



Leseprobe aus Blome, *Universitätskarrieren und soziale Klasse*,  
ISBN 978-3-7799-7444-4 © 2023 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7444-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7444-4)

# Inhalt

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

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

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

# 1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Daneben wird angeführt, dass ungleiche Lebenschancen aus *gerechtigkeitsphilosophischen Überlegungen* kaum zu rechtfertigen seien. Die Klassenherkunft eines Menschen sollte, folgt man demokratischen Gerechtigkeitsprinzipien, nicht über seine beruflichen Chancen und die damit verbundenen Lebenschancen bestimmen. Von diesem eher individualisierenden Standpunkt aus wird argumentiert, dass jedem Menschen die gleichen Lebenschancen zustehen. Wenn es um die Gleichheit von Lebenschancen geht, dann wird vor allem das Postulat der Chancengleichheit<sup>4</sup> angerufen. So beginnen Ungleichheit adressierende

---

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

bildungssoziologische Schriften häufig mit dem Verweis auf das meritokratische Versprechen demokratischer Gesellschaftsformationen. Demnach soll die Distribution von Bildungsabschlüssen und gesellschaftlichen Positionen nach dem Leistungsprinzip<sup>5</sup> erfolgen, unabhängig von (sozialer) Herkunft, Geschlecht oder Hautfarbe eines Menschen. Eine Privilegierung oder Diskriminierung durch die (Un-)Gnade der Geburt, wie es in Feudalgesellschaften mit ihrer ständischen Stratifizierung der Fall war, erscheint in modernen demokratischen Gesellschaftsformationen illegitim. Soziale Ungleichheiten erscheinen nur dann zu rechtfertigen, wenn sie auf Leistungsunterschieden fußen.

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

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

---

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

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

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

---

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

Rollen Vorbild zu gelten, entweder eines offenen Umgangs<sup>7</sup> mit der eigenen sozialen Herkunft. Oder die aufwärtsmobilen Professor:innen müssen aus anderen Gründen von Studierenden als solche wahrgenommen werden, etwa aufgrund habitueller Ähnlichkeiten.

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

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

---

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

## 1.1 Begrifflich-konzeptionelle Grundlagen: Soziale Mobilität und soziale Klassen

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

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

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

---

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



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

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

Zwar wurde der Klassenbegriff von der deutschsprachigen Soziologie schon mehrfach ins Jenseits<sup>11</sup> befördert, spätestens mit Beginn des 21. Jahrhunderts aber kam es zur „Auferstehung“ der schon totesagten Kategorien. Dabei konstatierte Geißler (1998) bereits Ende der 1990er Jahre ein „mehrfaches Ende der Klassengesellschaft“ seit Beginn des Zweiten Weltkriegs. Mit ihm lassen sich – etwas vereinfacht – drei Phasen unterscheiden, wobei sich differenzieren lässt zwischen einer Kritik am Klassenbegriff als theoretischem Konstrukt der Beschreibung vertikaler Ungleichheiten und einer Kritik der Wirkmächtigkeit vertikaler Differenzierungen insgesamt (ähnlich Rehberg 2011).

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts aber hat der Klassenbegriff wieder Eingang ins legitime Vokabular deutschsprachiger Soziolog:innen gefunden (Rehberg 2011; Nachtwey 2016; Neckel 2020; Graf et al. 2022). Gleichwohl war es weniger die Soziologie, die diese Debatte angestoßen hat, als vielmehr die Rezeption wirtschaftswissenschaftlicher Diskurse – um nicht zu sagen der „ökonomischen Realität“. Zwar habe sich die Nachkriegszeit im Vergleich zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch geringere Ungleichheiten in der Einkommens- und Vermögenskonzentration ausgezeichnet (Piketty 2015, 428; 578). Seit den 1980er Jahren aber, fokussiert man die reichen Länder der Welt, zeigt sich, dass Einkommens- und Vermögensungleichheiten massiv zunehmen (Piketty 2015, Kap. 12; Piketty 2020, S. 39–48; Milanović 2016, S. 118). Für die Soziologie ist Andreas Reckwitz ein zentraler Bezugspunkt, wobei dies sowohl für die innerfachliche Diskussion<sup>13</sup> gilt wie auch für eine über die Soziologie hinausweisende breite

---

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

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

öffentliche Rezeption<sup>14</sup>. Er will die „Spätmoderne“ als Drei-Klassen-Gesellschaft verstanden wissen, die sich charakterisieren ließe durch eine *neue* sowie *alte* Mittelklasse und eine *prekäre* Klasse (Reckwitz 2019c, S. 72).<sup>15</sup>

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

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

---

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

14 Zur öffentlichen Rezeption siehe etwa Kumkar und Schimank (2022), die aus einer wissenschaftssoziologischen Perspektive argumentieren, dass der Erfolg von Reckwitz vor allem darauf zurückzuführen sei, dass seine Deutung der Selbstdeutung der Rezipient:innen, die vor allem der „neuen Mittelklasse“ zuzuordnen seien, entspricht. Wir finden eine homologe Argumentation für den Erfolg von Schelskys „nivellierender Mittelstandsgesellschaft“ bei Dahrendorf, der argumentiert, dass diese Deutung bei den oberen Klassen und Eliten Gefallen gefunden habe, weil sie deren Privilegien verschleierte (Dahrendorf 1965c, S. 148).

15 Gerade mit Blick auf die erwähnte Vermögensverteilung erscheint das weitgehende Ausblenden der „Oberklasse“ von Reckwitz mehr als erklärungsbedürftig und interessanterweise ist dies auch – mit Ausnahme von Hartmann (2021a) – in der kritischen Diskussion um seine Konzeption der „Drei-Klassen-Gesellschaft“ nur angerissen worden.

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

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

## 1.2 Aufbau der Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

## 2 Forschungsstand und Fragestellungen

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

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



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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

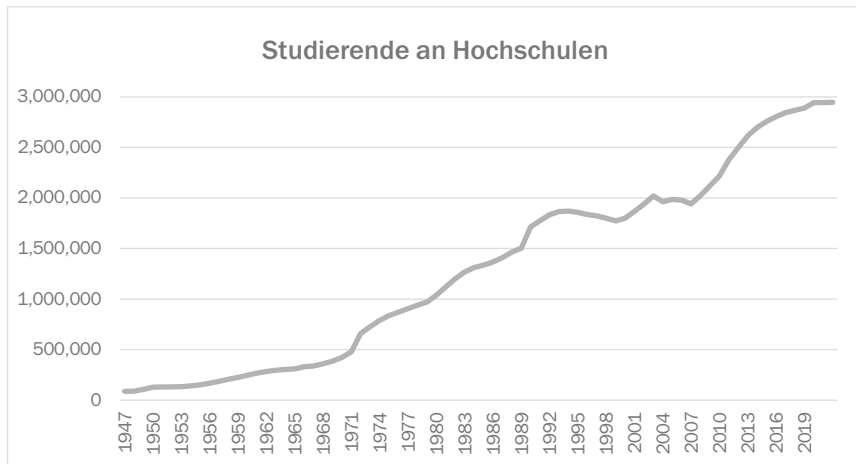
21 Der Schereneffekt meint einen stärkeren Kompetenzzuwachs von Schüler:innen, die höhere Schulformen besuchen (Pfost et al. 2010). Zumindest für mathematische Kompetenzen wird dies einhellig gezeigt, deutlich heterogener sind die Forschungsergebnisse zu den Lesekompetenzen (Nagy et al. 2017). Kritisch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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

Dabei ist die Darstellung um Historizität bemüht, da sich die in dieser Studie erforschten Wissenschaftsbiografien, bei aller Varianz der Generationslagen, in spezifischen soziohistorischen Kontexten vollzogen. Historizität bedeutet in diesem Sinne und mit Blick auf die Geburtskohorten der Professor:innen, die ältesten wurden in den 1940er Jahre geboren, dass dem Hochschulstudium und den folgenden Statuspassagen ab den 1960er Jahren Aufmerksamkeit zukommt. Die heutigen Professor:innen wurden in ebenjenen spezifischen Kontexten sozialisiert, für die mitunter spezifische Selektionsmechanismen wie Gelegenheitsstrukturen charakteristisch waren. Zu denken sei etwa an die Umstellungen von Studienfinanzierungsmodellen<sup>27</sup>, gerade vor dem Hintergrund klassenspezifischer

---

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

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

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

## 2.1 Hochschulstudium

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

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

---

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

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

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

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

#### 1. Phase: „Unterrepräsentierte Arbeiterkinder“

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

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