

# Sozialer Aufstieg und Wissenschaftskarriere

## Signifikante und autoritative Andere als Initiator:innen von Bildungs- und Aufstiegsmobilität

Frerk Blome

### 1. Einleitung

Die sozialwissenschaftliche (Bildungs-)Ungleichheitsforschung widmete sich mit Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt der Frage nach herkunftsspezifischen (hoch-)schulischen Bildungsungleichheiten. In den frühen 2000er Jahren wurde diese Debatte im Wesentlichen durch die Ergebnisse internationaler Schulvergleichsstudien ausgelöst, bei denen Deutschland nicht nur insgesamt schlecht abschnitt, sondern auch ein besonders enger Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft attestiert wurde. Verdichtet wurde diese Debatte unter Rückgriff auf die PISA-Studien im Begriff des „PISA-Schocks“, obwohl Deutschland auch von anderen international vergleichenden Schulstudien ein schlechtes Zeugnis ausgestellt wurde. Nun hat die Diskussion über herkunftsspezifische Bildungschancen in jüngster Vergangenheit unter anderem durch die Corona-Virus-Pandemie erneut an Fahrt aufgenommen. Sie lässt sich aber auch in einen größeren Zusammenhang mit Fragen nach der „Abstiegsgesellschaft“ (Nachtwey 2016) oder der „Wiederkehr der Klassen“ (Graf et al. 2022) stellen.

Während klassenspezifischen Bildungsungleichheiten unter Schüler:innen und Studierenden vermehrt Aufmerksamkeit zuteilwurde, hat man daran anschließende Statuspassagen, vor allem in der qualitativen Sozialforschung, vor diesem Hintergrund bisher eher selten beforscht. Dies gilt auch für die an das Studium anschließenden Bildungs- und Berufskarrieren, wobei die Ungleichheitsforschung gute Gründe hätte, sich sowohl mit der Promotion im Allgemeinen wie auch mit der Wissenschaftskarriere im Speziellen auseinanderzusetzen. So steht die Promotion im Zusammenhang mit einer niedrigen Arbeitslosigkeit, höheren Einkommen sowie einer höheren beruflichen Positionierung (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021: 222 ff.) und ist eine formale Voraussetzung für die Wissenschaftskarriere.

Die Professur ist für die Ungleichheitsforschung einerseits interessant, weil sich an ihr exemplarisch die Frage nach klassenspezifischen Ungleichheiten in beruflichen Karrieren bis hin zu Spitzenpositionen untersuchen lässt. Die Berufung auf eine Professur geht mit einer bisher kaum beforschten beruflichen Etablierung einher, die für Aufsteiger:innen nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen langfristig gesicherten sozialen Aufstieg bedeutet. Im deutschen Wissenschaftssystem mit seinem äußerst geringen Anteil unbefristet beschäftigter nicht-professoraler Mitarbeiter:innen ist es die Professur, die einen langfristigen Verbleib in der Wissenschaft garantiert. Deshalb wird auch von einem „Up or Out“-Karrieremodell (Fitzenberger/Schulze 2014) gesprochen.

Für die Ungleichheitsforschung ist die Professur andererseits aufgrund ihrer wesentlichen Funktion und Stellung im Hochschulsystem interessant. In Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung verfügen Professor:innen aufgrund des vorherrschenden Lehrstuhlprinzips (Hüther/Krücken 2011) über besondere Einflussmöglichkeiten.

In diesem Aufsatz beschäftige ich mich mit der Frage nach klassenspezifischen Ungleichheiten in der deutschen Wissenschaftskarriere, wobei ich gegenüber den dominierenden Theorien ihrer Reproduktion nach einer Erklärung für Aufstiege im Bildungs- und Wissenschaftssystem suche. Den Ausgangspunkt markieren die Ergebnisse der quantitativen Sozialforschung, die eine Unterrepräsentation von aus niedrigen Klassen stammenden Professor:innen aufzeigen. Diese Befunde und die dafür herangezogenen theoretischen Erklärungsansätze werden im Forschungsstand dargelegt und daraus wird die für diesen Aufsatz grundlegende Forschungsfrage hergeleitet. Hieran schließt eine Darstellung zur Datenerhebung und -analyse an, ehe ich die wesentlichen Befunde darlege. Abschließend folgt eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und deren Verortung im Forschungsfeld.

## **2. Forschungsstand**

Blickt man auf die sozialwissenschaftliche Forschung über (Bildungs-)Aufstiege oder klassenspezifische Bildungsungleichheiten, dann zeigt sich, dass Studierenden – und vor allem den „Bildungsaufsteiger:innen“ unter ihnen – wesentliche Aufmerksamkeit zuteilwird. Gerade in der qualitativen Ungleichheitsforschung werden selten (auch nur als Vergleichs-) Gruppen beforscht, die durch eine sozioökonomisch höhere Herkunft privilegiert sind, und an das Studium anschließende Bildungs- und/oder Berufspassagen werden ebenfalls kaum untersucht. Insofern steht vor allem die Bildungsmobilität bis zum Hochschulabschluss im Vordergrund, während die berufliche Etablierung von Bildungsaufsteiger:innen sowie klassenspezifische Ungleichheiten in Berufskarrieren weitgehend vernachlässigt werden. Mit Blick auf die wissenschaftliche Laufbahn heißt das, dass weder der Promotion noch den (verschiedenen) Postdoktoraten oder der Professur große Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Allerdings hat sich die Forschungslage in den letzten Jahren etwas verbessert.

So haben quantitative Studien den Einfluss sozialer Herkunft auf die Promotionsaufnahme (Jaksztat 2014; Jaksztat/Lörz 2018; Bachsleitner et al. 2020) und -formen (de Vogel 2017; Neumeyer 2022) untersucht. Auch der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang in das Postdoktorat (Lörz/Schindler 2016) oder die Berufungschancen von Habilitierten (Jungbauer-Gans/Gross 2013) wurden partiell beforscht. Alle diese Untersuchungen weisen einen signifikanten Einfluss der sozialen Herkunft nach. Darüber hinaus beschäftigt man sich in verschiedenen Querschnittsuntersuchungen mit postdoktoralen Statusgruppen, seien es die Nachwuchsgruppenleitungen und Juniorprofessuren (Burkhardt/Nickel 2015; Zimmer 2018), die Professur im Allgemeinen (Möller 2015) oder die Wissenschaftselite (Graf 2016). Hier zeigt sich bei allen Unterschieden in der Operationalisierung der sozialen Herkunft durchweg eine starke Unterrepräsentation von aus sozioökonomisch unterprivilegierten Herkunftsgruppen stammenden Forscher:innen.

Diese quantitativen Studien bieten erkenntnisreiche Einblicke in das Sozialprofil unterschiedlicher hochschulischer Statusgruppen und fokussieren die Frage der sozialen Reproduktion. In der deutschsprachigen Hochschulforschung orientiert man sich

dabei vor allem an Theorien rationaler Wahl (Boudon 1974) oder Theorien kultureller Reproduktion (Bourdieu 1987). Aber auch Forschungen der qualitativen Sozialforschung setzen häufig an Theorien kultureller Reproduktion an, wenngleich mit einer anderen Akzentuierung. Während in quantitativen Bezügen auf Bourdieu vor allem die Kapitalausstattung berücksichtigt wird, rekurren qualitativ Forschende zur Erklärung klassenspezifischer Ungleichheiten im Feld der Wissenschaft primär auf habituelle Dispositionen und deren Passungsverhältnisse, etwa von Promovierenden und Postdoktorand:innen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013) oder wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und Professor:innen (Keil 2020), oder sie verweisen auf die feldspezifische *illusio*<sup>1</sup> (Engler 2001).

Bourdieu stellt nicht nur eine zentrale Referenz in den wenigen qualitativen Studien zur Wissenschaftskarriere dar, sondern auch in denen, die sich mit klassenspezifischen Ungleichheiten unter Studierenden beschäftigen (zum Beispiel Schmitt 2010; Spiegler 2015). Allerdings deuten sich in den empirischen Untersuchungen zu (Bildungs-)Aufsteiger:innen Befunde an, die seit der frühen empirischen Aufstiegsforschung wiederkehrend thematisiert und dennoch in den Reproduktionstheorien kaum berücksichtigt wurden. Es geht dabei um die Relevanz verschiedener Anderer, die bereits Dahrendorf (1965) hervorhebt, der dabei Schullehrer:innen im Blick hatte, die für den Bildungserfolg von Arbeiterkindern wichtig seien. Zwar wurde die Wichtigkeit solcher Anderer wiederholt angedeutet, sie werden in den Untersuchungen allerdings zumeist nur beiläufig erwähnt und selten systematisch theoretisiert. Es bleibt in solchen Ausführungen häufig bei eher alltagsweltlichen Bezügen, wenn die Rede von „Promotoren“, „Ratgebern“, „Förderern“ oder „Bezugspersonen“ ist und auf keine Autor:innen oder Theorietraditionen verwiesen wird.

Es lassen sich allerdings auch Studien mit systematischen Theoriebezügen anführen, in denen Andere als Mentor:innen (Jungbauer-Gans und Gross 2013) oder soziale Pat:innen (Schmeiser 1994, 1996; El-Mafaalani 2012) konzeptualisiert werden, denen verschiedene Funktionen zugeschrieben werden. So seien Mentor:innen aufgrund der Vermittlung impliziter Wissensbestände, der Integration in Arbeitszusammenhänge und ihres Prestiges, von dem eine Signalwirkung für eine weitere Wissenschaftskarriere ausgehe, relevant (Jungbauer-Gans/Gross 2013). Soziale Paten hingegen werden von Schmeiser definiert als Personen, „die in freiwilliger Verpflichtung an die Stelle der Eltern eines Aufstiegers treten, und die all jene Funktionen, die diese nicht erfüllen können, übernehmen“ (1994: 95). Sie würden für den/die Aufsteiger:in zu signifikanten Anderen, indem sie beispielsweise als konkretes Verhaltensmodell hinsichtlich unbekannter Verhaltenserwartungen der neuen Milieus dienten oder finanzielle Unterstützung leisten (Schmeiser 1996: 140 f.).

An diesem Forschungsstand setzt der Beitrag an. Ausgangspunkt ist erstens der Befund, dass sowohl qualitative Untersuchungen zu klassenspezifischen Ungleichheiten von Wissenschaftskarrieren als auch über die Reproduktionsmechanismen hinausgehende und sich dezidiert mit der Erklärung sozialer Aufstiegsmobilität in der Wissenschaft beschäftigende Untersuchungen weitgehend fehlen. Und zweitens die Beobachtung, dass zahlreiche qualitative Untersuchungen zwar beiläufig verschiedene für den Aufstieg relevante Andere thematisieren, diese aber nur selten theoretisieren.

---

1 Mit dem Begriff der *illusio* beschreibt Bourdieu, dass soziale Felder einen je eigenen gemeinsamen Glauben über ihre Einsätze, Regeln und Zwecke aufweisen (Bourdieu/Wacquant 2006: 127 ff.).

### 3. Datenerhebung und Sample

Der Aufsatz ist klassen- und fächervergleichend konzipiert und basiert auf insgesamt 27 autobiographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983), die ich zwischen 2017 und 2020 mit Universitätsprofessor:innen der Rechts- und Erziehungswissenschaft geführt habe. Ich habe die Interviews mittels narrativer Erzählaufforderung eröffnet, indem ich die Interviewpartner:innen darum bat, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Auf die Eingangserzählung folgten zuerst immanente und dann exmanente narrative Fragen. Alle Interviews wurden „face-to-face“ geführt. Sie dauerten insgesamt zwischen einer Stunde und drei Stunden. Unmittelbar an das Interview anschließend fertigte ich Beobachtungsprotokolle (Loch 2010) der Interviewsituation wie auch der Vor- und Nachgespräche an und transkribierte alle Interviews zu einem späteren Zeitpunkt vollständig.

Die Rekrutierung der Professor:innen wie auch die Auswahl der Disziplinen folgt dem „theoretischen Sampling“ (Glaser/Strauss 1999), wobei zwei Aufsteiger der Rechtswissenschaft das „Initial Sampling“ markierten. Die Analyse ihrer Interviews legte die maximale Kontrastierung mit herkunftsprivilegierten Professor:innen nahe, um aus dem Vergleich heraus etwaige Klassenspezifika empirisch zu rekonstruieren. Mit dem Begriff der Klasse werden soziale Gruppen in einer vertikal hierarchisierten Gesellschaft beschrieben, die sich in ihren typischen Ressourcenausstattungen (ökonomisch, sozial, kulturell) und den damit zusammenhängenden Lebenschancen unterscheiden (Geißler 2014: 94). Vermittelt sind die Lebenschancen dabei nicht nur über die Ressourcenausstattung, sondern auch über aus klassenspezifischen Sozialisationskontexten resultierende Prägungen („Mentalitäten“, „Klassenhabitus“) (ebd.).

Da es weitgehend an adäquaten Operationalisierungen von zumal historisch relationalen Klassenmodellen fehlt (Otte 2021: 236), dient zur Klassifizierung der sozialen Herkunft in diesem Aufsatz die von 1982 bis 2009 verwendete Operationalisierung der Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2010: 564). Das Modell wurde außerdem in der bisher größten Studie zur sozialen Herkunft deutscher Professor:innen verwendet (Möller 2015) und ermöglicht damit eine Anbindung an die bestehende Forschung. Es unterscheidet vier Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben, hoch), basierend auf den höchsten parentalen Berufspositionen und Bildungsabschlüssen. Ausgehend von dieser Kategorisierung definiere ich diejenigen als sozialstrukturelle Aufstiegswerte, die aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe stammen und auf eine Professur berufen wurden – mit ihrer eigenen beruflichen Positionierung also zur hohen Statusgruppe gehören. Als Reproduktionsfälle wiederum charakterisiere ich diejenigen Fälle, die aus der hohen Herkunftsgruppe stammen und mit der Berufung auf eine Professur die sozialstrukturelle Positionierung der Herkunftsfamilie reproduzieren. Von den insgesamt 27 interviewten Professor:innen sind 20 sozialstrukturelle Aufstiegs- und 7 Reproduktionsfälle.

Neben der sozialen Herkunft habe ich insbesondere drei weitere Dimensionen als relevant rekonstruiert und beim weiteren Sampling berücksichtigt. Diese waren das Alter, das Geschlecht und die innerdisziplinäre Zugehörigkeit. Tabelle 1 stellt in anonymisierter Form die demographischen Charakteristika des Samples dar.

Soziale Herkunft:	Aufstiegsfälle: 20, Reproduktionsfälle: 7
Disziplinen:	Jura: 16, Erziehungswissenschaften: 11
Kohorte:	Kohorte I 1940er bis 1950er: 11 Kohorte II 1960er bis 1980er: 16
Geschlecht:	Männer: 19, Frauen: 8

*Tabelle 1: Anonymisierte Darstellung der demographischen Charakteristika des Samples*

Auch die Disziplinen wurden in maximal kontrastierender Absicht ausgewählt, wobei die Rechtswissenschaft den Ausgangspunkt markierte und aufgrund ihrer sozialen Geschlossenheit (Dahrendorf 1965; Klaus 1981; Möller 2015) und Fächergröße ausgewählt wurde. Tabelle 2 veranschaulicht, dass sie eine sozialstrukturell besonders exklusive Disziplin ist mit einem geringen Anteil an Aufsteiger:innen aus der niedrigen und mittleren und einem sehr hohen Anteil aus der höchsten Herkunftsgruppe. Die Erziehungswissenschaft kontrastiert als Disziplin maximal, nicht nur hinsichtlich der sozialen Geschlossenheit,<sup>2</sup> sondern auch bezüglich von im Zuge der Auswertung der Interviews mit Rechtswissenschaftler:innen entwickelten Kriterien (hierarchische Orientierung, Notenfixierung, Praxisorientierung). Gleichzeitig haben die Disziplinen eine hohe Anzahl an Professor:innen gemein (Statistisches Bundesamt 2021: 280 f.), ein Aspekt, der vor dem Hintergrund der Rekrutierung und Anonymisierung von Interviewpartner:innen bedeutsam ist.

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

*Tabelle 2: Soziale Herkunft der nordrhein-westfälischen Professorenschaft nach Disziplinen. Eigene Darstellung nach Möller (2015: 226)*

#### 4. Analyse der klassenspezifischen Ausprägung biographischer Schemata

Ich habe die Datenauswertung der Interviews damit begonnen, die jeweiligen Stegreiferzählungen anhand formaler Rahmenschaltelemente und inhaltlicher Erzählindikatoren (Schütze 1983, 1984) zu segmentieren. Basierend auf einem Vergleich der segmentierten Stegreiferzählungen von Aufstiegs- wie Reproduktionsfällen unter- und miteinander habe ich einen analytisch verdichteten strukturellen Aufbau der autobiographischen Stegreiferzählungen nach Herkunftsgruppen herausgearbeitet. Tabelle 3 zeigt das Ergebnis dieses Vergleichs. Diese Analysen habe ich ergänzt um, teilweise in For-

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

schungswerkstätten (Berli 2017) durchgeführte, sequenzielle und feinanalytische Interpretationen (Oevermann et al. 1979) narrativer Segmente. Aus der vergleichenden Analyse des strukturellen Aufbaus der Stegreiferzählungen und den sequenziell-feinanalytischen Interpretationen narrativer Segmente habe ich klassenspezifische biographische Schemata rekonstruiert.

Biographische Schemata verstehe ich mit Luckmann als in Sozialisationsprozessen angeeignete und intersubjektiv geteilte Modelle der Organisation spezifischer Abschnitte wie auch des gesamten Lebensverlaufs. Sie bilden die Grundlage für „individuelle Lebenspfade, für das Planen, Bewerten und Deuten der täglichen Routinen wie auch für dramatische Entscheidungen und kritische Schwellen“ (Luckmann 1986: 168). Biographische Schemata variieren dabei sozialräumlich und sozialgeschichtlich (Luckmann 1986), aber auch geschlechts- und klassenspezifisch (Dausien 2018).

Tabelle 3 stellt die klassenspezifischen Differenzen im strukturellen Aufbau der autobiographischen Stegreiferzählungen in das Zentrum, berücksichtigt aber auch die typischen inhaltlichen Differenzen der narrativen Segmente. Die autobiographischen Stegreiferzählungen der Aufsteiger:innen beginnen typischerweise mit Ausführungen zur eigenen sozialstrukturellen Herkunft, an die sich Erzählsegmente zur Primarstufe, die jeweiligen schulischen und beruflichen Übergänge – von der Sekundarstufe I und II über gegebenenfalls die berufliche Tätigkeit – bis hin zum Hochschulzugang anschließen. Demgegenüber beginnen die autobiographischen Stegreiferzählungen der Reproduktionsfälle, dies veranschaulichen die leeren Zeilen der rechten Spalten, typischerweise erst mit dem Übergang in den Tertiärbereich, konkreter der Studienfachwahl, und setzen die vorherigen schulische Abschlüsse wie auch die generelle Studienaufnahme voraus.

Damit finden die Klassenspezifika der biographischen Schemata ihren Ausdruck einerseits auf Ebene des strukturellen Aufbaus der autobiographischen Stegreiferzählungen, wengleich sie sich nur im Zusammenhang mit der Analyse der narrativen Segmente bestimmen lassen. Im Kern bestehen die klassenspezifischen Differenzen darin, dass die Schemata der sozialstrukturellen Aufstiegsfälle ausgerichtet sind auf niedrigere Bildungsabschlüsse wie auch sozialstrukturell niedrigere berufliche Positionierungen und sich erst im Bildungs- und Karriereverlauf prozesshaft und vertikal in Richtung höherer Bildungs- und Berufspositionen modifizieren. Die biographischen Schemata der Reproduktionsfälle sind demgegenüber ausgerichtet auf hohe Bildungsabschlüsse und eine sozialstrukturell hohe berufliche Positionierung, was sich auch darin ausdrückt, dass ihre Stegreiferzählungen mit dem Studienbeginn einsetzen. Neben diesen Unterschieden auf der strukturellen Ebene der autobiographischen Stegreiferzählung lassen sich klassenspezifische Differenzen auch auf der Ebene der inhaltlichen Ausgestaltung der Erzählsegmente rekonstruieren. In Tabelle 3 werden sie nur über die in Klammern gesetzten Stichworte angedeutet. So zeigt sich typischerweise in den Erzählsegmenten der Aufsteiger:innen zum Tertiärbereich eine Thematisierung von Finanzierungsfragen, die bei den Reproduktionsfällen keine Rolle spielt.

Die schrittweise Modifikation der biographischen Schemata der Aufstiegsfälle habe ich über die Analyse der entsprechenden narrativen Segmente rekonstruiert und mit

signifikanten sowie autoritativen Anderen einen zentralen sozialen Mechanismus<sup>3</sup> identifiziert, der für diese Modifizierung konstitutiv ist. Was meinen diese beiden Konzepte?

Aufstiegsfälle		Reproduktionsfälle	
Sozialstrukturelle Herkunft		[Sozialstrukturelle Herkunft]	
Primarstufe u. Übergang in Sek. I		-	
Sek. I u. Übergang in Sek. II		-	
Sek. II u. ggf. berufliche Tätigkeit		-	
Wehrdienst u. Wehersatzdienst*		-	
Übergang in Tertiärbereich (Berufsausbildung o. Studium)		Übergang in Tertiärbereich (Studienfachwahl)	
Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft	Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft
Tertiäre Ausbildung (Studienfinanzierung, Studienleistungen)		Tertiäre Ausbildung (Studienortwechsel)	
Studium bis zum Ersten Examen (Abschlussnote)	Studium (Abschlussnote)	Studium bis zum Ersten Examen (Abschluss)	Studium (Abschluss)
Promotion (Note, Dauer)	[Referendariat oder Berufstätigkeit]	Promotion (Auslandsaufenthalt)	–
[Referendariat]	Promotion (Finanzierung)	[Referendariat]	Promotion [Auslandsaufenthalt]
Zweites Examen (Abschlussnoten)		Zweites Examen (Abschluss)	
Postdoktorat (Habilitation, Juniorprofessur)		Postdoktorat (Habilitation, Juniorprofessur, Nachwuchsgruppenleitung)	
Erstberufung		Erstberufung	
Wissenschaftskarriere	Evaluation: Sozialer Aufstieg	Wissenschaftskarriere	
Evaluation		Evaluation	

\*: männliche Biographien; [...]: keine durchgängige Thematisierung

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

## 5. Das Selbst und die Anderen

Der Begriff des signifikanten Anderen, geprägt von Harry Stack Sullivan (1940), wird in den Sozialwissenschaften häufig Georg Herbert Mead (1934) zugeschrieben und in einen Zusammenhang mit seiner Sozialisierungstheorie gestellt, die dann vor allem der

3 Einen sozialen Mechanismus verstehen ich als „delimited sorts of events that change relations among specified sets of elements in identical or closely similar ways over a variety of situations“ (McAdam et al. 2001: 24).

Erklärung von Prozessen der Primärsozialisation dient. Ich möchte Mead in seinen interaktionistischen Annahmen eines sozial vermittelten Selbst zunächst folgen, entgegen gängigen Interpretationen allerdings über die Adoleszenz hinausgehende Entwicklungen des Selbst hervorheben und eine abweichende Konzeption wie Ausdifferenzierung signifikanter Anderer bemühen.

Mit Mead (1934: 173 ff.) lässt sich das Selbst als Wechselspiel verstehen zwischen dem „Ich“, der impulsiven Seite des Selbst, und dem „Mich“, der sozialen Komponente des Selbst, die resultiert aus der Übernahme der Erwartungen von Interaktionspartner:innen. Die soziale Komponente des Selbst wird dabei geformt durch die Interpretation dessen, was Andere von uns denken. Bei der Formung des Selbst wiederum wird nicht allen Interaktionspartner:innen die gleiche Relevanz zugeschrieben, wie im Anschluss an Mead von unterschiedlichen Autoren betont wurde (Gerth/Mills 1953; Strauss 1974; Berger/Luckmann 2010). Insbesondere das Konzept der signifikanten Anderen wurde aufgegriffen, um diejenigen Personen hervorzuheben, denen ein besonderes Gewicht für die Formung des sozialen Selbst eingeräumt wird. Von ihnen lassen sich andere Personen unterscheiden, denen eine nur geringe Auswirkung auf das Selbstbild zugeschrieben wird, von Berger und Luckmann (2010: 160 f.) beispielsweise als „sonstige Andere“ bezeichnet.

Auch Gerth und Mills (1953) folgen der Mead'schen Theorie des sozial vermittelten Selbst. Sie bieten dabei aber einerseits eine Ausdifferenzierung des Konzepts der signifikanten Anderen und betonen andererseits die Entwicklungsoffenheit des Selbst durch fortlaufend integrierte Einschätzungen und Bewertungen: „as new appraisals are added to older ones, and older ones are dropped or excluded from awareness“ (Gerth/Mills 1953: 98). Sie unterscheiden zwischen Anderen und signifikanten Anderen und verstehen letztere als diejenigen Personen, deren Einschätzungen und Bewertungen als bedeutsam wahrgenommen und deshalb im Selbstbild reflektiert werden. Daneben führen sie den Begriff der autoritativen Anderen ein. Dies seien Personen, deren Einschätzungen in besonderer Weise im Selbstbild reflektiert werden – ein Konzept, das sie darüberhinausgehend kaum mit Inhalt füllen. Es sind die Einschätzungen und Bewertungen unterschiedlicher Anderer, vor allem aber signifikanter und autoritativer Anderer, die sich im generalisierten Anderen als „internalized expectations of self“ (ebd.: 105) zu einem Muster organisieren.

Ich schließe an diese Überlegungen von Gerth und Mills an, wobei ich die Differenzen zwischen signifikanten und autoritativen Anderen in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material weiter ausbuchstabiere. Signifikante und autoritative Andere werden verstanden als Personen, die aufgrund der zu ihnen bestehenden Sozialbeziehungen ein besonderes Gewicht für die Formung des Selbstbildes haben. Die Differenz zwischen signifikanten und autoritativen Anderen besteht für mich darin, dass die Einschätzungen und Bewertungen der autoritativen Anderen aufgrund des ihnen attribuierten Sachverstandes („Sachautorität“) mit Blick auf fachliche Qualifikationen in besonderer Weise im Selbstbild reflektiert werden.

Grundsätzlich können unterschiedliche Andere biographisch zu signifikanten oder autoritativen Anderen werden. Aus dem vorliegenden Material lässt sich die soziale Strukturierung solcher Sozialbeziehungen teilweise rekonstruieren. In den folgenden Abschnitten wird eingangs auf aufstiegsrelevante autoritative Andere eingegangen, wobei Schul- und Hochschullehrer:innen fokussiert werden. Danach werden zuerst Sozialbeziehungen zu außerfamiliären signifikanten Anderen thematisiert, die sich als für

die vertikale Modifikation biographischer Schemata konstitutiv rekonstruieren lassen. Mit dem Muster des familiären Aufstiegsprojekts werden abschließend kernfamiliäre signifikante Andere als für den sozialen Aufstieg grundlegend beschrieben.

## 6. Autoritative Andere

Als autoritative Andere lassen sich für die Modifikation der bildungs- und berufsbezogenen biographischen Schemata von Aufsteiger:innen primär Lehrkräfte identifizieren, wobei ich zwischen Schul- und Hochschullehrer:innen unterscheidet. Ihnen ist gemeinsam, dass sie als „institutionelle Gatekeeper die Ansprüche von Individuen beurteilen und tatsächliche Entscheidungen treffen“ (Hollstein 2007: 57) und damit die soziale Positionierung eines Individuums unmittelbar beeinflussen. Darüber hinaus allerdings kommt ihnen als autoritativen Anderen biographische Relevanz für die Aufsteiger:innen zu. Indem sie in direkter Interaktion ihre Erwartungen an die Biograph:innen (zu einem frühen biographischen Zeitpunkt auch an deren Eltern) kommunizieren, vermitteln sie von den klassenspezifischen Schemata abweichende Einschätzungen, denen eine besondere Relevanz für die Selbstbilder der Aufsteiger:innen (beziehungsweise die Fremdbilder ihrer Eltern) zukommt. Dabei verleiht ihre (Sach-)Autorität den von ihnen kommunizierten Erwartungen hinsichtlich der Bildungs- und Berufskarrieren eine besondere Legitimität. Zentral erscheinen hierbei ihre (hoch-)schulischen Leistungsbewertungen etwa in Form von Schul-, Hausarbeits-, Examens- und Promotionsnoten.

Methodisch zeigt sich die biographische Relevanz autoritativer Anderer für die Modifikation biographischer Schemata mittels expliziter Nahelegung darin, dass auf sie vor allem in „dramatischen Situationen“ (Schütze 1984: 100 ff.) Bezug genommen wird, in denen solche Interaktionssituationen erinnert werden. Unter dramatischen Situationen versteht Schütze solche Interviewpassagen, in denen Ereignis- oder Erlebnis Höhepunkte dargestellt werden, die entscheidende Wendepunkte im Lebensablauf markieren.

### 6.1 Schullehrer:innen

Die Aufsteiger:innen beginnen ihre autobiographischen Stregreiferzählungen typischerweise mit Ausführungen zur eigenen sozialstrukturellen Verortung, welche sie dann fortsetzen mit zumeist knappen Erzählungen zur Primarstufe, bei denen die Übergänge in die Sekundarstufe I und damit verbundene familiäre Aushandlungs- bzw. Entscheidungsprozesse im Vordergrund stehen (Tabelle 3). In diesen Erzählungen wird der Besuch niedriger oder mittlerer Schulformen, bei der älteren Kohorte vornehmlich die Volksschule, bei der jüngeren primär die Realschule als den familiären Erwartungshaltungen entsprechend dargestellt. Eine Ausnahme bilden die „familiären Aufstiegsprojekte“, bei denen die Eltern einen Gymnasialbesuch ihrer Kinder anstreben.

Bei den Interviewten unterliegen die familiären Entwürfe der Modifikation, wenn auch unterschiedlicher Reichweite. Den Ausgangspunkt einer solchen Modifikation markieren die Bewertungen der Aufsteiger:innen als sehr gute:r Schüler:in und damit einhergehende Schullaufbahnpfehlungen durch Grundschullehrer:innen. Mit diesen Empfehlungen kontrollieren die Lehrenden als institutionelle Gatekeeper den Statusübergang in die Sekundarstufe I, können aber darüberhinausgehend auch an der interaktiven Aushandlung über den Schulformbesuch beteiligt sein.

Die elterlichen Umgangsweisen mit ihren Erwartungshaltungen gegenüber nach „oben“ abweichenden Schullaufbahnenempfehlungen durch Lehrer:innen unterscheiden sich. Dabei zeigen sich kohortenspezifische Differenzen. Unter den älteren Professoren ist ein Besuch der Realschule gängig, der von ihnen mitunter als ein Mittelweg zwischen familiären Entwürfen (Volksschule) und den Lehrer:innenempfehlungen (Gymnasium) beschrieben wird.<sup>4</sup> Angesichts niedrigerer familiärer Bildungsabschlüsse der Eltern und anderer Familienangehöriger wird dieser Mittelweg durchaus als Bildungsaufstieg begriffen. Sie besuchen nur selten und auf, im vorliegenden Material als nachdrücklich beschriebenes, Anraten ihrer Lehrer:innen das Gymnasium.

So heißt es beispielsweise in der Stegreiferzählung eines älteren Erziehungswissenschaftlers<sup>5</sup>:

*Und meine Eltern wollten mich eigentlich zu einer Realschule schicken, was aus der Perspektive meiner Eltern und auch des Herkunftsmilieus meiner Eltern schon ein Bildungsaufstieg gewesen wäre. [Hintergrundbeschreibung: große Familie, kein Realschulabschluss in der weiteren Familie.] Und dann war es eine Intervention meiner Grundschullehrerin. [...] Also, meine Mutter [ging] zum Elternsprechtag [...] Die [seine Lehrerin] meine Mutter dann überredete mich noch nicht aufs Gymnasium anzumelden, das ging damals nicht so einfach, sondern ich musste noch eine Aufnahmeprüfung machen, mich zur Aufnahmeprüfung an einem Gymnasium anzumelden (H, Erziehungswissenschaftler, 1950er).*

In einem solchen Fall fungieren die Lehrer:innen mittels ihrer formalen Bewertungen (Schullaufbahnenempfehlung, Noten) nicht nur als „institutionelle Gatekeeper“. Sie können sich über in Interaktionen konkret geäußerten Erwartungen gegenüber den Eltern auch für eine Modifikation schulischer Ambitionen einsetzen. Relevant ist dies insofern, als, zumindest im vorliegenden Material, die Schulformentscheidung als von den Eltern getroffen dargestellt wird. Im konkreten Fall von H habe die Lehrerin seine Mutter einerseits „überredet“ ihren Sohn zur Aufnahmeprüfung anzumelden, ihn aber außerdem gemeinsam mit anderen Kindern in einem „Sonderunterricht zusammengezogen und ganz gezielt auf diese Aufnahmeprüfung vorbereitet“. Ähnliche biographische Nahelegungen durch Lehrer:innen finden sich nicht nur für auf die Primarstufe folgende Schulformwechsel, sondern mitunter auch für an die Sekundarstufe I anschließende.

Zu den Professor:innen der jüngeren Geburtskohorte zeigt sich insofern ein Unterschied, als auch bei ihnen der Gymnasialbesuch typischerweise familiär nicht angestrebt worden sei, die Eltern den gymnasialen Schulempfehlungen der Lehrer:innen allerdings gefolgt seien. Von umstrittenen Aushandlungsprozessen wird nicht berichtet.

4 Die typischen elterlichen Einwände lassen sich im Kern auf vier Argumente reduzieren: die ökonomischen Kosten (etwa Schul- oder Büchergeld, höhere Fahrtkosten), eine soziale Fremdheit gegenüber dem Gymnasium, milieubedingte Vorbehalte gegenüber einem Gymnasialbesuch oder vergeschlechtlichte Biographieentwürfe.

5 Die folgenden Zitate wurden anonymisiert und zur besseren Lesbarkeit geglättet. Grundlage der Interpretation waren hingegen die Originaltranskripte der Interviews. Der erste Buchstabe der den Zitaten nachgestellten Kürzel steht für den oder die jeweilige Professor:in. Danach folgen Angaben zur disziplinären Zugehörigkeit und dem Jahrzehnt der Geburt.

Dazu exemplarisch aus der Stegreiferzählung eines Juristen zu seinem Übergang aufs Gymnasium:

*Man bekam halt die Empfehlung in der Grundschule, dass man zum Gymnasium gehen soll. Dann habe ich das halt gemacht (W, Rechtswissenschaftler, 1960er*

Neben ihrer zentralen Funktion als institutionelle Gatekeeper relevanter Statusübergänge lassen sich einzelne Schullehrer:innen anhand des Materials auf der einen Seite insofern als autoritative Andere rekonstruieren, als sie sich gegenüber den Eltern für höhere als von ihnen angestrebte Schulformbesuche einsetzen. Ihre Bewertungen und Einschätzungen vermitteln den Eltern wie auch ihren Kindern eine hohe schulische Kompetenz.

Auf der anderen Seite aber können sie, indem sie zur Herkunftsklasse abweichende Lebensentwürfe verkörpern, für die Aufsteiger:innen als biographische Modelle dienen. Exemplarisch sei dazu auf die Stegreiferzählung eines Erziehungswissenschaftlers verwiesen:

*Und danach habe ich Abitur gemacht, altsprachiges Abitur, mit einem vorzüglichen Griechischlehrer, bei dem ich gelernt habe, was anderes Leben ist und was akademische Anstrengung bedeutet. Und welche intellektuelle Faszination von alten Texten ausgeht. Also, was wir mit dem gemacht haben, sagenhaft war das, bis heute. Er ist leider tot (E, Erziehungswissenschaftler, 1940er).*

E rekurriert an dieser wie anderen Stellen seiner Stegreiferzählung auf seinen Griechischlehrer und stellt dessen biographische Relevanz heraus. Nicht nur habe der Lehrer bei ihm eine „intellektuelle Faszination“ für alte Texte geweckt und „akademische Anstrengung“ vermittelt, sondern er habe von ihm – sehr offen formuliert – gelernt, was „anderes Leben ist“. Insofern ist für ihn der Griechischlehrer ein biographisches Vorbild. Es repräsentiert einen von der Herkunftsklasse abweichenden biographischen Entwurf, dem E zumindest partiell folgt. So studiert er zum einen selbst auf Lehramt und zum anderen mit Geschichte eine Disziplin, die eine Nähe zur beschriebenen „Faszination von alten Texten“ aufweist.

## 6.2 Hochschullehrer:innen

Mit Blick auf die akademischen Karrieren wiederum sind es vor allem akademische Lehrer:innen, die sich als für die Modifikation biographischer Schemata der Aufsteiger:innen relevant rekonstruieren lassen. Wie bereits mit Blick auf die Schullehrer:innen festgehalten, kommt den akademischen Lehrer:innen auf der einen Seite die Funktion eines institutionellen Gatekeepers zu. Aufgrund des „traditionellen deutschen Lehrstuhlprinzips“ (Hüther/Krücken 2011: 317) sind es typischerweise die Professor:innen, die ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen direkt rekrutieren und damit über den Zugang zum Wissenschaftssystem entscheiden. Diese Verfügungsgewalt über Mitarbeiter:innen stellen, welche die materielle Grundlage des wissenschaftlichen Arbeitens sind und insbesondere für die interviewten Aufsteiger:innen, die kaum über nennenswertes ökonomisches Kapital verfügten, biographische Relevanz besitzen, ist eng verbunden mit der Modifikation biographischer Schemata. Die in Interaktionen er-

folgenden biographischen Nahelegungen durch Promotions- und/oder Habilitationsangebote gehen größtenteils mit entsprechenden Stellenangeboten einher. An dieser Stelle wird allerdings die Relevanz akademischer Lehrer als autoritative Andere fokussiert und aufgezeigt, dass sie für das Selbstbild der Aufsteiger:innen eine besondere Relevanz besitzen.

Die Erzählung einer aufgestiegenen Rechtswissenschaftlerin vermag exemplarisch die konstitutive Bedeutung autoritativer Anderer für die Wissenschaftskarriere von Aufsteiger:innen verdeutlichen. Der zitierte Ausschnitt ist Teil ihrer Stegreiferzählung und folgt auf ein Erzählsegment zu ihrem Studienbeginn. Dort heißt es:

*Und die Idee, denn in die Wissenschaft zu gehen und in die an der Uni zu bleiben, die ist tatsächlich nie von mir aus gekommen. Ich bin (3s) dann angesprochen geworden, von meinem späteren Doktorvater, im Rahmen eines Seminars. Also ich war von Uni ganz begeistert. [Hintergrundkonstruktion Studienverlauf]. Und im Laufe dieses einen Seminars hatte mir dann Professor X damals angeboten, dass ich später auch bei ihm gerne promovieren könnte. Und dass er sich freuen würde, wenn ich bei ihm promovieren würde. Und da kam dann einfach die I- sozusagen. Das war der Anstoß. Ich fand die Idee total toll, ich hätte es mir aber nicht von mir aus selbst zugetraut. Ich brauchte diesen externen Anstoß (A, Rechtswissenschaftlerin, 1970er).*

A hebt an dieser Stelle die Relevanz autoritativer Anderer für ihre Wissenschaftslaufbahn hervor, wenn sie darauf zu sprechen kommt, dass sie von ihrem „späteren Doktorvater“ im Seminkontext angesprochen und ihr die Promotion angeboten wurde. Zwar sei sie von „Uni ganz begeistert“ gewesen, wie sie in einer längeren hier ausgesparten „Hintergrundkonstruktion“ (Schütze 2016: 67 f.) darstellt, und habe der Vorstellung einer Promotion sehr positiv gegenübergestanden („total toll“). Gleichwohl verweist sie wiederholt darauf, dass es des „Anstoßes“ durch den akademischen Lehrer bedurfte und sie sich selbst – hier betont sie das Pronomen „mir“ durch laute Aussprache – eine Promotion nicht zugetraut hätte. Das Promotionsangebot des Professors spiegelt ihr eine positive Bewertung eigener Fähigkeiten, und diese Bewertung des späteren akademischen Lehrers als autoritativem Anderen wird im Selbstbild reflektiert und verinnerlicht, wodurch sich ihre biographischen Entwürfe modifizieren – an dieser Stelle in Richtung Promotion.

Unmittelbar an das vorherige Zitat anschließend erzählt A ausführlich von ihrer Vorbereitung auf das Erste Staatsexamen und dem sehr guten Ergebnis – sie schließt als Jahrgangsbeste in ihrem Bundesland ab. Sie fährt dann fort mit einer Erzählung zur Promotion, in der es heißt:

*Und das hat mir wahnsinnigen Spaß gemacht da zu arbeiten. Und ich hatte da auch einen Chef, der mich relativ schnell an das wissenschaftliche Arbeiten rangeführt hat. Und er war [es] dann auch tatsächlich, von dem dann wieder der nächste Schritt ausging, der dann irgendwann in mein Büro kam und sagte: „Frau A, wir müssen reden.“ Und ich fragte dann: „Okay, worüber müssen wir denn reden?“ (lacht) Er sagte: „Ja, Sie glauben, Sie gehören in die Praxis (2s)? Gehören Sie nicht. Und wir müssen jetzt mal gucken, wie wir Sie vernünftig an der Universität unterbringen.“ (A, , Rechtswissenschaftlerin, 1970er).*

So wie A bereits bei der Promotionsaufnahme „diesen externen Anstoß“ gebraucht habe, sei auch der „nächste Schritt“, also der Übergang in die Postdoc-Phase, von einem Professor initiiert worden. Dabei lässt sich der zitierte Ausschnitt als „dramatische Situation“ (Schütze 1984: 100 ff.) verstehen, in der A eine Interaktionssituation mit ihrem damaligen „Chef“ erinnert. Dieser habe ihr entschieden nahegelegt, dass sie nicht in die Praxis „gehöre“ – wie sie glauben würde – und man sie gemeinsam „vernünftig an der Universität unterbringen“ müsse. Darin zeigt sich ein ausgeprägter Paternalismus, der in der Verschmelzung einer autoritären Weisung („gehören sie nicht“) mit einem Versprechen der Obhut und Förderung einhergeht („vernünftig unterbringen“). Diese Weisung wird indes nicht abgelehnt, sondern, so wird es hier dargestellt, von A angenommen. Und so markiert die Interaktion mit ihrem Professor als autoritativem Anderen den Ausgangspunkt für den Übergang in das Postdoktorat und die Modifikation der eigenen biographischen Entwürfe. Es ist dieser Professor, der ihre Bewerbung auf eine Postdoc-Stelle initiiert und unterstützt, wie sie in der anschließenden und hier ausgelassenen weiteren Erzählung darlegt.

Betrachtet man die hier zitierten Interviewauszüge, so lässt sich daraus ein für soziale Aufsteiger:innen typischer Mechanismus veranschaulichen. Der Beginn der akademischen Laufbahn wird durch die sozialen Beziehungen und Interaktionen mit autoritären Anderen konstituiert. Ihre explizit kommunizierten Erwartungen, etwa in Promotions- oder Habilitationsangeboten, wie auch die darin enthaltenen im- oder expliziten Bewertungen, werden von den Aufsteiger:innen in ihren Selbstbildern reflektiert und können zur Modifikation biographischer Schemata führen.

### 6.3 Außerfamiliäre signifikante Andere

Die Biograph:innen schreiben in ihren (Stegreif-)Erzählungen noch weiteren außerfamiliären Sozialbeziehungen hohe biographische Relevanz zu. Für die Aufwärtsmodifikation biographischer Schemata in Richtung höherer Bildungs- und Berufskarrieren lassen sich vor allem solche signifikanten Anderen als relevant rekonstruieren, die sich höheren Klassen zuordnen lassen oder aus ihnen stammen. Dabei ließe sich unterscheiden zwischen signifikanten Anderen aus (hoch-)schulischen und außer(hoch-)schulischen Interaktionszusammenhängen. Neben den Lehrer:innen sind es in Schule und Hochschule naheliegenderweise die Beziehungen zu Peers, die Erwähnung finden. Heterogener sehen die erwähnten Sozialbeziehungen in außer(hoch)schulischen Interaktionszusammenhängen aus. So können beispielsweise die Eltern von Mitschüler:innen zu signifikanten Anderen werden, aber auch gleichaltrige wie ältere Personen aus außer(hoch)schulischen organisationalen Zusammenhängen, beispielsweise (Jugend-)Parteien, Gewerkschaften, Studierendenorganisationen oder Sportvereinen.

In den Erzählungen der Aufsteiger:innen werden kaum „dramatische Situationen“ geschildert, bei denen signifikante Andere konkrete biographische Nahelegungen formuliert hätten. Sie werden in Erzählungen und/oder Beschreibungen mitunter mit ihren sozialen Hintergründen eingeführt und mal impliziter und mal expliziter mit etwa dem Studienbeginn oder dem Beginn einer Wissenschaftskarriere in einen Zusammenhang gestellt. Damit zeichnet sich im vorliegenden Material ein wesentlicher Unterschied zu autoritativen Anderen ab. Ihr Einfluss auf biographische Entscheidungen lässt sich als eher implizit vermittelt begreifen, etwa durch Äußerungen oder Realisierung von Bildungs- und Berufswünschen (biographische Modelle) und die soziale Vermittlung von Selbsterwartungen.

Exemplarisch sollen die Beschreibungen und eigentheoretischen Ausführungen eines späteren Juraprofessors zitiert werden, da sie sich – trotz etwaiger methodologischer Vorbehalte gegenüber Eigentheorien – in ihrer Explikation zur komprimierten Veranschaulichung besonders eignen. Zu Beginn seiner Stegreiferzählung und nach knappen Ausführungen zur Grundschulzeit beschreibt er, dass seine Schulzeit von Leichtathletik geprägt gewesen sei und er fast täglich trainiert habe. Er fährt dann fort:

*Aber wenn ich mal überlege, das waren eigentlich alles Gymnasiasten, mit denen man da umging. Ob das jetzt Zufall ist oder nicht, aber jedenfalls habe ich das so in Erinnerung. Also sowas reflektiert man offen gesagt ja nicht ständig, sondern, wenn ich von jetzt denke, mit wem man da so-. Oder die Trainer waren Studenten, die in (Stadt) an der Uni studierten und dann irgendwie nebenher das machten. Studenten oder Referendare, meistens Lehrer waren das [...] Ja, dann habe ich eben meine Schule abgeschlossen beziehungsweise war kurz davor und natürlich kommt man auf dem Gymnasium wiederum auch mit einer Klientel zusammen, dass man jetzt durch die Familie nicht so kennt. Also, was weiß ich, die Eltern der Mitschüler waren halt häufig Akademiker, die es bei mir in der Familie eben nicht so gab und (2s) ich glaube, dass einen gewissen Ausschlag dann auch- Also, dass ich studieren wollte, war für mich, glaube ich, eigentlich immer klar. Also, irgendwie habe ich mir da gar keine Gedanken drüber gemacht, nicht zu studieren. Also das war, obwohl es eben kein Studium in der Familie bislang gab, würde ich meinen, dass das ja immer so das Ziel war, dann irgendwie die Uni zu besuchen. Also das (2s) habe ich nie in Frage gestellt (W, Rechtswissenschaftler, 1960er).*

W hebt in seiner Darstellung der Schulzeit besonders seine ausgeprägte Aktivität im Leichtathletikverein hervor, aber auch dessen sozialstrukturelle Zusammensetzung, die auf Seiten der Leichtathleten vor allem aus anderen Gymnasiasten bestand und auf Seiten der Trainer vornehmlich aus Studenten und Lehrern. Konkrete Erfahrungen aus seiner Gymnasialzeit finden sich in der Stegreiferzählung nicht. Stattdessen argumentiert W mit Blick auf seine Sozialkontakte, dass der enge Kontakt zu anderen Gymnasiasten und einem akademischen Milieu (Studenten, Lehrer, Akademikereltern) bei ihm dazu geführt habe, dass sich ein beinahe natürlicher Studienwunsch entwickelte („war für mich, glaube ich, eigentlich immer klar“), obwohl er damit auch im weiteren Familienkreis der einzige Student war. Der vom Interviewten naturalisierte Studienwunsch lässt sich interpretieren als resultierend aus der dichten alltäglichen Interaktion in Milieuzusammenhängen, die durch höhere Sozialklassen geprägt waren. In diesen Kontexten verinnerlicht er durch signifikante Andere sozial vermittelte Selbsterwartungen.

Dabei wird der hier nur angedeutete engere Kontakt zu den „Eltern der Mitschüler“ an späterer Stelle ausgeführt. So sei W, wie er im Nachfrageteil ausführt, in „einem ziemlich intellektuellen Umfeld großgeworden“, da zwei Väter seiner damaligen Partnerinnen Professoren gewesen seien, eine „Gesellschaft“, die ihm gut gefallen und in der er viel Zeit verbracht habe. Einer dieser Väter, mit dessen Tochter – die selbst Jura zu studieren begann – W zum Ende seiner Schulzeit zusammen war, sei Richter gewesen. Über ihn sagt W in seiner Stegreiferzählung und mittelbar anschließend an das obere Zitat:

*Das war so der erste Kontakt, jedenfalls zur Rechtswissenschaft oder zur Juris-  
terei. Und den fand ich toll und auch so von seiner Art und von seinem Auftreten.  
Und auch von den Fällen, die er so erzählt hat. Das hat mich interessiert, sei es,  
was weiß ich, beim Kaffeetrinken oder beim Bier. Also einfach im Privaten aus  
der Richtertätigkeit so was zu erfahren. Das hat mich schon, glaube ich, damals  
fasziniert sowohl die Person als die Arbeit (2s). Und ich glaube, dass das durch-  
aus ein ganz wichtiger Aspekt war, dann eben Jura zu studieren (W, Rechtswis-  
senschaftler, 1960er).*

Mit dem Vater seiner Freundin interagiert W nicht nur regelmäßig „im Privaten“, wie sich in diesen Ausführungen andeutet („beim Kaffeetrinken oder beim Bier“). Er stellt für ihn auch einen signifikanten Anderen dar, zu dem eine affektuelle Beziehung besteht („den fand ich toll“) und der ihm als berufliches Vorbild dient. So habe W sowohl „die Person als auch die Arbeit“ fasziniert und – wie er argumentiert – dies sei ein wichtiger Anstoß für sein Jurastudium gewesen. Für W bieten sich in seinem Kontakt mit einem Richter lebenspraktische Einblicke in akademische Disziplinen beziehungsweise ein konkretes akademisches Berufsbild.

Solche Beziehungen zu außerfamiliären signifikanten Anderen sind wiederum über die Sozialbeziehungen zu Peers strukturiert. In diesem Fall ist es die Paarbeziehung zur Tochter eines Richters, wodurch sich außerschulische Kontakte zu Angehörigen höherer Sozialklassen konstituieren. Damit verbunden sind nicht nur regelmäßig wiederkehrende dichte Interaktionszusammenhänge in diesen Milieus, sondern auch die alltagsweltliche Präsenz biographischer Vorbilder.

## **7. Der soziale Aufstieg als familiäres Aufstiegsprojekt**

Die Klassenspezifität der biographischen Schemata der Aufsteiger:innen besteht, so wurde eingangs rekonstruiert, in ihrer Ausrichtung auf niedrige und mittlere Schulformen und entsprechende sozialstrukturell verortete Berufspositionen. Diese vornehmlich durch die Familie vermittelten Schemata modifizieren sich erst im Bildungs- und Karriereverlauf und ganz wesentlich auf Grundlage guter (hoch-)schulischer Leistungsbewertungen sowie – und damit verbunden – durch die Interaktion mit außerfamiliären autoritativen und signifikanten Anderen.

Es findet sich aber unter einzelnen Aufsteiger:innen ein davon abweichendes und vor allem unter den Jurist:innen verbreitetes Muster, das ich „familiäres Aufstiegsprojekt“ nenne. Statt niedriger oder mittlerer Schulabschlüsse streben die Eltern für ihre Kinder höhere Schulabschlüsse sowie einen Studienbeginn an, wenngleich ihre Wissensbestände über höhere Bildungseinrichtungen begrenzt sind. Die Grundlage dieses Musters ist eine familiäre Ökonomie, in welcher der soziale Aufstieg als Gemeinschaftsunternehmen verstanden wird. Es sind dabei Klein(st)familien, die mitunter großen individuellen (ökonomischen) Verzicht üben, um kollektiv in den Bildungsaufstieg zu investieren. Zuweilen erstreckt sich diese Unterstützung bis in die Promotionsphase. Neben der ökonomischen Unterstützung treten die Eltern im Rahmen ihrer Wissensbestände als biographische Berater:innen und emotionaler Beistand auf, auch wenn sie selten akademisch-intellektuelle Hilfestellungen leisten können.

Dieses Muster des familiären Aufstiegsprojekts wird exemplifiziert anhand der Stegreiferzählung eines älteren Juristen, die er mit einem Erzählsegment zu seiner sozialstrukturellen Herkunft beginnt. Darin stellt er die parentalen wie großelterlichen Bildungs- und Berufswege dar und betont, dass Bildung in beiden vorherigen Generationen einen hohen Stellenwert besessen habe. So hätten schon seine Großeltern darauf bestanden, dass seine Mutter eine Ausbildung absolviere, „was damals für eine Frau nicht selbstverständlich“ gewesen sei. Daran anschließend rekurriert er auf seinen Vater und sagt:

*Bei meinem Vater (1s). Ich weiß nicht, inwiefern das später in seinem Leben eine Rolle gespielt hat, aber der war in der Schule schon als ganz guter Schüler aufgefallen. Aber als er dann in die NAPOLA sollte, hat sein katholischer Vater gesagt: „Das geht gar nicht.“ Mein Vater hat später nie darüber geklagt, aber (1s) ich glaube es war ihm schon bewusst, dass ihm damals, ohne dass er damit nicht fertig geworden wäre, aber dass ihm damals ein Aufstieg, jedenfalls unter den damaligen Verhältnissen, versagt worden ist. Ich habe das später immer wieder gemerkt (2s), als ich dann anfing zu promovieren. Dann formulierte mein Vater also immer: „Wir machen den Doktor.“ Also, das war ihm unheimlich wichtig. Also, sein Erfolg war auch ein bisschen meiner. Ich erzähle das, weil das auch für mich immer wieder ziemlich motivierend war (S, Rechtswissenschaftler, 1950er).*

Der zitierte Ausschnitt, zu Beginn der lebensgeschichtlichen Erzählung stehend, lässt sich mit Schütze (1984: 102) als Erzählpräambel verstehen. In ihnen finden sich eigen-theoretische Deutungen der Interviewten über ihre Lebensgeschichten. In einer solchen Erzählpräambel berichtet der Interviewte vom vermeintlich verhinderten Aufstieg des Vaters, der als „guter Schüler aufgefallen“ sei und daraufhin in die NAPOLA (Nationalpolitische Lehranstalt) hätte überwechseln können. Ein Wechsel auf eine solche Schule, die als mit dem „Gymnasium gleichgestellte Internatsschulen mit Abiturrecht zur Ausbildung des politischen Führungsnachwuchses der Partei, SA und SS“ (Wehler 2008: 776) dienen sollte, sei am Veto des katholischen Vaters „gescheitert“, was – so der Interviewte – von seinem Vater als Verhinderung eines Aufstiegs interpretiert worden sei.<sup>6</sup> Den vermeintlich verhinderten väterlichen Aufstieg setzt S sodann in Beziehung zur väterlichen Wendung eines „Wir machen den Doktor“, worin sich eine hohe psychosoziale Identifikation des Vaters mit dem Sohn zeigt. Auf den Sohn werden die verhinderten Bildungsambitionen des Vaters übertragen, sodass der Sohn damit den dem Vater vermeintlich vorenthaltenen Aufstieg realisiert, wobei er die Rahmung als kollektiv-familiäres Unterfangen als motivierend begriffen habe. Verstärkt wird der

6 Die an dieser Stelle positiv anklingende Bezugnahme zeigt sich als eine zumindest ambivalente auch im Nachfrageteil, wenn S dort ausführt, dass die NAPOLA zwar für seinen Vater „auch nichts gewesen wäre, [er] aber ans normale Gymnasium als eher Unterschichtskind damals nicht gekommen wäre [...] und die Schule, bei der alle Schüler gleich gemacht wurden oder gleich gemacht waren, das war schon die Kaderschmiede der Nazis“. Die Gymnasien der damaligen Zeit, so argumentiert er, seien hinsichtlich ihrer sozialstrukturellen Zusammensetzung noch mehr dem „Bildungsbürgertum“ zugeneigt gewesen. Eine solche Interpretation liegt nahe am propagandistischen nationalsozialistischen Selbstverständnis der „Gleichheit aller Volksgenossen“. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Propagandaklischee findet sich bei Wehler (2008: 771 ff.), der sich mit der sozialen Mobilität im NS generell wie auch dem Sozialprofil der Eliteschulen beschäftigt.

Eindruck einer hohen psychosozialen Identifikation zwischen Sohn und Vater nicht zuletzt im Versprecher des Sohnes, in dem er seine mit der väterlichen Position vertauscht: „Also, sein Erfolg war auch ein bisschen meiner.“

Unmittelbar an diese Erzählprämisse anschließend, beginnt S mit der Erzählung seiner Lebensgeschichte, in der er mit Bezug auf unterschiedliche Bildungsentscheidungen wiederholt auf seine Eltern und insbesondere seinen Vater rekurriert. So hebt er ihr Bemühen hervor, die Kinder auf ein Gymnasium zu schicken – eine Entscheidung, die im näheren Umfeld als „größtenwahnsinnig“ wahrgenommen worden sei und die von den als klassenspezifisch rekonstruierten biographischen Schemata abweicht. Zudem verweist er auf ein „Machtwort“ seines Vaters bei der Studienfachwahl. Nach dem Abbruch seines ersten Studiums und angesichts seiner Unsicherheit hinsichtlich der Wahl einer anderen Disziplin habe ihm sein Vater gesagt, dass er Jura studieren möge („Juristen werden immer gebraucht“). Und auch bei der Finanzierung des Studiums hätten seine Eltern ihn in Ergänzung seines Bezugs staatlicher Förderung unterstützt. Schließlich kommt er in der weiteren Stegreiferzählung erneut auf die bereits in der zitierten Erzählprämisse erwähnte väterliche Wendung des „Wir promovieren“ und dessen motivierende Wirkung zurück. In diesem Fall sind die Eltern signifikante Andere, und ihr Sohn realisiert deren biographische Entwürfe.

Das hier exemplarisch für S dargestellte Muster eines familiären Aufstiegsprojekts ist nicht beschränkt auf Konstellationen mit hoher psychosozialer Identifikation zwischen Eltern und Kindern, sondern bezieht auch andere Konstellationen familiärer Solidarität ein. Allerdings sind es innerfamiliär tradierte Erzählungen von verhinderten Aufstiegs- oder Bildungsambitionen, die von den Interviewten als ursächlich für die elterlichen Bildungsambitionen und damit einhergehende biographische Schemata dargelegt werden. Dafür werden wiederum unterschiedliche Gründe angeführt. Über das hier dargelegte Beispiel hinausgehend, wird etwa auf mit dem Zweiten Weltkrieg in Zusammenhang stehende Geschichten von Flucht oder materielle Deprivation verwiesen, auf familiäre Narrative der Arbeitsmigration, familiäre Vorbehalte gegenüber höherer Bildung oder fehlende familiäre finanzielle Ressourcen. Aber auch aus dem sozialen Abstieg von Elternteilen werden mitunter höhere Bildungsambitionen für die eigenen Kinder entwickelt, da diese über ihren sozialen Aufstieg stellvertretend den sozialen Status der Familie wiederherstellen könnten. Und so werden aus der „ursprünglichen“ sozialen Positionierung oder der Verhinderung der parentalen Bildungswünsche biographische Entwürfe für die Kinder abgeleitet und entsprechende Unterstützung geleistet.

## 8. Fazit

Der Beitrag beschäftigte sich mit der Erklärung von sozialen Aufstiegen im Bildungs- und Wissenschaftssystem. Ausgehend von einer vergleichenden Analyse autobiographisch-narrativer Interviews mit Professor:innen, unter ihnen soziale Aufstiegs- wie Reproduktionsfälle, wurden klassenspezifische Schemata rekonstruiert. Die biographischen Schemata der Aufsteiger:innen sind typischerweise auf niedrigere Bildungsabschlüsse und damit verbundene berufliche Positionierungen ausgerichtet und modifizieren sich erst im Bildungs- und Karriereverlauf prozesshaft und vertikal in Richtung höherer Bildungs- und Berufspositionen. Ein für diese Modifikation konstitutiver Mechanismus wurde mit Rückgriff auf Theorien des Selbst konzeptualisiert und verläuft

über signifikante und autoritative Andere. Die für die Selbstbilder relevanten signifikanten Anderen beeinflussen biographische Schemata dabei eher vermittelt über eigene Aspiration und die in dichten alltäglichen Interaktionen vermittelten Selbsterwartungen oder ihre biographische Vorbildfunktion. Bei autoritativen Anderen hingegen sind es eher explizit kommunizierte Erwartungen, etwa hinsichtlich des Gymnasialbesuchs oder des Promotionsbeginns, wie auch die darin enthaltenen im- oder expliziten Bewertungen, die von den Aufsteiger:innen in ihren Selbstbildern reflektiert werden. Aufgrund der den autoritativen Anderen zugeschriebenen (Sach-)Autorität kommt ihnen so kommunizierten Erwartungen und Bewertungen eine besondere Relevanz zu. Sie basieren in der Regel auf in der Schule, dem Studium oder der Promotion erbrachten beziehungsweise bewerteten Leistungen.

Entlang der Unterscheidung von signifikanten und autoritativen Anderen ließen sich einige weiterführende Forschungsfragen formulieren. Die qualitative (Bildungs-)Aufstiegsforschung stellt – dies gilt auch für diese Untersuchung – die Perspektive von Aufsteiger:innen in den Mittelpunkt, indem sie auf (biographische) Interviews (zum Beispiel Schmitt 2010; El-Mafaalani 2012; Spiegler 2015; Keil 2020) und seltener auch Gruppendiskussionen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Miethe 2017) zurückgreift. Die Mobilitätsforschung könnte mit Blick auf Beziehungen zu (familiären) signifikanten Anderen indes vom stärkeren Einbezug ihrer Reziprozität profitieren. Für ein vertiefendes Verständnis dieser Sozialbeziehungen könnte die Forschung von familiengeschichtlichen Gesprächen profitieren, mit denen sich intergenerationale Beziehungsgeflechte unmittelbar und in ihrer Reziprozität untersuchen lassen (Schiek 2017). Eine solche Berücksichtigung der Reziprozität der Sozialbeziehungen erschiene auch mit Blick auf die Hochschullehrenden sinnvoll, um über die Perspektive der Geförderten und/oder Betreuten hinauszugehen. So ließe sich verstärkt der Frage nachgehen, inwiefern die Klassenherkunft die Rekrutierung sowie die Aufrechterhaltung und Förderung von „Nachwuchswissenschaftler:innen“ beeinflusst. Einzelne Untersuchungen weisen auf eine indirekte klassenspezifische Strukturierung der Rekrutierungspraktiken durch habituelle Dispositionen hin, zum Beispiel bei Promovierenden (Kahlert 2016).

Schließlich eröffnen die Theorien des sozialen Selbst, bei dem das Selbst als sich fortwährend konstituierend über die Interaktion mit Anderen verstanden wird, eine möglicherweise fruchtbare Perspektive für die sozialwissenschaftliche Aufstiegsforschung. In der inner- wie außerfachlichen Diskussion um soziale Aufstiege dominiert das Narrativ einer aufstiegsinduzierten sozioemotionalen Fremdheit, nicht zuletzt aufgrund der Popularität einiger autobiographischer Schriften, etwa derjenigen von Eribon (2016) oder Louis (2015). Mit dem Begriff der sozioemotionalen Fremdheit lässt sich der wiederkehrende Befund (exemplarisch Dahrendorf 1965; El-Mafaalani 2017; Nikolai und Gerloff 2019) beschreiben, dass soziale (Bildungs-)Mobilität mit der Entfremdung von Herkunftsfamilie und -klasse einhergehe. Gleichzeitige bliebe die identifikatorische Integration in diejenigen Sozialmilieus aus, in die man aufgestiegen ist (zur Kritik vgl. Miethe 2017; Käßpling et al. 2019). Mit der Theorie des sozialen Selbst ließe sich womöglich über die schroffe Gegenüberstellung von Ankunfts- und Herkunftsmilieu hinausgehen und soziale Zugehörigkeit nicht nur in Konstellationen des „Entweder-oder“ denken. Stattdessen ließen sich, ähnlich wie in der Forschung zu Migration, multiple Zugehörigkeiten des „Sowohl-als-auch“ oder emergente Entwicklungen in den Blick nehmen (Pfaff-Czarnecka 2012: 52 ff.).

## LITERATUR

- Bachsleitner, Anna, Marko Neumann, Michael Becker und Kai Maaz (2020): Soziale Ungleichheit bei den Übergängen ins Studium und in die Promotion, Eine kumulative Betrachtung von sozialen Herkunftseffekten im nachschulischen Bildungsverlauf, in: *Soziale Welt*, 71, Heft 3, 308-340. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-3-308>
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (2010<sup>23</sup>): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Eine Theorie der Wissenssoziologie, Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner, Übersetzt von Monika Plessner, Fischer, Bd. 6623, Frankfurt am Main.
- Berli, Oliver (2017): Diszipliniertes Interpretieren, Zur Praxeologie des gemeinsamen Interpretierens qualitativer Daten, in: *Soziale Welt*, 68, Heft 4, 431-448. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2017-4-431>
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society, New York.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant (2006): Reflexive Anthropologie, Übersetzt von Hella Beister, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1793, Frankfurt am Main.
- Burkhardt, Anke und Sigrun Nickel (Hg.) (2015): Die Juniorprofessur, Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich, Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 174, Baden-Baden.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart, Bd. 302/303, Tübingen.
- Dausien, Bettina (2018): Biographie und Sozialisation, in: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuidor (Hg.): *Handbuch Biographieforschung*, Wiesbaden, 197-207. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_17)
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma, Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, Heft 6, 708-725.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“?, Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims, Übersetzt von Tobias Haberkorn, Edition Suhrkamp, Berlin.
- Fitzenberger, Bernd und Ute Schulze (2014): Up or Out: Research Incentives and Career Prospects of Postdocs in Germany, in: *German Economic Review*, 15, Heft 2, 287-328. <https://doi.org/10.1111/geer.12010>
- Geißler, Rainer (2014<sup>7</sup>): *Die Sozialstruktur Deutschlands*, Wiesbaden.
- Gerth, Hans und C. Wright Mills (1953): *Character and Social Structure, The Psychology of Social Institutions*, New York.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1999): The discovery of grounded theory, Strategies for qualitative research, Reprint, New Brunswick.
- Graf, Angela (2016): Eliten im wissenschaftlichen Feld Deutschlands – Sozialprofil und Werdegänge, in: *Soziale Welt*, 67, Heft 1, 23-42. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2016-1-23>
- Graf, Jakob, Kim Lucht und John Lütten (Hg.) (2022): *Die Wiederkehr der Klassen, Theorien, Analysen, Kontroversen, Projekt Klassenanalyse Jena*, Bd. 2, Frankfurt am Main, New York.

- Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen, in: Jörg Lüdicke und Martin Diewald (Hg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit, Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften, Wiesbaden, 53-83. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0_3)
- Hüther, Otto und Georg Krücken (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen: Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen, in: Soziale Welt, 62, Heft 3, 305-325. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2011-3-305>
- Isserstedt, Wolfgang, Elke Middendorff, Maren Kandulla, Lars Borchert und Michael Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn, Berlin.
- Jaksztat, Steffen (2014): Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase?, in: Zeitschrift für Soziologie, 43, Heft 4, 286-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0404>
- Jaksztat, Steffen und Markus Lörz (2018): Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989-2009, in: Zeitschrift für Soziologie, 47, Heft 1, 46-64. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1003>
- Jungbauer-Gans, Monika und Christiane Gross (2013): Determinants of Success in University Careers: Findings from the German Academic Labor Market, in: Zeitschrift für Soziologie, 42, Heft 1, 74-92. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0106>
- Käppling, Bernd, Ingrid Miethel und Birthe Kleber (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem?, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39, Heft 3, 296-311.
- Keil, Maria (2020): Die Ordnung des Feldes, Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft, Zugleich Dissertation Technische Universität Darmstadt 2020, Weinheim, Basel.
- Klaus, Ekkehard (1981): Deutsche und amerikanische Rechtslehrer, Wege zu einer Soziologie der Jurisprudenz, Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie, Bd. 5, Baden-Baden.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2021): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland, Bielefeld. Online als PDF: <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf>
- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler (2013): Zwischen W3 und Hartz IV, Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsc4>
- Loch, Ulrike (2010): Zur Bedeutung ethnographischer Beobachtungen für die Biographieforschung, in: Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“, Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, Wiesbaden, 193-202. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_15)
- Lörz, Markus und Steffen Schindler (2016): Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere, Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 38, Heft 4, 14-39.
- Louis, Édouard (2015): Das Ende von Eddy, Übersetzt von Hinrich Schmidt-Henkel, Frankfurt am Main.
- Luckmann, Thomas (1986): Zeit und Identität: Innere, soziale und historische Zeit, in: Friedrich Fürstenberg und Ingo Mörth (Hg.): Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft, Sozialwissenschaftliche Materialien, Bd. 9, Linz, 135-174.
- McAdam, Doug, Sidney Tarrow und Charles Tilly (2001): Dynamics of contention, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805431>

- Mead, George H. (1934): *Mind, Self and Society, From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago.
- Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung.
- Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem, Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, Heft 6, 686-707.
- Möller, Christina (2015): *Herkunft zählt (fast) immer, Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren, Zugleich Dissertation Technische Universität Darmstadt 2014*, Weinheim, Basel.
- Nachtwey, Oliver (2016<sup>5</sup>): *Die Abstiegsgesellschaft, Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*, Edition Suhrkamp, Bd. 2682, Berlin.
- Neumeyer, Sebastian (2022): Wie offen sind strukturierte Promotionen wirklich?, Anmerkungen zum Vergleich sozialer Ungleichheiten in einem Beitrag von Susanne de Vogel, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74, Heft 1, 95-111. <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00817-8>
- Nikolai, Rita und Lisa Gerloff (2019): Promovierende aus nichtakademischen Familien: Erfahrungen mit Fremdheit und ihre Beziehung zur Familie, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, Heft 2, 247-262. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00245-3>
- Oevermann, Ulrich, Tilmann Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart, 352-433. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19)
- Otte, Gunnar (2021): Entwicklungslinien und Herausforderungen soziologischer Ungleichheitsforschung in Deutschland, in: Rasmus Hoffmann, André Knabe und Christian Schmitt (Hg.): *Ungleichheit, Individualisierung, Lebenslauf*, Wiesbaden, 215-243. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34223-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34223-4_10)
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): *Zugehörigkeit in der mobilen Welt, Politiken der Verortung, Das Politische als Kommunikation*, Bd. 3, Göttingen.
- Schiek, Daniela (2017): Armutsgenerationen: das familiengeschichtliche Gespräch als methodologischer Zugang zur Transmission von Armut, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18, Heft 3.
- Schmeiser, Martin (1994): *Akademischer Hasard, Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920, eine verstehend soziologische Untersuchung*, Stuttgart.
- Schmeiser, Martin (1996): Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 3, 135-183.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt, Soziale Ungleichheit und Habitus-Strukturkonflikte im Studium*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis*, 13, Heft 3, 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Günther Robert (Hg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit, Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart, 78-117. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5)
- Schütze, Fritz (2016): *Biographieforschung und narratives Interview*, in: Werner Fiedler und Hein-Hermann Krüger (Hg.): *Fritz Schütze: Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse, Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*, Opladen, Berlin, Toronto, 55-73. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd09cn.6>

- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege, Ressourcen und Bedingungen, Weinheim.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2021): Bildung und Kultur, Personal an Hochschulen 2020, Fachserie 11, Reihe 4.4, Wiesbaden. Online als PDF: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440207004.pdf;jsessionid=C60673B6A0AB587F0282E99039993D95.live721?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440207004.pdf;jsessionid=C60673B6A0AB587F0282E99039993D95.live721?__blob=publicationFile)
- Strauss, Anselm L. (1974): Spiegel und Masken, Die Suche nach Identität, Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, Bd. 109, Frankfurt am Main.
- Sullivan, Harry Stack (1940): Conceptions of Modern Psychiatry, in: *Psychiatry*, 3, Heft 1, 1-117. <https://doi.org/10.1080/00332747.1940.11022272>
- Vogel, Susanne de (2017): Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, Heft 3, 437-471. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0485-7>
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949, München.
- Zimmer, Lena M. (2018): Das Kapital der Juniorprofessur, Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur, Dissertation, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz 2018, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22726-5>

## Zusammenfassung

Hochschulen sind eine zentrale Institution zur (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheiten. Auf Ebene der Studierenden wurden und werden klassenspezifische Ungleichheiten eingehend beforscht, die Wissenschaftskarriere aber ist nur rudimentär untersucht worden. Die verfügbaren Studien deuten indes auf eine Unterrepräsentation von aus niedrigen sozialen Klassen stammenden Wissenschaftler:innen hin und fokussieren die Erklärung der Reproduktion dieser Ungleichheiten. Demgegenüber bezieht sich dieser Beitrag auf einen zentralen Mechanismus sozialer Aufstiegsmobilität. Basierend auf einer vergleichenden Analyse von 27 autobiographisch-narrativen Interviews mit deutschen Universitätsprofessor:innen der Rechts- und Erziehungswissenschaften unterschiedlicher Klassenherkunft wird unter Rückgriff auf Theorien des sozialen Selbst dargestellt, dass die sozialen Beziehungen und Interaktionen mit Anderen höherer Sozialklassen die Selbstbilder und die damit verbundenen biographischen Schemata der sozialen Aufsteiger:innen modifizieren. Dabei kommt den von autoritativen Anderen kommunizierten Erwartungen aufgrund der ihnen zugeschriebenen Sachautorität eine besondere Relevanz zu. Der Aufsatz leistet einen Beitrag zur sozialen Mobilitätsforschung, indem er einen wesentlichen Mechanismus sozialer Aufwärtsmobilität im akademischen Bereich beleuchtet.