

Bildungsforschung in den Zwischenräumen des Studiums

Sandra Hofhues & Sabrina Schaper

Abstract *Der Beitrag untersucht das bislang wenig erforschte Feld der Zwischenräume des Studiums und stellt zugleich die Frage, wie sich das Anliegen einer Standardisierung von Bildungsprozessen durch Digitalisierung in den Hochschulen fort schreibt. Im Zentrum steht die These, dass Bildungsprozesse weit über formalisierte Lehrveranstaltungen hinausgehen und sich gerade auch in informellen, subjektiv geprägten Kontexten vollziehen. Hochschul- und Bildungsforschung könnten sich hier epistemologisch und methodisch öffnen, um neben formalen Bildungsangeboten einerseits informelle Lernräume zu erfassen und andererseits subjektive Erfahrungsdimensionen als Teil studentischer Wirklichkeiten anzuerkennen.*

Schlagwörter *verborgene Bildungsprozesse; Anliegen der Standardisierung; Evidenzbasierung; Digitalisierung; Bildungsräume*

1. Verborgene Bildungsprozesse

Zum Potenzial informeller Räume im Kontext von Standardisierung und Digitalisierung

Der vorliegende Beitrag widmet sich den *Zwischenräumen des Studiums* – einem bislang wenig erforschten Feld innerhalb der Hochschulbildung. Mit Zwischenräumen bezeichnen wir jene Kontexte, Erfahrungen und Praktiken, die sich außerhalb formalisierter Veranstaltungsformate und curricularer Strukturen ereignen, aber dennoch für Bildungsprozesse bedeutsam sind (für einen Überblick bereits Sesink, 2006). Sie entziehen sich weitgehend der direkten Steuerung durch didaktisches Planungshandeln und werden genau deshalb in hochschuldidaktischen Diskursen häufig übersehen. Diese Leerstelle

hat auch strukturelle Gründe: Hochschullehre wird in Theorie und Praxis meist entlang institutioneller Logiken erdacht, das heißt organisiert und nicht erst seit den Hochschulstrukturreformen von Lissabon und Bologna in eindeutig planbare Formate eingepasst (z. B. Jenert, 2011). Umgekehrt geraten infolge von Standardisierung jene Aspekte des Studiums aus dem Blick, die nicht eindeutig zu verankern, zu prüfen oder allgemein: zu steuern sind. Dazu zählen wir soziale Dynamiken, subjektive Sinnzuschreibungen oder informelle Lernprozesse. Das bringt uns zu der These, dass Bildungsprozesse weit mehr als die Durchführung von Lehrveranstaltungen oder die Vermittlung prüfungsrelevanter Inhalte sein dürften. Bildungsprozesse sind im Kontext Hochschule als komplexe, vielschichtige Vorgänge zu verstehen, in denen sich formelle und informelle, individuelle und kollektive Erfahrungsdimensionen in wechselseitiger Bezugnahme bereichern ebenso wie sie sich überlagern (Schaper, 2023). Das grundlegende Verständnis von Bildung ist zugleich nicht an eine Institution wie die der Hochschule gebunden.

Aus dieser These und den damit zusammenhängenden Beobachtungen resultieren unterschiedliche Fragestellungen, wobei wir *eine* davon in diesem Beitrag in den Mittelpunkt rücken möchten: Wie schreibt sich das (offenbare) Anliegen einer Standardisierung von Bildungsprozessen durch Digitalisierung in den Hochschulen fort? Mithilfe dieser Fragestellung wird einerseits einer allumfassenden Digitalisierung von Lehr-, Lern- und Verwaltungsprozessen Rechnung getragen, andererseits in fragender Form darauf verwiesen, dass die Standardisierung von Bildungsprozessen eng mit weiteren Aspekten von Hochschulentwicklung verbunden ist. Dabei ist Bildung nicht nur als planbare Leistung, sondern als vielgestaltiger, offener Erfahrungsprozess zu begreifen.

In Kapitel 2 soll daher näher skizziert werden, inwiefern ein systematisches Ausblenden von Bildungserfahrungen und -prozessen eine erkenntnistheoretische Leerstelle in einer erziehungswissenschaftlich verstandenen Hochschul- und Bildungsforschung darstellt. Das knüpft an Ines Langemeyer und Gabi Reinmann (2018) an, die ihrerseits betonen, dass die Auseinandersetzung mit dem Informellen sowohl epistemologische Reflexion als auch methodische Kreativität benötigt, um Bildungserfahrungen und -prozesse nachvollziehen zu können – auch jenseits der »institutionalisierten Organisation« (Meyer & Rowan, 2009). In Blickrichtung dieser verborgenen Bildungsprozesse ziehen wir zugleich forschungsmethodologische Schlüsse. Im abschließenden Kapitel 3 arbeiten wir heraus, dass Zwischenräume des

Studiums gerade im Kontext von Studierwirklichkeiten an Relevanz gewinnen könnten.

2. Zwischenräume des Studiums

Skizzen eines erkenntnistheoretischen und methodischen Forschungsfeldes

In der Einleitung haben wir unser Interesse für verborgene Bildungsprozesse stark gemacht. Dadurch haben wir den Gegenstand der Zwischenräume mindestens flüchtig an Diskurse angeschlossen, die zum Beispiel nach dem Potenzial informeller Räume für die Hochschulbildung fragen (auch Hofhues & Schiefner-Rohs, 2017) oder zwischen Standardisierungsanliegen der Hochschulentwicklung und Strukturlogiken einer technisch- und tendenziell prozesshaft verstandenen Digitalisierung changieren. Diese Verwicklungen kommen in Hochschulen in unterschiedlicher Art und Weise zum Vorschein. Anzunehmen ist, dass sie sich gegenseitig noch verstärken, wobei mit Stefanie Büchner (2018) auch davon auszugehen ist, dass Anliegen der Digitalisierung Organisationen letztlich systematisch transformieren. Daher schauen wir in diesem Kapitel zunächst auf die Annahmen zu den Studierenden selbst: Was sind Ausgangspunkte, um Praktiken des Studierens aus ihrer Sicht zu erfassen? Wir fragen genauer: Welche Bedeutung nehmen darin Zwischenräume des Studiums ein? (Abschnitt 2.1) Den Methodologien wendet sich Abschnitt 2.2 im Hinblick auf die Frage zu, wie Wissen über Zwischenräume bei aller Standardisierung des Studiums (noch) hervorgebracht werden könnte. Aktuelle Forschungen zur Digitalisierung gewinnen darin an Bedeutung. Abschnitt 2.3 fasst die Überlegungen zusammen und kartographiert Zwischenräume des Studiums als mögliches Forschungsfeld.

2.1 Erkenntnistheoretische Überlegungen: Was sind Ausgangspunkte, um Praktiken des Studierens aus studentischer Sicht zu erfassen?

Hochschulbildung ist heute durch eine vielfältige Studierendenschaft geprägt, deren soziale, kulturelle und biografische Hintergründe Lehr- und Lernprozesse maßgeblich beeinflussen (Reinmann, 2015). Besonders Studierende, die neben dem Studium arbeiten, nur über ein geringfügiges akademisches Netzwerk verfügen oder mit unsicheren Wohn- und Finanzierungsbedingungen konfrontiert sind, sehen sich spezifischen Herausforderungen auf

ihrem Bildungsweg gegenüber (Lange & Schaper, 2025). Auch werden Beeinträchtigungen ebenso wie weitere Aspekte (etwa Herkunft oder Care-Verantwortung) nur zögerlich in den Blick genommen. Ein Grund dafür dürfte sein, dass systematische Bezugnahmen häufig in eklatantem Widerspruch zu einer tradierten Hochschulbildung stehen, die sich am Bild eines idealisierten »Normalstudenten« orientiert (Hofhues, 2023). Passungsforschung setzt auf den »perfect match«, indem sie Wege sucht, zum Beispiel das Ankommen (engl. Onboarding) in einen Studiengang zu erleichtern und Ausgleiche für Benachteiligungen von Einzelnen im bestehenden System zu verankern. Fließen individuelle Bedarfe dadurch in die allgemeine Studienorganisation ein? Wohl eher nicht. Allgemeine Homogenisierungstendenzen verstärken eher noch bestehende, strukturelle Ungleichheiten. Denn: Trotz der hochschulischen Erzählungen in Richtung von Heterogenität und ihrer diesbezüglichen Absichtsbekundungen in Leitbildern ›guter Lehre‹ machen gerade sie die bereits bestehende Vielfalt Studierender weitgehend unsichtbar (Bornkessel et al., 2019; dazu auch Schiefner-Rohs & Tremp, 2026). Sofern dies Ausgangspunkte sind, um Praktiken des Studierens aus studentischer Sicht zu erfassen, dürfte bei allem Tatendrang zu datengestützten Entscheidungen und einer Hinwendung zur naturwissenschaftlichen Evidenz auch deutlich werden, dass Hochschulen eine Menge Wissen über Studierende fehlt.

In der Gegenüberstellung von Wissen und antizipiertem Nicht-Wissen haben evidenzorientierte Verfahren zweifellos zur Weiterentwicklung der Hochschullehre beigetragen. Sie ermöglichen eine fundierte Reflexion über Lehrmethoden, bringen Transparenz in bildungspolitische Entscheidungen und bieten empirische Grundlagen für Curricula. Verfahren aus dem Umfeld der Bildungsdatenwissenschaft (Ifenthaler, 2025) erlauben zudem eine präzisere Analyse von Lernverläufen und gezielte Unterstützungsmaßnahmen. Gleichzeitig bergen sie Risiken: Auf algorithmischer Basis können mathematische Modellrechnungen gleichermaßen Bias abbauen wie auch bestehende Ungleichheiten in sozio-technischer Verstrickung verstärken. Der sogenannte Matthäus-Effekt begünstigt beispielsweise privilegierte Studierende, während benachteiligte Gruppen *immer weiter* marginalisiert werden. So orientieren sich sozio-technische Empfehlungssysteme für Förderprogramme oder Studienverlaufspläne oft an bestehenden, standardisierten Kriterien und reproduzieren damit Ausschlussmechanismen (Ahlborn & Verständig, 2023, S. 342ff.).

Auffällig ist, dass diese datengetriebenen, evidenzbasierten Strukturen zwar zunehmend im Hochschul- und Studienalltag präsent sind, doch ihre

Auswirkungen kaum klar sind und (Dis-)Kontinuitäten von Bildungstechnologien erst langsam einer Reflexion zugeführt werden. Themen sind stattdessen eher die Unterfinanzierung des Bildungs- und Wissenschaftssystems sowie die Tendenz zu einer »Governance by data« (Selwyn, 2016). So lässt sich seit den Hochschulstrukturreformen von Bologna und Lissabon ein wachsendes Interesse an evidenzbasierten Ansätzen konstatieren, die zur weitergehenden Steuerung des Hochschulsektors dienen sollen. Bildungspolitik und Educational Governance machen hier ihren Einfluss geltend, dass die systematische Erforschung von Lehren und Lernen zu einem zentralen Paradigma der Bildungsforschung avanciert (Bellmann, 2016).

Digitalisierung lässt die damit verbundenen Visionen wirklich werden: Daten über Studierende, erfolgreiches Studieren oder aber Probleme des Studienabschlusses werden vielerorts einer standardisierten Erhebungsform unterzogen oder in Form von Datenspuren in digitaler Technologie nachgezeichnet. Große Datenmengen und Ansätze wie auch Methoden einer Bildungsdatenwissenschaft machen dann gemeinsame Sache, wenn beispielsweise Datenmuster nicht nur analysiert, sondern *selbst* zur Grundlage von Arbeitshypothesen und Entscheidungsvorlagen werden (zur mangelnden theoretischen Fundierung dieses empirisch gelagerten Vorgehens z. B. Wadepful, 2016; Hirschle, 2017). Die Generierung von Wissen verschiebt sich, sodass anstelle von den Gegenständen eher die (Erhebungs-)Methoden über das planbare Studium in den Fokus rücken. Diese dateninduzierten Logiken schreiben sich auf der Ebene der Hochschulgovernance fort und bringen alte wie neue Normativitäten mit sich. Zu den alten Bekannten dürften insbesondere Bildungstechnologien gehören, die sich als Technologien des Selbst über zwei Jahrhunderte in die Verwaltung von Bildung eingeschrieben haben. Als externe Bezugsnorm erweist sich die fortlaufende Orientierung an Innovationen und der sich damit vollziehende, sukzessive Wandel von der Technik- zur Innovationspolitik in Anlehnung an Renate Mayntz (2009; vertiefend Goerke et al., 2025).

Eine erziehungswissenschaftlich verstandene Hochschul- und Bildungsforschung steht sodann vor der Aufgabe, eine solche digitale Transformation zu begleiten *und* zugleich alternative Zugänge zu Bildungsprozessen gerade im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft zu entwickeln. Es gilt insbesondere, die praxisnahe Anrufung an technische Problemlösungen auszublenken, um sich den »eigentlichen« Fragen nach dem Forschungsgegenstand zuzuwenden. Sprich: Wie kann Wissen über Zwischenräume des Studiums hervorgebracht werden? Aber auch: Wer bestimmt eigentlich darüber, welche

Daten für wen relevant sind? Welche Perspektiven bleiben infolge einer ›Governance by data‹ unberücksichtigt?

2.2 Forschungsmethodische Anschlüsse: Wie kann Wissen über Zwischenräume des Studiums hervorgebracht werden?

Im Lichte aktueller Hochschulgovernance werden manche Forschungsergebnisse exponiert, andere verbleiben im Hintergrund und/oder erzeugen erst in Folge ihrer Monopolstellung blinde Flecken. So verspricht evidenzbasierte Forschung durch datengetriebene Analysen einerseits eine fundierte Entscheidungsgrundlage für Bildungseinrichtungen und die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen zu sein. Um dieses selbstgesetzte Ziel andererseits zu erreichen, schränkt sie sich von vornherein selbst auf Fragen des Lehrens und Lernens ein. Sie interessiert sich also generell weniger für die ganzheitlichen Bildungsprozesse und -erfahrungen und stattdessen vielmehr für das, was sie auch besser erfassen kann.

Die daraus resultierenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden wirken schon allein deswegen folgenschwer, weil sie hauptsächlich auf die Hochschullehre gerichtet sind. Es geht ihnen darum, Lehr- und Lernprozesse im engeren Sinne systematisch zu sammeln, ohne dabei normativ-politische Steuerungsmechanismen im Kontext von Bildung zu reflektieren (Bellmann, 2016, S. 150ff.). Dass datenbasierte Systeme an der Analyse von Lernprozessen mitwirken und diese wiederum auf den Alltag von Studierenden sowie der Mitglieder der Hochschulen zurückwirken, lässt sich attestieren (Jarke & Breiter, 2019; vertiefend bereits Sesink, 2007). Eine irriige Annahme wäre nun, dass diese Prozesse sich ausschließlich auf der Ebene des Sichtbaren und Intendierten vollziehen würden. Längst gilt es auch die Vorstellungen zu reflektieren, die beispielsweise Visualisierungen in Bildungskontexten nur scheinbar nebenbei erzeugen (z. B. Brandau & Hartong, 2025). Das verfestigt den Fokus sowohl auf eine vermeintliche, objektive Evidenz als auch in Richtung einer datengetriebenen Qualitätssicherung von Lehren und Lernen. Bestehende Steuerungslagen werden auf diese Weise fest im Hochschulsystem verankert. En passant gehen sie noch über den Anspruch eines Erklärungs- und Transformationswissens zu konkreten pädagogischen Settings und Maßnahmen hinaus. Johannes Bellmann (2016, S. 154) markiert dahingehend, dass es »in den unterschiedlichen Formen eines Bildungsmonitorings nicht allein um eine Steuerung auf der Grundlage von Indikatoren« (ebd.) geht und führt fort, dass oftmals »die Indikatoren selbst als Steuerungsinstrumente angesehen werden« (ebd.).

Wie unter Bedingungen einer noch weiter zunehmenden Standardisierungspraxis Wissen über Zwischenräume des Studiums hervorgebracht werden, wird somit auch zur methodischen Frage. Entgegenen ließe sich, dass man sie ja »einfach« untersuchen könnte, etwa wenn man (a) davon ausgeht, dass Zwischenräume des Studiums studentische Anliegen in besonderer Art und Weise mit organisatorischen Aspekten von Studium und Lehre verknüpfen. Mit Heidrun Allert und Michael Assmussen (2017) ließe sich (b) gar von Bildungsgelegenheiten und damit von Orten »produktiver Verwicklung« (ebd.) ausgehen. Doch andere Lesarten oder Erhebungsformen ziehen nicht ohne Weiteres in die Hochschulen ein. Stattdessen betonen scheinbar neue datengetriebene Ansätze aus Gründen der besseren Berechenbarkeit noch das Formale und damit geradezu das Gegenteil, was von uns mit den Zwischenräumen des Studiums adressiert wird. Datenbasierte Instrumente wie standardisierte Evaluationen, Formate der digitalen Qualitätssicherung, aber auch Learning Analytics im weitesten Sinne werden dadurch zu Erfüllungshelfen für automatisierte Lehr-/Lern- und Leistungsbewertungen im Studium. Sie bringen zugleich das Potenzial mit sich, auf Basis ihrer Befunde weitgehende Entscheidungen anzustoßen, die später auch Studienstrukturen, Bildungsverläufe, personalisierte Unterstützungsangebote und Lernformate betreffen und letztlich steuern können (Ahlborn & Verständig, 2023, S. 337; auch Altenrath et al., 2021).

Dies hat weitreichende Konsequenzen. Einerseits kann die zunehmende Gewichtung datengetriebener Ansätze eine Bildungsdatenwissenschaft (Ifenthaler, 2025) fortentwickeln und dadurch den Blick für die Relevanz qualitativer und kreativer Forschungsmethoden unter Umständen (nicht zwingend!) einschränken. Andererseits beeinflussen datenbasierte Entscheidungen den Studienalltag, indem Vorstellungen von Effizienz, Studiererfolg oder auch von Studienverläufen einer technischen Reproduktion bereits zugeführt wurden. In einer solchen Gemengelage wird es oft zur persönlichen Herausforderung einzelner Mitglieder von Hochschulen, eine Balance zwischen empirischer Fundierung und reflexiver Offenheit für Selbstbeschreibungen und -auskünfte gegenüber standardisierten oder gar automatisierten Verfahren zu finden. Hierbei sollte nicht vorschnell von einer grundsätzlichen Unvereinbarkeit bestimmter Erhebungsmethoden und empirischer Paradigmen mit informellen Lernprozessen oder Zwischenräumen ausgegangen werden. So können quantitative wie qualitative Verfahren Einblicke in subjektive Erfahrungsdimensionen ermöglichen, wie die folgende Zusammenschau zeigt.

2.3 Zusammenschau

Die Hochschulbildung ist geprägt von einer heterogenen Studierendenschaft, deren vielfältige Lebenswirklichkeiten häufig im Widerspruch zu einer normierten Vorstellung von Studierenden und dem Studium stehen und durch evidenzbasierte, datengetriebene Steuerungsmechanismen im Verborgenen bleiben. Während datenbasierte Verfahren Potenziale zur Unterstützung bieten, ist pikant, dass sie *gleichzeitig* strukturelle Ungleichheiten reproduzieren und jene informellen Bildungsprozesse verdecken, die für ein ganzheitliches Verständnis studentischer Wirklichkeiten *tatsächlich* zentral wären. Deutlich wurde daher auch, dass weniger die methodische Kategorie an sich, sondern vielmehr ihre Ausgestaltung, das dahinter liegende Erkenntnisinteresse sowie die Offenheit für die Eigenlogik der untersuchten Phänomene, sprich von Studierenden und ihrem Studium, wesentlich ist. Die damit verbundenen Erhebungslogiken und konkreten Steuerungsinstrumente verstärken jedoch Standardisierungstendenzen. Sie lassen kaum Möglichkeiten für die Erfassung jener »Zwischenräume des Studiums«, in denen subjektive, nicht-technisch abbildbare Bildungsprozesse stattfinden. Evidenzbasierte, datengetriebene Forschung verspricht hier zwar fundierte Entscheidungen, fokussiert allerdings routiniert wie vorrangig formalisierte Lehr- und Lernprozesse. Sie vernachlässigt dadurch nicht zuletzt Verwicklungen mit bildungs- und wissenschaftspolitischen und/oder normativen Dimensionen, wie wir zeigen konnten.

Auch Gabi Reinmann (2007) hebt schon vor Jahren hervor, dass die Bildungsforschung vielfach dazu tendiert, schwer messbare Aspekte von Bildungsprozessen – insbesondere jene, die sich in den Zwischenräumen des Studiums abspielen – zu vernachlässigen. Sie kritisiert, dass die zunehmende Fokussierung auf standardisierbare und quantitativ auswertbare Daten sowohl eine Komplexitätsreduktion auf Ebene der Prozesse einleitet als auch die Vielfalt wissenschaftlicher Zugänge auf Ebene der Gegenstände einschränkt. Eine solche »methodische und ideologische Monokultur« ist Reinmann zufolge nicht nur unzureichend, um die vielschichtigen Dynamiken des Lernens und Lehrens zu erfassen, sondern bremse auch die Innovationskraft einer Disziplin (ebd., S. 216). Sie plädiert deshalb für eine methodische Offenheit und Flexibilität, die es ermöglicht, unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge miteinander zu kombinieren und auf die spezifischen Fragestellungen und Kontexte der Bildungsforschung abzustimmen. Verschiedene Kollegen (etwa Kahlert, 2007; auch Hug et al., 2007) schließen sich diesem Tenor schon damals an, wenngleich sich ihre forschungsseitigen Antworten seither aus-

differenziert haben: Es finden sich heute sowohl Ausprägungen, die Bezug nehmen zu (Dis-)Kontinuitäten in Bildungstechnologien, als auch Netzwerke, die Anliegen von Design-Based-Research fördern wollen. Neben epistemologischen und methodischen Fragen lenken letztlich alle Ansätze den Blick auf die sozialen Umwelten, die Bildungsprozesse innerhalb der Hochschule beeinflussen können (Schaper, 2023). Sind diese sozialweltlichen Bezüge die Sichtachsen des Verborgenen?

3. Sichtachsen des Verborgenen (Fazit)

Die Erforschung von Zwischenräumen des Studiums verlangt von Forschenden, ihre ohnehin nicht neutrale Beobachter*innenposition einzelner Daten- und Befundlagen zu verlassen und sich stärker als Mitgestaltende eines gesamten Forschungsfeldes und -prozesses zu begreifen. Sie stehen gleichsam vor der Anforderung, die Black Boxes datengetriebener Systeme wiederholt zu hinterfragen und Transparenz über deren unsichtbare Mechanismen und Wirkweisen herzustellen (Ahlborn & Verständig, 2023, S. 343; auch Ahlborn et al., 2025). Das verweist darauf, dass sich das offenbare Anliegen einer Standardisierung von Bildungsprozessen durch Digitalisierung auch deswegen fortschreibt, weil die geforderte Transparenz und Offenheit in einer traditionell eher behäbigen Hochschulverwaltung nicht hergestellt wird. Das lässt sich mit Blick auf die zentrale Fragestellung des vorliegenden Beitrags festhalten. Angesichts der weiterhin erzielten Antworten müsste mit Mandy Schiefner-Rohs und Kolleg*innen (2024) eine Anschlussfrage auch für Hochschulen gestellt werden: Wie könn(t)en die kursorisch skizzierten Wechselwirkungen zwischen datenbasierten Instrumenten und den Bildungsprozessen, die sich jenseits der formalen Strukturen und messbaren Parameter abspielen, künftig in den Fokus rücken? Ist das überhaupt erwünscht (und wenn ja: wer wünscht sich das)?

Möglicherweise haben wir mit unserem Fokus auf die Zwischenräume *eine* Antwort auf beide Fragen vorgestellt. In jedem Fall wären Zwischenräume doch Sichtachsen des Verborgenen: Sie sind probates Mittel, um die Subjektivität und Vielstimmigkeit von Bildungsprozessen nicht nur bei der näher betrachteten Gruppe der Studierenden sichtbar zu machen (vgl. Kapitel 2). Erziehungswissenschaftliche Hochschul- und Bildungsforschung würde sich so gleichsam in die Lage versetzen, ein differenzierteres Bild sowohl von Lern- als auch von Bildungsprozessen zu entwickeln. Sie würde auch noch

besser verstehen, wie Bildung auf informelle, situative und oft unerwartete Weise stattfindet. Das führte dazu, dass wir Zwischenräume des Studiums als mögliches Forschungsfeld im Beitrag näher betrachteten (vgl. Abschnitt 2.1). Dabei finden sich die blinden Flecken auch in der Bildungspraxis wieder, zum Beispiel in der konkreten Gestaltung von Hochschullehre, in Routine-Evaluationen oder einem (zu) engen Verständnis von Qualitätssicherung. Die Folge sind weitere blinde Flecken, wenn sich Hochschul- und Bildungsforschung aus den genannten Gründen eher als solche ereignet und Bildungsprozesse aufgrund von Effizienzbestrebungen oder Standardisierungsanliegen, kurz: aus Gründen der Hochschulgovernance auf ihren (vermeintlich) messbaren Kern reduziert werden (vgl. Abschnitt 2.2). Das Studium als *offener* Erfahrungsraum gerät so zwangsläufig aus dem Blick. Anzunehmen ist auch, dass Studierende mit sozio-ökonomischen Nachteilen infolge dieser Planungspraxis noch mehr benachteiligt werden. Gerade standardisierte Instrumente wie Evaluationsbögen suggerieren Objektivität, während sie implizit bestimmte Bildungsdimensionen – darunter eben auch die Zwischenräume – systematisch ausblenden. Eine differenziertere Wahrnehmung und Anerkennung dieser Erfahrungen ist deshalb nicht nur forschungsbezogen, sondern ebenso für die Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Praxis bedeutsam (dazu auch Abschnitt 2.3).

Ungeachtet des seit Jahrzehnten problematischen Verhältnisses von Ökonomisierung auf der einen Seite und Bildung auf der anderen bleibt abschließend festzuhalten: Zwischenräume des Studiums fördern die bewusste Auseinandersetzung mit Bildung. Sie zeigen, dass eine erziehungswissenschaftliche Hochschul- und Bildungsforschung flexibel, kreativ und kontextbewusst sein *kann*. Das trägt zu einem tieferen Verständnis von Bildung bei. Und eine didaktische Antwort der Jubilarin dürfte ohnehin im forschenden Lernen liegen.

Literatur

Ahlborn, Juliane & Verständig, Dan (2023). Vermessung verstehen: Medienpädagogik auf den Spuren von kreativen Datenpraktiken und ambivalenten Algorithmen. In Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, & Andreas Breiter (Hg.), *Datafizierung (in) der Bildung* (S. 335–356). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839465820-021>

- Ahlborn, Juliane, Hofhues, Sandra, Klinge, Denise & Röhl, Tobias (2025). Forschungsethik und Künstliche Intelligenz (KI): Vom handlungspraktischen Zugriff zu sich ändernden Wissenschaftspraktiken im Kontext von Erziehungswissenschaft. In Sandra Hofhues & Burkhard Schäffer (Hg.), *Erziehungswissenschaft nach ChatGPT*. Mitteilungsheft Erziehungswissenschaft 70 (S. 89–94). Barbara Budrich.
- Allert, Heidrun & Asmussen, Michael (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In Heidrun Allert, Michael Asmussen & Christoph Richter (Hg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27–68). transcript.
- Altenrath, Maike, Hofhues, Sandra & Lange, Jennifer (2021). Optimierung, Evidenzbasierung, Datafizierung: Systematisches Review zum Verhältnis von Daten und Schulentwicklung im internationalen Diskurs. *Medienpädagogik*. 44, 92–116. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.30.X>
- Bellmann, Johannes (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? In Jürgen Baumert & Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 147–161). Springer VS.
- Bornkessel, Philipp, Heißenberg, Sonja & Becker, Karsten (2019). Studentische Heterogenität im Spiegel hochschulischer Homogenitätsorientierung. In Cornelia Driesen & Angela Ittel (Hg.), *Der Übergang in die Hochschule* (S. 115–128). Waxmann.
- Brandau, Nina & Hartong, Sigrid (2025). Die Macht graphischer Datenvisualisierungen. Eine ›Einstiegstür‹ für die kritisch-partizipative Auseinandersetzung mit Bildungsplattformen. In Sandra Hofhues & Julia Schütz (Hg.), *Plattformen für Bildung* (S. 243–260). transcript.
- Büchner, Stefanie (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. *Zeitschrift für Soziologie*. 47(5), 332–348.
- Goerke, Paula, Hofhues, Sandra & Scholte-Reh, Mendina (2025). Anmerkungen zur (Un)Bestimmtheit von Bildung(stechnologien). In Günther Pallaver et al. (Hg.), *Streifzüge an den Nahtstellen von Medien, Bildung und Philosophie* (S. 129–146). OAPublishing Collective.
- Hirschle, Jochen (2017). Im Schatten von Big Data? Die Sozialwissenschaften im Wandel. In Stefan Lessenich (Hg.), *Geschlossene Gesellschaften*. 38. DGS-Kongress.
- Hofhues, Sandra & Schiefner-Rohs, Mandy (2017). Vom Labor zum medialen Bildungsraum: Hochschul- und Mediendidaktik nach Bologna. In Christoph Igel (Hg.), *Bildungsräume* (S. 32–43). Waxmann.

- Hofhues, Sandra (2023). Digitalisierung und Hochschulbildung. Ordnungen eines Felds unter Pandemie-Bedingungen. In Alisha Heinemann et al. (Hg.), *Ent|grenz|ungen*. 28. DGfE-Kongress (S. 111–124). Barbara Budrich.
- Hug, Theo, Friesen, Norm & Rourke, Liam (2007). Nutzenerwartungen und Wissenswandel? In Gabi Reinmann & Joachim Kahlert (Hg.), *Der Nutzen wird vertagt...* (S. 173–197). Pabst.
- Jarke, Juliane & Breiter, Andreas (2019). Editorial: The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833>
- Jenert, Tobias (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit*. Dissertationsschrift. St. Gallen.
- Ifenthaler, Dirk (2025). Bildungsdatenwissenschaft: Ein Paradigmenwechsel für die Methodologie der Erziehungswissenschaft? In Sandra Hofhues & Burkhard Schäffer (Hg.), *Erziehungswissenschaft nach ChatGPT*. Mitteilungsheft Erziehungswissenschaft 70 (S. 35–45). Barbara Budrich.
- Kahlert, Joachim (2007). Was kommt nach der Erkenntnis? In Gabi Reinmann & Joachim Kahlert (Hg.), *Der Nutzen wird vertagt...* (S. 20–45). Pabst.
- Lange, Jennifer & Schaper, Sabrina (2025). Nicht-traditionelle Studierende: Begriffe, Diskurse und Empirie: Ein systematisches Literaturreview. *Report Mediendidaktik*, 4. <https://doi.org/10.18445/20250916-130835-0>
- Langemeyer, Ines & Reinmann, Gabi (2018). »Evidenzbasierte« Hochschullehre? *Impact Free*. 20, 1–11.
- Mayntz, Renate (2009). *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*. Frankfurt/Köln: Campus/MPG.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In Sascha Koch & Michael Schemmann (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (28–56). VS.
- Reinmann, Gabi (2015). *Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen*. In Benjamin Klages et al. (Hg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre* (S. 121–137). Barbara Budrich.
- Reinmann, Gabi (2007). Innovationskrise in der Bildungsforschung. In Gabi Reinmann & Joachim Kahlert (Hg.), *Der Nutzen wird vertagt...* (S. 198–220). Pabst.
- Schaper, Sabrina (2023). *Studierende und ihre Wege durch die Universität: Studentische Handlungsorientierungen unter Bedingungen von organisationalen und akademischen (Un-)Sicherheiten*. <https://doi.org/10.18445/20230606-215503-0>

- Schiefner-Rohs, Mandy, Hofhues, Sandra & Breiter, Andreas (Hg.) (2024). *Datifizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. transcript.
- Schiefner-Rohs, Mandy & Tremp, Peter (2026). Hauptsache innovativ? Überlegungen zu einem aktuellen Lehrimperativ. In Sandra Hofhues, Eileen Lübcke, Mandy Schiefner-Rohs (Hg.). *Medien | Didaktik | Hochschule*. (S. 147–160). transcript.
- Selwyn, Neal (2016). ›There's so much data‹: Exploring the realities of data-based school governance. *European Educational Research Journal*, 15(1), 54–68.
- Sesink, Werner (2007). Bildung und Medium. In ders., Michael Kerres & Heinz Moser (Hg.), *Jahrbuch Medien-Pädagogik* 6. VS.
- Sesink, Werner (Hg.) (2006). *Subjekt – Raum – Technik*. LIT.
- Wadephul, Christian (2016). Führt Big Data zur abduktiven Wende in den Wissenschaften? *Berliner Debatte Initial*. 27(4), 37–49.