

Anspruchsvolle Ausbildungen gehören inzwischen vor allem in jüngeren Generationen vergleichsweise selbstverständlich zum Lebensplan – so wie Fachkompetenzen und Zertifikate im Erwerbsleben auch zunehmend fraglos vorausgesetzt werden. Für viele Menschen ist es gleichwohl neu und gewöhnungsbedürftig, ein Studium aufzunehmen. Allein das Fächerspektrum an den Hochschulen kann verwirrend und unübersichtlich wirken.

Bei den Bildungsentscheidungen steht viel auf dem Spiel, auch wenn sie sich prinzipiell korrigieren lassen. Es werden Weichen gestellt, mit denen soziale Ungleichheit reproduziert oder aber auch im Übergang aufgebrochen werden kann.¹ Darüber entscheiden nicht nur formal zu erfüllende Voraussetzungen; auch ist nicht allein der Geldbeutel maßgeblich für die Bewerbung um einen Studienplatz. Ebenfalls zentral ist die Passung zwischen dem eigenen Habitus und den Anforderungen im Feld der Hochschule und der Wissenschaft.

Soziale Ungleichheit lässt sich nicht auf einen Schlag erledigen; sie spielt nicht nur unmittelbar in Übergangssituationen eine wichtige Rolle, sondern entfaltet oft erst anschließend ihre volle Wirkung. Kurz gesagt: Wer es bis an die Hochschule schafft, gehört noch lange nicht dazu. Einen Übergang bewältigen und die mit ihm erreichte Situation meistern zu können, erfordert unter Umständen längerfristige Lern- und Umstellungsprozesse, in denen sich Haltungen und Einstellungen, die vor Eintritt in die Hochschule erworben wurden, als hinderlich erweisen können.

Darüber, dass die für den Bildungsprozess relevanten Einstellungen und Orientierungen aus „einer verinnerlichten Sozialschichtzugehörigkeit“ (Maaz 2006: 82) resultieren, sind sich auch die VertreterInnen konkurrierender bildungssoziologischer Ansätze einig. Diese Ansätze werden hier zunächst (Abschnitt 1) im Blick auf die Frage thematisiert, inwieweit sie der gesellschaftlichen Differenzierung und den sozialen Gruppen an der Hochschule gerecht werden. Anschließend konzentriert sich der Beitrag auf Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang in die Hochschule und im Studium (Abschnitt 2) sowie beim Übergang in die Wissenschaft

1 Vgl. den Beitrag von Margret Bülow-Schramm in diesem Band.

(Abschnitt 3). Die Aufmerksamkeit gilt dabei jeweils der Ungleichheit nach der sozialen Herkunft und der Geschlechterungleichheit. Es folgen ein Blick auf die Auswirkungen der jüngeren Strukturreformen im Hochschulwesen (Abschnitt 4) sowie ein kurzes Fazit (Abschnitt 5).

1. Gesellschaftliche Differenzierung als Herausforderung für Hochschulen und Hochschulforschung

Bourdieu hat bereits Mitte der 1980er Jahre darauf hingewiesen, dass das Bildungssystem unter enormen Druck gerät, weil zunehmend historisch neue Akteure in die Bildungsinstitutionen kommen, die für einen intensiveren Bildungserwerb weniger *sozialisiert* sind (Collège de France 1987). Diese Situation hat sich in der Folgezeit nochmals erheblich verändert. Den Ergebnissen der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zufolge kommt die Hälfte der Studierenden aus Familien, in den die Eltern bereits einen akademischen Abschluss an einer Universität oder Fachhochschule erworben haben. Etwa 40 Prozent der Studierenden haben Eltern mit einem mittleren (gut 30 Prozent) oder geringen (9 Prozent) schulischen Abschluss (Middendorf u. a. 2013: 12). Dabei haben wir es längst nicht mehr mit einer Polarisierung zwischen bildungsnahen Gruppen in den oberen Milieus und bildungsfernen Milieus unterhalb dieser Grenze zu tun. Während der vergangenen Jahrzehnte sind Kompetenz und Selbstbewusstsein insbesondere in den Milieus der gesellschaftlichen Mitte gestiegen. Bestimmte Teilgruppen der Mitte, die historisch an ein ausgeprägtes Leistungs- und Kompetenzethos ihrer Vorfahren anschließen, erwerben inzwischen höhere Bildungsabschlüsse in einer Größenordnung, die dem Bildungserwerb einiger Fraktionen der oberen Milieus in nichts nachsteht. Andere Gruppen der gesellschaftlichen Mitte haben vergleichsweise erhebliche Probleme, ihre Reproduktionsstrategien auf Bildung umzustellen. Das gilt aber ebenfalls für eine bestimmte Teilgruppe der oberen Milieus (vgl. Vester 2004).

Mit Umstellungsanforderungen sind nicht nur die gesellschaftlichen Gruppen und die Hochschulen konfrontiert. Auch die (Hochschul-)Forschung ist herausgefordert, ihre Untersuchungsansätze den gesellschaftlichen Differenzierungen anzupassen. Dabei sind vor allem zwei Probleme erkennbar: zum einen die weitgehende Konzentration auf vertikale gesellschaftliche Einteilungen und Hierarchien, zum anderen die unzureichende Berücksichtigung der Milieus der gesellschaftlichen Mitte, aus denen sich für die Hochschule relevante neue Bildungsmilieus rekrutieren.

Diese Probleme lassen sich an zwei prominenten bildungssoziologischen Forschungsansätzen zeigen, die auch in der Hochschulforschung eine zentrale Rolle spielen. Auf der einen Seite die von *Boudon* (1974) kommenden *Rational Choice-Ansätze*, die untersuchen, wie institutionelle Voraussetzungen und herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen zusammenwirken. Auf der anderen Seite finden sich diejenigen, die an die *Soziologie Bourdieus* anschließen (vgl. Bourdieu 1982, für bildungssoziologische Analysen vgl. Bourdieu 2001, Bourdieu/Passeron 1971). Sie wenden sich der alltäglichen Interaktion und der pädagogischen Kommunikation in Bildungszusammenhängen zu, in denen über Mechanismen sozialer Kontrolle eine Segregation nach Habitus und ererbtem sozialem Status, also nach Nähe und Ferne zur Bildungsinstitution und den Bildungsmilieus geschieht (für eine Diskussion der beiden Ansätze vgl. Vester 2006).

Während die an Boudon anschließenden Ansätze von „rationalen Wahlentscheidungen“ (Maaz 2006: 82) ausgehen, ist die Perspektive Bourdieus eine andere: Für sie sind nicht die offen sichtbaren Handlungsdispositionen ausschlaggebend, um sozial ungleiche Bildungschancen und die Praxis in Bildungsinstitutionen zu erklären. Es sind vielmehr die mit dem klassenspezifischen Habitus (vgl. Bourdieu 1982) langfristig verinnerlichten und unbewusst wirksamen Prinzipien der Lebensführung und damit verbundenen Lebenspläne, in denen die subjektiven Wünsche und Bildungsambitionen mit tatsächlichen Chancen und sozialen Grenzen im Sinne einer „Verinnerlichung des Schicksals“ in Einklang gebracht werden (Bourdieu 2001: 32).

Um die Praxis der Akteure im Bildungsgeschehen zu erklären, zielt der Zugang Bourdieus auf eine zusammenhängende Sicht gesellschaftlicher Wirkungsmechanismen, die entsprechend komplexe Analysen erfordert. Demgegenüber beanspruchen die VertreterInnen des Rational Choice, die von einem Kosten-Nutzen-Kalkül ausgehen, unter anderem eine „sparsame Modellierung von Bildungsübergängen“ zu ermöglichen, deren „Wirkungszusammenhänge realitätsnah“ seien, „weil sie dem Verständnis der Menschen sehr nahe kommen“ (Maaz 2006: 82).

Mit der Vermutung der Rational Choice-Ansätze, dass über Bildungswege bewusst, rational und situativ entschieden wird, erscheint soziales Handeln zwar leichter messbar; zugleich wird seine tatsächliche Komplexität notwendig reduziert. Diese Reduktion hat auch Folgen für die reklamierte Realitätsnähe. Untersuchungen nach Rational Choice-Ansätzen arbeiten mit dem Klassenschema von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (vgl. Erikson/Goldthorpe 1992). Es ermöglicht, die Gesellschaft in hierarchische Stufen einzuteilen, von oben nach unten. Hauptproblem dieser Unter-

scheidung ist, dass es sich um ein rein vertikales Modell handelt. Horizontale gesellschaftliche Differenzierungen geraten nicht in den Blick und können entsprechend nicht analysiert und typologisch geordnet werden. Das hat Verkennungen ungleichheitsrelevanter Merkmalsprägungen und Konstellationen im Bildungshandeln zur Folge (vgl. Lange-Vester 2012).

Mit der Konstruktion des sozialen Raums ist Bourdieu (1982: 212f.) eine folgenreiche Innovation gelungen; der soziale Raum berücksichtigt nicht nur vertikale gesellschaftliche Teilungen, sondern ermöglicht auch horizontale Unterscheidungen sozialer Gruppen. So hat die an Bourdieu anschließende Milieuforschung (vgl. Vester u. a. 2001) herausarbeiten können, dass sich die Milieus auf *jeder* Gesellschaftsetage horizontal nach Mustern unterscheiden, die auf der einen Seite eher hierarchisch orientiert sind, Verantwortung delegieren und auf Status achten, während die Milieus auf der anderen Seite Selbstbestimmung und Kompetenz anstreben. Es gibt, mit anderen Worten, keine einheitlichen Reproduktionsstrategien und Bildungsauffassungen innerhalb einer Gesellschaftsschicht, sondern milieuspezifische Unterscheidungen, die nicht beliebig, sondern systematisch in jeder Schicht vorkommen. Diese Unterschiede sind auch in den Praktiken und Haltungen beim Übergang in die Hochschule wirksam (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004, 2006).

Der Milieuansatz hat die Theorie Bourdieus auch in Bezug auf die Milieus der gesellschaftlichen Mitte weiterentwickeln können (Vester u. a. 2001), deren unzureichende Berücksichtigung und Positionierung in Beziehung zu oberen und unteren Gruppen ebenfalls ein Problem der Hochschulforschung markiert. Die Analysen Bourdieus vermitteln teilweise den Eindruck einer dualistischen Klassenspaltung zwischen der *Elite* der herrschenden Klassen, denen die höhere Kultur zugeschrieben wird, und den *Massen* der beherrschten Klassen, die einen Mangel an Kultur zugeschrieben bekommen (zur Kritik vgl. Vester 2013: 159). Die von Boudon kommenden Rational-Choice-Ansätze gehen weiterhin von dieser bipolar-vertikalen Unterscheidung aus. In der Analyse von Bildungsentscheidungen argumentieren sie mit positionsbedingten Kosten-Nutzen-Kalkülen in oberen und unteren Gruppen, während die Strategien und Kalküle mittlerer Gruppen nicht systematisch untersucht und abgegrenzt werden.

Dass Studierende und WissenschaftlerInnen jeweils ein breites sozialräumliches Spektrum abbilden, haben die Forschungen zur sozialen Ungleichheit im Feld der Hochschule zeigen können, die mit dem Milieuansatz arbeiten (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004, 2006, 2013). Ergebnisse dieser Studien werden in den nachfolgenden Abschnitten eingearbeitet.

2. „Zeit um zu begreifen“² – Umstellungsanforderungen im Übergang zum Studium bei BildungsaufsteigerInnen

Von der Möglichkeit, ihre Eintrittskarte in die Hochschule einzulösen, machen längst nicht alle Hochschulzugangsberechtigten Gebrauch.³ Dabei sind es häufiger die Studienberechtigten ohne einen akademischen Bildungshintergrund, die auf ein Studium verzichten (Spangenberg/Beuße/Heine 2011: 1).

Zu den Gründen, sich gegen ein Studium zu entscheiden, gehören „finanzielle Restriktionen“ (Spangenberg/Beuße/Heine 2011: 3). Darüber hinaus hängt Studienverzicht auch mit den Lebensplänen zusammen, die milieuspezifisch verschieden ausfallen. In diesen häufig unbewussten und nicht expliziten Lebensplänen ist die soziale Herkunft mit ihren Gewohnheiten, Möglichkeiten und Grenzen verinnerlicht. Dabei bewirkt der Prozess, in dem sich die Akteure die soziale Ordnung zu eigen machen, auf eine „unsichtbare und heimtückische Weise“ (Bourdieu 2005: 71), dass die Ordnung der Klassen und Geschlechter und die eigene Position mit den ihr implizit verwehrten Chancen auf dem Wege eines „unmerklichen Vertrautwerdens“ (Bourdieu 2005: 71) anerkannt wird. Dieser Mechanismus, den Bourdieu als symbolische Gewalt bezeichnet, führt dazu, dass nicht nur äußere Zwänge die Akteure daran hindern, unbekannte Wege einzuschlagen. Die Verinnerlichung der zugewiesenen Möglichkeiten und Grenzen hat auch einen Selbstausschluss zur Folge, der „lange Zeit überdauern kann“ und dafür sorgt, dass aufgehobene Verbote auch weiterhin befolgt werden (Bourdieu 2005: 73). Dieser Selbstausschluss kommt, so lässt sich vermuten, auch in dem bislang sehr geringen Anteil an Studierenden zum Tragen, der über eine berufliche Qualifikation die Hochschulzugangsberechtigung erworben hat (vgl. Middendorff u. a. 2013: 56ff.).⁴

Auf der Folie der sozialen Zugehörigkeit begründen Studienberechtigte ihren Verzicht „sehr häufig mit der höheren Attraktivität der Alternative Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit“ (Spangenberg/Beuße/Heine 2011: 3). Hier wird die *positive Anziehungskraft* von Bildungsmöglichkeiten jenseits der Hochschule hervorgehoben, die zwar Klassen sortiert, von denen sie aber auch als attraktive Wege wahrgenommen werden. Anders betonen Bourdieu und Passeron (1971), die Anfang der 1960er Jahre die Mechanismen sozialer Privilegierung und Benachteiligung an französi-

2 Bourdieu 1982: 237.

3 Vgl. den Beitrag von Sabine Klomfaß und Ulf Banscherus in diesem Band.

4 Vgl. den Beitrag von Ulf Banscherus und Anna Spexard in diesem Band.

schen Hochschulen untersucht haben, den Aspekt der Abdrängung und der mit ihr verbundenen *negativen Abstoßungskraft*, die von Hochschulen für die niedrigen Klassen ausgeht.

Dieser Abdrängungsprozess setzt sich im Übergang an die Hochschule fort. Dabei sind es häufig die sogenannten weichen Mechanismen des Geschmacks und des Habitus, über die die sozialen Milieus im Bildungsalltag auf unsichtbare und unauffällige Weise sortiert werden. Diese Problematik wird oft dadurch verschleiert, dass Studienleistungen auf vorhandene oder fehlende individuelle Begabung zurückgeführt werden, obwohl sie „in Wirklichkeit von frühzeitigen Orientierungen abhängig“ sind, „die unweigerlich durch das familiäre Milieu bestimmt werden“ (Bourdieu/Passeron 1971: 31f.). Zu den verborgenen Formen, „in denen sich die Ungleichheit der Bildungschancen manifestiert“, zählen Bourdieu und Passeron vor allem die *Abdrängung* der Nachkommen aus den „unteren und mittleren Klassen“, und hier insbesondere der Frauen, auf die geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten, die *Verlängerung des Studiums* und die *Unsicherheit* im Studiengang (Bourdieu/Passeron 1971: 20). Sie können – analog zum genannten Selbstausschluss – auch zur *Selbstelimierung* führen, d. h. in einem Studienabbruch enden, der scheinbar freiwillig geschieht, weil er nicht in unmittelbarem Zusammenhang damit steht, eine Prüfung nicht bestanden zu haben.⁵ Dass diese, von Bourdieu und Passeron bereits frühzeitig herausgearbeiteten verborgenen Selektionsmechanismen der Verunsicherung, Verlängerung und Abdrängung auf bestimmte Fächergruppen auch in der Folgezeit und ebenfalls an den deutschen Hochschulen wirksam geblieben sind, haben die Fachkulturforschung (Engler 1993, Friebertshäuser 1992) und die Habitusforschung gezeigt (Schmitt 2010, Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004, 2006).

Das Spektrum der Studierendenmilieus hat sich in den vergangenen Jahrzehnten erweitert, ohne dass die Disparitäten an den Hochschulen beseitigt worden sind. Dass die Studierenden ihre Situation sehr verschieden erfahren, bestätigen aktuell auch die umfassenden Analysen des Projektes *USuS*, eine Abkürzung, die für *Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg* steht (Bülow-Schramm 2013). Eine in milieuspezifischer Perspektive angelegte Untersuchung in sozialwissenschaftlicher Fachrichtung hat bereits für die herkömmlichen Studiengänge belegt, dass die Bildungsstrategien und Erwartungen der Milieus an die Hochschule und den Lehrbetrieb teilweise sehr weit auseinanderliegen (Lange-Vester/

5 Vgl. den Beitrag von Mirjam Reiß in diesem Band.

Teiwes-Kügler 2004, 2006). Demnach überwiegen in den oberen Milieus Selbstsicherheit und gehobene Ansprüche an das *Niveau* des Studiums im Sinne einer Distinktionsstrategie. Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den oberen Milieus erhebliche Differenzen, u. a. in der Wahrnehmung sozialer Ungleichheit. Die Gruppe der *Kritischen Intellektuellen* bemängelt „verdeckte Selektion unter dem Deckmantel des akademischen Liberalismus“ und beobachtet bei den Studierenden „zum Teil echt nackte Verzweiflung“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 173). Hingegen sprechen sich die *Exklusiven* sehr deutlich für Selektion aus: „Und ich halte auch nichts von Gleichmacherei“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 170). Die oberen Studierendenmilieus sehen sich auf Augenhöhe mit den Lehrenden, von denen sie, je nach Fraktion, anregende Diskussionen und Dienstleistungen (z. B. Gutachten für Stipendienanträge) oder Verantwortungsübernahme und Vorgaben erwarten.

In den Studierendenmilieus der gesellschaftlichen Mitte ist ein breites Spektrum an Strategien vertreten, die zwischen relativem Selbstbewusstsein und Selbstzweifel und zwischen mehr oder minder angestrengten und gelassenen Haltungen variieren. Vor allem für die *Ganzheitlichen* sind die persönliche Weiterentwicklung und eine hohe Bildungsaufgeschlossenheit zentral: „und dann finde ich auch immer ganz viele Sachen, die mich interessieren“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 176). Stärker auf berufliche Ziele orientiert und infolge ihres Bildungsaufstiegs häufig angespannt wirken die *Effizienzorientierten*: „Also Zukunftsängste, es muss was Konkretes sein, weil, sonst krieg ich Panik, dass ich keinen Job kriege“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 178). Von den Lehrenden erwarten diese Studierendenmilieus eine Orientierung im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe. Hingegen delegieren die Studierenden aus mittleren Milieus, deren herkömmliche Reproduktionsstrategien nicht auf die Akkumulation von kulturellem Kapital zielen, verstärkt Verantwortung an das Lehrpersonal. Diesen StudentInnen fällt die Umstellung auf Bildungserwerb häufig sehr schwer: „Also ich hatte echte Angst oder Schiss, als ich da hingekommen bin. (...) Ich komme aus einer Kleinstadt, da ist alles ordentlich und sauber. Ich hab echt am ersten Tag gedacht, als ich in das Gebäude gekommen bin, ich bin bei irgendwelchen Hausbesetzern gelandet und hab nur gedacht, ob ich hier richtig bin“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 179).

Die Bildungstradition, die BildungsaufsteigerInnen fehlt, lässt sich nicht ohne Weiteres ersetzen. Das Studium bedeutet für sie, dass sie Akkulturationsanstrengungen unternehmen und sich auf das Feld der Hochschule und seine Anforderungen umstellen müssen, was ihnen in unter-

schiedlicher Weise und oft erst in einem sehr langwierigen und schwierigen Prozess gelingt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, Lange-Vester 2005). Akkulturation bedeutet Verunsicherung.⁶ Die gesamte Lebensweise, die Art sich zu geben, das Bildungsverständnis, die Vorstellungen vom Leben, die Sprache, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – das alles steht zur Disposition, muss überprüft und bearbeitet werden. Akkulturation und die Umstellung auf Bildung erfordern „Zeit um zu begreifen“ (Bourdieu 1982: 237), die BildungsaufsteigerInnen an Hochschulen und insgesamt in institutionellen Bildungsprozessen nicht ausreichend zugestanden wird (vgl. Abschnitt 4).

Die Probleme mangelnder Passung zwischen den Konventionen der Hochschule und den eigenen Voraussetzungen variieren je nach Nähe oder Ferne zur Bildungseinrichtung. Bei BildungsaufsteigerInnen der zweiten Generation, die einen bereits von den Eltern begonnenen Bildungsaufstieg fortsetzen, sind sie weniger schwerwiegend als bei BildungsaufsteigerInnen der ersten Generation. Hier kann fehlende Passung in langfristige Spannungsverhältnisse führen zwischen Herkunftsmilieu und neuem Milieu. Im Extremfall fühlen sich Studierende wie in *zwei Welten*. So wie zum Beispiel Ulf, der dem unteren Studierendenmilieu der *Bildungsunsicheren* angehört (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 180ff.). Ulf lebt noch bei seinen Eltern, wodurch die zwei Welten täglich aufeinandertreffen und jede für sich hauptsächlich präsent ist, ein Umstand, „unter dem die Sozialisation in die Hochschule und in das Fach (leidet)\“, was eine verlängerte Übergangsphase in das Studium“ zur Folge hat (Bülow-Schramm/Gerlof 2004: 156).

Im Fall von Ulf – sein Vater ist Fabrikarbeiter, die Mutter hat keinen Beruf erlernt und ist nicht erwerbstätig – bleibt das Studium dauerhaft fremd: „Also man weiß wirklich nicht, was man lernt und einem wird ne Wirklichkeit vorgelebt, die man selber, für sich selber nicht so empfindet“ (Lange-Vester 2005: 336). Zugleich wird auch die Familie fremd und eine Neuorientierung erforderlich: „also ich weiß jetzt auch nicht so, in welche Richtung ich gehen will. Weiß ich halt nicht so, wo ich jetzt genau hin will, und irgendwie kommt das jetzt alles so zusammen, wo ich halt irgendwie (...) meinen Weg finden muss“ (Lange-Vester 2005: 336).

Nicht allen BildungsaufsteigerInnen fällt der Übergang in die Hochschule so schwer. Allerdings sind den *Bildungsunsicheren*, die aus ihren Familien keinerlei Vorbilder und Hilfen für das akademische Feld

6 Die „Sicherheit der Studienaufnahme“ bildet auch nach den Befunden des USuS-Projektes eine „entscheidende Differenz“ zu Studierenden nicht-akademischer Herkunft, für die verstärkt „ein Augenmerk auf den Abbau von ‚Startschwierigkeiten‘ zu richten“ sei (Schultes/Schröder 2013).

mitbringen, die Studienanforderungen oft nicht transparent. Auch mangelt es häufig an Voraussetzungen wie z. B. der Sprache, die im Studium verlangt wird. Während die *Kritischen Intellektuellen* aus den oberen Milieus mit ihrer abstrakten und rhetorisch geschulten Sprache und der Vorliebe für theoretische Diskussionen die Spielregeln des Feldes beherrschen, gehen die *Bildungsunsicheren* ihr Studium eher konkret und praxisnah an. Auch Anforderungen wie das Lesen wissenschaftlicher Texte und das freie Referieren und Argumentieren sind von ihnen oft schwer zu erfüllen.

Die *Bildungsunsicheren* sind von teilweise erheblichen Versagensängsten geplagt und wünschen sich von den Lehrenden eine gewisse Fürsorge und Zuwendung. Dabei bedeutet der Besuch bei DozentInnen für die meisten Studierenden dieses Typs eine nur schwer zu überwindende Hürde und ist dann auch häufiger mit der Erfahrung verbunden, sich von den Lehrenden gering geschätzt zu fühlen (was von diesen keineswegs beabsichtigt oder ihnen bewusst sein muss). So ist in der Untersuchung der Studierendenmilieus aufgefallen, dass es die Studierenden aus unteren Milieus sind, die darüber klagen, dass ihre DozentInnen miteinander vereinbarte Termine nicht einhalten (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 181). Möglicherweise schlägt hier auch eine durch unterschiedliches Selbstbewusstsein der Studierenden verursachte Differenz in der Wahrnehmung durch, die dazu führt, dass Studierende aus oberen Milieus weniger Grund zur Klage über mangelhafte Betreuung empfinden. Sie werden seltener vergessen und sie haben auch nicht das Gefühl und die Befürchtung, vergessen zu werden, während weiter unten der Sorge darum, nicht beachtet zu werden, die größere Wahrscheinlichkeit entspricht, tatsächlich unbemerkt zu bleiben. Im Ergebnis halten die *Bildungsunsicheren* ihren Eindruck fest, an der Hochschule insgesamt wenig Unterstützung zu erhalten: „Es kommt auch keiner und nimmt einen mal an die Hand“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 181).

3. Als „Mädchen für alles“ oder mit individuellen Durchsetzungsstrategien in die Wissenschaft – Übergänge nach dem Studium

Während in der sozialwissenschaftlichen Forschung weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass beim Übergang in die Hochschule und während des Studiums offenkundige wie auch verdeckte Mechanismen sozialer Ungleichheit wirksam sind, gilt dies für Untersuchungen zum weiteren Verbleib im wissenschaftlichen Feld vergleichsweise begrenzter. Insbesondere die

Ungleichheit nach der sozialen Herkunft ist kaum im Blick. Es dominieren Forschungen zur Geschlechterungleichheit.

Die Entscheidung für die wissenschaftliche Arbeit erfordert zumeist ein Arrangement mit unsicheren Perspektiven, mit befristeten Verträgen von zum Teil nur wenigen Monaten Laufzeit sowie oft auch mit einer Beschäftigung in Teilzeit (Konsortium BuWiN 2013).⁷ Auf diese über lange Zeit öffentlich kaum wahrgenommenen Arbeitsbedingungen haben verschiedene, unter anderem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und vor allem von gewerkschaftlicher Seite veranlasste Studien und Initiativen in den vergangenen Jahren verstärkt aufmerksam gemacht (vgl. die Hinweise bei Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013: 15ff.). Doch nach wie vor ist „der Druck, der auf dem wissenschaftlichen Nachwuchs lastet, (...) außerordentlich hoch. Die Unwägbarkeiten der Karriere und die geringe Kontrolle über den eigenen Aufstieg beeinflussen die gesamte Lebensplanung und halten viele junge Leute – Frauen und Männer – davon ab, eine wissenschaftliche Karriere einzuschlagen“ (Krais 2008: 202).

Dass neben diesen Bedingungen die individuelle Leistung über Chancen für die Promotion und den weiteren Verbleib im wissenschaftlichen Feld entscheidet, steht außer Frage (Krais 2008: 196). Ebenfalls unbestritten ist, dass Leistung allein nicht ausreicht für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn. Max Weber hat von *Zufall* und *Hasard* als ausschlaggebend gesprochen (Weber 1988 [1922]: 585). Christine Wennerås und Agnes Wold (2000) haben die *Vetternwirtschaft* als ein weiteres Erfolgskriterium benannt. Ihre Analyse der Begutachtung von Anträgen auf ein Habilitationsstipendium in Schweden arbeitet „direkte Anhaltspunkte“ (ebd.: 117) dafür heraus, dass im konkreten Verfahren die antragstellenden Männer begünstigt wurden, der Übergang von Frauen in diese Qualifikationsphase mithin verhindert wurde. Dass das Geschlecht als Erfolgsfaktor mit den Übergängen in die höheren Qualifikationen und prestigeträchtigen Positionen zunehmend an Bedeutung gewinnt, zeigt nicht zuletzt das nach wie vor wirksame *Frauensterben* auf dem Weg zur Professur (Geißler 2011: 308ff.).⁸

Inwieweit auch die soziale Herkunft der WissenschaftlerInnen eine wichtige Rolle für ihre wissenschaftliche Laufbahn spielt, ist kaum erforscht. Bisherige Studien konzentrieren sich vor allem auf Fragen der *Geschlechterordnung und -ungleichheit* an Hochschulen und im wissenschaftlichen Feld. Dazu sind insbesondere im Umfeld von Beate Krais eine Reihe von

7 Vgl. den Beitrag von Roland Bloch und Carsten Würmann in diesem Band.

8 Vgl. den Beitrag von Nicole Auferkorte-Michaelis und Annette Ladwig in diesem Band.

Arbeiten entstanden (u. a. Krais 2008, 2000; Engler 2001; Beaufaës 2003; Beaufaës/Krais 2007). Zu nennen ist auch die Untersuchung von Heike Kahlert (2011), die zudem fachbezogene Unterschiede und Gemeinsamkeiten wissenschaftlicher MitarbeiterInnen analysiert.

Zur sozialen Herkunft des wissenschaftlichen Personals liegen nur begrenzt Zahlen vor. Demnach kamen die UniversitätsprofessorInnen in den 1990er Jahren fast zur Hälfte (49 Prozent) aus Akademikerhaushalten. Mitte der 1970er Jahre waren es 36 Prozent gewesen (Enders/Teichler 1995). Für die DoktorandInnen hat Lenger (2008) ermittelt, dass zwei Drittel von ihnen aus einem akademischen Elternhaus kommen und jeder sechste Doktorand mindestens ein Elternteil mit Promotion hat (Lenger 2008: 77).

WissenschaftlerInnen bilden eine hoch selektierte Gruppe, bei der offenbar zumeist davon ausgegangen wird, dass die soziale Herkunft keine besondere Rolle spielt oder kein wichtiges Unterscheidungskriterium sein kann. Dem widersprechen die Ergebnisse einer qualitativen Studie über die milieuspezifischen Strategien, mit denen wissenschaftliche MitarbeiterInnen sich im wissenschaftlichen Feld zu positionieren versuchen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013). Die Untersuchung lässt vermuten, dass – neben den genannten Gesichtspunkten von Leistung, Zufall, Vetternwirtschaft und Geschlechtszugehörigkeit – auch das Herkunfts米尔ieu von erheblicher Bedeutung für die wissenschaftliche Karriere ist. Die im Feld wirksamen Erwartungen und Konventionen befördern Strategien individueller Leistungskonkurrenz und Selbstpräsentation, die selbstbewusst in den Aufbau von sozialem Kapital investieren. Sie finden sich in der Untersuchung eher bei wissenschaftlichen MitarbeiterInnen aus gehobenen Herkunfts米尔ieus. Als *Mädchen für alles* und für die unliebsamen Zuarbeiten bieten sich hingegen stärker die BildungsaufsteigerInnen ohne akademische Vorbilder in den Herkunftsamilien an. Sie arrangieren sich vergleichsweise genügsam mit den gegebenen Bedingungen und stellen auch stärker ihre eigenen Interessen zurück. (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013: 187ff.).

Neben diesen vertikalen Differenzen kommen in den Strategien der MitarbeiterInnen auch horizontale Unterschiede zum Tragen, d. h. Unterschiede, die innerhalb einer Gesellschaftsschicht bestehen. In den gehobenen und mittleren Milieus, denen die WissenschaftlerInnen angehören, tendieren sie entweder stärker zu hierarchischen und statusorientierten Mustern oder zu vorrangig an Selbstbestimmung und Eigenleistung orientierten Handlungsmaximen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; vgl. Vester u. a. 2001 sowie Abschnitt 1).

Die Untersuchung der habitusspezifischen Bewältigung von Anforderungen im wissenschaftlichen Feld hat mit ihrer kleinen Stichprobe eher Pilotcharakter; für aussagekräftige und differenzierte Befunde wären weitere Studien erforderlich. Mit ihnen ließen sich auch bestimmte Bedarfe genauer ermitteln, deren Kenntnis hilfreich sein kann, um hochschulische Übergänge spezifisch unterstützen zu können. So deutet sich in den Äußerungen der befragten WissenschaftlerInnen an, dass sie ihre Tätigkeit verschieden vorbereitet aufgenommen haben. Demnach scheinen Angehörige aus akademischen Familien eventuell zielstrebiger auf eine wissenschaftliche Laufbahn hinzuarbeiten, während vor allem BildungsaufsteigerInnen der ersten Generation meinen, dass sie per „Zufall“ oder „Glück“ in die Wissenschaft „hineingerutscht“ sind (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013: 59ff.). In der Gruppe der BildungsaufsteigerInnen finden sich auch stärker Hinweise auf das Gefühl, im Wissenschaftsbetrieb „in's kalte Wasser geschmissen“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013: 75) zu werden sowie auf den Wunsch danach, zu Beginn der wissenschaftlichen Laufbahn eine transparente Vorstellung von den künftigen Anforderungen im beruflichen Alltag vermittelt zu bekommen: „Und es hat einem auch keiner gesagt: Pass mal auf, wenn du jetzt in der Wissenschaft anfängst (...) da muss man auch sehn, dass man das Geld rankriegt und so und so läuft der Hase. (...) Also so was hätte ich mir z. B. sehr gerne gewünscht“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013: 181).

4. Hochschulstrukturreformen – Höhere Arbeitsbelastungen, zunehmende Konkurrenz und kein Abbau sozialer Ungleichheiten

Die Übergänge in Arbeitsfelder der Wissenschaft sind durch Konkurrenz um begrenzte Stellen markiert. Mit den Reformen des deutschen Hochschulsystems seit dem Ende der 1990er Jahre hat sich diese Situation eher verschärft. Staatliche (Finanzierungs-)Aufgaben wurden zurückgenommen, die Hochschulen werden inzwischen weitaus stärker nach wirtschaftsliberalen Leistungs- und Erfolgskriterien und unter Wettbewerbsbedingungen wie Dienstleistungsunternehmen geführt. Vor allem die von Bund und Ländern im Jahr 2005 unternommene Exzellenzinitiative belegt mit ihrem Programm zur ausgewählten Förderung von Wissenschaft und Forschung eine Entwicklung, die „gezielt auf Ungleichheit und auf die Förderung der verprühten Elite“ setzt. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hebt hier den Abschied „von der lange gehegten – und verhängnisvollen – Vor-

stellung“ hervor, „alle Universitäten seien gleich und müssten gleich behandelt werden.“⁹

Von der Exzellenzinitiative profitiert haben insgesamt stärker die Universitäten im Süden des Landes, bei denen sich umfängliche staatliche Mittel zur Förderung der *ZukunftsKonzepte*, *Exzellenzcluster* und *Graduiertenschulen* konzentrieren. Während sie aus Sicht des BMBF als „Leuchttürme der Wissenschaft international ausstrahlen“¹⁰ sollen, bedeutet die Hierarchisierung der Hochschullandschaft andernorts vor allem für kleinere und mittlere Hochschulen ebenso wie für geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer die Bedrohung, systematisch ins Hintertreffen zu geraten (zur Kritik vgl. Hartmann 2010 sowie die Hinweise bei Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2012: 635ff.).

Welche Folgen dieser Prozess für die soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen hat, ist noch nicht systematisch untersucht. Darauf, dass sich mit der Einrichtung von Exzellenzclustern auch innerinstitutionelle Konkurrenzbeziehungen verschärfen, deuten einzelne Aussagen befragter WissenschaftlerInnen. Demnach sind an die Stelle von positiven Erfahrungen einer kollegialen Zusammenarbeit hierarchiebetonte Beziehungen und der Einsatz von Ellenbogen getreten: „dass man jetzt total herablassend behandelt wird. (...) Ich bin was Besseres als Du, das habe ich vorher noch nie erlebt“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013).

Konkurrenzfördernde Bedingungen vertragen sich insbesondere nicht mit dem Arbeitsethos von WissenschaftlerInnen mit gemeinschaftlich-solidarischen Haltungen. Solidarische Auffassungen finden sich bei BildungsaufsteigerInnen aus facharbeiterischer Tradition; sie sehen sich durch die zunehmende Konkurrenz herausgefordert zur Umstellung, „weil man sonst einfach untergeht“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013). Dass eine solche Umstellung auf Strategien gelingen kann (und wünschenswert ist), für die vor allem eigene Interessen und Durchsetzungswille zentral sind, erscheint eher zweifelhaft. Wahrscheinlicher sind auf Dauer gestellte Konflikte zwischen eigenen Ansprüchen und Bedingungen am Arbeitsplatz, die Ausschluss wie Selbstausschluss zur Folge haben können (vgl. Abschnitt 2).

Umstellungen auf neue Verhaltensmuster erfordern Zeit (vgl. Abschnitt 2), die knapper geworden ist im Wissenschaftsbetrieb. Der Druck, sich möglichst rasch und in jungen Jahren mittels Promotion, eventuell auch Habilitation, mit Drittmittelforschung oder längeren Auslandsaufenthalten für die wissenschaftliche Laufbahn zu qualifizieren, ist gestie-

9 Siehe <http://www.exzellenz-initiative.de/exzellenzinitiative> (Stand: 3. Januar 2014).

10 Siehe <http://www.bmbf.de/de/1321.php> (Stand: 3. Januar 2014)

gen. Die Voraussetzungen dafür haben sich mit der Neustrukturierung der Studiengänge verschlechtert. Der Aufwand für Lehre und Prüfungen ist im Bachelor und Master in zahlreichen Studienfächern höher als noch in den herkömmlichen Studiengängen. Von den Mehrbelastungen betroffen sind alle Statusgruppen an den Hochschulen. ProfessorInnen, die zunehmend an eingeworbenen Drittmitteln gemessen werden, haben weniger Zeit, ihre Studierenden sowie auch die Qualifikationsarbeiten ihrer MitarbeiterInnen zu betreuen, an die sie aufgrund der eigenen Überlastung eher noch Aufgaben delegieren.

Dass unter diesen Voraussetzungen soziale Ungleichheit beim wissenschaftlichen Personal in hochschulischen Übergängen abgebaut wird, ist nicht zu erwarten. Bisherige Analysen geben darüber kaum Aufschluss. Hingegen gibt es für die Gruppe der Studierenden einige Hinweise darauf, dass die Reform der Studiengänge teilweise eine schärfere Selektion bewirkt. Auch hier spielt die Zeit eine Rolle, die für Studierende ohne akademische Vorbilder in der Familie im Übergang in das Studium besonders wichtig ist, um sich zu orientieren. Der Bachelor scheint dabei auf die Voraussetzungen der Studierenden unterschiedlicher sozialer Herkunft noch weniger Rücksicht zu nehmen als es in den herkömmlichen Studiengängen der Fall war. Schwierige Prüfungen, die im Bachelor häufig in eine frühe Studienphase platziert worden sind, erschweren Übergangsprozesse (vgl. Heublein u. a. 2009). Insgesamt lässt die Kürze des Bachelorstudiums wenig Spielraum, sich erforderliche Inhalte schrittweise anzueignen und so eventuelle Rückstände aufzuholen (vgl. Heublein u. a. 2009 sowie Banscherus u. a. 2009). Entsprechend fällt auch das Fazit des USuS-Projektes aus: „Es ist also nicht so, dass die Bachelorstudiengänge aufgrund ihrer Struktur und der erhofften besser berechenbaren Studienzeit die soziale Ungleichheit *im Studium* abgebaut hätten“ (Bülow-Schramm/Schultes 2013: 233).

Eine neue Sollbruchstelle im Studium, die soziale Ungleichheit generiert, markiert schließlich der Übergang in den Master, für den sich Studierende aus akademischen Elternhäusern zu mehr als drei Vierteln gegenüber zwei Dritteln bei den BachelorabsolventInnen mit einem nicht-akademischen familiären Hintergrund entscheiden (vgl. Heine 2012: 13).¹¹

11 Vgl. den Beitrag von Klemens Himpele in diesem Band.

5. Milieugerechte Begleitung hochschulischer Übergänge als Herausforderung – abschließende Bemerkungen

Ob es darum geht, Akkulturationsleistungen zu erbringen, gegen Bildungs-rückstände anzuarbeiten oder aufgrund persönlicher Lebensumstände keine 24 Stunden am Tag für die „Wissenschaft als Lebensform“ (Krais 2008: 185) aufbringen zu können: Zeit ist in hochschulischen Übergängen und Umstellungen von erheblicher Bedeutung. Über Zeit verfügen zu kön-nen für Bildung und Qualifikation bedeutet Privilegierung; Zeitmangel und Zeitdruck hingegen verstärken soziale Ungleichheit und wirken wie ein unsichtbarer Selektionsmechanismus. Dabei unterscheidet die Gruppen nicht allein ihr Zeitbudget für die Wissenschaft; ebenso verschieden wird Zeitdruck von ihnen auch wahrgenommen. So nehmen sich privilegierte Studierende „die Zeit, sich verschiedene Lehrangebote anzuschauen. Sich langsam ein Urteil bilden, vor allem erst einmal Leute kennenlernen, scheint unter diesen Bedingungen auch im Bachelorstudium möglich. Sie haben die Gelassenheit, auch unter Prüfungsdruck *Neues zu reflek-tieren*, die den meisten anderen fehlt“ (Bülow-Schramm/Schultes 2013: 233). Zeitmanagement und Selbstorganisation, die nach den Befunden des USuS-Projektes „die impliziten Voraussetzungen des Studiums“ bilden, beherrschen nicht alle Studierenden gleichermaßen „souverän“ (Schultes/ Schröder 2013: 117).

Übergänge in die Hochschule und in den weiteren Verbleib in der Wissenschaft werden von den Milieus unterschiedlich wahrgenommen und angegangen. Je nach Habitus sehen sich Studierende und Wissen-schaftlerInnen verschieden herausgefordert und haben auch verschiedene Erwartungen, in der Hochschule unterstützt zu werden. Diese milieu-spezifischen Zugänge, Strategien und Erwartungen sind bislang nicht aus-reichend erforscht. Vor allem ist die Vielfalt der Gruppen in den hochschuli-schen Übergängen von der Forschung nicht genügend berücksichtigt. Dies gilt zum einen für die mittleren Milieus; zum anderen für die Unterschiede zwischen den Milieus innerhalb einer Gesellschaftsschicht. Die vertiefte Kenntnis dieses heterogenen Spektrums würde eine geeignete Grundlage bieten, um Konzepte für eine milieugerechte Begleitung der Übergänge an den Hochschulen zu entwickeln.

Literatur

- Banscherus, Ulf u. a. 2009:** Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt am Main.
- Beaufaÿs, Sandra 2003:** Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft, Bielefeld.
- Beaufaÿs, Sandra/Krais, Beate 2007:** Wissenschaftliche Leistung, Universalismus und Objektivität. Professionelles Selbstverständnis und die Kategorie Geschlecht im sozialen Feld Wissenschaft, in: Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (Hg.): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen, Münster, 76–98.
- Boudon, Raymond 1974:** Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York.
- Bourdieu, Pierre 1982:** Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre 2001:** Wie die Kultur zum Bauern kommt, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre 2005:** Die männliche Herrschaft, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971:** Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart.
- Bülow-Schramm, Margret/Gerlof, Karsten 2004:** Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus?, in: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim, 141–158.
- Bülow-Schramm, Margret/Schultes, Konstantin 2013:** Résumee: die Ernte unter Transfersgesichtspunkten, in: Bülow-Schramm, Margret (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung, Bielefeld, 231–239.
- Collège de France 1987:** Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft, in: Müller-Rolli, Sebastian (Hg.): Das Bildungswesen der Zukunft, Stuttgart, 253–282.
- Enders, Jürgen/Teichler, Ulrich 1995:** Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern, Bonn.
- Engler, Steffani 1993:** Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion, Weinheim.
- Engler, Steffani 2001:** „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz.
- Erikson, Robert/Goldthorpe, John H. 1992:** The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies, Oxford.
- Frieberthhäuser, Barbara 1992:** Übergangsphase Studienbeginn, Weinheim/München.
- Geißler, Rainer 2011:** Die Sozialstruktur Deutschlands, Wiesbaden.
- Hartmann, Michael 2010:** Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen, in: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft (38. Jg., 3/2010), 369–387.
- Heine, Christoph 2012:** Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium, HIS: Forum Hochschule (7/2012).
- Heublein, Ulrich u. a. 2009:** Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen, HIS-Projektbericht, Hannover.
- Kahlert, Heike 2011:** Wissenschaftliche Nachwuchskarrieren zwischen Auf- und Ausstieg, Op-laden.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2013:** Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, Bielefeld.
- Krais, Beate (Hg.) 2000:** Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung, Frankfurt am Main/New York.
- Krais, Beate 2008:** Wissenschaft als Lebensform: Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren, in: Haffner, Yvonne/Krais, Beate (Hg.): Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern, Frankfurt am Main/New York, 177–208.

- Lange-Vester, Andrea 2005:** „Einem wird ne Wirklichkeit vorgelebt“, in: Schultheis, Franz/Schulz, Kristina (Hg.): Gesellschaft mit begrenzter Haftung, Konstanz, 332–337.
- Lange-Vester, Andrea 2012:** Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers’ Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education, in: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (año 2012, Vol. 5, número 3), 455–476.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel 2004:** Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld, in: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim, 159–187.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel 2006:** Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus, in: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz, 55–92.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel 2012:** Hochschulforschung, in: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer Uwe/Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsoziologie, Wiesbaden, 629–645.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel 2013:** Zwischen W3 und Hartz IV. Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Opladen.
- Lenger, Alexander 2008:** Die Promotion, Konstanz.
- Maaz, Kai 2006:** Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, Wiesbaden.
- Middendorff, Elke u. a. 2013:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Schmitt, Lars 2010:** Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden.
- Schultes, Konstantin/Schröder, Stefanie 2013:** Der Studienerfolg – Dimensionen und bestimmende Faktoren, in: Bülow-Schramm, Margret (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung, Bielefeld, 87–118.
- Spangenberg, Heike/Beußé, Mareike/Heine, Christoph 2011:** Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006 3 ½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich, HIS: Forum Hochschule (18/2011), Hannover.
- Vester, Michael 2004:** Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim, 13–53.
- Vester, Michael 2006:** Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz, 13–54.
- Vester, Michael 2013:** Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu, in: Brake, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu, Weinheim/München, 130–195.
- Vester, Michael u. a. 2001:** Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt am Main.
- Weber, Max 1988 [1922]:** Wissenschaft als Beruf, in: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen, 582–613.
- Wennerås, Christine/Wold, Agnes 2000:** Vetternwirtschaft und Sexismus im Gutachterwesen, in: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung, Frankfurt am Main/New York, 107–120.