

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

Sozialer Aufstieg durch Bildung?

Theoretische Zugänge,
empirische Einsichten

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

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8375-0 Print
ISBN 978-3-7799-8376-7 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8377-4 E-Book (ePub)
DOI 10.3262/978-3-7799-8376-7

1. Auflage 2025

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

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

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

Inhalt

Einleitung

Sozialer Aufstieg durch Bildung?

Relevanz, Forschungsüberblick und Problematisierungen

Frerk Blome, Christina Möller und Julia Reuter

8

Kapitel I – Theoretisch-konzeptionelle Zugänge

Jenseits von Struktur und Mobilität

Lageveränderungen und Bildungsaufstiege in komplexen Gesellschaften

Christoph Weischer

44

Aufstieg in der Postmigrationsgesellschaft – Hürden und Varianzen

Nina Bühler und Naika Foroutan

68

Gelegenheitsstrukturen für sozialen Aufstieg im Ost-West-Vergleich

Ingrid Miethe

85

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

Miriam Diederichs, Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich

101

Kapitel II – Empirische Einsichten

Der bemerkenswerte Bildungsaufstieg von Studierenden mit

Migrationshintergrund: ein Streben nach Statusmaximierung

Irena Pietrzyk und Sebastian Neumeyer

122

First Generation-Studierende – psychologische Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten

Britta Wittner

144

Affektive Passung in Academia:

Förderverhältnisse und ihre Rolle für Bildungsaufstiege

Maria Keil und Flora Petrik

166

Anything is Possible?

Herkunftseffekte beim Aufstieg – Eine Analyse unterschiedlicher Laufbahnnarrative im US-akademischen Feld

Stephanie Beyer

190

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

Sozialer Aufstieg durch Bildung?

Relevanz, Forschungsüberblick und Problematisierungen

Frerk Blome, Christina Möller und Julia Reuter

1 Vorbemerkung

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

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

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

2 Zur Aktualität von Aufstiegsnarrativen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Genese und Ausdifferenzierung der deutschsprachigen Bildungsaufstiegsforschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 (Akademische) Bildung als dominantes Prinzip sozialer Klassenbildung?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Bildungsherkunft als wichtigster Indikator sozialer Herkunft?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Ungleichheiten nur in der Hochschule?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Theoretische Erklärungsangebote jenseits kultureller Hürden des Bildungsaufstiegs?

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

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

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

14 Teilweise beziehen sich Studien auf einzelne Konzepte der sozialen Reproduktionstheorie von Bourdieu, etwa auf das Habituskonzept (z. B. El-Mafaalani 2020). Andere Untersuchungen rezipieren das bourdieusche Instrumentarium umfassender und beziehen sich beispielsweise auch auf seine soziale Feldtheorie (Keil 2020). Für die angelsächsische Forschung kritisiert der Bourdieu-Schüler Wacquant den isolierten Gebrauch der Bourdieu'schen Konzepte, wenn er schreibt: „[L]ike a spring, it [der Habitus] needs an external trigger and so it cannot be considered in isolation from the definite social worlds (and eventually fields) within it operates“ (Wacquant 2016, S. 69).

Anderer, berücksichtigen aber gleichzeitig die diesen Interaktionen unterliegenden Klassenstrukturen.

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5 Lenkt die Fokussierung auf Aufstiege von sozialen Ungleichheiten ab?

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

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

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

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

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

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

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