

# Bestätigung der Autoren-Metadaten/ Author Metadata Approval Sheet

Sehr geehrte Autoren,  
Bitte prüfen Sie die unten aufgeführten Autoren-Metadaten sorgfältig und ergänzen bzw. korrigieren Sie diese ggf. in der beschreibbaren rechten Spalte.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit, De Gruyter

Dear author,  
Please check and complete carefully the author metadata listed below by using the editable fields in the right column.

Thanks for your kind cooperation, De Gruyter

**Journal-Name:** Zeitschrift für Rechtssoziologie  
**Article-DOI:** <https://doi.org/10.1515/zfrs-2020-0007>  
**Article-Title:** Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg?

Bitte vervollständigen/ Please complete	Author Meta Data		Bitte ändern/To be changed
	<b>Author 1</b>		
	<b>Surname</b>	Böning	
	<b>First Name</b>	Anja	
	<b>Corresponding</b>	yes	
	<b>E-Mail</b>	Anja.Boening@fernuni-hagen.de	
	<b>Affiliation 1</b>	FernUniversität in Hagen, Rechtswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Gender im Recht, Universitätsstraße 27, 58097 Hagen, +49 (0)2331 987 2432, Fax +49 (0)2331 987 324	
	<b>Institution 1</b>	FernUniversität in Hagen	
	<b>Department 1</b>	Rechtswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Gender im Recht	
	<b>City 1</b>	58097 Hagen	
✓	<b>Country 1</b>		

Data checked and received

Date: \_\_\_\_\_

Bitte vervollständigen/ Please complete	Author Meta Data		Bitte ändern/To be changed
	<b>Author 2</b>		
	<b>Surname</b>	Blome	
	<b>First Name</b>	Frerk	
	<b>Corresponding</b>	yes	
	<b>E-Mail</b>	Frerk.Blome@lcss.uni-hannover.de	
	<b>Affiliation 1</b>	Leibniz Universität Hannover, Leibniz Center for Science and Society, Lange Laube 32, 30159 Hannover, + 49 (0) 511 7621 4520, Fax +49 (0)511 762 14520,	
	<b>Institution 1</b>	Leibniz Universität Hannover	
	<b>Department 1</b>	Leibniz Center for Science and Society	
	<b>City 1</b>	30159 Hannover	
✓	<b>Country 1</b>		

Data checked and received

Date:

\_\_\_\_\_

Bitte vervollständigen/ Please complete	Author Meta Data		Bitte ändern/To be changed
	<b>Author 3</b>		
	<b>Surname</b>	Möller	
	<b>First Name</b>	Christina	
	<b>Corresponding</b>	yes	
	<b>E-Mail</b>	Christina.Moeller@fh-dortmund.de	
	<b>Affiliation 1</b>	Fachhochschule Dortmund, FB Angewandte Sozialwissenschaften, Emil-Figge-Straße 44, 44227 Dortmund, + 49 (0)231 6829, Fax +49 (0)231 9112 4911	
	<b>Institution 1</b>	Fachhochschule Dortmund	
	<b>Department 1</b>	FB Angewandte Sozialwissenschaften	
	<b>City 1</b>	44227 Dortmund	
✓	<b>Country 1</b>		

Data checked and receipted

Date:

\_\_\_\_\_

Anja Böning\*, Frerk Blome\* und Christina Möller\*

## Vom kollektiven zum individualisierten Aufstieg?

Biographische Narrative von Juraprofessoren aus statusniedrigen Herkunftsfamilien im Wandel

### From collective to individualized upward mobility?

Biographical narratives of law professors from lower social classes in transformation

<https://doi.org/10.1515/zfrs-2021-0007>

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

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

**\*Korrespondenzautor\*innen:** Anja Böning, FernUniversität in Hagen, Rechtswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Gender im Recht, Universitätsstraße 27, 58097 Hagen, +49 (0)2331 987 2432, Fax +49 (0)2331 987 324, E-Mail: Anja.Boening@fernuni-hagen.de

**Ferk Blome**, Leibniz Universität Hannover, Leibniz Center for Science and Society, Lange Laube 32, 30159 Hannover, + 49 (0) 511 7621 4520, Fax +49 (0)511 762 14520, E-Mail: Ferk.Blome@lcss.uni-hannover.de

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

**Bitte geben Sie einen Kolummentitel für die rechten Seiten an.  
Leider ist die Überschrift zu lang. Danke**

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

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

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

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

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

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

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

Angesichts dieser Transformationen der sozialen Aufstiegsbedingungen befasst sich der Beitrag mit Aufsteigern<sup>1</sup> unterschiedlicher Kohorten, die „weite Aufstiege“ (Pollak 2010) aus statusniedrigen Herkunftsmilieus bis hin zur Juraprofession durchlaufen haben. Im Zentrum stehen Aufstiegsnarrative, die anhand ihrer biographischen Erzählungen rekonstruiert werden. Mit einem weiten Aufstieg ist ein sozialer Aufstieg gemeint, in dem eine Person im Vergleich zur höchsten Berufsklasse ihrer Eltern „mindestens die benachbarte Hierarchiestufe überspringt“ (ebd.: 20). Ein weiterer Aufstieg, der im Kontext unserer Studie über hohe formale Bildungszertifikate verläuft, ist in der Bundesrepublik sehr selten. Viel-

---

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

mehr gestaltete sich der „typische Mobilitätspfad“ (Pollak 2010: 23) für Männer in Westdeutschland vor allem als ‚kurzer‘ Aufstieg z. B. vom Facharbeitersohn zum qualifizierten Angestellten. Juraprofessoren, die einen weiten Aufstieg absolviert haben, bilden einen extrem kleinen Personenkreis und wurden bislang nur wenig untersucht (zur Ausnahme siehe die historische Studie von Schmeiser 1994). Den weiten sozialen Aufstieg in der Rechtswissenschaft in den Blick zu nehmen, ist auch deshalb aufschlussreich, da es sich hierbei um einen äußerst starken Bruch mit der feldeigenen hochgradig selektiven sozialen Reproduktionslogik der Wissenschaft handelt. Wie es Aufsteigern gelingen konnte, sich in diesem Feld der Macht durchzusetzen, welche Varianzen und welche Veränderungen in den Narrativen unterschiedlicher Kohorten sich hierbei zeigen, wird mit einer Analyse ihrer zentralen Aufstiegsnarrative untersucht. Narrative stellen eine Grundlage dar, um Muster ähnlichen Erzählens zu rekonstruieren und diese in ihrem zeitlichen und soziokulturellen Zusammenhang zu deuten. Dabei zeigt sich auch, wie gewandelte gesellschaftliche Leitbilder unterschiedliche biographische Narrative und Subjektivierungsformen bedingen.

## **Die Bedeutung von gesellschaftlichen Leitbildern und Fachkultur für den sozialen Aufstieg**

Im Bereich der Wissenschafts- und Fachkulturforschung liegen verschiedene Studien über subjektive Erfolgskonstruktionen und die Konstituierung von wissenschaftlichen Persönlichkeiten vor, in denen Leistungszuschreibungen in (fach-)spezifischen Anerkennungskulturen eine große Rolle spielen, die u. a. auch geschlechtsspezifische Ungleichheiten generieren (exemplarisch Lamont et al. 2000, Engler 2001, Hamann 2016). Studien über den sozialen Aufstieg beziehen sich entweder auf unterschiedliche soziale Felder und Professionen, Epochen oder Staaten (exemplarisch El-Mafaalani 2012, Alheit/Schömer 2009, Miethe et al. 2015, Schmeiser 1994) oder untersuchen im Hochschulsektor untere Statusgruppen (exemplarisch für Studierende Schmitt 2010, für Promovierende Jaksztat/Lörz 2018) und obere Statusgruppen (exemplarisch für die USA und Großbritannien Warnock 2016, Wakeling 2010; für Deutschland Reuter et al. 2020). Häufig werden hierbei Herausforderungen für soziale Aufsteiger\*innen durch unterschiedliche Passungsverhältnisse zu vorherrschenden akademischen und sozialkulturellen Anforderungen herausgestellt.

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

gesellschaftlichen zeithistorischen Aufstiegsdiagnosen sowie zu Idiosynkrasien der rechtswissenschaftlichen Fachkultur.

## Gesellschaftlicher Wandel und Leitbilder des sozialen Aufstiegs

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

## Soziale Exklusivität der Rechtswissenschaft

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

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

Die juristische Fachsozialisation<sup>2</sup> mit ihren eigenen Feldregeln wie der spezifischen Notenskala und Kultur der Bewertung, die sich als defizitorientiert charakterisieren lässt und von den akademischen Gepflogenheiten anderer Disziplinen abweicht (Wissenschaftsrat 2010), bewirkt eine starke biographische Selbstidentifizierung mit der juristischen Profession (dazu auch Schultz et al. 2018: 211 ff.). Im Rahmen dieser Identifikationsprozesse spielen Leistungsbeurteilungen in Form von Noten eine zentrale Rolle. „Noten haben in der Rechtswissenschaft einen stark symbolischen Wert und lassen sich als kulturelles Kapital bzw. Bildungskapital in entsprechende Positionen, Einfluss- und Einkommensmöglichkeiten konvertieren“ (Böning 2017: 188).

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

---

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

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

## Methodisches Vorgehen und Sample

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

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

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

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

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

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

**Tabelle 1**

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

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

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

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

## Befunde

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

### Narrative auf Meso- und Makro-Ebene: Gelegenheitsstrukturen

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

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

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

### **Bildungsexpansion und -euphorie**

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

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

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

---

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

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

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

### **Transformationsprozess in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung**

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Der erhaltene C4-Ruf in Ostdeutschland bedeutete für P zwar ein ‚Ankommen‘ auf der Professur, dem Ruf an eine ostdeutsche Universität wird aber eher aufgrund einer passiven Orientierung an informellen Karriereregeln sowie äußeren Zwängen gefolgt. So sei eine C4- immer einer C3-Professur vorzuziehen. Erst einen später erhaltenen Ruf an eine süddeutsche Universität (den er aufgrund schlechterer Ausstattung aber abgelehnt hat) bewertet er als endgültige Selbstbezeugung, „freiwillig“ in Ostdeutschland geblieben zu sein, zumal sich im Osten auch Karriereperspektiven für seine Frau und eine gute Kinderbetreuung ergaben. Bei dieser Selbstbezeugung der Freiwilligkeit bezieht er sich auf das Anfang der 1990er Jahre in Ostdeutschland verbreitete Überzeugungsmuster, dass Personen aus dem Westen häufig nicht gut genug seien, um in Westdeutschland eine Professur zu erreichen, und Ostdeutschland daher als (unfreiwilliges) Ausweichgebiet für Karrieren genutzt haben. Der konkrete Elitenaustausch, der

sich für westdeutsche Wissenschaftler\*innen als neuer Ermöglichungsraum erwies und beim ostdeutschen Personal mit extremen Härten und Ungerechtigkeiten (häufig in Form eines Karriereendes, Pasternack 2015: 24) einherging, findet zwar Erwähnung; jedoch deutet sich in dem Argument, dass er als Jurist „*nie angefeindet*“ wurde, die Haltung an, dass der Austausch ostdeutscher Jurist\*innen aufgrund des politischen und rechtlichen Systemwechsels unumgänglich erschien.

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

## **Narrative auf der Mikroebene: Individuelle Dispositionen**

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

### **Begabung und Neigung**

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

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

*„Da ging sie [die Schwester] dann zur Schule, hat aber, also war in der Schule jetzt wohl nicht so begabt, und hatte auch keine Lust Abitur zu machen, und wollte lieber schon schnell selbstständig sein und Geld verdienen [...] und hat dann eine Lehre gemacht zur Einzelhandelskauffrau“.<sup>5</sup>*

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

---

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

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

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

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

## Ehrgeiz

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

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

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

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

## Narrative auf Mikro- und Mesoebene: Signifikante Andere

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

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

### Eltern

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

Exemplarisch sei das Narrativ des familiären Aufstiegs verdeutlicht an folgendem Zitat aus dem Nachfrageteil<sup>6</sup> des Interviews mit G [Kohorte 2]. Dem Nachfrageteil voraus geht eine Stegreiferzählung, in der G seine Studienfachwahl wie auch seine Promotionsaufnahme als auf einen väterlichen Impuls zurückgehend darstellt. Zwar habe sein Vater kaum über Kenntnisse hinsichtlich akademischer Disziplinen verfügt, wusste aber, dass „man mit Jura viel machen könne“:

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

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

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

---

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

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

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

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

### **Akademische Lehrer**

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

---

<sup>7</sup> Siehe dazu auch Helmuth Schulze-Fielitz 2013: 453–469.

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

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

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

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

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

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

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

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

## Fazit: Aufstiegsnarrative im Wandel

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

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

Lebensphasen führe dazu, dass sie biographische Narrative lebenslang strukturieren.

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

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

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

## Literatur:

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

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

- Häberle, Peter (2010) *Pädagogische Briefe an einen jungen Verfassungsjuristen*. Mohr Siebeck: Tübingen.
- Hackler, Ruben (2019) Soziologie der Klassenjustiz revisited. Der Richterhabitus in der Weimarer Republik, S. 203–221 in Andrea Kretschmar (Hrsg.), *Das Rechtsdenken Pierre Bourdieu*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hamann, Julian (2016) „Let us salute one of our kind.“ How academic obituaries consecrate research biographies. *Poetics* 56: 1–14.
- Hartmann, Michael (1990) *Juristen in der Wirtschaft. Eine Elite im Wandel*. München: Beck.
- Hartmann, Michael (2002) *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Heldrich, Andreas & Schmidtchen, Gerhard (1982) *Gerechtigkeit als Beruf. Repräsentativumfrage unter jungen Juristen*. München: Beck.
- Jaksztat, Steffen & Lörz, Markus (2018) Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989–2009. *Zeitschrift für Soziologie* 47: 46–64.
- Klaus, Ekkehard (1981) *Deutsche und amerikanische Rechtslehrer*. Baden-Baden: Nomos.
- Kaupen, Wolfgang (1971) *Die Hüter von Recht und Ordnung. Die soziale Herkunft, Erziehung und Ausbildung der deutschen Juristen – eine soziologische Analyse*. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017) *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kusow, Abdi M. & Eno, Mohamed A. (2015) Formula Narratives and the Making of Social Stratification and Inequality. *Sociology of Race and Ethnicity* 1: 409–423.
- Lamont, Michèle, Kaufman, Jason & Moody, Michael (2000) The Best of the Brightest: Definitions of the Ideal Self among Prize-Winning Students. *Sociological Forum* 15: 187–224.
- Lörz, Markus (2017) Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf, S. 311–338 in Meike Sophia Baader & Tatjana Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maines, David R. (1993) Narrative's Moment and Sociology's Phenomena: Toward a Narrative Sociology. *The Sociology Quarterly* 34: 17–38.
- Mau, S. (2019) *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mead, George H. (2017) *Geist, Identität und Gesellschaft*. [18. Auflage] Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Middendorff, Elke, Apolinarski, Beate, Poskowsky, Jonas, Kandulla, Maren & Netz, Nicolai (2013) *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Miethe, Ingrid, Sorenski, Regina, Suderland, Maja, Dierckx, Heike & Kleber, Birthe (2015) *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Opladen: Budrich.
- Möller, Christina (2015) *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren (Bildungssoziologische Beiträge)*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Munawar, Khadeeja, Kuhn, Sara K. & Haque, Samsul (2018) Understanding the reminiscence bump: A systematic review. *PLoS ONE* 13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208595>.

- Nachtwey, Oliver (2016) *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2017) *Interview und Dokumentarische Methode*. [5. Auflage] Wiesbaden: Springer VS.
- Pasternack, Peer (2005) Wissenschaftsumbau. Der Austausch der Deutungseliten, S. 221–236 in Hannes Bahrmann & Christoph Links (Hrsg.), *Am Ziel vorbei. Die deutsche Einheit – eine Zwischenbilanz*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Pasternack, Peer (2015) Wissenschaftsumbau Ost. Ein 25-Jahres-Jubiläum mit eher begrenzten Jubelanlässen, S. 22–25 in Marburg: *Forum Wissenschaft* (4).
- Peter, Tobias (2018) Talent. Zu einem Schlüsselbegriff zeitgenössischer Bildung, S. 71–94 in Arne Böker & Kenneth Horvarth (Hrsg.): *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollak, Reinhard (2010) *Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland*. (Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.)), Schriften zu Wirtschaft und Soziales Band 5), Berlin.
- Reckwitz, Andreas (2017) *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reuter, Julia, Gamper, Markus, Möller, Christina & Blome, Frerk (Hrsg.) (2020) *Vom Arbeiterkind zur Professur. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Richter, Walther (1960) Die Richter der Oberlandesgerichte der Bundesrepublik. Eine berufs- und sozialstatistische Analyse. *Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik* 5: 241–259.
- Riessman, Catherine K. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles/ London/New Delhi/Singapore: SAGE.
- Schindler, Steffen (2012) *Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Schmeiser, Martin (1994) *Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870–1920*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmitt, Lars (2010) *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schröder, Rainer & Bär, Fred (1996) Zur Geschichte der Juristischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. In: *Kritische Justiz* 29: 447–465.
- Schulze-Fielitz, Helmuth (2013) *Staatsrechtlehre als Mikrokosmos*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schultz, Ulrike, Böning, Anja, Peppmeier, Ilka & Schröder, Silke (2018) *De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft. Geschlecht und Wissenschaftskarriere im Recht*. Baden-Baden: Nomos.
- Schütze, Fritz (1983) Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13: 283–293.
- Spangenberg, Heike; Quast, Heiko & Franke, Barbara (2017) Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. *Die Deutsche Schule* 109: 334–352.
- Squire, Corinne, Andrews, Molly & Tamboukou, Maria (2008) What is narrative research?, S. 1–21 in dies. (Hrsg.) *Doing Narrative Research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: SAGE.
- Tarrow, Sidney (1991) Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen. Theoretische Perspektiven. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 43: 647–670.
- Titze, Hartmut (1990) *Der Akademikerzyklus*. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.

- Van de Loo, Janwillem/Stehmeier, Marinus (2013) Wieso, weshalb, warum – bleibt Jura dumm? *Kritische Justiz* 46: 383–395.
- Voswinkel, Stephan (2017) *Das (schwindende) Versprechen des sozialen Aufstiegs*, S. 64–79 in Aulenbacher, Brigitte, Dammayr, Maria, Dörre, Klaus, Menz, Wolfgang, Riegraf, Birgit, Wolf, Harald (Hrsg.), *Leistung und Gerechtigkeit. Das umstrittene Versprechen des Kapitalismus*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Wakeling, Paul (2010) Is there such a thing as a working-class academic?, S. 36–52 in Yvette Taylor (Hrsg.), *Classed intersections. Spaces, selves, knowledges*. Farnham, Burlington, VT: Ashgate.
- Warnock, Deborah M. (2016) Paradise Lost? Patterns and Precarity in Working-Class Academic Narratives. *Journal of Working-Class Studies* 1, S. 28–44.
- Weyrauch, Walter Otto (1970) *Zum Gesellschaftsbild des Juristen. Eine vergleichende Studie über die subjektiven Faktoren im Recht*. Neuwied: Luchterhand.
- Wissenschaftsrat (2010) *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010*. Arbeitsbericht, mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates.
- Zimmer, Lena M. (2018) *Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.