 32 Prozent). Markante Unterschiede nach Geschlecht lassen sich dagegen nicht ausmachen. Man kann daraus schließen, dass Wissenschaftler/-innen mit Migrationsbiografie, die aus sozioökonomisch privilegierteren Verhältnissen stammen, leichter die höchsten Professuren in Deutschland erreichen als jene aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien.

³¹ Hierbei gilt im vorliegenden Sample die Einschränkung, dass Professoren mit Migrationsbiografie häufiger als Professorinnen aus einem Elternhaus stammen, in denen beide Elternteile eine akademische Bildung haben (vgl. Tab. 2 (weiblich/männlich)).

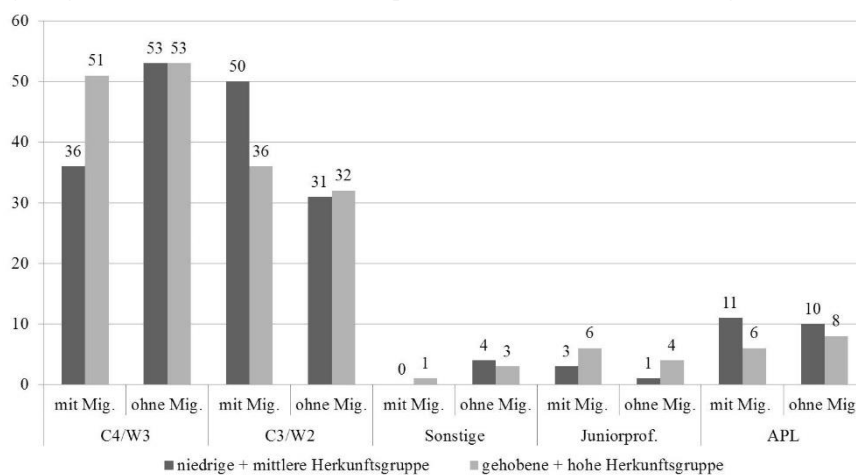
Abb. 3: Status der Professur und soziale Herkunftsgruppe der Professor/-innen mit und ohne Migrationsbiografie

Quelle: Eigene Erhebung.

5 Deutung der Befunde

Professor/-innen mit Migrationsbiografie machen an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen lediglich einen Anteil von neun Prozent aus. Hinsichtlich ihrer Herkunftsregionen sind sie nur gering international oder gar global zusammengesetzt, sodass die »Internationalisierung« beim professoralen Personal insgesamt wenig ausgeprägt erscheint. Allein ein Drittel stammt aus Österreich und der Schweiz und daher aus nahen und sprachlich/kulturell ähnlichen Herkunftsregionen, ein weiteres Drittel stammt aus anderen westeuropäischen Staaten und nur vereinzelte Personen aus entfernteren Kontinenten und Kulturen.

Auch wenn die in diesem Beitrag vorgelegten Daten insgesamt keine Deutungen auf strukturelle Benachteiligungen von Migrant/-innen zulassen, so zeigt die Analyse ihrer Verteilung auf die unterschiedlichen Besoldungsgruppen jedoch, dass Professor/-innen mit Migrationsbiografie eher seltener als jene ohne Migrationsbiografie auf den höchst besoldeten (C4-/W3-)Professuren zu finden sind. Auch wenn aufgrund der geringen absoluten Zahlen die Interpretation der Befunde zu einer gewissen Vorsicht mahnen, verwundert dieses



Ergebnis insofern, als dass Professor/-innen mit Migrationsbiografie in hochschulpolitischen Diskursen als internationale Reputationsgewinne betrachtet werden, sodass man eigentlich davon ausgehen könnte, dass sie dementsprechend auch die attraktivsten Professuren bekleiden würden. Ihre Integration ist jedoch im Vergleich mit Professor/-innen ohne

Migrationsbiografie weniger weitreichend, da sie sich nicht in gleicher Weise auf allen Hierarchiestufen wiederfinden. Dies gilt umso deutlicher für Frauen und ein noch stärkerer Zusammenhang ist mit der sozialen Herkunft zu erkennen: Bei den Professor/-innen mit Migrationsbiografie sind es vor allem jene, die aus der niedrigen und mittleren sozialen Herkunftsgruppe stammen, die auf den höchsten Professuren unterrepräsentiert sind. Angesichts fehlender Informationen über die Zeit der Einwanderung, das heißt, ob sie ihre wissenschaftliche Karriere hierzulande vollzogen haben oder im Zuge der Internationalisierungsstrategie aus dem Ausland direkt auf eine Professur berufen wurden, bleiben hierzu aber viele Fragen offen.

Insgesamt kann aus den Befunden jedoch gedeutet werden, dass – wenn Wissenschaftler/-innen nicht dem dominanten (historisch tradierten) Bild des deutschen Professors männlichen Geschlechts entsprechen –, das sozioökonomische und (anhand des Akademikeranteils deutlich werdende) kulturelle Kapital in den Herkunftsfamilien umso bedeutsamer wird. Umgekehrt verweist dies darauf, dass eine fortschreitende Internationalisierung beim professoralen Personal eine verschärfte soziale Schließung (nach sozialer Herkunft) bedeuten könnte. Auf der strukturellen Repräsentanz-Ebene wird eine symbolische Ordnung deutlich, die spezifische Exklusionsmuster für die betrachteten sozialen Gruppen aufweist: Besonders Professor/-innen mit Migrationsbiografie aus unteren Sozialschichten gehören zu den am wenigsten repräsentierten Gruppen, vor allem auf den höchsten Professuren.

Aufgrund fehlender Informationen und der großen Vielfalt an Personen mit so genanntem Migrationshintergrund bleiben Vermutungen auf eine spezifische strukturelle Benachteiligung von Migrant/-innen als Gruppe per se aber auf spekulativer Ebene, da unter anderem auch Daten dazu fehlen, wie viele aus welchen Ländern beziehungsweise welche hier geborenen Migrant/-innengruppen eine wissenschaftliche Karriere an deutschen Universitäten anstreben und qualifiziert sind. Dass Benachteiligungen, Exklusionen oder besondere Risiken für Personen aus anderen Herkunftsregionen vorliegen, darauf verweisen jedoch biografisch angelegte Studien (zum Beispiel Bauschke-Urban 2010).

Der Minoritätenstatus von Migrant/-innen, Frauen und von Personen aus unteren Sozialschichten und die Dominanz deutscher männlicher Akteure aus gehobenen Gesellschaftsgruppen zeigt insgesamt, dass die Varianz bei denjenigen, die einflussreiche Positionen besetzen und daher, anders als viele Wissenschaftler/-innen unterhalb der Professur, dauerhaft in der Wissenschaft positioniert sind, wenig ausgeprägt ist. Als symbolische Ordnung trägt diese sozialgruppenspezifische Verteilung dazu bei, dass der Zugang für Personen, die dem dominanten Bild nicht entsprechen, schwierig ist. Veränderungen der sozialen Struktur in Form sozialer Öffnungen erfolgen entweder langsam oder aber sind so fragil, dass sie sich nicht *automatisch* verstetigen. Dies wird am Beispiel der Frauen deutlich, deren Anteile auch nach jahr(zehnt)elangen Gleichstellungsmaßnahmen nur sehr langsam steigen beziehungsweise am Beispiel von sozialen Aufsteiger/-innen aus unteren sozialen Herkunftsgruppen, deren Anteile insgesamt nach einer leichten sozialen Öffnung im Zuge der Bildungsexpansion (vgl. Möller 2015, 2017) wieder tendenziell rückläufig sind. Es ist anzunehmen, dass der meritokratische Glaube, der den Erfolg wissenschaftlicher Karrieren ausschließlich auf die individuelle Leistung eines jeden Einzelnen zurückführt und soziale Mechanismen sowie die äußerst unsichere Karrierestruktur als möglicher Abdrängungsmechanismus für jene, die sich eh weniger Chancen zurechnen, ausblendet (Möller 2017), zur viel beschworenen und andauernden *Illusion der Chancengleichheit* (Bourdieu/Passeron 1971) beiträgt.

Inwiefern Internationalität beziehungsweise eine Migrationsbiografie jenseits der hier präsentierten Befunde zu diesen systematischen Faktoren sozialer Ungleichheit gezählt werden muss, ist jedoch noch längst nicht hinreichend erforscht, und – wie aufgezeigt wurde, ohne die Hinzuziehung von weiteren Ungleichheitsmerkmalen wie das Geschlecht und die soziale Herkunft – nicht zu generalisieren. Vielmehr müssen Fragen der Internationalisierung des Hochschulpersonals immer im Zusammenhang mit geschlechts- und schichtspezifischen Ungleichheiten verhandelt werden.

Literatur

- Aulenbacher, B./Binner, K./Riegraf, B./Weber, L. (2014), Wissenschaft – unternehmerisch, geschlechtergerecht, familienfreundlich? Über deutsche und österreichische Universitäten im europäischen Hochschulraum, in: Gruhlich, J./Riegraf, B. (Hg.), *Geschlecht und transnationale Räume. Feministische Perspektiven auf neue Ein- und Ausschlüsse*, Münster, S. 155–174.
- Bakshi-Hamm, P. (2008), Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund und ihre Erfahrungen an deutschen Universitäten, in: Lind, I./Löther, A. (Hg.), *Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund*, *Cews.publik.no12*, S. 61–74.
- Bauschke-Urban, C. (2010), *Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft*, Wiesbaden.
- Beaufäys, S. (2003), *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*, Bielefeld.
- Beaufäys, S./Krais, B. (2007), Wissenschaftliche Leistung, Universalismus und Objektivität. Professionelles Selbstverständnis und die Kategorie Geschlecht im sozialen Feld Wissenschaft, in: Gildemeister, R./Wetterer, A. (Hg.), *Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen*, Münster, S. 76–98.
- Beaufäys, S./Engels, A./Kahlert, H. (Hg.) (2012), *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*, Frankfurt a.M.
- Beaufäys, S. (2015), Die Freiheit arbeiten zu dürfen. Akademische Laufbahn und legitime Lebenspraxis, *Beiträge zur Hochschulforschung* Jg. 37, H. 3, S. 40–58.
- Best, K./Wangler, J./Schraudner, M. (2016), Ausstieg statt Aufstieg? Geschlechtsspezifische Motive des wissenschaftlichen Nachwuchses für den Ausstieg aus der Wissenschaft, *Beiträge zur Hochschulforschung* Jg. 38, H. 3, S. 52–73.
- Bouffier, A./Wolffram, A. (2012), Welcher Weg führt zum Ziel? Migrations- und Karrierewege von Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen aus osteuropäischen Staaten an deutschen Universitäten, in: Beaufäys, S./Engels, A./Kahlert, H. (Hg.), *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*, Frankfurt a.M., S. 145–173.
- Bourdieu, P. (2005), Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in: ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*, S. 49–79.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von der HIS Hochschul-Informationssystem*, Bonn/Berlin.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2014), *Internationalität an deutschen Hochschulen. Fünfte Erhebung von Profildaten 2014*, Bonn.

- Dörre, K./Neis, M. (2008), Geduldige Prekarier? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren, *Forschung und Lehre*, Jg. 15, H. 10, S. 672–674.
- El-Mafaalani, A. (2012), *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Wiesbaden.
- Enders, J./Fulton, O. (Hg.) (2002), *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*, Dordrecht/Boston/London.
- Engler, S. (2001), »In Einsamkeit und Freiheit«? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2016), *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung, 20. Fortschreibung des Datenmaterials (2014/2015) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen*, Bonn.
- Graf, A. (2016), Leistung, Zufall oder Herkunft? Die Karrierewege der deutschen Wissenschaftselite, in: Reuter, J./Berli, O./Zinnbauer, M. (Hg.), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*, Frankfurt/M.
- Hänzi, D./Matthies, H. (2013), Erfolgreich bis zur Spitze. Berufliche Bewährung in Wissenschaft und Wirtschaft, *WZB-Mitteilungen*, H. 139, S. 44–46.
- Hamann, J. (2017), Wie entstehen wissenschaftliche Subjekte? Zum professoralen Ethos akademischer Lebenspraxis, in: Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*, Wiesbaden, S. 83–111.
- Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hg.) (2017), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*, Wiesbaden.
- Hartmann, M. (2002), *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Frankfurt a.M.
- Hasenjürgen, B. (1996), *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*, Münster.
- Hellemann, L. (2011), Gender-Pay-Gaps an Hochschulen, *Die neue Hochschule*, Jg. 2011, H. 3, S. 122–126.
- Heß, B. (2009), *Zuwanderung von Hochqualifizierten aus Drittstaaten in Deutschland. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. Working Paper 28 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*, Nürnberg.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008), *Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz – Grundlagen und Leitlinien*, 16.11.2016, http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/Internationale_Strategie_der_HRK_01.pdf.
- Hüther, O./Krücken, G. (2016), *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*, Wiesbaden.
- Jacob, A. K. (2013), Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen, *Qualität in der Wissenschaft*, Jg. 2013, H. 2, S. 46–53.
- König, K./Rokitte, R. (2012), Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft?, *die hochschule*, Jg. 21, H. 1, S. 7–19.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013), *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*, Bielefeld.
- Krais, B. (2000), Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen, in: dies. (Hg.), *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, Frankfurt a.M., S. 31–54.
- (2008), Wissenschaft als Lebensform: Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren, in: Haffner, Y./Krais, B. (Hg.), *Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*, Frankfurt a.M., S. 177–211.
- Kreckel, R. (1997), *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, Frankfurt a.M.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2013), *Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*, Opladen.
- Lenger, A. (2008), *Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit*, Konstanz.
- Lind, I./Löther, A. (2008), *Wissenschaftler/-Innen mit Migrationshintergrund*, Hg. v. CEWS – Center Of Excellence Women And Science, Bonn.
- Lörz, M./Krawietz, M. (2011), Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 63, S. 185–205.
- Löther, A. (2012), Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund, *die hochschule*, Jg. 21, H. 1, S. 36–54.
- Merton, R. K. (1973), The Normative Structure of Science, in: ders. (Hg.), *The Sociology of Science*, Chicago, S. 267–278.
- Middendorff, E. u.a. (2013), *Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*, Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin.
- Moebius, S./Wetterer, A. (2011), Symbolische Gewalt, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 36, H. 4, S. 1–10.
- Möller, C. (2013), Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteiger? Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten, *Soziale Welt*, Jg. 64, H. 1, S. 341–359.
- (2015a), *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*, Weinheim/Basel.

- (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, A./Möller, C. (Hg.), *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit*, Frankfurt a.M., S.152–179.
- (2017, im Erscheinen), Prekäre Wissenschaftskarrieren und die Illusion der Chancengleichheit, in: Laufenberg, M./Erlemann, M./Petschick, G. (Hrsg.), *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, Wiesbaden.
- Musselin, C. (2010), *The Market of Academics*, New York.
- Neusel, A. (2012), Untersuchung der inter- und transnationalen Karrieren von WissenschaftlerInnen an deutschen Hochschulen, *die hochschule*, Jg. 21, H. 1, S. 20–35.
- Neusel, A./Wolter, A./Engel, O./Krisicio, M./Weichert, D. (2014), *Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von Internationalen ProfessorInnen an Hochschulen in Berlin und Hessen*, Berlin.
- Neusel, A./Wolter, A. (2016), Auf dem Weg zur Transnationalität? Eine explorative Studie über Professorinnen und Professoren mit Migrationsbiographie an deutschen Hochschulen, *Das Hochschulwesen*, Jg. 64, H. 1+2, S. 42–54.
- Pichler, E./Prontera, G. (2012), Kulturelles Kapital auf dem Weg zur Professur. Unterschiedliche Ausgangslagen von WissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund, *die hochschule*, Jg.21, H. 1, S. 91–101.
- Reuter, J./Berli, O./Zinnbauer, M. (Hg.) (2016), *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*, Frankfurt a.M.
- Rogge, J.-C. (2015), The winner takes it all? Die Zukunftsperspektiven des wissenschaftlichen Mittelbaus auf dem akademischen Quasi-Markt, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 67, S. 685–707.
- Schultz, U./Rudek, A. (2011), *De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft. Eine Untersuchung der Bedingungen von Professorinnenkarrieren zur Verbesserung der Organisationsstruktur und -kultur in der Rechtswissenschaft*, Fernuni Hagen, Hagen.
- Statistisches Bundesamt (StBa) (2011), *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2010, Fachserie 11, Reihe 4.4 (Sonderauswertung)*, Wiesbaden.
- Teichler, U. (2007), *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*, Frankfurt a.M.
- Ullrich, P. (2016), Prekäre Wissensarbeit im akademischen Kapitalismus. Strukturen, Subjektivitäten und Organisationsansätze im Mittelbau und Fachgesellschaften, *Soziologie*, Jg. 45, H. 4, 388–411.
- Weber, M. (2002) [1919], Wissenschaft als Beruf, in: Kaesler, D. (Hg.), *Max Weber: Schriften 1894-1922*, Stuttgart, S. 474–513.
- Winker, G./Degele, N. (2009), *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld.
- Zimmer, A./Krimmer, H./Stallmann, F. (2007), *Frauen an Hochschulen: winners among losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität*, Opladen.

Soziale Herkunft – kein Thema in wissenschaftlichen Karrieren?

Über die Zusammenhänge zwischen den Ungleichheitsdimensionen soziale und nationale Herkunft sowie Geschlecht in der Professorenschaft

Christina Möller

Wie viele Studien über ungleiche Bildungschancen nach sozialer Herkunft aufzeigen, vollziehen sich im deutschen Bildungssystem an allen Übergangsstellen bis hin zur Aufnahme einer Promotion soziale Segregationen, insbesondere nach sozialer Herkunft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Jaksztat 2014). In wissenschaftlichen Karrieren sind es die unterschiedlichen Verläufe nach Geschlecht, die besonders im Blickpunkt stehen, da beispielsweise Frauen seltener auf die Professuren und noch seltener in die machtvollen Positionen der sog. Wissenschaftselite vordringen als Männer (GWK 2014; Hartmann 2013; Graf 2015). Während die Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen inzwischen als Problem anerkannt und Gegenstand zahlreicher Studien ist (Krais 2000; Zimmer u. a. 2007 u. v. m.), ist wenig darüber bekannt, welche Rolle die soziale Herkunft in wissenschaftlichen Karrieren spielt und welche Zusammenhänge sich zwischen der sozialen und nationalen³² Herkunft und dem Geschlecht von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zeigen.

Diese Frage möchte ich im Folgenden anhand quantitativer Befunde zur sozialen Zusammensetzung der Professorenschaft am Beispiel der nordrhein-westfälischen Universitäten diskutieren. In Bezugnahme auf das Konzept der kulturellen Passung Pierre Bourdieus (Bourdieu/Passeron 1971) und die Theorie der *sozialen Ungleichheitsregime* Joan Ackers (2006a; 2006b) beleuchte ich die drei Ungleichheitsdimensionen *soziale und nationale Herkunft sowie Geschlecht*, wobei die soziale Herkunft aufgrund ihrer bisher unterbelichteten Rolle in der Hochschul- und Ungleichheitsforschung im Zentrum der Diskussion stehen wird. Zudem reflektiere ich Interdependenzen zwischen der sozialen Herkunft und den anderen genannten Ungleichheitsdimensionen; dabei nehme ich auch Wandlungsprozesse in den Blick und verweise auf Spannungsfelder, die eine öffentliche Problematisierung sozialer Ungleichheitsdimensionen erleichtern beziehungsweise erschweren.

1. Eigenheiten und Transparenz von sozialen Ungleichheiten in wissenschaftlichen Karrieren

Acker (2006a; 2006b) zeigt in ihren Untersuchungen in US-amerikanischen und nordeuropäischen Organisationen auf, dass im Personal von Organisationen ein historisch spezifisch begründetes Muster von Ungleichheitsstrukturen entlang der Dimensionen *class*, *race* und *gender* vorherrscht, das sie *soziales Ungleichheitsregime* bezeichnet. Die jeweilige Struktur ist unter anderem abhängig von der Geschichte und der geografischen Verortung der Organisation und von rechtlichen und kulturellen Rahmenbedingungen. Häufig bilden sich Ungleichheitsstrukturen in Organisationen kongruent zu gesamtgesellschaftlichen Machtverhältnissen ab, ohne dass Acker dabei die Handlungs- und Gestaltungsspielräume von Organisationen vernachlässigt. Ein Beispiel hierfür ist die soziale Zusammensetzung der Führungsspitzen in US-amerikanischen Organisationen: In ihnen dominieren *weiße*, männliche Personen aus oberen Gesellschaftsschichten, während *farbige* Frauen und Männer aus unteren Gesellschaftsschichten die niedrigsten Positionen innehaben.³³ Daher hängt die soziale Zusammensetzung der Positionen insbesondere von der hierarchischen Stellung ab. Die sozialen Ungleichheitsstrukturen können dabei zwar insgesamt beharrlich sein, aber sie sind im Zuge von gesellschaftlichem Wandel grundsätzlich veränderbar (siehe Abschnitt 1.1. und 1.2).

Die Dimensionen *class*, *race* und *gender*, die bei der Theorie der sozialen Ungleichheitsregime im Blickpunkt stehen, sind nach Acker nicht nebeneinanderstehende Ungleichheitsfaktoren, die sich aufaddieren, sondern sie

³² Die nationale Herkunft wird im vorliegenden Beitrag anhand des Geburtslandes definiert (vgl. Kap. 2).

³³ Die Hautfarbe (hier: *weiß* bzw. *farbig*) ist aufgrund von Rassendiskriminierungen ein in der US-amerikanischen Gesellschaft vorherrschendes Merkmal sozialer Ungleichheit, das auf die deutsche Gesellschaft nicht einfach übertragen werden kann. In Deutschland ist der Blick vielmehr auf Migrantengruppen zu richten, bei denen nicht unbedingt die Hautfarbe, sondern eher kultureller Differenzen zu ungleichen Lebenschancen führen können.

sind in sozialen Strukturen und alltäglichen Praktiken eng miteinander verwoben. Hiermit verortet sie sich in der intersektionalen Forschungslandschaft, in der die Zusammenhänge unterschiedlicher Ungleichheitsfaktoren untersucht werden (u.a. Walgenbach 2012). Unter dem Begriff *class* versteht Acker dauerhafte und strukturelle ungleiche Zugänge zu Ressourcen (wie Bildung und Einfluss), wobei sie sich an die marxistische Perspektive anlehnt. Mit dem Begriff *gender* bezieht sie sich aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf die Analyse sozialer Ungleichheiten, die sich aus der gesellschaftlich vorherrschenden Zwei-Geschlechter-Ordnung (männlich/weiblich) ergeben. Bei der Kategorie *race* stützt sich Acker auf sozial zugeschriebene Unterschiede, die auf physikalischen und kulturellen Charakteristiken basieren, und daher auf eine Definition, die eine breite Perspektive auf kulturelle Unterschiede und damit zusammenhängende Unterdrückungsbeziehungen vermittelt (Acker 2006b).

Die Übertragbarkeit der Theorie der sozialen Ungleichheitsregime auf die Organisation der deutschen Universität bedarf einiger Reflexionen, die mit der Funktionslogik von Universitäten und universitären Wissenschaftskarrieren zusammenhängen. Universitäten sind Organisationen mit spezifischen Eigengesetzlichkeiten, die mit anderen Organisationen nur bedingt vergleichbar sind (Stichweh 2013); so haben sie beispielsweise einen öffentlichen Auftrag zur Forschung und zur (Aus-)Bildung von Studierenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses, sodass sie sich von klassischen Organisationszielen, zum Beispiel der öffentlichen Verwaltung oder der auf Profit ausgerichteten Organisationen der Warenproduktion, grundsätzlich unterscheiden. Die grundgesetzlich geregelte Freiheit von Forschung und Lehre lässt ihnen dabei einen relativ großen Gestaltungsspielraum. Andererseits sind sie dem jeweiligen Bundesland unterstellt und von öffentlichen und privaten Finanzgebern abhängig, um ihre Aufgaben erfüllen zu können, sodass sich ein ambivalentes Verhältnis zwischen Autonomie und Abhängigkeit ergibt und Universitäten gleichzeitig einem öffentlichen Legitimationsdruck unterliegen.³⁴ Dies gilt ebenso – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – für die Legitimität sozialer Ungleichheitsphänomene in der Zusammensetzung des Personals.

Die wissenschaftliche Karriere hat sich an den Universitäten historisch in spezifischer Weise entwickelt (BMBF 2008) und unterscheidet sich von anderen Karrierelaufbahnen, beispielsweise von Beamtenlaufbahnen in der öffentlichen Verwaltung, die einen vorgezeichneten Aufstieg und das Senioritätsprinzip vorsehen. An den Universitäten gibt es keine sichere Laufbahn im Sinne eines garantierten Verbleibs in der Organisation. Die Karriere ist geprägt von langwierigen Qualifizierungsphasen (Promotion und Habilitation respektive Juniorprofessur), die wenig standardisiert sind (vor allem zwischen Promotion und Habilitation), da sie unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen bewältigt werden können.

Eine Berufung auf eine Professur hängt nicht nur von der Erfüllung formaler Leistungsvorgaben (Publikationen, Lehrerfahrung, immer stärker auch Drittmittelinwerbung) ab, sondern auch von einer Sichtbarkeit in der wissenschaftlichen Community und von der Förderung und dem Wohlwollen der Arrivierten (Matthies 2005). Zudem müssen Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler eine hohe Mobilitätsbereitschaft zeigen.³⁵ Das hohe Anforderungsprofil (Qualifikationen, Lehre, Forschung, Selbstverwaltung, zunehmend auch internationale Mobilität etc.) einerseits, die den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern große Leistungen und Hingabe abverlangen (Aulenbacher/Riegraf 2010), und die prekarisierten Beschäftigungsverhältnisse und fehlenden Sicherheiten für einen Verbleib in der Wissenschaft andererseits gehören zu den derzeit meist diskutierten Spannungsfeldern in hochschulpolitischen und gewerkschaftlichen Debatten. Die Stellenformate im wissenschaftlichen Mittelbau sind trotz vielfältiger Aufgabenbewältigung häufig auf Teilzeitbasis und fast ausschließlich (nicht selten nur für wenige Monate, Jongmanns 2011) befristet abgeschlossen. Fehlende Perspektiven und ungesicherte Beschäftigungslagen gehören daher zu den Schattenseiten einer wissenschaftlichen Karriere in Deutschland und werden als Attraktivitätsmanko beklagt (Konsortium BuWiN 2013).

Bislang galt das vage Versprechen, irgendwann eine Professur zu erhalten – dies wird statistisch gesehen immer unwahrscheinlicher. Unberücksichtigt bleibt dabei bisher die Frage, inwiefern diese unsicheren Rahmenbedingungen ohne Garantie auf eine Professur oder eine adäquate Alternative soziale Ungleichheiten beispielsweise nach sozialer Herkunft verstärken können. So dürfte ein reiches Elternhaus beziehungsweise die Aussicht auf eine Erbschaft hinsichtlich risikoreicher Statuspassagen als »finanzielle Rückendeckung« (Hasenjürgen 1996) und hohes kulturelles Kapital in den Herkunftsfamilien als »Sprungbrett« für schnelle Karrieren dienen (wie dies am Bsp. der

³⁴ Universitäre Strukturen unterliegen zudem einem stetigen Wandel, der sich derzeit beispielsweise an der Entwicklung zu unternehmerischen Hochschulen und der Etablierung von sogenannten Eliteuniversitäten festmachen lässt.

³⁵ Dies hängt u.a. mit einem Hausberufungsverbot zusammen, das vorsieht, dass nur jene Personen auf eine Professur berufen werden können, die vorher kein Dienstverhältnis an dieser Universität hatten (Konsortium BuWiN 2013: 67).

Juniorprofessur noch deutlich wird, vgl. Kap. 3.1), da eine frühe Akkumulation relevanten Erfolgswissens die Risiken eines *Scheiterns* im wissenschaftlichen Feld mindern können. Es ist zu vermuten, dass eine wissenschaftliche Karriere unter den genannten Umständen daher leichter von privilegierten Bevölkerungsgruppen zu bewältigen ist.

Im Folgenden werden zunächst die drei von Acker genannten Ungleichheitsdimensionen am Beispiel wissenschaftlicher Karrieren diskutiert. Aus forschungspraktischen Erwägungen wurde das Konzept sprachlich und inhaltlich modifiziert. So beziehe ich mich auf im deutschsprachigen gängige Begriffe wie die soziale Herkunft (anstatt *class*), auf Geschlecht als Strukturkategorie einer Zwei-Geschlechter-Ordnung (anstatt *gender*) und auf die nationale Herkunft (anstatt *race*) (zur Operationalisierung der Kategorien s. Kap. 2 und 3).

Zu den Charakteristiken sozialer Ungleichheiten gehört zum einen die Frage, wie *sichtbar* und zum anderen, wie akzeptiert sie in der Bevölkerung sind beziehungsweise *wie* sie *legitimiert* werden. Die Legitimität hängt eng mit gesellschaftlichen Normen zusammen. Die fokussierten Ungleichheitsdimensionen werden im Folgenden auch hinsichtlich der Tendenzen von Beharrung oder Wandlung diskutiert. Dabei zeigt sich, dass die drei Dimensionen sozialer Ungleichheit unterschiedlich legitimiert beziehungsweise unterschiedlich stark infrage gestellt werden und dass diese Problematisierungen auch konjunkturellen Schwankungen unterliegen.

1.1 Soziale Herkunft: Unsichtbar und durch das Leistungsprinzip legitimiert

Über den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie von Professorinnen und Professoren fehlen bisher regelmäßig erfasste und vergleichbare Statistiken, wie diese beispielsweise für die Geschlechterkategorie (GWK 2014) vorliegen. Von einer Sichtbarkeit herkunftsspezifischer Ungleichheiten kann daher nicht die Rede sein. Einzelstudien belegen eine insgesamt hohe Rekrutierung aus gehobenen Gesellschaftsgruppen (BMBF 2008; Hartmann 2002; Möller 2015; Zimmer u.a. 2007). Aufgrund der unterschiedlichen Konzepte zur Erfassung der sozialen Herkunft sind Vergleiche der Befunde nur eingeschränkt möglich, da entweder die Bildung der Eltern oder der sozioökonomische Status der Familie anhand der Berufspositionen, oder aber auf beide Aspekte in unterschiedlicher Weise rekurriert wird. Zudem sind bei der Erfassung und Deutung der sozialen Herkunft der Professorenschaft die unterschiedlichen Generationen zu berücksichtigen und die jeweils gesellschaftlichen Veränderungen wie beispielsweise die erhöhten Akademikeranteile in der Erwerbsbevölkerung nach der Bildungsexpansion (Möller 2015). Problematisch ist auch, dass bei Schicht-Modellen horizontale Differenzierungen fehlen, sodass unterschiedliche Milieus und jene sozialen Reproduktionsstrategien, die sich innerhalb von Gesellschaftsschichten generieren, keine Berücksichtigung finden (Lange-Vester 2014). Festzuhalten bleibt, dass die soziale Herkunft weder differenziert und kontinuierlich statistisch erfasst wird, noch dass die Konzeption der vorliegenden Einzelstudien umfassendere Vergleiche zulässt.

1.1.1 Die feinen Unterschiede – Habitus und Kapital

Die Sichtbarkeit ist – anders als beim Geschlecht – neben der statistischen Unsichtbarkeit auch dadurch eingeschränkt, dass die soziale Herkunft den Personen nicht »auf den ersten Blick« anzusehen ist. Empirisch aber zeigen sich habituelle Differenzen, beispielsweise beim Geschmack oder in spezifischen Karriere- und Handlungsmustern, die sich je nach Herkunftsmilieu und persönlicher Verarbeitung beziehungsweise dem Umgang mit der Herkunftsgeschichte unterschiedlich ausdrücken können (Lange-Vester/ Teiwes-Kügler 2013; Hänzli/Matthies 2014; Hasenjürgen 1996).

Habituelle Dispositionen erlangen in den Anerkennungsprozessen der Scientific Community eine nicht geringe Bedeutung, wie Beate Kraus deutlich macht:

»Im wissenschaftlichen Alltag fungieren – bis zu einer bestimmten Grenze – soziale Signale als Indikatoren für wissenschaftliche Leistung oder Leistungsfähigkeit, gibt es soziale und keineswegs ausschließlich »rein wissenschaftliche« Kriterien dafür, ob jemand als innovativ, tüchtig, zuverlässig, als förderungswürdig usw. gilt, ob man ihm zutraut, dass er hart arbeitet, das Zeug zu einer großen wissenschaftlichen Leistung hat, ja ob er – oder sie – dazugehört oder nicht. Die Verhaltensweisen und das Auftreten einer Person, ihr ganzer Habitus, gehen immer mit ein in die Beurteilung der Leistungen eines Wissenschaftlers oder einer Wissenschaftlerin, wenn sie nicht gar unmittelbar zur Beurteilung der Leistung herangezogen werden.« (Kraus 2000: 41)

Da die soziale Herkunft von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bisher kaum untersucht beziehungsweise in den einschlägigen Statistiken nicht erhoben und ausgewiesen wird, scheinen herkunftsspezifische Chancenungleichheiten in der wissenschaftlichen Karriere bisher wenig diskutierbar und problematisierbar zu sein.

Wissenschaftliche Karrieren und die Konstruktion einer wissenschaftlichen Persönlichkeit basieren vielmehr auf dem Glauben, dass der Erfolg auf den Qualifikationsstufen und die Berufung auf eine Professur hauptsächlich der individuellen Leistung der Wissenschaftlerin beziehungsweise des Wissenschaftlers zuzuschreiben ist. Steffani Engler (2001: 448) zeigt in ihrer Studie jedoch auf, dass es nicht die herausragende Leistung ist, »die AkteurInnen zu wissenschaftlichen Persönlichkeiten macht, sondern umgekehrt, die herausragende Leistung [...] ebenso wie die Persönlichkeit in einem sozialen Spiel hervorgebracht [wird]. Ohne Zuschreibungsprozesse gibt es die herausragende Leistung ebenso wenig wie die wissenschaftliche Persönlichkeit«. Neben diesen Zuschreibungsprozessen bleibt häufig auch unberücksichtigt, dass die kulturelle Passung an die Leistungsanforderungen im Bildungssystem und damit die erfolgreiche Erbringung der Leistung häufig eng mit der sozialen Herkunft verwoben ist, sodass es statistisch wahrscheinlicher ist, dass Personen aus privilegierten Herkunftsfamilien eine Professur erreichen können.

Bourdieu hat den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg anhand seines Konzeptes der kulturellen Passung und des Habitus analysiert. Der Ausdruck der kulturellen Passung beschreibt die »mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens und dessen Erfolgskriterien« (Bourdieu/Passeron 1971: 40). Diese Passfähigkeit wird zu einem habituellen Vorteil: Insbesondere Personen aus Familien mit hohem kulturellem Kapital³⁶ profitieren insofern, als dass sie bereits in ihrer alltäglichen Sozialisation kulturelles Kapital akkumulieren, das ihnen die weitere Akkumulation im Bildungs- und Karriereverlauf erleichtert. Hierzu gehört auch die schnelle Aneignung der feldinternen Erfolgslogiken und Spielarten, die in den so existenziellen Anerkennungs- und Zuschreibungsprozessen zum Erfolg führen. Nachkommen unterer Sozialschichten weisen auch eine verstärkte Neigung zur Lehre auf, die von den Trumpfkarten für wissenschaftliche Karrieren (Forschung, Publikationen, Drittmittelakquise) eher ablenken (Hasenjürgen 1996). Angesichts der durch Konkurrenz und Leistungsbereitschaft geprägten wissenschaftlichen Karriere sind die vorrangig in den mittleren und unteren Milieus vorhandenen häufig auf kollegiale Arbeitsbeziehungen und Kooperation ausgerichteten Handlungsstrategien weniger erfolgversprechend (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013). »Förderliche Strategien im wissenschaftlichen Feld zielen dagegen auf individuelle Leistungskonkurrenz, auf soziales Kapital und Selbstrepräsentation [...]« (ebd.: 192), die eher bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern oberer Milieus anzutreffen sind.

Es zeichnet sich also eine Diskrepanz zwischen den ungleichen Voraussetzungen nach sozialer Herkunft ab. Personen aus gehobenen Gesellschaftsschichten haben aufgrund ihres höheren kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals, das sich in inkorporierter Form im Habitus niederschlägt, eher eine habituelle Passung zum wissenschaftlichen Feld und können von homosozialen Kooptationen profitieren. Dies dürfte zu den unreflektierten Aspekten sozialer Ungleichheitsphänomene in wissenschaftlichen Karrieren gehören. Hierzu zählt auch, dass Leistung nicht mit der sozialen Herkunft in Verbindung gebracht, sondern vor allem dem individuellen Leistungsvermögen zugeschrieben wird. Daher scheint der Aspekt der sozialen Herkunft teils unsichtbar zu bleiben, teils aber als Ausdruck ungleichen individuellen Leistungsvermögens legitimiert zu werden, anstatt die ungleichen herkunftsspezifischen Voraussetzungen und Passungen als Problem zu benennen, das ungleiche Chancen erzeugt.

1.1.2 Kein Thema in wissenschaftlichen Karrieren

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die (Un-)Sichtbarkeit des Ungleichheitsmerkmals der sozialen Herkunft nicht unveränderlich, sondern – wie Acker es für alle Ungleichheitsdimensionen markiert – von gesellschaftlichem Wandel und sozialen Bewegungen abhängig ist. In den hochschulpolitischen Debatten, die auch wissenschaftliche Karrieren im Blick haben, vollzog sich ab spätestens Mitte der 1980er Jahre die Tendenz, dass »die Arbeiter- durch die Frauenfrage ersetzt wurde« (Zimmer u. a. 2007: 40f.; vgl. auch Schenk 2005: 268 f.; vgl. auch Kap. 1.2). Das bedeutet, dass die Aufmerksamkeit sich fast gänzlich auf Geschlechterungleichheiten konzentrierte und andere sozialstrukturelle Ungleichheiten weitgehend aus dem Blick gerieten. Der sogenannte PISA-Schock führte zwar zu einer erneuten Aufmerksamkeit auf ungleiche schichtspezifische Bildungschancen,

³⁶ Bourdieu unterscheidet dabei hauptsächlich zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Ökonomisches Kapital umfasst materielle Güter und Vermögen wie Geld und direkt in Geld konvertierbare Güter. Das Kulturkapital differenziert Bourdieu in das inkorporierte Kulturkapital, das als verinnerlichte Bildung und Wissen verstanden werden kann, das institutionelle Kulturkapital, das vor allem in schulischen und akademischen Titeln zum Ausdruck kommt sowie das objektivierte Kulturkapital, welches den Besitz an kulturellen Gütern wie Büchern, Kunstwerken etc. kennzeichnet. Sozialkapital misst sich vor allem anhand der Beziehungen und Netzwerke zu Personen, die Zugang und Teilhabe verschaffen (Bourdieu 2005).

da ein hoher Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg deutlich wurde. Weitreichende politische Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ungleichheiten wurden jedoch nicht eingeleitet (Hartmann 2009). Auch – und dies ist insbesondere für den Zusammenhang des vorliegenden Beitrags relevant – blieb die Thematik der herkunftsbedingten ungleichen Bildungschancen in den Diskursen über Chancengleichheit in wissenschaftlichen Karrieren unberührt, obwohl höchste Bildungstitel als Bedingung für den Zugang zu wissenschaftlichen Karriere und hohen Berufspositionen gelten.

1.2 »Frauenschwund«: Sichtbar und weitgehend de-legitimiert

Durch die Frauenbewegungen und die Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung ist die Geschlechterkategorie in vielen Statistiken mittlerweile eine transparente Größe und die Unterrepräsentanz von Frauen auf den Professuren zum Politikum geworden. Denn die Universitätsprofessur ist historisch bedingt ein männliches Territorium³⁷ und der Zugang für Frauen trotz Gleichstellungsmaßnahmen auch heute noch durch subtile Barrieren eingeschränkt. Obwohl Frauen bei hohen Bildungsabschlüssen stark aufgeholt und die Anteile der Männer bereits übertroffen haben, zeigt sich nach der Promotion ein hoher »Frauenschwund« an den Universitäten, sodass sich Selektionen nach Geschlecht insbesondere auf höheren Qualifizierungsstufen vollziehen. 2012 lag der Frauenanteil bei Personen mit Studienabschlüssen bei 51 Prozent, 45 Prozent waren es unter den Promovierten, 27 Prozent unter den Habilitierten und 20 Prozent an den Personen auf Professuren (alle Hochschulen, GWK 2014: 10).

Diese Unterrepräsentanz und ihr nur langsamer Zuwachs in den hohen Positionen im Wissenschaftssystem werden jährlich in Statistiken transparent und damit sichtbar. Die Ursachenerforschung und der Abbau von Barrieren gestalten sich sehr viel schwieriger. Anders jedoch als bei der sozialen Herkunft wurden diese »stillen« Selektionsprozesse inzwischen in Studien herausgearbeitet und problematisiert. So zeigen Untersuchungen, dass Frauen auf eine historisch männlich geprägte Karrierestruktur treffen und homosoziale Kooptationen zu subtilen Benachteiligungen und Ausschlussmechanismen führen (Beaufaÿs 2003; Beaufaÿs/Krais 2005; Engler 2001; Heintz u.a. 2004; Krais 2000 u.v.m.). Gleichstellungsgesetze und Förderprogramme, die die Frauenanteile an den hohen Positionen in der Wissenschaft erhöhen soll, zeitigen die Tendenz, dass ungleiche Karrierechancen für Frauen und Männer als Demokratiedefizit und als Nachteil im Wettbewerb »um die klügsten Köpfe« aufgefasst werden. War der Ausschluss von Frauen in Hochschule und Wissenschaft vor der Bildungsexpansion aufgrund der gesellschaftlichen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung weitgehend legitimiert, so hat sich dies nach dem Aufkommen der Bürgerrechts- und Frauenbewegungen in den 1960er/1970er-Jahren gewandelt. Anders als bei der Problematik der sozialen Herkunft wurden Gleichstellungsinstrumentarien erkämpft, die auf die Erhöhung der Frauenanteile in allen Bereichen von Hochschule und Wissenschaft zielen. Auch wenn um die angemessenen Mittel zur Erreichung einer geschlechtergerechten Karriere in der Wissenschaft gestritten wird (Hirschauer 2012; Wetterer 2003 u.a.m.), so erscheint das Ziel der Chancengleichheit nach Geschlecht allgemein akzeptiert.³⁸

1.3 Nationale Herkunft: Statistisch sichtbar, aber wenig reflektiert und untersucht

Die nationale Herkunft von Professorinnen und Professoren beziehungsweise persönliche oder familiäre Zuwanderungsgeschichten sind ähnlich wie die Kategorie der sozialen Herkunft ein noch unterbelichtetes Thema der Hochschul- und Ungleichheitsforschung. Die Definition und Analyse ist ein ähnlich komplexes Unterfangen wie im Falle der sozialen Herkunft, da eine differenzierte Erfassung insbesondere in quantitativen Erhebungen kaum realisierbar ist. So können Personen selbst zu unterschiedlichster Zeit und aus unterschiedlichsten Gegenden der Welt eingewandert sein oder aus einer eingewanderten Familie stammen, dabei eine deutsche oder eine ausländische Staatsangehörigkeit haben oder auch mehrere. In Deutschland hängen Benachteiligungen dieser Personengruppen häufig mit einer sogenannten Unterschichtung zusammen, das heißt, dass sie sich überwiegend

³⁷ Zum Abitur zugelassen wurden Frauen in Deutschland erst im Jahre 1886, zum Studium je nach Region zwischen 1900 und 1909, habilitiert wurde die erste Frau 1920 (Baus 1994: 18), 1923 wurde die erste Frau auf eine Professur berufen. Aber erst im Zuge der Bildungsexpansion haben sich vorab verbreitete frauenfeindliche Einstellungen bezüglich des Zugangs zu hoher Bildung gelegt, sodass auch ihre Anteile an höheren Qualifikationsstufen anstiegen.

³⁸ Ausnahmen bilden Strömungen wie beispielsweise der sogenannte Maskulismus (Claus 2014).

in niedrigen Gesellschaftsgruppen wiederfinden, die insgesamt nur geringe Bildungschancen in Deutschland haben (Geißler/Weber-Menges 2008). Daher sind nationale Merkmale beziehungsweise Migrationshintergründe eng mit der sozialen Herkunft verflochten. Dies zeigt sich in Deutschland insbesondere am Beispiel breit vertretener Migrantengruppen (beispielsweise Nachkommen ehemaliger Gastarbeiter aus der Türkei, Griechenland, Italien etc.), die zu den sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen gehören.

Über Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund gibt es nur wenige Untersuchungen (Engel u.a. 2014; Lind/Löther 2008; Bauschke-Urban 2010; König/Rokitte 2012), sodass die Sichtbarkeit und die Erkenntnisse über diese Gruppe noch relativ eingeschränkt bleiben. Anders als die soziale Herkunft, die in Hochschulstatistiken gänzlich unbeachtet bleibt, werden Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit in der amtlichen Statistik erfasst, sodass zumindest diese Personengruppen auf diesem Weg sichtbar gemacht werden (Statistisches Bundesamt 2013). Jenseits der statistischen Präsenz hängt es bei der Sichtbarkeit *auf den ersten Blick* eher von morphologischen Unterschieden wie zum Beispiel der Hautfarbe oder anderen kulturell geprägten Erscheinungsformen ab, die je nach Herkunftsland beziehungsweise kulturell geprägter Identität variieren können. Inwiefern ungleiche Karrierechancen für Personen mit und ohne Migrationshintergrund vorliegen, ob es Benachteiligungen wie subtile Diskriminierungen oder rassistisch motivierte Exklusionen gibt, ist bisher wenig bekannt. Eine Problematisierung über die Chancenverteilung ist daher in hochschulpolitischen Diskursen bisher weitgehend ausgeblieben.

Die drei Ungleichheitsdimensionen – so lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen – sind unterschiedlich stark sichtbar beziehungsweise unsichtbar und werden unterschiedlich stark thematisiert und problematisiert. Wie einflussreich aber sind diese sozialen Merkmale in wissenschaftlichen Karrieren und welche Verschränkungen gibt es zwischen ihnen? Dies wird in den folgenden Abschnitten anhand der Daten der nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorenschaft aufgezeigt.

2. Datengrundlage und Operationalisierung der Ungleichheitskategorien

Die nachfolgend aufgeführten Befunde stammen aus einer Befragung von 1.340 Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten, die ich im Jahre 2010 durchgeführt habe und in der ihre soziale Herkunft im Zentrum stand (Möller 2015). Neben zeitlichen Aspekten der sozialen Zusammensetzung nach Berufungskohorten sowie Fächergruppen- und Statusunterschiede innerhalb der Professorenschaft wurden ebenso Geschlechtereffekte und Differenzen nach nationaler Herkunft untersucht.

Das Untersuchungssample umfasst rund 26 Prozent der Professorenschaft an den 14 Universitäten Nordrhein-Westfalens (NRW), die sich in Trägerschaft des Landes befinden³⁹. Ein Vergleich der Anteile nach Geschlecht und nach ausländischer Staatsangehörigkeit als auch hinsichtlich der Fächergruppenverteilung mit Daten aus der Hochschulstatistik für NRW lässt auf eine hohe Repräsentativität des Samples schließen: Rund 20 Prozent waren Frauen (laut Hochschulstatistik waren es ebenfalls rund 20 Prozent, Information und Technik NRW 2012), sechs Prozent hatten eine ausländische Staatsangehörigkeit (laut Hochschulstatistik waren es sieben Prozent, ebd.) und neun Prozent wurden im Ausland geboren (hierzu liegen keine Vergleichsdaten vor).

Der Großteil der Professorinnen und Professoren (67 Prozent beziehungsweise 84 Prozent inklusive Emeriti) hatte eine C4- beziehungsweise W3-Professur oder C3- beziehungsweise W2-Professur⁴⁰. Sie stehen sowohl hinsichtlich der Besoldung als auch hinsichtlich des Einflusses und der Ausstattung (zum Beispiel Mitarbeiterstellen) an der Spitze, wobei C4- beziehungsweise W3- über den C3- beziehungsweise W2-Professuren stehen.⁴¹ 20 Prozent der untersuchten Personen waren bereits emeritiert, wovon der Großteil zuvor eine der bereits genannten hohen

³⁹ Hierzu gehören die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, die Universität Bielefeld, die Ruhr-Universität Bochum, die Rheinische Friedrich-Wilhelm-Universität Bonn, die Technische Universität Dortmund, die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, die Universität Duisburg-Essen, die Universität zu Köln sowie die Deutsche Sporthochschule Köln, die Westfälische Wilhelms-Universität Münster, die Universitäten Paderborn und Siegen, die Bergische Universität Wuppertal sowie die Fernuniversität Hagen (einschl. der Universitätskliniken in Aachen, Bochum, Bonn, Düsseldorf, Essen, Köln und Münster).

⁴⁰ Mit der Besoldungsreform im Jahre 2005 wurde die C-Besoldung auf die W-Besoldung umgestellt, sodass die jeweils höchsten (C4 bzw. W3) und zweithöchsten Professuren (C3 bzw. W2) aggregiert wurden.

⁴¹ Offen bleibt, ob nicht unter den sonstigen Professuren mit außertariflicher Besoldung bzw. Stiftungsprofessuren eine höhere Vergütung verbunden ist (vgl. Fußnote 13).

Professuren besetzte, ein Prozent hatte eine C2- oder sonstige Professur⁴², drei Prozent eine Juniorprofessur und acht Prozent hatten den Titel einer außerplanmäßigen Professur (APL). Die Juniorprofessur wurde 2002 initiiert. Sie ist auf sechs Jahre befristet, wobei nach drei Jahren eine Zwischenevaluation stattfindet. Sie soll die Habilitation künftig ersetzen und als direkter Weg zur unbefristeten Professur führen (Burkhardt 2008). Bisher sind aber nur wenige Juniorprofessuren mit Tenure-Track-Optionen ausgestattet, die einen Übergang in eine Lebenszeitprofessur an derselben Universität vorsehen. APL-Professorinnen und -Professoren tragen einen Professorentitel, der nicht mit einem Dienstverhältnis und der dazugehörigen Vergütung verbunden ist. In NRW kann dieser Titel »von Universitäten an Personen verliehen werden, die die Einstellungsvoraussetzungen einer Professorin oder eines Professors nach § 36 erfüllen und in Forschung und Lehre hervorragende Leistungen erbringen« (Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, § 41 Abs. 1). APL-Professorinnen und -Professoren werden in NRW nicht zur Professorenschaft, sondern zum sonstigen wissenschaftlichen Personal gezählt (Konsortium BuWiN 2013: 63); ich habe sie jedoch aufgrund ihrer hohen Qualifikation und des Professorentitels ins Sample aufgenommen.

Die Operationalisierung der sozialen Herkunft erfolgte anhand des »sozialen Herkunftsgruppenmodells«, das in der dreijährig durchgeführten Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt u.a. 2010) angewandt wird. Dieses Modell wurde übernommen, um auf Vergleichsdaten zur sozialen Herkunft von Studierenden und von Promovierenden⁴³ zurückgreifen zu können (Möller 2013; 2015). Die sozialen Herkunftsgruppen, die sich in *niedrig*, *mittel*, *gehoben* und *hoch* aufspalten, wurden anhand der Berufspositionen und der Bildungsabschlüsse der Eltern gebildet (beziehen sich also auf den Aspekt der Bildung als auch auf die berufliche Stellung) und geben daher ein umfassenderes Bild der familiären sozialen Position wieder (Isserstedt u.a. 2010).

Bei der Erfassung des Geschlechts habe ich auf die Zwei-Geschlechter-Ordnung männlich/weiblich zurückgegriffen⁴⁴. Des Weiteren wurden die Geburtsländer der Befragten erfasst, anhand derer im vorliegenden Beitrag die nationale Herkunft ausgewiesen wird.⁴⁵ Die Gruppe der Befragten mit einem ausländischen Geburtsland ist aufgrund der Vielzahl an genannten Geburtsländern einerseits sehr heterogen. Aufgrund ihrer geringen Anteile an der Gesamtprofessorenschaft (neun Prozent) können andererseits keine differenzierten Analysen nach Herkunftsland durchgeführt werden, sodass sie in meiner Erhebung als eine aggregierte Gruppe den in Deutschland geborenen Befragten gegenübergestellt werden.

3. Empirische Ergebnisse: Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Geschlecht und nationaler Herkunft in der Professorenschaft

Der Blick auf die soziale Herkunft aller untersuchten Professorinnen und Professoren (vgl. Abb. 1) zeigt, dass allein ein Drittel (34 Prozent) aus der höchsten Herkunftsgruppe stammt. In dieser Herkunftsgruppe dominieren hohe Beamten- oder ähnlich privilegierte Herkunftsfamilien, wobei bei rund 61 Prozent ein Elternteil einen Hochschulabschluss besaß, bei 36 Prozent hatten beide Eltern einen Hochschulabschluss.

Jeweils 27 Prozent der Professorinnen und Professoren stammen aus der mittleren und gehobenen Herkunftsgruppe, denen beispielsweise mittlere Angestellte ohne Hochschulabschluss (Herkunftsgruppe mittel) oder gehobene Angestellte ebenfalls ohne Hochschulabschluss (Herkunftsgruppe gehoben) zugeordnet sind. Lediglich elf Prozent stammen aus der Herkunftsgruppe niedrig, in denen vor allem die Arbeiterschaft verortet ist.⁴⁶

⁴² Aufgrund der geringen Fallzahl wurde die C2-Professur mit anderen Professuren (zum Beispiel außertariflich vergütete, Modellprofessuren oder Stiftungsprofessuren) in einer Gruppe zusammengefasst. Die heterogene Zusammensetzung dieser Gruppe erlaubt nur eingeschränkte Interpretationen und wird daher in diesem Beitrag außen vor gelassen.

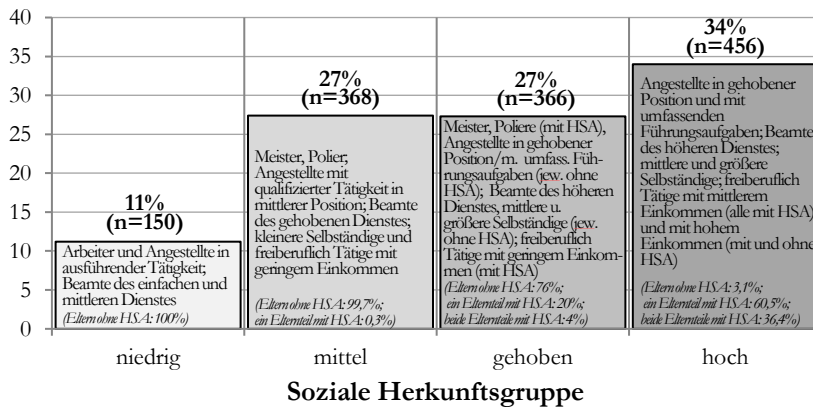
⁴³ Die soziale Herkunft von Promovierenden wird in der Sozialerhebung nicht regelmäßig aufgeführt, sondern in unregelmäßigen Abständen.

⁴⁴ Dass in der sozialen Wirklichkeit mehr als zwei Geschlechter existieren, wird am Beispiel von transsexuellen Personen oder Personen mit mehreren Geschlechtern deutlich. Zwar wird insbesondere in Personalausweisen und in Statistiken noch weitgehend auf eine Zwei-Geschlechter-Ordnung rekurriert, in der sozialen Wirklichkeit aber existieren mehr als zwei Geschlechter (Frädrichsdorf 2007).

⁴⁵ Nicht abgebildet werden bei der Analyse von Geburtsländern die Staatsangehörigkeiten oder auch Migrantengruppen, die bereits in zweiter Generation oder länger in Deutschland leben, sodass der Blick auf Geburtsländer für die Analyse des Merkmals Migrationshintergrund nur eingeschränkte Ergebnisse liefern kann.

⁴⁶ Nähere Analysen zur Einordnung in die Erwerbsstruktur in der BRD vgl. Möller 2015.

Abb. 1: Professorinnen und Professoren nach sozialen Herkunftsgruppen im Überblick in Prozent (n=1.340)

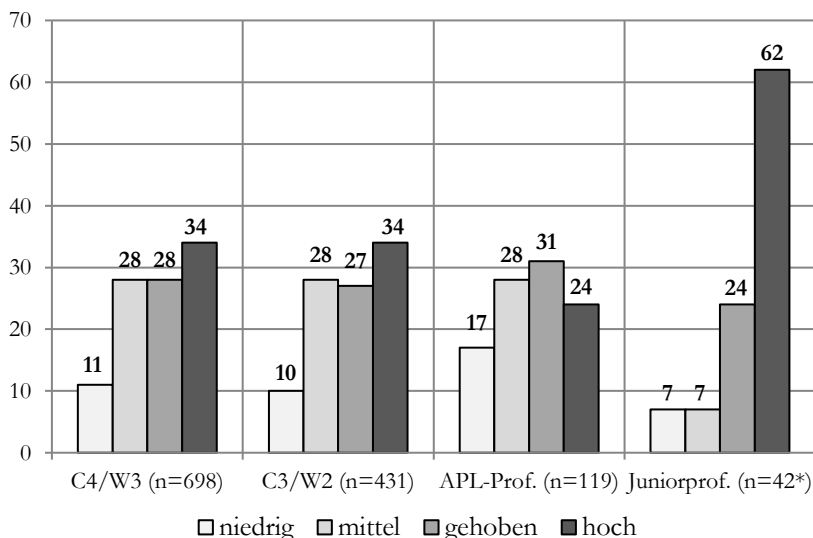


Quelle: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010.
 HSA: Hochschulabschluss (Fachhochschule oder Universität).
 Abweichungen von Hundert sind rundungsbedingt.

Kohorten-Analysen verweisen zudem auf eine in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmende Rekrutierung der Professorinnen und Professoren aus der höchsten Herkunftsgruppe. Dabei zeigt sich, dass die Bildungsexpansion zwar eine soziale Öffnung für Studierende aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen erzeugt hat, dass sich diese Öffnung aber nicht auf den Zugang zur Promotion und zur Professur niedergeschlagen hat, sondern umgekehrt, dass sich die oberen Etagen der Qualifikationen dagegen geschlossen haben (vgl. ausführliche Analysen in Möller 2015). Der Zugang zur Promotion und zur Professur ist demnach sozial exklusiver geworden. Gleichzeitig deutet eine ähnliche soziale Zusammensetzung unter Promovierenden und Professorinnen und Professoren in den letzten Kohorten auf eine angleichende Chancenverteilung (s. Kap. 4).

Nach Acker gehört es zu den Charakteristiken von sozialen Ungleichheitsregimen, dass mit dem Anstieg der Hierarchieebene eine höhere soziale Geschlossenheit verbunden ist; ähnliches beschrieb Putnam anhand seines »Gesetzes der zunehmenden Disproportionalität« (Putnam 1976). Dieser Zusammenhang zwischen der hierarchischen Stellung und der gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit spiegelt sich auch unter den Professorinnen und Professoren wider.

Abb. 2: Status der Professur und soziale Herkunftsgruppen in Prozent (n=1.290)



Quelle: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010.
 Abweichungen von 100 sind rundungsbedingt.
 *Juniorprofessur: Aufgrund kleiner Fallzahlen nur als tendenzielles Ergebnis zu werten.

Abbildung 2 zeigt die Verteilung nach den vier sozialen Herkunftsgruppen einzeln nach dem Status der Professur. Die ersten zwei Statuskategorien repräsentieren die hohen Professuren und sind hinsichtlich ihrer sozialen

Zusammensetzung fast identisch. Da sie 85 Prozent der Gesamtprofessoren (inklusive der Emeriti) bilden, prägen sie auch die Gesamtverteilung. Im Verhältnis dazu zeigen sich bei den APL-Professuren und bei der Juniorprofessur erhebliche Unterschiede. Deutlich sozial heterogener zusammengesetzt als alle anderen Statuskategorien sind die APL-Professuren mit höheren Anteilen aus der niedrigen Herkunftsgruppe (17 Prozent) und geringeren Anteilen aus der höchsten (24 Prozent), während die meisten Professorinnen und Professoren aus der mittleren und gehobenen Herkunftsgruppe stammen (28 beziehungsweise 31 Prozent).

Die Juniorprofessur, die eine frühere Selbständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses ermöglichen sowie die Qualifizierungswege zur Professur kürzer und übersichtlicher gestalten soll (Burkhardt 2008; Janson u. a. 2007), erweist sich mit Abstand als die sozial selektivste. Lediglich je sieben Prozent stammen aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe, 25 Prozent aus der gehobenen und 62 Prozent aus der höchsten. Es zeigt sich also, dass von dieser Statuskategorie fast ausschließlich die privilegiertesten Bevölkerungsgruppen profitieren, da sie – so ist anzunehmen – aufgrund ihres kulturellen »Erbes« relevante Kapitalien einbringen und sich somit schneller im wissenschaftlichen Feld etablieren können. Sollte sich diese Statuskategorie als der zukünftige schnellere Karriereweg zur Lebenszeitprofessur und die aufgezeigte starke Unterrepräsentanz von Personen aus niedrigen und auch mittleren Gesellschaftsgruppen verstetigen, so ist langfristig von einer noch deutlicheren sozialen Schließung auszugehen.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass statushohe Professuren mit einer hohen sozialen Exklusivität einhergehen; dies wird am Gegenbeispiel der APL-Professur deutlich, die mit weniger Macht und Mittel ausgestattet ist und in der soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger aus der niedrigen Herkunftsgruppe deutlich häufiger vertreten sind. Die Juniorprofessur als neuer Weg zur Lebenszeitprofessur spielt sowohl als Statuskategorie als auch hinsichtlich der sozialen Exklusivität eine Sonderrolle. Zwar verfügen nur wenige Juniorprofessuren über eine Tenure-Track-Option, sodass noch ungewiss bleibt, ob die Personen tatsächlich sicher in eine Lebenszeitprofessur einmünden, jedoch scheint die Juniorprofessur insofern exklusiv, als dass sie fast ausschließlich von Personen aus der gehobenen und vor allem der höchsten Herkunftsgruppe besetzt wird.

3.1 Soziale Herkunft nach Geschlecht

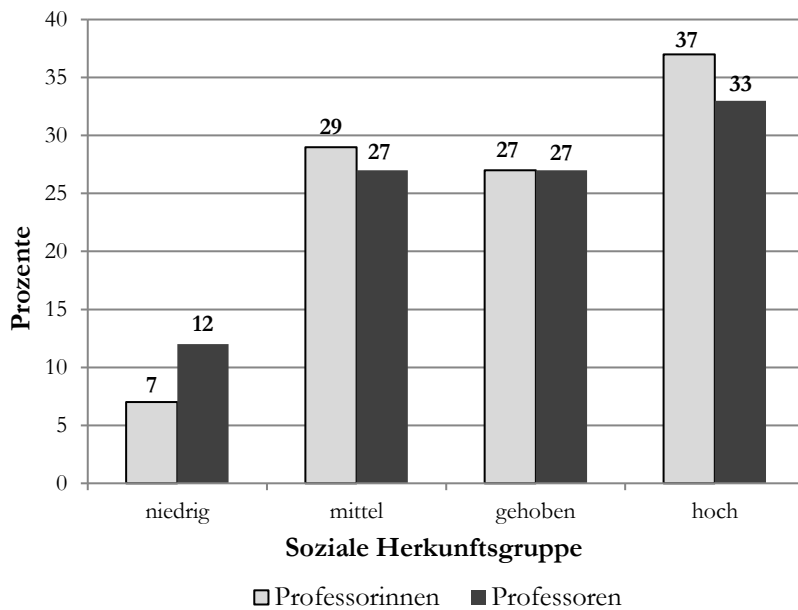
Frauen bilden mit 20 Prozent nach wie vor eine Minderheit in den hohen Etagen der universitären Personalstruktur, auch wenn sich ihre Anteile kontinuierlich auf niedrigem Niveau erhöhen. Dass ihre Anteile erst in den letzten Jahrzehnten sukzessive ansteigen, bildet sich auch am Durchschnittsalter ab: Professorinnen sind durchschnittlich 50 Jahre alt, Professoren 57 Jahre (jeweils inklusive Emeriti).

Beharrliche Geschlechterungleichheiten zeigen sich einerseits beim »Frauenschwund« auf den höheren Qualifizierungsstufen. Andererseits sind jene Frauen, die eine Professur erreichen, seltener in den mächtigsten Positionen zu finden. So sind sie nicht nur in der Wissenschaftselite⁴⁷ deutlich unterrepräsentiert (Graf 2015; Hartmann 2013), sondern sie besetzen auch in der Gesamtprofessorenschaft seltener die höchsten (C4-beziehungsweise W3-) Professuren als Männer (Möller 2015: 250). Die damit einhergehende geringere Vergütung beziehungsweise Besoldung (*Gender-Pay-Gap*) findet sich auch in anderen Beschäftigungsfeldern und insbesondere auf höheren Positionen (WSI 2013). In der Professur zeigte sich dieser Geschlechtereffekt bereits zu Zeiten der C-Besoldung und setzt sich auch nach der Umstellung auf die W-Besoldung weiter fort (Hellemann 2011; Kreckel 2005; Leuze/Strauß 2009; Zimmer u. a. 2007).

Interessant ist dabei, dass Professorinnen zwar seltener auf den höchsten Positionen zu finden sind als Professoren, sie sich aber deutlich häufiger aus privilegierten Bevölkerungsgruppen rekrutieren (vgl. Abb. 3).

⁴⁷ Zur Wissenschaftselite zählt Hartmann die Präsidenten und Vizepräsidenten der großen Wissenschafts- und Forschungsorganisationen (Hartmann 2013: 31). Graf hat in ihre Studie über wissenschaftliche Eliten in Deutschland neben Inhabern solcher Machtpositionen zudem Nobelpreisträger und Leibniz-Preisträger als Mitglieder der Prestigeelite einbezogen (vgl. Graf 2015 und Aufsatz in diesem Band).

Abb. 3: Soziale Herkunftsgruppen nach Geschlecht in Prozent (n=1.330; Professorinnen n=260, Professoren n=1.069)

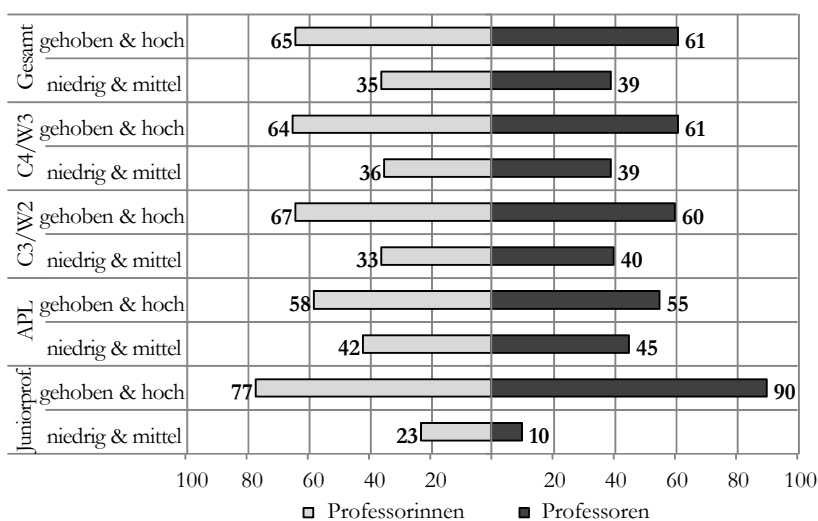


Quelle: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010.

Professorinnen stammen mit 37 Prozent signifikant häufiger⁴⁸ aus der höchsten Herkunftsgruppe als Professoren (33 Prozent) und seltener aus der Herkunftsgruppe niedrig (sieben zu zwölf Prozent). Mächtige Positionen in der Wissenschaft sind daher für Frauen strukturell eher erreichbar, wenn sie den benachteiligenden Geschlechtereffekt mit einer privilegierten Herkunft »kompensieren« können.

Dieser Herkunftseffekt findet sich in fast allen Statuskategorien. In Abbildung 4 wurden die sozialen Herkunftsgruppen niedrig und mittel sowie gehoben und hoch jeweils zusammengefasst und nach Geschlecht und Status der Professur ausgewiesen. Es zeigt sich, dass einzig bei der Juniorprofessur Professorinnen häufiger aus den beiden unteren Herkunftsgruppen stammen als Professoren. Frauen haben nicht nur einen höheren Herkunftsstatus auf den oberen Professuren (C4 beziehungsweise W2 und C3 beziehungsweise W2), sondern auch auf den statusniedrigeren APL-Professuren.

Abb. 4: Status der Professur und Geschlecht nach aggregierten Herkunftsgruppen in Prozent (n=1.321)



Quelle: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010.

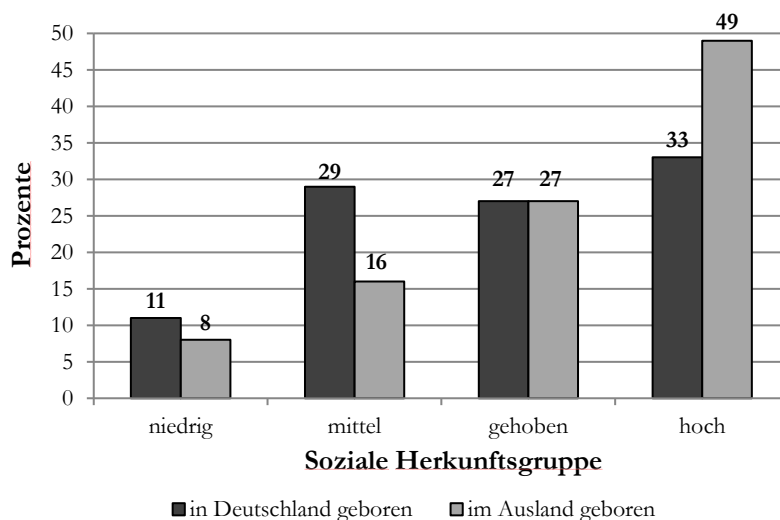
⁴⁸ Nach Pearsons Chi²-Test auf einem Zehn-Prozent-Niveau.

Festzuhalten bleibt, dass trotz des sozialen Wandels, im Zuge dessen Frauen Zugang zu hohen Bildungsabschlüssen erlangt haben und mittlerweile häufiger als Männer ein Hochschulstudium abschließen, zwischen den Geschlechtern ein Machtgefälle bestehen bleibt. Bourdieu hat diesen beharrlichen Vorsprung der Männer in seinem Werk über die männliche Herrschaft als »Permanenz im und durch den Wandel« (Bourdieu 2005: 158) charakterisiert. Das Machtgefälle äußert sich zum einen am Frauenschwund auf den oberen Etagen der wissenschaftlichen Karriere insgesamt, aber auch an ihrer geringeren Teilhabe an den mächtigsten Positionen, sodass sich die Abstände zu den Männern trotz ihrer privilegiierteren Herkunft verstetigt haben. Frauen haben auf allen Statuspositionen der Professur eine sozioökonomisch höhere Herkunft als Männer; einzig bei der Juniorprofessur stammen Professorinnen häufiger aus den beiden unteren Herkunftsgruppen als Professoren. Aufgrund der geringen Fallzahlen von Juniorprofessorinnen und -professoren wären zur Absicherung dieses Trends jedoch weitere Forschungen nötig.

3.2 Soziale und nationale Herkunft

Auf die große Heterogenität innerhalb der (kleinen) Personengruppe mit Migrationshintergrund wurde bereits hingewiesen (ausführlicher in Möller 2015). Ein genauere Blick zeigt jedoch auch, dass allein ein Drittel der Professorinnen und Professoren in Österreich und der Schweiz geboren sind, sodass sie aus Nachbarstaaten stammen, bei der durch die verbreitete deutsche Muttersprache (für die Schweiz gilt dies angesichts der unterschiedlichen Amtssprachen etwas eingeschränkter) und durch die ähnlichen kulturellen Gegebenheiten eine Integration in das deutsche Bildungs- und Wissenschaftssystem vermutlich leichter vonstattengeht. Insgesamt stammen die Professorinnen und Professoren mit ausländischem Geburtsland signifikant häufiger aus statushöheren Familien zu als die in Deutschland geborenen (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Soziale Herkunftsgruppen nach Geburtsland (Deutschland/Ausland) in Prozent (n=1.340; in Deutschland Geborene n=1.224, im Ausland Geborene n=116)

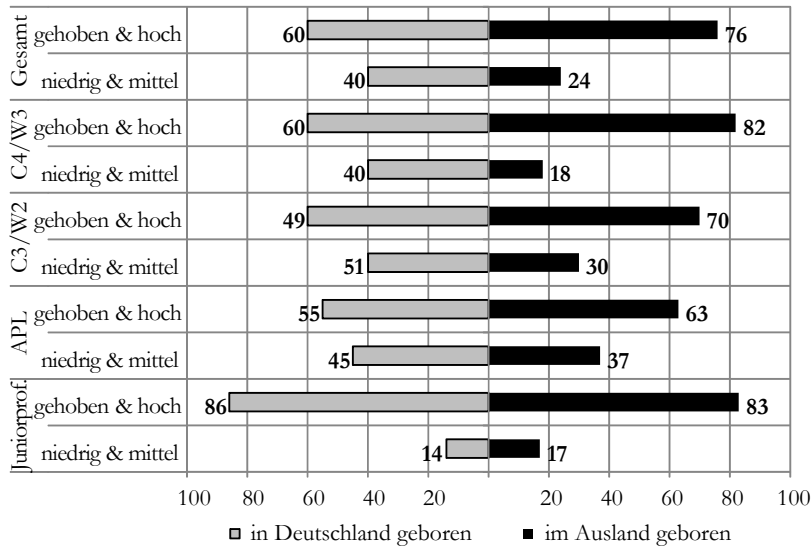


Quelle: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010.

Mit 49 Prozent stammt fast die Hälfte aller Professorinnen und Professoren mit Migrationshintergrund aus der höchsten Herkunftskategorie, während dies bei den in Deutschland Geborenen lediglich 33 Prozent sind. Während die im Ausland Geborenen gleich häufig der gehobenen Herkunftskategorie angehören, stammen sie fast um die Hälfte seltener aus der mittleren und um drei Prozentpunkte seltener aus der niedrigen. Migrantinnen und Migranten benötigen daher höheres Herkunftskapital, um eine Professur in Deutschland zu erreichen. Nach Geschlecht zeigen sich dabei keine Differenzen. Der Befund unterstreicht die Ergebnisse von Engel u. a. (2014), die den Professorinnen und Professoren mit Migrationshintergrund eine deutlich privilegierte Herkunft attestieren. Anzunehmen ist, dass sich unter ihnen viele sogenannte transnational mobile Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler befinden, die im Zuge von Bildungs- und Karriereprozessen nach Deutschland gekommen sind. Auch anderen Studien zufolge zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen einer hohen internationalen

Mobilität und einer gehobenen gesellschaftlichen Stellung (Berger/Weiss 2008; Lörz/Krawietz 2011; Mau/Mewes 2008).

Abb. 6: Status der Professur nach Geburtsland und aggregierten Herkunftsgruppen in Prozent (n=1.340; in Deutschland Geborene n=1.224, im Ausland Geborene n=116)



Quelle: Eigene Erhebung über die nordrhein-westfälischen Universitätsprofessorinnen und -professoren 2010.

Hinsichtlich ihrer sozialen Zusammensetzung zeigen sich ähnliche Effekte wie beim Geschlecht (vgl. Abb. 6). Personen mit ausländischem Geburtsland stammen auf allen Statuskategorien häufiger aus den beiden oberen Herkunftsgruppen als in Deutschland Geborene (vgl. Abb. 6). Auch hierbei erweist sich die Juniorprofessur als Ausreißer. Da aber lediglich sechs Personen mit ausländischem Geburtsland eine Juniorprofessur besetzten, müsste die Aussagekraft dieses Befundes in weiteren Studien überprüft werden.

4. Zusammenfassung und Reflexion

Obwohl aufgrund der sozialen Schließung die Bedeutung der sozialen Herkunft für erfolgreiche wissenschaftliche Karrieren gestiegen ist, blieb sie in den vergangenen Jahrzehnten in Debatten um Chancengleichheit weitgehend unreflektiert. Wissenschaftssoziologische Studien haben belegt, dass hohe Bildungstitel und die Bewältigung der langjährigen Qualifikationsstufen bis zur Berufung auf eine Professur nicht allein vom Leistungsvermögen der Personen abhängen. Wissenschaftliche Karrieren vollziehen sich vielmehr in komplexen Zuschreibungs- und Anerkennungsprozessen und sind von vielen Abhängigkeiten und Unsicherheiten geprägt.

Insgesamt ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen dem meritokratischen Anspruch einer wissenschaftlichen Karriere und der Inklusion strukturell benachteiligter Personengruppen. Das bedeutet, dass zwar homosoziale Kooptationen (nach Geschlecht oder sozialer und nationaler Herkunft), personale Abhängigkeiten von Mentorinnen und Mentoren sowie eine höchst langwierige und unsichere Karrierestruktur in komplexen sozialen Anerkennungs- und Zuschreibungsprozessen bei der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses gegenwärtig sind, dass sie jedoch dem Anspruch der reinen Leistungsauslese widersprechen und daher schwer aufzudecken sind. Hinzu kommt, dass die Thematisierung von sozialen Merkmalen auch von ihrer (Un-)Sichtbarkeit und gesellschaftlichen Legitimierung abhängt und die Problematisierung von sozialen Benachteiligungen dadurch beeinflusst wird. So bezeugen Statistiken eine anhaltende Unterrepräsentanz von Frauen, auch wenn ihre Anteile sukzessive (jedoch sehr langsam) ansteigen. Strukturelle Benachteiligungen von Frauen sind gesellschaftlich illegitim und Gleichberechtigung ein gesetzlich festgeschriebenes Grundrecht. Gleichstellungsmaßnahmen zeigen auf, dass ein Abbau von struktureller Benachteiligung von Frauen angestrebt wird, auch wenn sich nur eine langsame Angleichung einstellt.

Strukturelle Benachteiligung nach sozialer oder nationaler Herkunft ist bisher weitgehend außerhalb des Blickfeldes, was sich auch an der fehlenden beziehungsweise geringen Sichtbarkeit in Statistiken zeigt. Vermutlich hängt die Unsichtbarkeit der sozialen Herkunft eng mit dem Glauben an die reine Leistungsauslese von Personen zusammen, wobei aus dem Blick bleibt, dass Personen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen qua Geburt in eine Familie beziehungsweise in ein Milieu ungleiche Voraussetzungen mitbringen, um hohe Bildungstitel und wissenschaftliche Qualifizierungen erreichen zu können. Es bleibt aber auch aus dem Blick, ob und wie sich soziale Selektionen für jene Personen statusniedriger Herkunft vollziehen, die es auf höhere Bildungsstufen geschafft haben, aber nicht an der Spitze ankommen oder zumindest nicht auf den mächtigen statushohen Professuren. Strukturelle Benachteiligungen nach sozialer oder auch nationaler Herkunft könnten erst dann adäquat untersucht werden, wenn verlässliche Statistiken über die soziale Herkunft von Personen auf den unterschiedlichen Statuspositionen vorlägen. Erst durch einen Vergleich der sozialen Zusammensetzungen zwischen Professorenschaft und Mittelbau könnten konkretere Rückschlüsse auf die soziale Exklusivität der Professur gezogen und offensichtliche oder subtile Selektionsmechanismen weiter untersucht werden. Adäquate Daten liegen bisher lediglich für die Geschlechterkategorie vor. Erschwerend kommt hinzu, dass die soziale und die nationale Herkunft beziehungsweise ein Migrationshintergrund komplexer und aufwändiger zu erfassen ist als das Geschlecht.

Die dargestellten Befunde richten den Blick auf die an der Spitze angekommenen Personen und beleuchten insbesondere die bisher unsichtbarste Kategorie sozialer Ungleichheiten, die soziale Herkunft in seinen Verschränkungen mit dem Geschlecht und mit der nationalen Herkunft. Das aufgezeigte soziale Ungleichheitsregime verweist darauf, welche sozialen Merkmale dominante Personengruppen aufweisen und bieten daher auch Hinweise darauf, welche Personengruppen strukturell unterrepräsentiert und möglicherweise strukturell benachteiligt sind.

Erstens ist zu konstatieren, dass Professorinnen und Professoren mehrheitlich aus privilegierten Bevölkerungsschichten stammen. Wie die Daten der sozialen Herkunft von Promovierenden darlegen, scheinen die quantitativ relevanten Selektionen nach sozialer Herkunft in den Bildungsstufen *vor der Promotion* zu geschehen, da sich die Chancen für statusniedrigere Bevölkerungsgruppen *nach der Promotion* denen der privilegierten Gruppen eher angleichen (vgl. auch Hartmann 2002; Enders/Bornmann 2001). Hierbei ist jedoch einzuschränken, dass die soziale Zusammensetzung auch von hierarchischen Dimensionen der Position abhängt: Sowohl die statushohen Professuren als auch die neue Statuskategorie der Juniorprofessur sind sozial selektiver zusammengesetzt als APL-Professuren. Daher bleibt auch in der Professorenschaft ein Machtgefälle nach sozialer Herkunft bestehen, die auf eine strukturelle Benachteiligung von Personen statusniedriger Herkunft hinweist.⁴⁹

Zweitens zeigt sich, dass Frauen mit 20 Prozent eine Minderheit in der Professorenschaft bilden. Anders als bei Personen mit statusniedriger Herkunft tritt der größte Frauenschwund erst auf den »späten« Qualifikationsstufen, das heißt *nach der Promotion*, auf. Professorinnen stammen häufiger als Professoren aus privilegierten Elternhäusern, besetzen aber nach wie vor seltener die höchsten Professuren und haben auch auf den niedrigeren Professuren eine höhere soziale Herkunft. Auch hier zeigt sich ein Machtgefälle nach Geschlecht und sozialer Herkunft, sodass Frauen aus statusniedrigen Elternhäusern es besonders schwer haben, eine Professur zu erreichen.

Drittens zeichnen sich auch Migrantinnen und Migranten durch eine privilegiertere Herkunft aus, sodass zu vermuten ist, dass soziokulturelle Unterschiede – ähnlich wie bei den Frauen als Minderheit in der männerdominierten Wissenschaft – ebenfalls mit einer sozioökonomisch privilegierten Herkunftsfamilie »kompensiert« werden müssen.

Die Befunde verweisen insgesamt auf einen starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Geschlecht und auch zwischen der sozialen und der nationalen Herkunft. Die Untersuchung der Wechselwirkungen und Mechanismen bei der Herstellung dieses Ungleichheitsregimes dürfte eine methodologische Herausforderung für künftige Forschungen darstellen.

Literatur

Acker, Joan (2006a), *Class Questions: Feminist Answers*. Lanham/Maryland.

⁴⁹ Hierbei sind auch disziplinäre bzw. fächergruppenspezifische Machtgefälle zu konstatieren, auf die in diesem Beitrag nicht eingegangen werden kann. Ausführliche Fächergruppenvergleiche finden sich in Möller 2015.

- (2006b), Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations, *Gender & Society*, Jg. 20, H. 4, S. 441–463.
- Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit (2010), »WissenschaftlerInnen in der Entrepreneurial University. Über den Wettbewerb der Hochschulen und die Bewegungen in den Geschlechterarrangements«, in: Waltraud Ernst (Hg.): *Geschlecht und Innovation. Gender-Mainstreaming im Techno-Wissenschaftsbetrieb, Internationale Frauen- und Genderforschung in Niedersachsen*, Teilband 4, Hamburg, S. 167–184.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014), *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Menschen mit Behinderungen*, Bielefeld.
- Baus, Magdalena (1994), *Professorinnen an deutschen Universitäten. Analyse des Berufserfolgs*, Heidelberg.
- Bauschke-Urban, Carola (2010), *Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft*, Wiesbaden.
- Beaufäys, Sandra (2003), *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*, Bielefeld.
- Beaufäys, Sandra/Krais, Beate (2005), »Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld«, *Feministische Studien*, H. 1, S. 82–99.
- Berger, Peter A./Weiss, Anja (2008) (Hg.), *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden.
- Bourdieu, Pierre (2005), *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Schriften zu Politik & Kultur 1, herausgegeben von Margarete Steinrücke, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008), *Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN)*, Bonn.
- Burkhardt, Anke (2008), *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Leipzig.
- Claus, Robert (2014), *Maskulismus. Antifeminismus zwischen vermeintlicher Salonfähigkeit und unverhohlenem Frauenhass*, herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- Enders, Jürgen/Bornmann, Lutz (2001), *Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten*, Frankfurt am Main.
- Engel, Ole/Neusel, Aylá/Weichert, Doreen (2014), »Migrationshintergrund in der Hochschule«, in: Ulf Banscherus/Margret Bülow-Schramm/Klemens Himpele./Sonja Staack/Sarah Winter (Hg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld, S. 229–247.
- Engler, Steffani (2001), *»In Einsamkeit und Freiheit?«. Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur*, Konstanz.
- Frädrichsdorf, Anja (2007), *Zwangsheterosexualität. Entstehung der normativen Zwei-Geschlechter-Ordnung*, Saarbrücken.
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2008), »Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt«, *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 49, S. 14–22.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2014), *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 18. Fortschreibung des Datenmaterials zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen*, verfügbar unter <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Paper/GWK-Heft-40-Chancengleichheit.pdf>, zuletzt geprüft am 02.03.2015.
- Graf, Angela (2015), *Die Wissenschaftselite Deutschlands. Sozialprofil und Werdegänge zwischen 1945 und 2013*, Frankfurt am Main.
- Hänzi, Denis/Matthies, Hildegard (2014), »Leidenschaft – Pflicht – Not. Antriebsstrukturen und Erfolgskonzeptionen bei Spitzenkräften der Wissenschaft und Wirtschaft«, in: Denis Hänzi/Hildegard Matthies/Dagmar Simon (Hg.): *Erfolg. Konstellationen und Paradoxien einer gesellschaftlichen Leitorientierung*. Leviathan Sonderband 29, S. 246–264.
- Hartmann, Michael (2002), *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in der Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Frankfurt am Main.
- (2009), *Bildung für alle oder Elitebildung? Wege zu mehr Chancengleichheit im deutschen Schulsystem*, Fachforum Analysen & Kommentare 7, herausgegeben von Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.
- (2013), *Soziale Ungleichheit – kein Thema für die Eliten?*, Frankfurt am Main.
- Hasenjürgen, Brigitte (1996), *Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule*, Münster.
- Heintz, Bettina/Merz, Martina/Schumacher, Christina (2004), *Wissenschaft, die Grenzen schafft. Geschlechterkonstellationen im disziplinären Vergleich*, Bielefeld.
- Hellemann, Leo (2011), »Gender-Pay-Gaps an Hochschulen«, *Die neue Hochschule*, H. 3, S. 122–126.
- Hirschauer, Stefan (2012), »Family Tenure statt »Kaskadenmodell«. Zu den sexistischen Nebenwirkungen universitärer Frauenförderung«, *Forschung und Lehre*, Jg. 12, H. 12, S. 994–996.
- Information und Technik NRW (2012), *Professorinnen an öffentlichen Universitäten in NRW für das Jahr 2010 nach Fächergruppen und Vergütung*, Auszug aus der Amtlichen Hochschulstatistik, angefordert und erhalten vom Referat 513 am 24.05.2012.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorf, 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, herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin.
- Jaksztat, Steffen (2014), »Bildungsherkunft und Promotion: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase?«, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, H. 4, S. 286–301.
- Janson, Kerstin/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (2007), *Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA*, Münster.
- Jongmanns, Georg (2011), »Stärken und Schwächen des WissZeitVG«, *HIS-Magazin*, H. 3, S. 2–4.

- König, Karsten/Rokitte, Rico (2012), »Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft?«, *Die Hochschule*, Jg. 21, H. 1, S. 7–19.
- Konsortium BuWiN (2013), *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013 (BuWiN). Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*, Bielefeld.
- Krais, Beate (2000), *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, Frankfurt am Main.
- Kreckel, Reinhard (2005), »Mehr Frauen in akademischen Spitzenpositionen: Nur noch eine Frage der Zeit? Zur Entwicklung von Gleichheit und Ungleichheit zwischen den Geschlechtern«, *Transit. Europäische Revue*, H. 29, S. 156–176.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2013), *Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*, Opladen.
- Lange-Vester, Andrea (2014), »Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen«, in: Ulf Banschus/Margret Bülow-Schramm/Klemens Himpele/Sonja Staack/Sarah Winter (Hg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*, Bielefeld, S. 193–209.
- Leuze, Kathrin/Strauß, Susanne (2009), »Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern: Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation«, *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 38, H. 4, S. 261–281.
- Lind, Inken/Löther, Andrea (2008), *Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung*, cews.publik.no 12, Bonn.
- Lörz, Markus/Krawietz, Marian (2011), »Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 63, H. 2, S. 185–205.
- Mau, Steffen/Mewes, Jan (2008), »Ungleiche Transnationalisierung? Zur gruppenspezifischen Einbindung in transnationale Interaktionen«, in: Peter A. Berger/Anja Weiss (Hg.), *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden, S. 259–282.
- Matthies, Hildegard (2005), »Entrepreneurshipping in unvollkommenen Märkten – das Beispiel Wissenschaft«, in: Karin Lohr/Hildegard Nickel (Hg.), *Subjektivierung von Arbeit – riskante Chancen*, Forum Frauenforschung 18, Münster, S. 149–179.
- Möller, Christina (2013), »Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten«, *Soziale Welt*, Jg. 64, H. 4, S. 341–360.
- (2015), *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*, Weinheim/Basel.
- Picht, Georg (1964), *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Olten/Freiburg.
- Putnam, Robert D. (1976), *The Comperative Study of Political Elites*, New Jersey.
- Schenk, Anett (2005), *Change and Legitimation. Social Democratic Governments and Higher Education Policies in Sweden and Germany*, Stuttgart.
- Statistisches Bundesamt (2013), *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2012*, Fachserie 11, Reihe 4.4., Wiesbaden.
- Stichweh, Rudolf (2013), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Bielefeld.
- Walgenbach, Katharina (2012), *Intersektionalität – eine Einführung*, verfügbar unter <http://www.portal-intersektionalität.de>, zuletzt geprüft am 07.11.2014.
- Wetterer, Angelika (2003), »Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen«, in: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hg.), *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*, Münster, S. 286–319.
- WSI – Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut in der Hans-Böckler-Stiftung (2013), *Bei Frauen in leitender Position ist der Einkommensrückstand zu Männern besonders groß*. Pressemitteilung, verfügbar unter http://boeckler.de/pdf/pm_wsi_2013_03_20.pdf, zuletzt geprüft am 02.03.2015.
- Zimmer, Annette/Krimmer, Holger/Stallmann, Freia (2007), *Frauen an Hochschulen: Winners Among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität*, Opladen.