

## **Ulf Banscherus: Hochschulen erfüllen ihre Aufgabe als (Aus-) Bildungseinrichtung für eine demokratische Öffentlichkeit nur unzureichend**

*Der demokratiethoretische Auftrag an öffentliche Hochschulen bezieht sich nicht nur auf Fragen von Trägerschaft und Finanzierung sowie Transparenz über ihre Aktivitäten in Forschung und Lehre, sondern umfasst immer auch die Beteiligungschancen aller Bürger\*innen an hochschulischer Bildung, um diesen eine aktive Rolle in Staat und Gesellschaft zu ermöglichen. In diesem Beitrag wird diskutiert, inwieweit die Hochschulen diesem Auftrag auch tatsächlich nachkommen.*

In der aktuellen Diskussion um das Verhältnis von Hochschulen und Öffentlichkeit kommt den Stichworten Transdisziplinarität und Wissenschaftskommunikation eine prominente Rolle zu. Dabei zielen transdisziplinäre Ansätze in Forschung und Transfer vor allem darauf ab, die traditionelle Trennung zwischen „Expert\*innen“ und einem „außerwissenschaftlichen Laienpublikum“ aufzubrechen (Bogner 2012). Beispiele für solche zweifellos unterstützenswerten Initiativen sind unter anderem das Angebot niedrigschwelliger Veranstaltungsformate, etwa im Rahmen der vom BMBF seit 2000 regelmäßig ausgerufenen „Wissenschaftsjahre“<sup>[1]</sup> oder der in diesem Jahr bereits zum neunzehnten Mal stattfinden „Langen Nacht der Wissenschaften“<sup>[2]</sup> der Berliner Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Hinzu tritt immer häufiger die Einbeziehung von „Bürger\*innen“ in Forschungsaktivitäten unter der Überschrift „Citizen Science“. Ein bekannteres Beispiel hierfür ist der „Mückenatlas“<sup>[3]</sup> des brandenburgischen Zentrums für Agrarlandschaftsforschung, für den bislang 22.000 Freiwillige aus ganz Deutschland mehr als 120.000 Stechmücken gefangen und somit einen Beitrag zur Kartierung der Mückenpopulationen geleistet haben. Die Aktivitäten der Hochschulen im Bereich Wissenschaftskommunikation haben parallel dazu zum einen die Aufgabe, über Forschungsergebnisse, Veranstaltungen und Studienangebote zu informieren, zum anderen zielen sie aber auch darauf ab, die Legitimation der Wissenschaft und daran anknüpfend eine auskömmliche staatliche Finanzierung von Forschung und Lehre zu sichern (Bogner 2012). Trotz der unzweifelhaft erfolgten Annäherung bleibt die Öffentlichkeit allerdings im Verständnis der meisten Wissenschaftler\*innen, aber auch der Wissenschaftsforschung weiterhin ein von Hochschulen und Forschungseinrichtungen abgegrenzter Bereich. Dies entspricht weitgehend dem in der Kommunikationswissenschaft verbreiteten Begriffsverständnis, demzufolge „Öffentlichkeit“ anknüpfend an Jürgen Habermas verstanden wird als „eine Sphäre [...], in der öffentliche Belange unter Teilnahme aller Bürger diskutiert werden“, was die Grundlage für „die öffentliche Meinung dar[stellt], die sodann in politische Entscheidungen einfließt“ (Theis-Berglmair 2015, S. 399f.). In diesem Kontext wird „Öffentlichkeit zur normativen Forderung, und zwar dahingehend, dass die Angelegenheiten des Staates öffentlich zu sein haben“ (Theis-Berglmair 2015, S. 400). Es geht also – ähnlich wie bei den Ansätzen von Transdisziplinarität und Wissenschaftskommunikation an den Hochschulen – um die Herstellung von Transparenz zwischen den strukturell getrennten Bereichen Staat und Öffentlichkeit sowie die Sicherung von Partizipations- und Interventionsmöglichkeiten von Bürger\*innen und Medien.

### **Bildung und Öffentlichkeit aus demokratiethoretischer Perspektive**

Im Gegensatz zum Verständnis von „Öffentlichkeit“ als mit Staat und Politik zwar interagierender, aber

davon dennoch abgegrenzter Sphäre, betonte die antike und frühneuzeitliche politische Theorie die gleichberechtigte Teilhabe aller Bürger\*innen an der Regelung der „res publica“, der Gesamtheit aller für das demokratische Gemeinwesen relevanten – und somit „öffentlichen“ – Angelegenheiten. Dabei setzt die individuelle Möglichkeit zum „öffentlichen Handeln“ im Sinne einer aktiven Mitgestaltung von Staat und Gesellschaft nicht nur „öffentliche Verhandlungen“, insbesondere die Transparenz von politischen Debatten sowie aller für die Entscheidungsfindung notwendigen Informationen, voraus, sondern auch die Befähigung jedes und jeder Einzelnen zur kritischen Beurteilung politischer, sozialer und ökonomischer sowie durchaus auch technischer und ökologischer Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten (Gerhardt 2018). Aus dieser Perspektive gilt also: „Eine gute Erziehung und eine republikanische Staatsordnung sind deswegen komplementär aufeinander angewiesen, weil jene Form eines allgemeinen und öffentlichen Unterrichts im Einzelnen erst die kulturellen und moralischen Befähigungen hervorbringt, mit deren Hilfe diese dann derart existieren und gedeihen kann, dass die Bürgerschaft an der politischen Emanzipation auch des niederen Volks noch Anteil nimmt.“ (Honneth 2012, S. 430) Bezogen auf das Hochschulwesen leitet sich eine öffentliche Primärverantwortung für die Organisation der Hochschulen und die Ausgestaltung von Studium und Lehre vor diesem Hintergrund nicht nur aus dem Ziel der Ermöglichung einer sozial vielfältigen und quantitativ breiten Beteiligung ab, die sich gegen das traditionelle Verständnis des Studiums als exklusivem Angebot für einen kleinen Teil der jeweiligen Altersjahrgänge richtet (Pasternack/Wissel 2010). Greift man die Erwägungen Axel Honneths zur Ausgestaltung des Schulwesens auch für den Hochschulbereich auf, lässt sich hier ebenfalls weitergehend sagen, „dass unter den Aufgaben des demokratischen Rechtsstaates jene an vorderster Stelle zu stehen hat, jedem seiner zukünftigen Mitglieder durch angemessene Bildungseinrichtungen gleichermaßen die Möglichkeit an die Hand zu geben, an der öffentlichen Legitimierung seiner eigenen Entscheidungen ‚ohne Angst und Scham‘ mitzuwirken.“ (Honneth 2012, S. 435) Realisierbare Beteiligungschancen an einem öffentlich verantworteten Bildungssystem sind nach diesem Verständnis also mehr als das von Ralf Dahrendorf postulierte „Bürgerrecht“, sie sind nicht weniger als eine zentrale Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit der Demokratie.

### Empirische Befunde zur Beteiligung an Hochschulbildung

Gemessen an den demokratietheoretischen Anforderungen, die immer auch kompensatorische Elemente ausdrücklich einschließen, da in der humanistischen Tradition „[a]lle Urteile über den Staat, den Frieden und [...] die Freiheit [...] aus der Perspektive der Öffentlichkeit gefällt [werden], zu der ausdrücklich alle, und gerade auch die Ärmsten, gehören“ (Gerhardt 2018, S. 524), können die vorliegenden empirischen Befunde zu den Beteiligungschancen an hochschulischer Bildung nur als unbefriedigend betrachtet werden. Dies wird beispielsweise bei einer differenzierten Betrachtung der derzeit rund 2,9 Mio. Studierenden an den Hochschulen in Deutschland anhand der drei Diversitätsdimensionen Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft deutlich. So entsprach der Anteil weiblicher Studierender [\[4\]](#) mit 48,2% im Jahr 2016 zwar sehr weitgehend der weiblichen Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, der vom Statistischen Bundesamt mit 47,5% angegeben wurde, hinsichtlich des Migrationsstatus bestand hingegen eine Unterrepräsentanz von Personen mit Migrationshintergrund: [\[5\]](#) einem Anteil von 20,2% unter den Studierenden stand ein Anteil von 27,5% an der Gesamtbevölkerung im Alter zwischen 18 und 25 Jahren gegenüber. Vergleicht man zudem die Qualifikationsstruktur der Väter der Studierenden mit der aller Männer im Alter von 40 bis 59 Jahren, so ergibt sich in Bezug auf die Bildungsherkunft der Studierenden ebenfalls eine deutliche Schiefelage. [\[6\]](#) An den Hochschulen waren im Jahr 2016

Studierende, deren Vater einen akademischen Abschluss hatte, mit 43,7% gegenüber dem Anteil von Akademikern in der typischen Vätergeneration, der nur 21,1% betrug, deutlich überrepräsentiert. Unterrepräsentiert waren hingegen die Kinder von Männern mit einem beruflichen Abschluss. Diese stellten an den Hochschulen einen Anteil von 52,5%, während dieser bei allen Männern im Alter zwischen 40 und 59 Jahren bei 64,3% lag. Deutlich unterrepräsentiert waren zudem Studierende, deren Väter keinen formalen Ausbildungsabschluss erworben hatten. Der entsprechende Anteilswert betrug im Jahr 2016 nur 3,8%, während dieser Gruppe 13,7% aller Männer im Alter zwischen 40 und 59 Jahren angehörten.

### **Repräsentanz der Zusammensetzung der Studierenden gegenüber der Gesamtbevölkerung nach Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft 2016**

*Quellen: Statistisches Bundesamt (2019), Mikrozensus 2016 (Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamtes), 21. Sozialerhebung; eigene Auswertungen*

Die mit der massiven Expansion des Hochschulsektors verbundene Erwartung einer damit einhergehenden Verbesserung der Chancengleichheit wurden also – mit der wichtigen Ausnahme hinsichtlich des Geschlechts – weder in der ersten Phase der Hochschulexpansion in den 1960er und 1970er Jahren noch in der um 2007 begonnenen und derzeit noch andauernden zweiten Phase erreicht (Pasternack/Wissel 2010). Die Begründung einer öffentlichen Trägerschaft und Finanzierung als Instrument zur Vermeidung eines Marktversagens steht vor diesem Hintergrund massiv in der Kritik. Aus der Perspektive der ökonomischen Theorie lässt sich deshalb schlussfolgern, „dass die öffentliche Bereitstellung und Finanzierung des Privatgutes Hochschulbildung ökonomisch betrachtet grundsätzlich nicht notwendig ist. Potentiellen Effizienzverlusten kann demnach durch regulative Maßnahmen und staatliche Zuschüsse für private Anbieter und für Nachfrager auch am Markt entgegengewirkt werden.“ (Kamm 2013, S. 19) – Zu einer dezidiert anderen Schlussfolgerung kommen in dieser Frage demokratiethoretische Ansätze, diese werden allerdings nicht mit distributiven Argumenten oder dem Effizienzgedanken begründet, sondern vielmehr mit dem grundsätzlichen Verweis darauf, dass ein öffentlich verantwortetes Bildungswesen „als Dreh- und Angelpunkt der Selbsterneuerungsfähigkeit von Demokratien betrachtet“ (Honneth 2012, S. 438) werden sollte.

### **Kompensationsbedarfe während des Studiums**

Nicht nur bei der grundsätzlichen Möglichkeit zur Beteiligung an hochschulischer Bildung bestehen nach wie vor deutliche Unterschiede hinsichtlich der Diversitätsdimensionen – insbesondere nach Migrationsstatus und Bildungsherkunft, weniger nach Geschlecht. Diese wirken sich auch während des Studiums in erheblichem Maße aus, was an dieser Stelle beispielhaft an der Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen und der Beurteilung ihrer wirtschaftlichen Lage durch die Studierenden veranschaulicht werden soll.[\[7\]](#)

### **Hohe Zufriedenheit mit Studienleistungen nach Geschlecht, Migrationsstatus und**

### **Bildungsherkunft 2016**

*Quelle: 21. Sozialerhebung; eigene Auswertungen*

Eigenen Auswertungen des Datensatzes der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) zufolge, der durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) bereitgestellt wurde, war im Sommersemester 2016 mit 54,2% die Mehrzahl der Studierenden mit ihren Studienleistungen zufrieden oder sehr zufrieden. Während bei dieser Einschätzung nur geringe Unterschiede zwischen männlichen (52,3%) und weiblichen Studierenden (56,2%) festzustellen waren, beurteilten Studierende mit Migrationshintergrund (46,8%) ihre Studienperformanz deutlich schlechter als diejenigen ohne Migrationshintergrund (56,1%). Gleiches galt für Studierende mit einer niedrigen Bildungsherkunft<sup>[8]</sup> (46,8%) im Vergleich zu Studierenden mit einer hohen Bildungsherkunft (58,3%). Es fällt den Studierenden aus den gesellschaftlichen Teilgruppen, die ohnehin an den Hochschulen unterrepräsentiert sind, also offenbar zusätzlich schwerer, die geforderten Studienleistungen in der erwarteten Qualität zu erbringen. Dies kann einerseits als Hinweis auf während des Studiums fortwirkende primäre Effekte sozialer Ungleichheit, die sich – vereinfacht formuliert – darin ausdrücken, dass die individuellen Leistungen stark von der sozialen Herkunft beeinflusst sind, gelten (vgl. Becker 2016), andererseits aber auch als ein weiteres Indiz für einen im Hochschulstudium stets mindestens latent präsenten „Habitus-Struktur-Konflikt“, der sich in einem Gefühl der Fremdheit von Angehörigen unterer sozialer Milieus im akademischen Feld und damit verbundenen Unsicherheiten ausdrückt, betrachtet werden (vgl. Lange-Vester 2014).

### **Positive Beurteilung der eigenen wirtschaftlichen Lage nach Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft 2016**

*Quelle: 21. Sozialerhebung; eigene Auswertungen*

Im Rahmen der 21. Sozialerhebung bewertete insgesamt etwas weniger als die Hälfte (46,0%) der Studierenden ihre eigene wirtschaftliche Lage als gut oder sehr gut. Auch hier lassen sich jedoch relevante Unterschiede hinsichtlich der Diversitätsdimensionen beobachten. So schätzten weibliche Studierende (42,7%) ihre wirtschaftliche Lage im Sommersemester 2016 seltener positiv ein als ihre männlichen Kommilitonen (49,1%). Dies galt in stärkerem Maße auch für Studierende mit Migrationshintergrund (38,7%) im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund (47,7%). Am größten waren die Unterschiede bei der Bewertung der eigenen wirtschaftlichen Lage zwischen Studierenden mit einer niedrigen (33,9%) und Studierenden mit einer hohen Bildungsherkunft (57,6%). Hier betrug die Differenz im Sommersemester 2016 fast 25 Prozentpunkte. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass herkunftsbedingte Ungleichheiten bei der Studienfinanzierung durch die bestehenden BAföG-Regelungen und ergänzende Finanzierungsinstrumente nur sehr eingeschränkt kompensiert werden können. Dies korrespondiert mit einer häufigeren und intensiveren Erwerbstätigkeit bei den betreffenden Studierendengruppen, die sich wiederum hemmend auf den Studienfortschritt auswirken kann (vgl. Banscherus/Baumgärtner/Sorge i.E., 2019). Auch während des Studiums bestehen also keineswegs gleichwertige Beteiligungschancen für alle Studierenden.

### **Weiterbildung an Hochschulen überwiegend privatisiert**

Neben Studium und Lehre, Forschung und Transfer ist auch die Weiterbildung ein gesetzlicher Auftrag der Hochschulen. Zu den entsprechenden Angeboten gehören nicht nur ein- oder mehrtägige Kurse sowie mehrmonatige Zertifikatsprogramme, sondern auch spezielle Studiengangvarianten, die häufig berufsbegleitend angeboten werden und teilweise E-Learning und Präsenzstudienphasen kombinieren. Obwohl in den vergangenen Jahren vermehrt Förderprogramme für den Ausbau der Hochschulweiterbildung aufgelegt wurden, darunter der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als prominentestes Beispiel, spielen die Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt auch weiterhin eine eher untergeordnete Rolle (Wolter/Banscherus/Kamm 2016). Dies liegt teilweise sicherlich daran, dass die Angebote der Hochschulen zu wenig bekannt sind, nicht zu unterschätzen sind allerdings auch die gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen. So gilt das Engagement im Weiterbildungsbereich als „wirtschaftliche Aktivität“ der Hochschulen. Dies bedeutet nicht nur besondere Anforderungen an die Organisation der Angebote, sondern bei der Finanzierung auch das Prinzip einer „Vollkostendeckung“ durch Studiengebühren bzw. Weiterbildungsentgelte. Durch diese politische Weichenstellung sind auch Weiterbildungsangebote an staatlichen Hochschulen häufig privatrechtlich organisiert (z.B. in Form einer ausgegründeten GmbH) und müssen in aller Regel vollständig privat finanziert werden. Dies trägt nicht nur zu einer Einschränkung des Angebots auf „marktgängige“ Inhalte bei, sondern fördert die ohnehin schon starke Stellung privater Hochschulen im Weiterbildungsbereich weiter. Diese gelten in der Regel als flexibler bei der Gestaltung ihres Angebots und sind zudem mit dem Geschäftsmodell besser vertraut, da sie auch für die grundständigen Studiengänge Studiengebühren erheben (vgl. Banscherus 2018). Während Weiterbildung an Hochschulen insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren als wichtiger Beitrag zur Öffnung der Hochschulen in die Gesellschaft betrachtet wurde, dominiert heute ein Verständnis als individuelle Investition in das eigene Humankapital (vgl. Banscherus 2015). Damit geht nicht zuletzt eine Einschränkung öffentlicher Steuerungsmöglichkeiten einher, was sich auch darin niederschlägt, dass die Zahl von Studierenden, die über ihre berufliche Qualifikation und somit „ohne Abitur“ in den letzten Jahren zwar auf einem insgesamt niedrigen Niveau deutlich angestiegen ist, aktuell auf ca. 3% der Studienanfänger\*innen, eine echte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aber nach wie vor in weiter Ferne liegt.

### **Gesamteinschätzung und Perspektiven**

Insgesamt erfüllen die Hochschulen ihren demokratietheoretisch begründeten öffentlichen Bildungsauftrag nur unzureichend, da sie trotz der massiven Expansion der Studierendenzahlen in den letzten fünf Jahrzehnten noch immer zu wenige Personen aus unterrepräsentierten gesellschaftlichen Gruppen für ein Studium gewinnen, um wirklich von gleichen Beteiligungschancen sprechen zu können. Hierzu tragen nicht nur eine vor allem an den Universitäten häufig anzutreffende „intellektuelle Distanz“ zu gesellschaftlichen Fragestellungen und Konstellationen, sondern auch die häufig unflexible Studienorganisation sowie Defizite bei der Studienfinanzierung in nicht unerheblichem Maße bei. Diese Situation wird seit vielen Jahren immer wieder kritisiert – und es wurden jenseits ideologisch motivierter Grundsatzdebatten auch immer wieder konkrete Vorschläge zur Umgestaltung der Hochschullandschaft hin zu einer stärkeren Öffnung in die Gesellschaft vorgeschlagen (vgl. Heinemann 2008). Beispielsweise hat bereits die Studierendenbewegung der 1960er Jahre Forderungen nach einem partnerschaftlichen

Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden, einer ausreichenden finanziellen Förderung der Studierenden, einem Ausbau von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten für unterprivilegierte Gruppen sowie nicht zuletzt einem kritisch-reflexiven Praxisbezug, der auch gesellschaftliche Fragestellungen berücksichtigt, erhoben (Nitsch 2009). Diese „alten“ Forderungen wirken heute nur deshalb so aktuell, weil an den Hochschulen das eingangs skizzierte traditionelle Verständnis einer strukturellen Differenz zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit nach wie vor ausgesprochen präsent geblieben ist.

### Literatur

Banscherus, U. (2015): Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung. Konzeptionelle Perspektiven auf Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit. In: Hochschule und Weiterbildung 2/2015, S. 15-19.

Banscherus, U. (2018): Führt die „Akademisierung“ der beruflichen Bildung zu einer „Verberuflichung“ des Hochschulstudiums? In: Denk-doch-mal. Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft 1/2018; Online verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/ulf-banscherus-fuehrt-die-akademisierung-der-beruflichen-bildung-zu-einer-verberuflichung-des-hochschulstudiums> [23.04.2019]

Banscherus, U./Baumgärtner, A./Sorge, M. (i.E., 2019): Studiensituation und soziale Lage von Studierenden im Ruhrgebiet. Sonderauswertung der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Düsseldorf.

Becker, R. (2016): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 183-219.

Bogner, A. (2012): Wissenschaft und Öffentlichkeit: Von Information zu Partizipation. In: Maasen, S./Kaiser, M./Reinhart, M./Sutter, B. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie Wiesbaden: Springer, S. 379-392.

Gerhardt, V. (2018): Öffentlichkeit. In: Voigt, R. (Hrsg.): Handbuch Staat. Wiesbaden: Springer, S. 519-529.

Heinemann, K.-H. (2008): Auf der Suche nach dem historischen Subjekt. In: BdWi/fzs/GEW (Hrsg.): Hochschule und Demokratie. Debattenbeiträge zu 40 Jahren StudentInnenbewegung, Hochschulreform und außerparlamentarischer Opposition. Marburg, S. 14-17.

Honneth, A. (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (3), S. 429-442.

von: Dr. Ulf Banscherus (Sozial- und Bildungswissenschaftler) |  
Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de  
Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

---

Kamm, R. (2013): Hochschulbildung in öffentlicher Verantwortung. Erklärungsversuche für die Stabilität des deutschen Systems. In: Zeitschrift Diskurs, 9 (1), S. 12-33.

Lange-Vester, A. (2014): Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 193-209

Nitsch, W. (2009): Hochschule in der Demokratie – Demokratie in der Hochschule: Zwischenbilanz eines uneingelösten Vermächnisses. In: Keller, A./Staack, S. (Hrsg.): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-25.

Pasternack, P./Wissel, C. von (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Arbeitspapier Nr. 204 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2016. Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011, Fachserie 1, Reihe 1.3. Wiesbaden.

Theis-Berglmair, A.M. (2015): Öffentlichkeit und öffentliche Meinung. In: Fröhlich, R./Szyszka, P./Bentele, G. (Hrsg.): Handbuch der Public Relations. Wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 399-409.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd. 1, Münster: Waxmann.

### Datensatz

Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2016): 21. Sozialerhebung. Aufbereitet durch Baillet, F./Weber, A.; DOI: 10.21249/DZHW:ssy21:1.0.0, ssy21\_bi\_r\_1-0-0, released 2018. Hannover: FDZ-DZHW.

[1] <https://www.wissenschaftsjahr.de/2019> [23.04.2019]

[2] <https://www.langenachtderwissenschaften.de> [23.04.2019]

[3] <https://mueckenatlas.com> [23.04.2019]

[4] In der Studierendenstatistik gilt nach wie vor ein „binäres“ Geschlechtsverständnis, das die Vielfalt unterschiedlicher Identitäten nicht angemessen abbildet.

[5] Eine Person hat der Definition des Statistischen Bundesamtes zufolge dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit

nicht von Geburt an besitzt.

[6] Ein Vergleich unterschiedlicher Personengruppen auf Basis unterschiedlicher Datensätze ist aufgrund der damit verbundenen methodischen Restriktionen strukturell immer mit gewissen Unschärfen verbunden. Deshalb kann der hier vorgestellte Befund nur als analytische Annäherung an die Repräsentanz der Bildungsherkunft der Studierenden in Bezug auf die Sozialstruktur verstanden werden. Aus methodischen Gründen sind diese Angaben zudem nur für die Väter der Studierenden sowie Männer im Alter zwischen 40 und 59 Jahren durchgeführt worden.

[7] Für eine differenziertere und ausführlichere Analyse zum Einfluss der Diversitätsdimensionen auf die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden am Beispiel des Ruhrgebiets siehe Banscherus/Baumgärtner/Sorge (i.E., 2019).

[8] Bei der Bildungsherkunft unterscheidet die Sozialerhebung die Gruppen „niedrig“ (maximal ein Elternteil verfügt über eine berufliche Ausbildung), „mittel“ (beide Elternteile haben eine Berufsausbildung abgeschlossen), „gehoben“ (ein Elternteil hat ein Studium absolviert) und „hoch“ (beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss).