

Der universitäre Bildungsbereich in Deutschland: Institutionelle Verdichtung, akademische Exklusion und bildungsübergreifende Handlungsoptionen

Natasza Deddner, Februar 2026

Universitäten nehmen innerhalb des deutschen Bildungssystems eine besondere Position ein. Sie fungieren zugleich als Orte wissenschaftlicher Wissensproduktion und als zentrale Instanzen gesellschaftlicher Statuszuweisung. Anders als Schule oder Erwachsenenbildung operieren Hochschulen an der Schnittstelle von Wissenschaft, Staat und Arbeitsmarkt. Gerade diese Mehrfachverortung macht den universitären Raum pädagogisch wie politisch zu einem Feld struktureller Spannungen¹

Die klassische Selbstbeschreibung der Universität als Ort freier Forschung und Lehre steht zunehmend im Kontrast zu ihrer institutionellen Praxis. Zwar bleibt wissenschaftliche Autonomie ein normativer Bezugspunkt, doch ist der Studienalltag heute stark formalisiert. Modularisierte Studiengänge, eng getaktete Prüfungsformate und standardisierte Kompetenzbeschreibungen strukturieren Lernprozesse zunehmend vor. Studieren erscheint damit weniger als offener Erkenntnisprozess denn als sequenziell organisierter Leistungsparcours, in dem akademische Bildung zeitlich, inhaltlich und formal verdichtet wird²

Diese Verdichtung akademischer Anforderungen wirkt nicht für alle Studierenden gleichermaßen. Hochschulen setzen stillschweigend Kompetenzen voraus, die nicht Bestandteil formaler Curricula sind: etwa akademische Sprachfähigkeit, implizites Wissen über institutionelle Abläufe oder routinierte Selbstorganisation. Studierende, die aus akademisch geprägten Milieus stammen, verfügen häufig bereits über diese Ressourcen, während andere sie erst im Studium erwerben müssen. Exklusion entsteht damit weniger durch formale Zugangsbeschränkungen als durch kulturelle Passungsanforderungen, die institutionell kaum reflektiert werden³

Darüber hinaus bedarf es einer stärkeren Verzahnung der Bildungsbereiche. Bildungsbiografien verlaufen zunehmend nicht-linear, während institutionelle Übergänge weiterhin stark segmentiert sind. Zwar existieren im deutschen Hochschulsystem mittlerweile formalisierte Zugangswege zum Studium ohne allgemeine Hochschulreife, insbesondere über berufliche Qualifikationen, Aufstiegsfortbildungen oder mehrjährige einschlägige Berufserfahrung. Diese Öffnung stellt einen bedeutsamen bildungspolitischen Schritt dar, da sie die strikte Kopplung akademischer Bildung an schulische Vorleistungen zumindest partiell auflöst⁴

Gleichwohl bleibt dieser Zugang in seiner praktischen Ausgestaltung begrenzt. Die Anerkennung beruflicher Kompetenzen erfolgt institutionell uneinheitlich, häufig unter Vorbehalt und vielfach an zusätzliche Prüfungs-, Beratungs- oder Eignungsverfahren gebunden. Berufliche und biografische Lernleistungen werden damit nicht als gleichwertige Bildungsformen anerkannt, sondern als

¹ Vgl. Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810)

² Vgl. Teichler, Ulrich: Hochschulsysteme und Hochschulpolitik, Wiesbaden: Springer VS 2015, S. 112–129

³ Vgl. Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart: Klett 1971, S. 35–58

⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK): Zugang zum Hochschulstudium für beruflich Qualifizierte, Beschluss 2009 (akt. Fassung)

Sonderfall behandelt, der einer zusätzlichen Legitimation bedarf. Der Zugang zum Studium ohne Abitur fungiert so weniger als strukturelle Öffnung des Hochschulsystems, sondern eher als regulierte Ausnahme innerhalb eines weiterhin schulisch geprägten Bildungsverständnisses⁵ Pädagogisch sinnvoll wäre demgegenüber eine systematische Anerkennung heterogener Bildungswege, die schulische, berufliche und informelle Lernprozesse nicht hierarchisiert, sondern relationiert. Hochschulen könnten hier eine zentrale Rolle übernehmen, indem sie Anerkennungspraktiken transparenter gestalten, Übergänge institutionell absichern und Kooperationen mit schulischen und erwachsenenpädagogischen Einrichtungen ausbauen⁶ Pädagogisch problematisch ist darüber hinaus die hochschulische Grundannahme eines bereits vollständig ausgebildeten autonomen Subjekts. Studierende sollen selbstverantwortlich, reflexiv und leistungsfähig agieren, ohne dass diese Fähigkeiten systematisch zum Gegenstand von Lehre gemacht werden. Lehrformate verbleiben vielfach im Modus der Wissensvermittlung, während zugleich ein hohes Maß an selbstständiger Wissensorganisation erwartet wird. Diese Spannung ist nicht identisch mit schulischen Lernverhältnissen, weist jedoch funktionale Parallelen zur Erwachsenenbildung auf⁷

Eine weitere, häufig weniger sichtbare Begrenzung akademischer Offenheit zeigt sich auf der Ebene der Promotion. Zwar gilt die Doktorarbeit formal als Ort eigenständiger, freier Forschung, faktisch sind Themenwahl und theoretische Ausrichtung jedoch stark von institutionellen, fachkulturellen und normativen Erwartungshorizonten abhängig. Insbesondere bei gesellschafts- und politikwissenschaftlich relevanten Fragestellungen, die etablierte Deutungsmuster oder dominante Diskurse infrage stellen, gestaltet sich die Betreuungssituation häufig als problematisch. Die Bereitschaft zur Übernahme von Promotionsvorhaben ist nicht allein an wissenschaftliche Qualität gebunden, sondern auch an ihre Anschlussfähigkeit an vorherrschende Forschungsparadigmen, Förderlogiken und disziplinäre Konsense⁸ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach pädagogischen Lösungsansätzen, die nicht isoliert für einzelne Bildungsbereiche entwickelt werden, sondern systemübergreifend anschlussfähig sind. Ein zentraler Ansatzpunkt liegt in der didaktischen Explikation institutioneller Anforderungen. Lernprozesse sollten nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, sondern als erlernbare Praktiken begriffen werden⁹

Ein weiterer Ansatz betrifft die Gestaltung von Lernformaten. Prüfungszentrierte Studienstrukturen könnten durch prozessorientierte Formate ergänzt werden, die Reflexion, Kooperation und eigenständige Fragestellungen ermöglichen. Forschendes Lernen, projektbasierte Lehrformate und interdisziplinäre Settings fördern wissenschaftliches Denken ebenso wie kontextualisierte Wissensaneignung¹⁰

Darüber hinaus bedarf es einer stärkeren Verzahnung der Bildungsbereiche. Bildungsbiografien verlaufen zunehmend nicht-linear, während institutionelle Übergänge weiterhin stark segmentiert

⁵ Vgl. Wolter, Andrä: „Studium ohne Abitur – Öffnung oder symbolische Integration?“, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 2014, S. 45–62

⁶ Vgl. Nickel, Sigrun: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, Gütersloh: CHE 2011

⁷ Vgl. Reinders, Heinz: Hochschuldidaktik, München: Oldenbourg 2016, S. 78–95

⁸ Vgl. Münch, Richard: Akademischer Kapitalismus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2011, S. 201–225

⁹ Vgl. Wildt, Johannes: Hochschuldidaktische Grundlagen, Bielefeld: W. Bertelsmann 2007

¹⁰ Vgl. Huber, Ludwig: Forschendes Lernen im Studium, Bielefeld: UVW 2014

sind. Pädagogisch sinnvoll wäre eine Anerkennung von Bildungswegen, die schulische, berufliche und informelle Lernprozesse zusammendenkt, anstatt sie hierarchisch zu ordnen¹¹
Ein weiterer bildungsübergreifender Lösungsansatz liegt in der Neubewertung pädagogischer Unterstützung. Mentoring, begleitete Lernformate und kontinuierliche Studienberatung sollten nicht als kompensatorische Sondermaßnahmen verstanden werden, sondern als regulärer Bestandteil von Bildung¹²

Schließlich verweist der universitäre Bildungsbereich auf die Notwendigkeit einer normativen Neuausrichtung von Bildung insgesamt. Effizienz, Messbarkeit und individuelle Verantwortungszuschreibung prägen schulische, erwachsenenpädagogische und akademische Kontexte gleichermaßen. Pädagogische Lösungen, die diesen Bedingungen begegnen wollen, müssen Bildung als öffentliches Gut begreifen¹³

Der Hochschulbereich macht sichtbar, dass Bildung nicht automatisch emanzipatorisch wirkt. Ihre gesellschaftliche Funktion entfaltet sie nur dort, wo institutionelle Strukturen Reflexion ermöglichen. Bildung als zusammenhängender sozialer Prozess bleibt eine zentrale Voraussetzung für Teilhabe, Kritikfähigkeit und demokratische Entwicklung¹⁴

¹¹ Vgl. Wolter, Andrä: Bildungswege im Wandel, Wiesbaden: Springer VS 2017

¹² Vgl. Heublein, Ulrich u. a.: Studienabbruch in Deutschland, Hannover: DZHW 2017

¹³ Vgl. Nussbaum, Martha: Nicht für den Profit, Darmstadt: WBG 2014

¹⁴ Vgl. Dewey, John: Democracy and Education, New York 1916

Literaturverzeichnis

Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett

Dewey, John (1916): Democracy and Education. New York: Macmillan

Heublein, Ulrich et al. (2017): Studienabbruch in Deutschland. Hannover: DZHW

Huber, Ludwig (2014): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: UVW

Humboldt, Wilhelm von (1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin

KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Zugang zum Hochschulstudium für beruflich Qualifizierte.

Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Nickel, Sigrun (2011): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Gütersloh: CHE

Nussbaum, Martha (2014): Nicht für den Profit. Darmstadt: WBG

Reinders, Heinz (2016): Hochschuldidaktik. München: Oldenbourg

Teichler, Ulrich (2015): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Wiesbaden: Springer VS

Wolter, Andrä (2014): „Studium ohne Abitur – Öffnung oder symbolische Integration?“, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung

Wolter, Andrä (2017): Bildungswege im Wandel. Wiesbaden: Springer VS

Gesamtfazit: Das deutsche Bildungssystem im Spannungsfeld von Selektion, Öffnung und pädagogischer Verantwortung

Die Analyse des deutschen Bildungssystems über die drei zentralen Bereiche Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule hinweg zeigt ein konsistentes, zugleich widersprüchliches Muster. Bildung fungiert in allen Bereichen gleichzeitig als Versprechen individueller Entfaltung und als Mechanismus sozialer Selektion. Diese Doppelstruktur ist kein zufälliges Nebenprodukt institutioneller Praxis, sondern Ausdruck historisch gewachsener, strukturell verankerter Logiken, die sich über Bildungsbiografien hinweg fortschreiben.

Im schulischen Bereich manifestiert sich diese Ambivalenz besonders früh. Die frühe institutionelle Differenzierung, standardisierte Leistungsbewertungen und die starke Kopplung von Bildungserfolg an soziale Herkunft legen Selektionsprozesse bereits zu Beginn formaler Bildungslaufbahnen fest. Alternative Schulformen und reformpädagogische Ansätze reagieren zwar auf diese Defizite, bleiben jedoch häufig sozial selektiv oder institutionell randständig. Schule erweist sich damit weniger als Ort chancengleicher Förderung denn als erste entscheidende Weichenstellung ungleicher Bildungswege.

Die Erwachsenenbildung tritt formal als Korrektiv dieses Systems auf, indem sie lebenslanges Lernen und nachholende Bildung ermöglicht. In ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung bleibt sie jedoch stark durch arbeitsmarktpolitische und ökonomische Verwertungslogiken geprägt. Weiterbildung wird zur individuellen Pflicht, während strukturelle Ungleichheiten weitgehend unangetastet bleiben. Erwachsenenbildung kann so bestehende Bildungsungleichheiten eher reproduzieren als ausgleichen, wenn Zugänge, Zeitressourcen und Lernkulturen sozial ungleich verteilt sind.

Der Hochschulbereich schließlich verdichtet diese Dynamiken auf einem institutionell hochregulierten Niveau. Trotz formaler Öffnungen – etwa durch den Zugang zum Studium ohne Abitur – bleibt akademische Bildung stark an implizite kulturelle Voraussetzungen gebunden. Hochschule fungiert zugleich als Ort wissenschaftlicher Erkenntnis und als Instanz gesellschaftlicher Statusvergabe. Besonders auf der Ebene der Promotion wird sichtbar, dass wissenschaftliche Freiheit nicht allein durch formale Regelungen garantiert ist, sondern von disziplinären Konsensen, Förderlogiken und institutionellen Machtverhältnissen strukturiert wird. Über alle drei Bildungsbereiche hinweg zeigt sich, dass Öffnung allein keine Bildungsgerechtigkeit erzeugt. Formale Zugänge verlieren ihre emanzipatorische Wirkung, wenn sie nicht von pädagogischer Unterstützung, institutioneller Reflexion und struktureller Absicherung begleitet werden. Eigenverantwortung wird vielfach vorausgesetzt, ohne die Bedingungen ihrer Realisierbarkeit systematisch herzustellen. Bildung wird damit individualisiert, während ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen unsichtbar bleiben.

Pädagogische Lösungsansätze, die diesen Befund ernst nehmen, müssen daher systemübergreifend ansetzen. Zentral ist eine Neubestimmung von Bildung als reflexiver, sozial eingebetteter Prozess, der nicht primär auf Leistung, Effizienz oder Verwertbarkeit reduziert werden darf. Didaktische Konzepte, die dialogisches Lernen, kritische Reflexion und biografische Anschlussfähigkeit ermöglichen, sind in Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule gleichermaßen relevant. Ebenso bedarf es institutioneller Strukturen, die Unterstützung nicht als Defizitkompensation, sondern als regulären Bestandteil von Bildung begreifen.

Darüber hinaus erfordert ein zukunftsfähiges Bildungssystem eine stärkere Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen, die nicht hierarchisch organisiert ist. Schulische, berufliche, informelle und akademische Lernprozesse müssen als gleichwertige Formen gesellschaftlicher Wissensproduktion anerkannt werden. Dies setzt voraus, dass Bildungsinstitutionen ihre Selektionsmechanismen kritisch reflektieren und ihre Anerkennungspraktiken transparent gestalten.

Insgesamt wird deutlich, dass Bildung ihre emanzipatorische Funktion nicht automatisch entfaltet. Sie ist stets an institutionelle, soziale und politische Rahmenbedingungen gebunden. Ein gerechtes Bildungssystem zeichnet sich daher nicht durch formale Gleichheit oder maximale Flexibilisierung aus, sondern durch die bewusste Gestaltung von Bedingungen, unter denen Lernen, Kritik und Teilhabe für unterschiedliche Bildungsbiografien real möglich werden. Bildung bleibt damit nicht nur eine pädagogische, sondern eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe.