

# **Making-of Engaged Learning**

Ein assoziations-soziologischer Bericht über  
den Begriff „Engaged Learning“,  
seine theoretischen Grundannahmen,  
die Genese einer Definition  
sowie die Anwendung auf und Aneignung durch eine Praxis

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Sozialwissenschaften (Dr. rer. soc.),

genehmigt durch die  
Fakultät für Humanwissenschaften  
der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von M.A. Alexander Nicolas Chmelka

geb. am 24.05.1991 in Salzwedel

Gutachter: Prof. Dr. Philipp Pohlenz

Gutachterin: Prof. Dr. Isabel Steinhardt

Eingereicht am: 10.10.2023

Verteidigung der Dissertation am: 22.05.2024

**Mephistopheles.**

Ich wünschte nicht euch irre zu führen.  
Was diese Wissenschaft betrifft,  
Es ist so schwer den falschen Weg zu meiden,  
Es liegt in ihr so viel verborgnes Gift,  
Und von der Arzeney ists kaum zu unterscheiden.  
Am besten ist's auch hier, wenn ihr nur Einen hört,  
Und auf des Meisters Worte schwört.  
Im Ganzen – haltet euch an Worte!  
Dann geht ihr durch die sichre Pforte  
Zum Tempel der Gewißheit ein.

**Schüler.**

Doch ein Begriff muß bey dem Worte seyn.

**Mephistopheles.**

Schon gut! Nur muß man sich nicht allzu ängstlich quälen;  
Denn eben wo Begriffe fehlen,  
Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.  
Mit Worten läßt sich trefflich streiten,  
Mit Worten ein System bereiten,  
An Worte läßt sich trefflich glauben,  
Von einem Wort läßt sich kein Jota rauben.

(Goethe 1808, S. 122)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	1
<b>1. Erörterung theoretischer Grundannahmen zum Begriff Engaged Learning</b> .....	9
1.1 Denkkollektiv und implizites Wissen.....	10
1.2 Prozess und Raum .....	12
1.3 Problem und Erfahrung.....	14
1.4 Zufall und Fiktion.....	21
1.5 Zusammenfassung theoretischer Grundannahmen zum Begriff Engaged Learning	25
<b>2. Erörterung methodologischer Vorkenntnisse zur Untersuchung des Begriffs Engaged Learning</b> .....	26
2.1 Denkkollektiv und implizites Wissen.....	27
2.2 Prozess und Raum .....	28
2.3 Problem und Erfahrung.....	30
2.4 Zufall und Fiktion.....	33
2.5 Zusammenfassung methodologischer Vorkenntnisse als Leitsätze zur Untersuchung des Begriffs Engaged Learning .....	37
<b>3. Offenlegung der angewandten Methoden</b> .....	38
3.1 ... zur Datenerhebung.....	38
3.1.1 Teilnehmende Beobachtung.....	39
3.1.2 Ero-Episches Gespräch.....	43
3.1.3 Konversationsanalytische Dokumentenanalyse.....	44
3.2 ...zur Datenaufbereitung und -auswertung.....	46
3.2.1 Kreislaufmodell wissenschaftlicher Tatsachen.....	47
3.2.2 Dichte Beschreibung .....	51
<b>4. Bericht über die Genese einer Definition von Engaged Learning</b> .....	58
4.1 Beschreibung der Definition des Begriffs Engaged Learning im und durch das ERASMUS+ Projekt Communities and Students Together (CaST) .....	60
4.2 Interpretation der Definition des Begriffs Engaged Learning im und durch das Erasmus+ Projekt Communities and Students Together (CaST).....	67

<b>5. Bericht über die Entstehung des in:takt-Projekts .....</b>	<b>74</b>
5.1 Beschreibung der Entstehung des in:takt.....	74
5.2 Interpretation der Entstehung des in:takt.....	80
<b>6. Bericht über die Aneignung von Engaged Learning durch das in:takt .....</b>	<b>85</b>
6.1 Beschreibung des Prozesses der Aneignung des Begriffs Engaged Learning durch die Praxis des in:takt.....	86
6.2 Interpretation des Prozesses der Aneignung des Begriffs Engaged Learning durch die Praxis des in:takt.....	94
<b>7. Bericht über die Anwendung von Engaged Learning auf das in:takt .....</b>	<b>103</b>
7.1 Beschreibung des Workshops Theater für die Straße .....	104
7.2 Interpretation des Workshops Theater für die Straße.....	121
7.2.1 Theorie und Praxis .....	121
7.2.2 Hochschule und reale Welten.....	123
7.2.3 Partnerschaft und Konflikt.....	127
7.2.4 Wissensproduktion und -dissemination.....	129
7.3 Beschreibung des Seminars Urbane Diversität .....	131
7.4 Interpretationen des Seminars Urbane Diversität.....	155
7.4.1 Theorie und Praxis .....	155
7.4.2 Hochschule und reale Welten.....	158
7.4.3 Partnerschaft und Konflikt.....	163
7.4.4 Wissensproduktion und -dissemination.....	167
7.5 Vergleichende Zusammenfassung und empirische Anreicherung des Begriffs Engaged Learning .....	168
<b>8. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick.....</b>	<b>177</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>190</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>200</b>

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur des Berichts .....	8
Abbildung 2: SECI-Schema .....	12
Abbildung 3: Kern-Kontext-Modell .....	48
Abbildung 4: Auf Engaged Learning angewandtes Kern-Kontext-Modell .....	49
Abbildung 5: Kreislauf wissenschaftlicher Tatsachen .....	49
Abbildung 6: Dichte Beschreibungen sind dicht dran .....	53
Abbildung 7: Dichte Beschreibungen sind detailreich .....	53
Abbildung 8: Zusammenhang von Welt, Beschreibung, Fragen und Interpretationen.....	54
Abbildung 9: Akteur-Netzwerk Karte im Miro-Board.....	56
Abbildung 10: Divergente Interpretationen einer Dichten Beschreibung .....	57
Abbildung 11: Ausgeschnittene Textpassagen des CaST-Antrags .....	63
Abbildung 12: Erstentwurf Evaluationsrahmen Engaged Learning .....	65
Abbildung 13: Ausschnitt zweiter Entwurf Evaluationsrahmen Engaged Learning .....	65
Abbildung 14: Assoziationskette vom CaST-Förderantrag bis State-of-the-Art Report ....	67
Abbildung 15: Systematik des Begriffs Engaged Learning.....	67
Abbildung 16: Pattsituation zwischen dem Agenten und dem Referenten .....	69
Abbildung 17: CaST-Förderantrag als Übersetzer .....	70
Abbildung 18: Bereichsübergreifende Kooperation des in:takt.....	75
Abbildung 19: Cover des Kapitels in:forschung der in:takt Dokumentation .....	85
Abbildung 20: Assoziation von in:takt und Engaged Learning über Third Mission.....	100
Abbildung 21: Studierende sitzen auf Yoga-Matten .....	108
Abbildung 22: Draufsicht der Lehrsituation während des Workshops .....	108
Abbildung 23: Debatte um das Grundthema des Theaterstücks .....	110
Abbildung 24: Themenreduzierung durch Migration von Studierenden.....	110
Abbildung 25: Darstellung der ersten Bühnenszene .....	114
Abbildung 26: Darstellung der ersten Bühnenszene (nur Requisiten) .....	114
Abbildung 27: Requisiten-Szene zu geschlechtlichen Rollenbildern .....	115
Abbildung 28: Zeitungsartikel über den Straßentheater-Workshop .....	119
Abbildung 29: Kartierung des Nordparks .....	135
Abbildung 30: Demonstration vor dem Alten Rathaus .....	144
Abbildung 31: in:takt Werte-Schlagwortwolke .....	152

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Systematisierung der wissenschaftlichen Beobachtung .....	40
Tabelle 2: Zusammenfassung einer vorläufigen Definition von Engaged Learning .....	64

## Gender-Hinweis

In Anerkennung der Vielfalt begründeter Auffassungen zum Gendern in wissenschaftlichen Arbeiten werden die geläufigsten Formen<sup>1</sup> der schriftsprachlichen Darstellung menschlichen Geschlechts alternierend verwendet. Die bewusste Ablehnung einer uniformen Schreibweise dient der achtsamen Darstellung gesellschaftlicher Realitäten und wird als der sprachlichen Komplexität am ehesten entsprechend eingeschätzt. Darüber hinaus wird dieses Vorgehen als zusätzliche Schutzmaßnahme personenbezogener Daten (Anonymisierung) angewandt.

---

<sup>1</sup> *Sichtbarmachung* aller Geschlechtsidentitäten durch den *Gender-Doppelpunkt*, *Neutralisierung* der Sprache in Bezug auf die Kategorie Geschlecht durch *geschlechtsneutrale Benennung* und sprachliche *Vereinfachung* zur besseren Lesbarkeit durch das *generische Maskulinum* und *Femininum*.

# Einleitung

Am unteren Rand eines leicht vergilbten Blattes Papier, in einem mit hastigen Bleistift-Strichen angedeuteten Rahmen, prangt das Wort „Wozu?“. Es ist das gedankliche Zwischenfazit der darüber sedimentartig geschichteten Mitschriften zum aktuellen Stand meiner Dissertation Anfang November 2021. Über einem fachterminologischen Durcheinander aus *Verstetigung*, *Institutionalisierung*, *bottom-up*, *Third Mission*, *Erfahrungslernen*, *Wissensproduktion*, *Vergemeinschaftung* und *Prozessmodell* thront der Gegenstand dieser Arbeit:

## Engaged Learning

Daneben steht eine Randnotiz: „zu oberflächlich“. „Am Anfang dachte ich“, erzählt mir die Kollegin, um deren Mitschriften es sich handelt, „was ist das jetzt wieder für eine neue Sau, die durchs Dorf getrieben werden soll?“. Die Randnotiz und das Sprichwort versinnbildlichen das den Forschungsgegenstand betreffende Problem: Er ist oberflächlich im Sinne einer Blackbox, deren innere Komplexität verborgen bleibt und bei der man sich lediglich auf den In- und Output konzentrieren kann (vgl. Latour 1999, S. 304). Symptomatisch dafür sind auch die fragenden Blicke und Worte, die ich von Kollegen, Studenten und Freunden erntete, wann immer ich den Begriff in Gesprächen anbrachte – schließlich gibt es „noch keinen Wikipedia-Artikel [sic] dazu“ (2021\_02\_01 Chat Rem).

Auch eine deutsche Übersetzung und Kontextualisierung – Engagiertes Lernen von Studierenden an Hochschulen – ist reichlich vage, obwohl sie uns zumindest eine Ahnung vom In- und Output gibt: Wir lassen nicht-engagiert lernende Studierende einen wie auch immer gearteten Prozess durchlaufen und heraus kommen engagiert lernende Studierende – was allerdings *engagiert* und *lernen* bedeuten, bleibt unklar, wodurch jedem Versuch einer Evaluation die Grundlage fehlt.

Weil der Begriff Engaged Learning so vage ist, wird er gern als sogenannter „umbrella term“ (Lund Dean/Wright 2017, S. 652), also als Oberbegriff, verwendet; einem Wühltisch gleichend, der auf den ersten Blick alles Mögliche umfasst, ohne die Bedeutung seiner Inhalte nachvollziehbar zu ordnen. Die Mitschriften der Kollegin sind dafür exemplarisch und auch ihre Frage nach dem „Wozu?“, also nach der Bedeutung oder Relevanz dieses Begriffs, ist berechtigt. Man muss schon eine Weile auf dem Tisch wühlen, um eine erste Ahnung davon zu erhalten, worum es bei Engaged Learning eigentlich gehen *könnte*. Dabei stößt man auf eine überaus ambitionierte hochschulpolitische Agenda, die, ihren US-amerikanischen Wurzeln entlehnt, zunehmend in Programme und Fördervorhaben innerhalb der Europäischen Union Eingang zu finden scheint:

Engaged scholarship brings with it explicit cultural norms that reorient the traditional norms of academic culture [...] This framing of engaged learning positions it within a normative imperative; this is something that universities, students, vice chancellors 'ought' to do and encourage. (Sachs/Clark 2017, S. 6-54).

Ein nicht bloß intendierter, sondern maßgeblich gebotener Wandel der akademischen Kultur – weg vom *Traditionellen*, hin zum *Engagierten*. Dieser neue *normative Imperativ* wird mit einer Reihe von Prädikaten versehen: Er ist (hoch-)wirksam, partizipatorisch, kollaborativ (vgl. ebd.), angewandt, problemzentriert, transdisziplinär, heterogen, hybrid, bedarfsorientiert, unternehmerisch, netzwerkgebunden (vgl. Watson 2007; Gibbons et al. 1994), erfahrungsbasiert, beziehungsorientiert, kooperativ, aktiv (vgl. NSSE 2006) und so weiter.

Das ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Zum einen, weil „ein schwieriges Vokabular eher zur Verwirrung als zur Erhellung sozialer oder kultureller Zusammenhänge beiträgt.“ (Girtler, 2004, S. 95) – wie ein attraktives Werbelabel, das dazu motivieren soll, ein Produkt zu kaufen, ohne es zuvor genauer in Augenschein genommen zu haben. Zum anderen, weil die Flut an Prädikaten dazu geeignet ist, all jene zu brüskieren, die (noch) nicht mit dem Label *Engaged Learning* versehen worden sind; wie die Hochschullehrerin, die sich in einem Gespräch mit mir darüber empörte, dass sie sich bereits seit vielen Jahren in der Lehre engagiere und sie dafür keines ach so neuen und tollen Konzepts von außen bedürfe. Ihre Empörung ist verständlich, wenn die *neue Engaged Learning Norm* impliziert, dass ihre *traditionelle* Art der Lehre nicht engagiert bzw. engagierend ist.

Ähnliche Abwehrbewegungen, weil vermeintlich ebenfalls auf eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb abzielend, begegnen uns bei der Auseinandersetzung um die Agenda der transformativen Wissenschaft (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2014; Strohschneider 2014; Grundwald 2015), der Engaged Learning zugeschrieben werden kann. In den Hochschulen, wo Engaged Learning als Bestandteil von Third Mission Agenden in Erscheinung tritt, werden Begriffe, Konzepte und Methoden, welche die akademische Lehre mit gesellschaftlichem Engagement verbinden sollen, ebenfalls kontrovers diskutiert (vgl. Henke et al. 2015). Beispielhaft hierfür sind die Äußerungen des ehemaligen Vizepräsidenten für Forschung, Weiterbildung und Transfer der Frankfurt University of Applied Sciences auf einer Podiumsdiskussion Anfang Oktober 2020: „Ich habe den Begriff Third Mission gehasst, weil das nach einer weiteren Aufgabe klingt, die jetzt zusätzlich obendrauf kommt, ohne dass es dafür eigene Mittel gibt“, ergänzt durch: „Ich hasse die Benennung, nicht die Inhalte“.



Sein ergänzender Kommentar führt uns vor Augen, dass das eigentliche Anliegen akademischer Reformvorhaben<sup>2</sup> und die dafür vorzunehmenden konkreten Bemühungen in diesem Fall nicht das Problem sind. Das Problem ist, so scheint es, die Einführung neuer *Begriffe*, die innovativ und wichtig klingen und die dafür geeignet sind, Projekt- und Fördermittelanträge, Hochschul-Werbeauftritte sowie Partei-Wahlprogramme zu füllen – und die der durch das Dorf getriebenen Sau wahrlich ähneln, bei der ebenfalls unklar ist, wo sie herkommt und wer oder was sie angetrieben hat (theoretische Grundannahmen und empirische Herleitung), wo sie hinläuft (Anwendung auf und Aneignung durch mind. eine Praxis) und was das alles zu bedeuten hat (methodologisch gestützte und dem Forschungsgegenstand angemessene Interpretationen). Streng genommen handelt es sich in solchen Fällen überhaupt nicht um Begriffe, sondern um Wörter, deren fehlender oder unbekannter Inhalt nachträglich und willkürlich gesetzt wird.

Das ist problematisch, weil gemeinsame Begriffe für das Zusammenleben in Gesellschaften grundlegend sind. Begriffe ermöglichen ein überindividuelles, -zeitliches und -räumliches Begreifen von Welt. Dass da ein essbarer Pilz auf der Grasfläche steht oder im Dunklen ein hungriges Tier am Rande der Siedlung lauert, kann man anderen begreiflich machen, ohne dass sie dies selbst erfahren müssen – natürlich nur, wenn wir über gemeinsame Begriffe von *Speisepilz*, *Wiese*, *Nacht* und *Raubtier* verfügen. Darüber hinaus stellen wir mit Begriffen fest, wer zu unseren Gesellschaften dazugehört und wer nicht. Wen wir als *Person* begreifen, dem gestehen wir ein Recht auf Leben und Freiheit zu, wohingegen wir allen als *Nicht-Person* Begriffenen diese Rechte absprechen – *Wilde*, *Frauen*, *Kinder*, *Pflanzen*, *Tiere* und *Pilze* waren und sind Begriffe für Entitäten ohne Personenstatus. Zu begreifen, dass die Menschheit die *Limits* der *kritischen Zonen* zwischen *Atmosphäre* und *Muttergestein* soweit ausgereizt hat, dass ihr zukünftiges *Überleben* in *Gefahr* ist, geht ebenfalls mit Begriffskontroversen einher (vgl. Latour 2018).

Wenn gemeinsame Begriffe fehlen oder sie zu weit gefasst und damit beliebig oder aber zu eng geschnürt und damit unnötig exkludierend wirken, ist ein gemeinsames Weltverstehen nicht länger möglich. Dann drohen die kleinen wie großen Unternehmungen des Zusammenlebens zu scheitern. Das trifft auch und verstärkt auf das Zusammenarbeiten in und mit Wissenschaften zu, in denen viele Begriffe ihren Ursprung nehmen und von wo aus sie ihre Reise in Politik, Wirtschaft, Sport, Kultur, Bürgergesellschaft und Privatleben antreten. Gute Gründe also, warum sich die Soziologie, die Wissenschaft vom Zusammenleben und hier insbesondere die aus der Wissenschaftsforschung geborene *Soziologie der Assoziationen* (vgl. Latour 2014) mit Begriffen auseinandersetzen muss.

---

<sup>2</sup> die Hochschulen für aktuelle und künftige gesellschaftliche Fragen und Herausforderungen günstig aufzustellen

Eine solche Soziologie muss imstande sein, die für das jeweilige Zusammenleben relevanten oder nach Relevanz strebenden Begriffe zu untersuchen und die Ergebnisse allen vom jeweiligen Begriff Betroffenen bereitzustellen. Damit legt sie die Grundlage der informierten Entscheidung für oder wider den jeweiligen Begriff – eine sinnvolle Aufgabe und angemessene Prüfung für jemanden, der im Begriff ist, Soziologe zu sein.

Ein Begriff von *Engaged Learning* muss, will er sich in wissenschaftlichen Gemeinschaften und in den mit ihnen in Verbindung stehenden Kollektiven etablieren, hinsichtlich seiner Herkunft, seines Bedeutungsinhalts und seiner Praxis-Figuration untersucht werden. Die Schonfrist, in der er auf der Oberflächenspannung des Zeitgeists treiben konnte, läuft ab und der Begriff damit Gefahr, entweder der Obskurität anheim zu fallen oder aber schlimmer, zur populären Worthülse zu verkommen. Der vorliegende Bericht widmet sich daher der Beschreibung eines Begriffs von Engaged Learning. Dieser zirkulierte als Teil von Propositionen<sup>3</sup> zwischen angewandter Hochschulforschung im Rahmen strategischer Partnerschaften in Europa<sup>4</sup> und akademischer Lehre in Hochschulen sechs unterschiedlicher Nationen. Die Assoziationen, die Engaged Learning im Partnerland Deutschland und hier in der Stadt Magdeburg entfaltet und unterhalten hat, stehen im Fokus dieser Forschungsarbeit. Sie verfolgt das Anliegen, Leser:innen eine hinreichende Grundlage dafür zu bieten, den Begriff Engaged Learning für eigene Vorhaben anzunehmen und fortzuschreiben, ihn von Grund auf oder in andere Formen zu übersetzen oder aber ihn gänzlich zu verwerfen und somit Platz für bestehende oder neue Begriffe zu schaffen, die der gemeinsamen Verständigung und damit dem jeweiligen Zusammenleben dienlicher sind. Die sechs Eckpfeiler des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit weisen die Form folgender Untersuchungsfragen auf:

1. *Welche theoretischen Annahmen können dem Begriff Engaged Learning zugrunde gelegt werden?*
2. *Ist die Methodologie der Soziologie der Assoziationen angemessen, um den Begriff Engaged Learning zu untersuchen, d.h. verfügt sie über derartige Zugänge zu den theoretischen Grundannahmen des Begriffs, dass sie den Weg zu seiner Untersuchung weisen kann?*

Die Forschungs- und Lehrpraxis zeigen, dass die Bedeutung von Engaged Learning je nach kulturellem, disziplinärem, lokalem oder bisweilen sogar persönlichem Kontext und Präkonzept variiert (vgl. Swaner 2007). Dadurch *könnten* dem Begriff alle möglichen theoretischen Annahmen zugrunde gelegt werden.

---

<sup>3</sup> „[E]ine Proposition ist das, was ein Akteur anderen Akteuren anbietet.“ (Latour 2000, S. 379).

<sup>4</sup> Erasmus+ Strategic Partnerships for higher education (KA203)

Ein gemeinsamer Nenner der unterschiedlichen Perspektiven scheint zu sein, dass es sich immer um eine Art von konstruktivistischer Didaktik (vgl. Reich 2012) bzw. auf die Bildungspraxis angewandten Konstruktivismus (vgl. Meixner/Müller 2004) handelt. Die Soziologie der Assoziationen kann ebenfalls einem konstruktivistischen Paradigma zugerechnet werden und legt eine beschreibende, oftmals explorative Forschungspraxis nahe. Einen Begriff durch das Vokabular des eigenen Paradigmas zu umschreiben, obwohl dieses mindestens genauso voraussetzungsvoll ist, wie der zu erklärende Begriff selbst, ist allerdings ein esoterischer Kunstgriff. Er lässt diejenigen außerhalb des eigenen Denkkollektivs nach wie vor im Dunkeln. In etwa so, wie ein Patient ohne medizinische Ausbildung und Erfahrung keine informierte Entscheidung über eine Behandlung treffen kann, wenn die Ärztin und der Aufklärungsbogen in medizinischen Fachtermini verhaftet bleiben, ohne diese anhand allgemein geläufigerer Begriffe zu erläutern.

Kapitel eins und zwei dieser Arbeit sind das wissenschaftstheoretische Äquivalent zum medizinischen Aufklärungsbogen. Der Reiz dieser Analogie liegt darin, dass die Verantwortung zur informierten Entscheidung zum Teil beim Leser selbst liegt. In etwa so, wie der Patient den Aufklärungsbogen blind unterschreiben, ihn lediglich überfliegen oder aber ausführlich lesen kann, um daraufhin seine Zustimmung oder Ablehnung für die weitere Behandlung zu erteilen. Die ersten beiden Kapitel sind also ein Angebot an die Leser:innen, dessen Nutzen in ihrer Hand liegt. Sie können die ersten beiden Kapitel überspringen, überfliegen oder ausführlich lesen (was ich empfehle) und daraufhin mit der Lektüre fortfahren, d.h. die theoretischen Grundannahmen und methodologischen Vorkenntnisse dieser Untersuchung akzeptieren oder sie gleich beiseitelegen, d.h. die Untersuchung von vornherein ablehnen.

„Denken braucht, um lebendig zu sein, eine Grundlage, die wir akzeptieren im Dienste einer Realität, der wir uns unterwerfen“ (Polanyi 1985, S. 11). Weil der hier eröffnete Begriff Engaged Learning auf den Grundlagen einer konstruktivistischen Perspektive auf Denken, Erkennen und Wissen aufbaut, ist es sinnvoll, sich seiner Beschaffenheit über ein fundamentales Verständnis dieser Perspektive anzunähern (Kapitel 1). Gleiches gilt für die Methodologie der Soziologie der Assoziationen, die aber zusätzlich auf Angemessenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand geprüft werden muss. Akzeptieren muss man die hier vorgestellten theoretischen Grundannahmen und methodologischen Vorkenntnisse insofern, als dass man sie zunächst einmal an- oder hinnehmen muss, will man ihre Bedeutung, ihre Implikationen und schließlich die daraus hervorgehenden Interpretationen verstehen, nachvollziehen, kritisieren, d.h. über sie nachdenken. Es bedeutet NICHT, dass man sie unbesehen für gut befinden oder gar selbst übernehmen muss – andernfalls wären alle Extremismus-Forscher auch Extremisten.

Da es jedoch auch nicht im Sinne einer Forschungsarbeit sein kann, sämtliche wissenschaftliche Grundlagen, sowohl des Gegenstands als auch der Art und Weise seiner Erforschung bis hin zur Bibliothek von Alexandria und die bewusste Erzeugung von Feuer zurückzuverfolgen, ist es ebenso geboten, lediglich die für das theoretische und methodologische Verstehen notwendigen Grundannahmen und Vorkenntnisse zu erörtern. Eine Schwierigkeit dabei ist, auszuwählen, welche Grundannahmen und Vorkenntnisse notwendig und welche *bloß* hinreichend sind. Dankenswerterweise haben sich in jüngerer Vergangenheit bereits Forscher:innen Gedanken zum Begriff Engaged Learning gemacht und ihre Erkenntnisse in Form von (Begriffs-)Definitionen festgehalten. Diese liefern uns Anhaltspunkte dafür, welche theoretischen Grundannahmen als notwendig erachtet und damit in Kapitel eins erörtert werden sollten. Da die Mobilisierung methodologischer Vorkenntnisse stets in Richtung des Forschungsgegenstands zu erfolgen hat, weil die Art und Weise seiner Erforschung ihm angemessen sein soll, folgt Kapitel zwei sinnvollerweise den gleichen Notwendigkeiten wie Kapitel eins. Da jedoch anzunehmen ist, dass mehr als eine Definition von Engaged Learning existiert, muss zunächst eine Auswahl getroffen, eine Setzung vorgenommen werden. Es gilt, sich auf eine Definition festzulegen, die möglichst aktuell und umfassend<sup>5</sup> ist. In diesem Zuge wird der Frage nachgegangen:

### *3. Wie ist die ausgewählte Definition von Engaged Learning entstanden?*

Weil sich Begriffs-Definitionen nicht wie Eisschollen aus theoretischen Untiefen herauskristallisieren, sondern das Resultat menschlicher Definitions-Arbeit sind, muss die gewählte Definition auch empirisch untersucht, d.h. ihre Genese rekonstruiert werden (Kapitel 4). Wie für ein gutes Making-of üblich, bietet die Beschreibung der Definitionsgenese auch einen Blick hinter die Kulissen (Behind the Scenes) wissenschaftlichen Arbeitens an. Dabei handelt es sich um eine investigative Selbstreflexion, die dem primären Anliegen des Berichts, ein faires Urteil über den Begriff Engaged Learning zu ermöglichen, mit der dafür notwendigen Transparenz entgegenkommt.

Dieses Unterfangen markiert den Übergang von der Begriffs-Theorie in die Begriffs-Praxis und versteht die Begriffs-Definition als einen zentralen Verbindungspunkt beider Sphären. Konnte die Definition bereits in den Kapiteln eins und zwei dafür genutzt werden, um die theoretischen Grundannahmen und methodologischen Vorkenntnisse auf einen notwendigen Umfang zu reduzieren, soll sie mit Blick auf die Praxis ebenfalls maßgebend sein.

---

<sup>5</sup> In dem Sinne, dass sie bisherige Definitionsversuche in sich vereint und sich demnach am Forschungsstand orientiert bzw. auf ihm aufbaut.

Dazu werden am Ende von Kapitel vier die Desiderate, die sich aus den zentralen Definitions-Bestandteilen ergeben, aufgedeckt. In Form offener Fragen ermöglichen sie die zielgerichtete Beschreibung und Interpretation der Begriff-Praxis.

4. *Welche Fragen lassen sich aus der Definition von Engaged Learning für die Untersuchung der Praxis ableiten?*

Obwohl sich die hier gesetzte Definition von Engaged Learning nach ihrer ersten Veröffentlichung dem Wortlaut nach nicht verändert hat, ist der Begriff auch danach noch in Bewegung – in the making – gewesen. Das Unterfangen, die in Fragen transformierte Begriffs-Definition für die Untersuchung der Begriffs-Praxis einzusetzen, hat das Rad des Begriffs erneut in Gang gesetzt. Angetrieben aus einem Wechselspiel aus der *Anwendung* des Begriffs *auf* und seine *Aneignung durch* eine Praxis, hat er an Inhalt dazugewonnen.

Seine Aneignung durch Praktiker:innen eines Lehrprojekts in Magdeburg, dessen Entstehung und Werdegang bis zur Begegnung mit dem Begriff Engaged Learning in Kapitel fünf beschrieben werden, wirft dabei eine weitere Frage auf:

5. *Warum eignet sich eine Praxis den Begriff Engaged Learning an?*

Sobald eine Praxis die Anwendung eines Begriffs auf sich nicht länger bloß toleriert, sondern sich öffentlich sichtbar zu ihm bekennt, beginnt sie auch, sich in sein Bedeutungsgeflecht einzuweben. Sie wird dadurch ein wie auch immer gearteter Teil dessen, was der Begriff bedeutet. Kapitel sechs widmet sich der Beschreibung des Akts der Aneignung und interpretiert diesen hinsichtlich seiner Bedeutung für den Begriff.

Die Anwendung des Begriffs liefert hingegen Antworten auf die aus seiner Definition abgeleiteten Fragen und reichert das Begriffsverstehen durch *eine* kontextspezifische Figuration an (Kapitel 7).

6. *Welche Antworten auf die aus der Definition von Engaged Learning abgeleiteten Fragen erhalten wir aus der Praxis?*

Das Auffinden zentraler Definitions-Bestandteile in einer Praxis bringt den als zu oberflächlich gebrandmarkten Begriff auf den Boden beschreibbarer Tatsachen und verleiht ihm dadurch mehr Tiefe.

Die Struktur des vorliegenden Berichts (Abb.1) lässt sich damit wie folgt zusammenfassen: Die Begriffs-Definition ist der zentrale Knotenpunkt<sup>6</sup>. Sie baut auf den Grundlagen einer Begriffs-Theorie auf, für deren Eingrenzung auf notwendige theoretische Annahmen sie wiederum selbst grundlegend ist. Dadurch wirkt sie sich indirekt auch auf die Methodologie und Methodenauswahl aus, deren Gegenstand sie wiederum ist. Die Untersuchung ihrer Anwendung auf und Aneignung durch eine Begriffs-Praxis vervollständigt schließlich die Triangulation des Begriffs Engaged Learning.

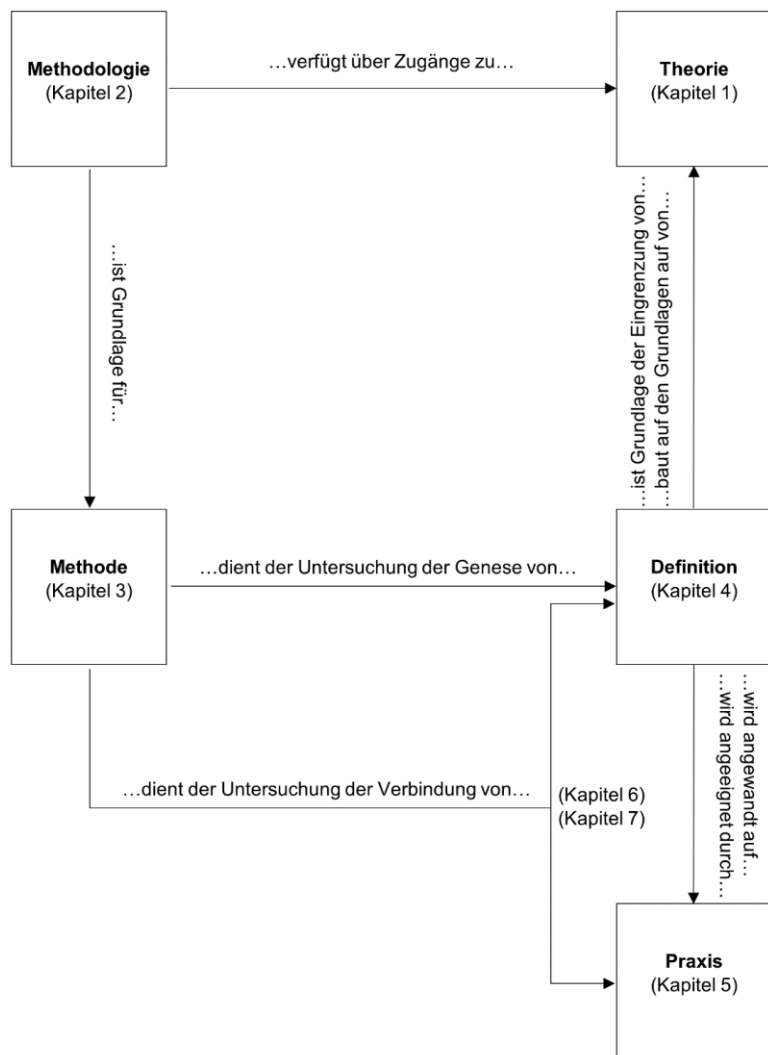


Abbildung 1: Grundstruktur des Berichts

<sup>6</sup> Die Relevanz eines Knotenpunkts für einen Bericht ergibt sich aus seiner netzwerkartigen Beschaffenheit, die wiederum eine Anforderung der ihm zugrunde gelegten Methodologie ist.

# 1. Erörterung theoretischer Grundannahmen zum Begriff Engaged Learning

“Without theory, practice is but routine born of habit.” (Pasteur 1854, zitiert nach Vallery-Radot 1906, S. 76)

In diesem Kapitel werden die für das Begriffsverständnis notwendigen theoretischen Grundannahmen erörtern. Dabei handelt es sich weder um eine für Arbeiten wie diese gängige Pflichtübung, noch ist es als Ausdruck intellektueller Eitelkeit zu verstehen. Die Grundannahmen sind ein Instrument zur Übersetzung, mit dessen Hilfe Leser:innen die Interpretationen nachvollziehen können, die in späteren Kapiteln vorgenommenen werden<sup>7</sup>.

Ich nehme an, dass es sich bei Engaged Learning im Grunde um eine Form konstruktivistischer Didaktik bzw. auf die Bildungspraxis an Hochschulen angewandten Konstruktivismus handelt. Dabei rückt die individuelle Wirklichkeitsfindung im Abgleich mit gesellschaftlichen Wissensarchiven in den Vordergrund und nimmt gegenüber der korrekten Wiedergabe von Wissen einen höheren Stellenwert ein. Die Entscheidung darüber, welche konstruktivistischen Grundannahmen als notwendig gelten, wird in Anlehnung an die folgende Definition von Engaged Learning getroffen:

We define Engaged Learning as the process where students apply the theory learned at Higher Education Institutions (HEI) to a context outside of HEI by addressing societal concerns, challenges or needs while producing knowledge in an equitable, mutually beneficial partnership. (Marsh et al. 2021, S. 23).

An dieser Stelle<sup>8</sup> sollen uns lediglich ihre *offensichtlichen Bestandteile* interessieren: In der vorliegenden Definition ist von einem *Prozess* („the process“) die Rede, in dem *raumübergreifend* („at Higher Education Institutions to a context outside of HEI“) sowie ausgehend von *kollektiven* („in [...] partnership“) *Problemmatisierungen* („societal concerns, challenges or needs“) vorgenommen und *Wissen produziert* („producing knowledge“) wird. Dementsprechend werden im Folgenden Grundannahmen zur kollektiven Wissensproduktion, zum Zusammenhang von Prozess- und Raumverständnis sowie zum Problemerkennen bzw. -erfahren erörtert. Konstruktivistische Paradigmen werden erfahrungsgemäß dahingehend missverstanden, sämtliche Weltausschnitte als *bloße Konstruktion* zu verstehen. Damit einhergehend wird befürchtet, dass zufällige Ereignisse einer willkürlichen Setzung unterzogen werden, wodurch letztendlich Fiktion produziert wird. Daher erachte ich es zusätzlich als notwendig, Grundannahmen zum Verhältnis von Zufall und Fiktion in der Wissensproduktion zu erörtern.

---

<sup>7</sup> Sie sind für mich hilfreich gewesen, um die Interpretationen überhaupt anstellen zu können.

<sup>8</sup> Ihre Einordnung in den Forschungsstand, ihre Entstehung und Desiderate sowie deren Implikationen zur Untersuchung der Begriffs-Praxis werden in Kapitel vier des Berichts detailliert beschrieben.

## 1.1 Denkkollektiv und implizites Wissen

Denken ist ein Akt, in dessen Prozess Erkenntnisse darüber gewonnen werden sollen, wie sich etwas in der Welt verhält. Erkenntnisse, die über den Moment des Erkennens hinaus Bestand haben und auch zeitlich rückwirkend abgerufen, d.h. erkannt werden können, sind Wissen. Wissen ist dabei nicht allein das Resultat stabilisierten Denkens Einzelner, sondern auch Grundlage neuen Denkens Vieler. Es ist daher naheliegend, sich mit kollektivem Denken auseinanderzusetzen, will man die Grundlagen kollektiven Wissens verstehen.

Dafür bietet sich der Begriff des Denkkollektivs an, der als ein „Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstiles.“ (Fleck 1980, S. 54 f.) verstanden wird. Mit ihm geht die Annahme einher, dass Denken und Wissen historisch und sozial bedingt sind und dass jede neue Erkenntnis auf den Schultern von Giganten (vgl. Merton 1985a; Newton 1675; von Salisbury 1159), steht, also auf *alten* Wissensbeständen aufbaut und in der Tradition bestimmter Denkstile verortbar ist.

Das Giganten-Bildnis scheint, in stets leicht abgewandelter Form, selbst auf den Schultern seiner Vorgänger zu stehen. In jüngerer Zeit gibt es Überlegungen dazu, ob die Metapher des Giganten nicht zu Gunsten der Metapher des Crowdsurfings weichen sollte (vgl. Donoghue 2017). Ein Grund, der dafürspricht, ist die Tatsache, dass Wissensproduktion heute mehr als Teamarbeit und weniger als herausragende Leistung Einzelner verstanden wird. Obwohl ich diese Ansicht grundsätzlich teile, halte ich die Crowdsurfing-Metapher für irreführend. Einen Giganten zu besteigen, um auf seinen Schultern stehen zu können, ist anstrengend und man benötigt mitunter spezielle Ausrüstung dafür. Wenn Sie mir nicht zustimmen, dann versuchen sie einmal, in High-Heels die 433 Stufen im Nordturm des Magdeburger Doms, mit einem schweren Reise-Koffer den Brocken oder im Taucheranzug die Dune du Pilat zu erklimmen und wiederholen Sie das Experiment in Sport- oder Trekkingschuhen bzw. Barfuß und mit leichtem Gepäck. Die Anstrengung geht vom Besteigenden selbst aus, der dabei zwar durchaus von anderen unterstützt werden kann, aber dennoch die Hauptlast des Aufstiegs zu tragen hat. Crowdsurfing hingegen ist vor allem für diejenigen anstrengend, die den Surfer tragen und die zum Dank mit umherirrenden Gliedmaßen geschlagen und -treten werden.

Das Bild vom Giganten als Individuum mag nicht mehr zeitgemäß sein, weshalb wir uns den Giganten als ein zusammengesetztes Gebilde vorstellen sollten – ein Leviathan (vgl. Hobbes/Shapiro 2010), katalonische Castells oder den aus Holz, Steinen und von Menschen unterschiedlichster Gewerke oft über viele Jahrzehnte erbauten Kirchturm. Kirchen oder ähnlich imposante Gebäude eignen sich auch deshalb als reale Entsprechung fiktiver Giganten, weil sie selbst nach ihrer Fertigstellung nie ganz abgeschlossen sind.



Oft gibt es noch etwas hinzuzufügen oder zu restaurieren. Das trifft im Allgemeinen auch auf Denken, Erkennen und Wissen zu.

Ebensowenig, wie es ein >>Alles<< [Wissen] gibt, gibt es ein >>Allerletztes<<, ein Fundamentales, aus dem sich die Erkenntnis logisch aufbauen ließe. Das Wissen ruht eben auf keinem Fundamente; das Getriebe der Ideen und Wahrheiten erhält sich nur durch fortwährende Bewegung und Wechselwirkung. (Fleck 1980, S. 70)

Zwar besteht „die Notwendigkeit einer gegebenen Wirklichkeit als erste Stufe des Denkens“ (Dewey 1993, S. 205), was einem Fundament gleichkommt; allein, dieses Fundament restlos aufzudecken, scheint eine unmögliche Aufgabe zu sein. Denn zum einen ist „Denken [...] nicht ausschließlich intentional“ (Polanyi 1985, S. 10) und zum anderen ist es abhängig von „Gefühlsübereinstimmung und Gefühlsdifferenz [mit] einer Gesellschaft“ (Fleck 1980, S. 67), womit sich sein Fundament weder rational noch restlos herleiten lässt. Eine Folge ist, „daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985, S. 14) – implizites Wissen.

Darüber hinaus sind wir, um denken, erkennen und wissen zu können, auf Andere angewiesen. „Wissen [wird] immer im Austausch mit anderen Individuen generiert werden [...] als bewusster und/oder unbewusster Vorrat an Wissen [existiert es] in uns“ (Fuchs 2004, S. 48). Gleichzeitig sind auch das kollektive Denken, Erkennen und Wissen zum Teil implizit, vergleichbar mit dem Kinderspiel Stille Post.

Gedanken kreisen vom Individuum zum Individuum, jedesmal etwas umgeformt, denn andere Individuen knüpfen andere Assoziationen an sie an. [...] Nach einer Reihe solcher Wanderungen ist praktisch nichts mehr vom ursprünglichen Inhalte vorhanden. Wessen Gedanke ist es, der weiter kreist? Ein Kollektivgedanke eben, einer, der keinem Individuum angehört. (Fleck 1980, S. 58).

Das, was wir für unseren individuellen Wissensbestand halten, ist stets aus kollektiven Wissensbeständen hervorgegangen. Es findet, wann immer wir uns mit Anderen darüber austauschen, Eingang in kollektive Wissensbestände, die wiederum Grundlage individuellen Denkens, Erkennens und Wissens werden und so weiter.

## 1.2 Prozess und Raum

Zwar können wir nicht zum Fundament des Wissens vordringen, dennoch können wir implizite Wissensbestände nutzen. Einen Versuch, dies zu realisieren, stellt das SECI-Schema, auch „Wissensspirale“ genannt, dar.

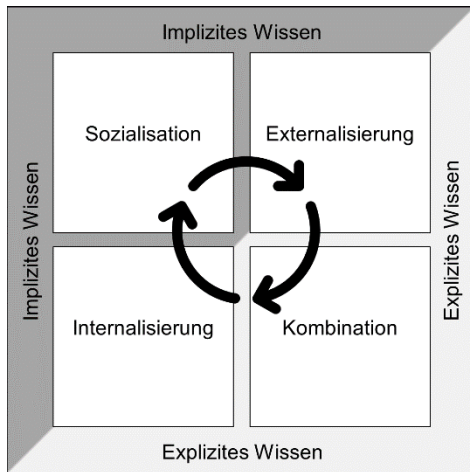


Abbildung 2: SECI-Schema

Entwickelt wurde es von Ikujiro Nonaka und Hirotaka Takeuchi, die sich mit der Wissenserzeugung und dem Wissensmanagement in japanischen Unternehmen auseinandergesetzt haben. Das Modell (Abb. 2) baut auf Polanyis Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen auf. Diese werden wechselseitig ineinander übersetzt.

In der Phase der *Sozialisation* teilen Individuen ihre impliziten Wissensbestände untereinander, „durch Beobachtung, durch gemeinsames Tun, durch nicht-verbale Handlungen, aber auch durch Metaphern und Analogien, durch Geschichten“ (Vollmar 2016, Minute 3:02-3:13). Hier geht es zunächst einmal darum, dass sich voneinander getrennte Individuen als Gruppe erfahren, deren Mitglieder ein elementares Verständnis füreinander aufbringen.

In der Phase der *Externalisierung* findet der Wissensaustausch innerhalb dieser Gruppe statt. Dies geschieht maßgeblich unter Verwendung von Sprache. Bis zu dieser Phase ist das Wissen noch immateriell, grenzenlos und dynamisch, und wenn es nicht zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort genutzt wird, hat es keinen Wert (vgl. Nonaka/Konno 1998, S. 41).

Erst in der Phase der *Kombination*, wenn bestimmte individuelle Wissensbestände zu einem neuen überindividuellen Wissensbestand kombiniert werden, sprechen wir nicht mehr bloß von *Wissensinteraktion*, sondern von der *Wissensproduktion* (vgl. Fuchs 2004, S. 45).

Dies ist auch die Phase, in der gemeinhin Innovationen verortet werden, die, synonym zu neuem Wissen, „eine gewisse Anschlussfähigkeit an Bekanntes voraussetzen, damit sie überhaupt erkannt werden können.“ (Kehrbaum 2009, S. 92).

Die Phase der *Internalisierung* dient schließlich der Einbettung innovativer expliziter Gruppen-Wissensbestände in eine übergeordnete Organisation – beispielsweise die Einbettung von in Projekten gewonnenen Erkenntnissen in die täglichen Arbeitsroutinen eines Unternehmens (vgl. Nonaka/Konno 1998, S. 53).

Dem Modell liegt neben dem impliziten Wissen nach Polanyi noch ein weiteres Konzept zugrunde. Das Konzept des *Ba*, was so viel bedeutet wie: Raum geteilten Verständnisses und gegenseitigen Vertrauens (vgl. Vollmar 2016). Dabei kann es sich sowohl um physische, virtuelle, mentale oder eine Kombination aus allen drei Raum-Arten handeln (vgl. Nonaka/Konno 1998 S. 40 f.). *Ba* bildet den Rahmen, in dem die Wissensinteraktion und -produktion stattfinden.

Der aus ostasiatischen Philosophien stammende *Ba* deckt die kollektivistischen Tendenzen der Wissenserzeugung (vgl. Fuchs 2004, S. 44) auf, die in der abendländischen Philosophie durch das Denkkollektiv erfasst werden. Allerdings tritt die Gestaltbarkeit der Wissensinteraktion und -produktion beim *Ba* durch die Fokussierung auf Raum noch deutlicher in den Vordergrund, weil Räume stets konstruiert und rekonstruiert werden können<sup>9</sup>. „Die Konstitution von Raum ist ein Prozeß“ (Löw 2001, S.198), d.h.

der Raum stellt nicht eine statische Realität dar, sondern eine Wirklichkeit, die durch Interaktion, Erfahrung, Erzählung, Bilder und Darstellungen verschiedener Gruppen aktiv hervorgebracht und verändert wird. (Featherstone 1999, S. 182).

Diese grundsätzliche und zweckgerichtete Gestaltbarkeit von Räumen tritt in hippen Start-Up-Büros, Firmengeländen mit Freizeitparkcharakter oder im Trend liegenden Co-Working Spaces zutage und wird von digitalen Räumen zusehends zu imitieren versucht. Nonaka und Konno nahmen an, dass „der Austausch impliziter Wissensbestände nur durch physische Nähe erfolgen kann“ (Nonaka/Konno 1998, S, 52) – ob sie damit Recht behalten, wird sich zeigen. Was bislang als gesichert gilt, ist der „Zusammenhang zwischen Produktion, Verbreitung und Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens sowie spezifischen räumlichen Kontexten“ (Jöns 2002, S. 423).

---

<sup>9</sup> Zumindest scheint uns der Gedanke konstruierter Räume weniger fremdartig zu sein als der Gedanke konstruierten Wissens.

Die Wissensinteraktion und -produktion können demnach zum einen durch gezieltes Teambuilding und zum anderen durch die Bereitstellung von Räumen, die Austausch und Kollaboration fördern, gestaltet werden. Günstige Rahmenbedingungen allein reichen jedoch nicht aus, um einen Prozess in Gang zu setzen. Was fehlt, ist die Initialzündung, die der Interaktion und Produktion eine Richtung und Bedeutung gibt.

### 1.3 Problem und Erfahrung

“Es ist ein Gemeinplatz, daß alle Forschung<sup>10</sup> von einem Problem ausgehen muß.“ (Polanyi 1985, S. 28). In einer Welt ohne Krankheit und Tod gibt es keinen Grund für medizinische oder theologische Forschung. Könnten wir uns und die Dinge der Welt magisch teleportieren, wären die Erfindungen des Rades und des Motors nicht mehr als eine Spielerei. Würde Nicht-Wissen unsere Neugierde nicht derart reizen, wären uns Sterne und Planeten schnurzegal.

Es ist allerdings ebenso ein Gemeinplatz, dass das, was dem einen als Problem erscheint, den anderen kalt lässt. Die Historikerin bringt die Frage, warum sich bestimmte Ereignisse in unserer Vergangenheit so und nicht anders begeben haben, nachts um den Schlaf, während andere der Meinung sind, dass man die Vergangenheit ruhen lassen sollte, weil man sie sowieso nicht mehr verändern kann. Der Sozialpsychologe fragt sich, was Menschen dazu antreibt, ihre Heimat fluchtartig zu verlassen – „Ist mir doch egal. Hauptsache die kommen nicht über unsere Grenzen“, antwortet der Rechtspopulist. „Verzweifeln Musiker an Beethoven, weil der sein Metronom falsch las?“ (Strünkelnberg 2021) und daher die Tempi falsch angab und nicht, wie lange behauptet, weil er taub oder einfach nur wahnsinnig war? „Herausgeschmissene Steuergelder für irrelevante Studien“, höre und lese ich es bereits vor meinem geistigen Ohr und Auge. Bei der Frage, was ein Problem ist, das sich zu erforschen lohnt, scheiden sich die Geister.

Was heißt es überhaupt, ein Problem zu sehen? Polanyi meint, „ein Problem sehen heißt: etwas Verborgenes sehen. Es bedeutet, die Ahnung eines Zusammenhangs bislang unbegriffener Einzelheiten zu haben.“ (Polanyi 1985, S. 28). Nicht nur unser Wissen, sondern auch unser Nicht-Wissen oder Wissen-Wollen, also unser Problematisieren, hat implizite Anteile. Wir ahnen, dass da *etwas im Busch* ist, wissen aber nicht genau was und können es mitunter nur schwer in Worte fassen. Darum ist die Aufgabe der Forscherin, die Relevanz ihres Forschungsproblems zu Beginn eines Forschungsprozesses zu nennen, so schwierig.

---

<sup>10</sup> Forschung hat das Ziel, neue Erkenntnisse über die Welt zu gewinnen und diese in kollektive Wissensbestände einfließen zu lassen. Forschen geht deshalb immer mit Denken einher.

Darüber hinaus kann die Idee, dass sich Forschung nur noch mit explizit an sie herangetragenen Problemen beschäftigen soll, sogar gefährlich sein. Der russische Wirtschaftstheoretiker und Philosoph Nikolai Iwanowitsch Bucharin sagte in einem Gespräch mit Michael Polanyi vor etwa 100 Jahren, dass

im Sozialismus [...] die Idee einer um ihrer selbst willen betriebenen Wissenschaft verschwinden [werde], denn die Interessen der Wissenschaftler würden sich dann spontan auf die anstehenden Probleme des laufenden Fünfjahresplanes richten. (Polanyi 1985, S. 13).

Bucharin, der bis dahin noch ein anerkannter Theoretiker der Kommunistischen Partei war, wurde 1938 im Zuge der Stalinistischen *Säuberung* erschossen und musste sich zuvor die Hinrichtungen der mit ihm Verurteilten ansehen (vgl. Petrow 2011). Es ist das gleiche Jahr, in dem Sidney Hook „Democracy as a Way of Life“ (1938) veröffentlichte. Hook kann als Teil des Denkkollektivs gesehen werden, welches uns heute als us-amerikanischer Pragmatismus bekannt ist und aus dem heraus sich die Chicagoer Schule der Soziologie gebildet hat.

Einer seiner prominentesten Lehrer – John Dewey – hat sich mit der Problematisierung als Grundlage von Lernen und Bildung beschäftigt. Seine Unterscheidung in *echte* und *angebliche* Probleme wäre auch für aktuelle Debatten um die Nützlichkeit von Forschung und Lehre erhellend.

Es ist jedoch unerlässlich, daß wir zwischen echten oder wirklichen und vorgetäuschten oder angeblichen Problemen deutlich unterscheiden. [...] [I]st die Erfahrung, um die es sich handelt, eine persönliche Angelegenheit des Schülers<sup>11</sup> [...] [o]der ist sie von außen her an den Schüler herangetragen, wird sie ihm selbst nur zum Problem, weil er diesen äußeren Anforderungen entsprechen muß? (Dewey 1993, S. 206 f.).

Die Gefahren für Wissenschaftler und den Wissenschaftsbetrieb liegen jedoch nicht allein in der Vereinnahmung wissenschaftlicher Problematisierung durch politische oder andere äußere Interessengruppen. Auch das gegenteilige Extrem, also die Abschottung der Wissensproduktion von den persönlichen Verbindungen, die Wissenschaftlerinnen zur Welt unterhalten, ist bedrohlich.

Erklärtes Ziel der modernen Wissenschaften ist es, ein unabhängiges und streng objektives Wissen zu erstellen. [...] Angenommen jedoch, implizite Gedanken bilden einen unentbehrlichen Bestandteil allen Wissens, so würde das Ideal der Beseitigung aller persönlichen Elemente des Wissens *de facto* auf die Zerstörung allen Wissens hinauslaufen. (Polanyi 1985, S. 27)

---

<sup>11</sup> Wir können das Wort „Schüler“ auch durch „Forscher“ ersetzen, wenn wir uns bewusst machen, dass jeder noch so herausragende Spitzenforscher der Schüler eines bestimmten Denkkollektivs – ein Zwerg auf den Schultern von Giganten – ist.

Ein gutes Lern- oder Forschungsproblem<sup>12</sup> ist demnach immer auch ein persönliches Problem, mit dem sich Lernende und Forschende konfrontiert sehen. Gleichzeitig kann jedes persönliche Problem auch Teil eines überindividuellen Problems sein, weil sich unser Denken, Erkennen und Wissen stets aus Denkkollektiven speist und sich die Problemlösungen ebenfalls in Denkkollektive ergießen. Es bedarf daher weder Vereinnahmung noch Abschottung, um Wissensproduktion unabhängig UND kollektiv nützlich zu gestalten.

Deweys Problembegriff ist eng an den Begriff der *Erfahrung* gebunden, welcher im Zentrum seines Werkes steht, das sich mit institutionellem Lernen auseinandersetzt. Erfahrung wiederum ist eng an Handeln geknüpft, denn „Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch - man *macht* Erfahrungen.“ (Dewey 1993, S. 187). Ein Grund, warum der Slogan „learning by doing“ gern Deweys erfahrungsbasiertem Lernkonzept zugeschrieben wird.<sup>13</sup>

Das aktive Handeln allein, so Dewey, ist jedoch nur ein Teil von Erfahrung, die erst im Zusammenhang mit der reziproken passiven Seite, dem „Erleiden [und] Hinnehmen“ (ebd. 186) zu einer Erfahrung wird.

Es ist keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift; es ist Erfahrung, wenn die Bewegung mit dem Schmerz, den es infolgedessen erlebt, in Zusammenhang gebracht wird. (ebd. 187).

Erfahren ist damit immer eine reflektierte Verbindung aus Tun und Erleiden: „Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück“ (ebd. 186).

Das Besondere an Deweys Lernkonzept ist, auch wenn er es am Individuum ausrichtet, die Bedeutung, die Lernen als Teil von Bildung und Erziehung für den Aufbau und Erhalt demokratischer Gesellschaften zukommt. Der Zusammenhang von Demokratie und Erziehung gilt heute in demokratischen Staaten als Denktradition. Sie wird in Form politischer Bildung kultiviert und insbesondere in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg institutionalisiert<sup>14</sup>. Zu Deweys Lebzeiten, als viele noch junge Demokratien von totalitären Systemen verdrängt wurden, ist es ein innovativer Denkstil. Für Dewey muss ein auf Erfahrung beruhendes und demokratieförderliches Bildungssystem die physischen, historischen, wirtschaftlichen und beruflichen Zustände der örtlichen Gemeinschaft berücksichtigen (vgl. Dewey 1963, S. 40).

---

<sup>12</sup> Ich betrachte Lernen und Forschen nicht als zwei voneinander klar abgegrenzte Handlungen. Beim Forschen lernen wir etwas über die Welt. Beim Lernen erforschen wir uns unbekanntes Wissen.

<sup>13</sup> Verstärkt wird diese Zuschreibung durch markante Neuschöpfungen wie „Learning by Dewey“ (Bittner 2001). Michael Knoll kommt hingegen zu einem anderen Ursprung des Slogans (vgl. Knoll 2011).

<sup>14</sup> Siehe die Bundeszentrale sowie die Landeszentralen für politische Bildung und den Beutelsbacher Konsens

Sollen die gesellschaftlichen Verhältnisse in die Lehre und das Lernen einbezogen werden, müssen die an der Lehrsituation Beteiligten diese selbst erfahren. Dadurch ist es gleichzeitig auch den Dingen der Welt, hier denen, welche die gesellschaftlichen Zustände hervorbringen, möglich, auf die Lernenden einzuwirken. Das wiederum ruft Empfindungen wie Freude, Trauer, Wut, Angst, Begeisterung usw. in ihnen hervor. Es sind ihre individuellen Empfindungen, hervorgerufen durch Dinge, die das kollektive Leben beeinflussen.

An dieser Stelle lässt sich die von Fleck weiter oben genannte Gefühlsübereinstimmung oder -differenz mit einer Gesellschaft verorten, von der das Denken des Individuums abhängt. Es ist der Scheidepunkt für ein Problematisieren oder Nicht-Problematisieren. Lassen uns die Zustände der örtlichen Gemeinschaft kalt, d.h. stimmen wir mit ihnen gleichmäßig überein, findet keine Problematisierung statt. Gibt es kein Problem, gibt es auch keinen echten Grund, warum man sich tiefergehend mit einer Sache beschäftigen sollte. Empfindet ein Lernender hingegen die Zustände der mit ihm durch die Erfahrung verbundenen Gemeinschaft als problematisch, d.h. weißt er eine Gefühlsdifferenz auf, ist das ein möglicher Ausgangspunkt für einen Lernprozess.

Die Beobachtung, dass Menschen auch dann lernen, wenn ihnen das eigentliche Lernobjekt nicht als individuell-problematisch erscheint, lässt sich durch eine Verschiebung des eigentlichen Problems erklären. An die Stelle des eigentlich zu problematisierenden Lernobjekts treten Substitute wie Noten und Zertifikate. Sie stellen sich dem Individuum als Hürde in den Weg und versperren ihm das Weiterkommen, für das sie ein Mindestmaß an individuellem Handeln verlangen. „Wenn du im nächsten Jahr zusammen mit deinen Freunden in einer Klasse sein willst, wenn du diesen Beruf ausüben willst, wenn du dazugehören willst, musst du die Prüfungen bestehen!“. Das hat den Vorteil, dass Gruppen von Menschen mit heterogenem Empfinden und Denken und daher mit vielfältigen Problematisierungspräferenzen einigermaßen standardisiert unterrichtet werden können, wodurch ein bestimmtes kollektives Wissensniveau nach dem Prinzip der Wirtschaftlichkeit erreicht werden kann. Dass sich dabei die einen tatsächlich für das Lernobjekt interessieren, die anderen hingegen bloß für sein Substitut bzw. das, was es versperrt (oder ermöglicht), ist zunächst zweitrangig. Beide Gruppen müssen sich zur Problemlösung mit dem eigentlichen Lernobjekt auseinandersetzen. Es sei jedoch angemerkt, dass die substitutionellen Lerner zusätzlich oder vollständig auf Problemlösungstaktiken zurückgreifen können, die gemeinhin als Betrug gewertet werden, die jedoch bei Nicht-Aufdeckung dem Lernerfolg der originellen Lerner gleichgestellt werden.

Nach Dewey kann das Problem-Substitut jedoch nicht als *echtes* Problem gelten. Es wird von außen an den Lernenden herangetragen und ihm persönlich nur zum Problem, weil er diesen äußeren Anforderungen entsprechen muss. Allerdings ist es schwierig, eine klare Grenze zwischen persönlichen Angelegenheiten und von außen herangetragenen Anforderungen zu ziehen, weil jede Erfahrung ein Wechselspiel aus Handlung mit und Erduldung durch Dinge der Außenwelt ist. Wir müssen uns daher noch einmal vor Augen führen, wie Erfahrungen, die Ausgangspunkt für Problematisierung sind, überhaupt möglich werden.

Der Umstand, daß wir uns äußeren Dingen zuwenden, indem wir unseres Körpers gewahr werden, legt es nahe, die Reichweite unserer Körperempfindungen auszuweiten. [...] In diesem Sinne könnten wir sagen, daß wir uns die Dinge einverleiben [...] oder umgekehrt, daß wir unseren Körper soweit ausdehnen, bis er sie einschließt und sie uns innewohnen. (Polanyi 1985, S. 23f.).

Um Erfahrungen *machen* zu können – die aktive Seite von Erfahrung – müssen wir uns äußeren Dingen zuwenden, d.h. eine Verbindung mit ihnen eingehen, die es ihnen wiederum ermöglicht, uns Dinge *anzutun* – die passive Seite von Erfahrung. Kommt es dabei zu Gefühlsdifferenzen, ist das ein Ausgangspunkt für eine Problematisierung, in deren Folge wir uns noch eingehender mit dem problematischen äußeren Ding beschäftigen, d.h. uns das Ding weiter einverleiben. Je enger und je länger wir uns das Ding einverleiben, desto tiefer und nachhaltiger kann es auch auf uns zugreifen und uns mitunter grundlegend verändern. Dies erinnert stark an einen prominenten Aphorismus:

Wer mit Ungeheuern kämpft, mag zusehn, daß er nicht dabei zum Ungeheuer wird. Und wenn du lange in einen Abgrund blickst, blickt der Abgrund auch in dich hinein. (Nietzsche 2013, S. 65).

Dem Verfall der Strukturen eines Stadtviertels kann man entweder damit begegnen, sich selbst davon abzugrenzen, d.h. das Viertel zu verlassen – einen *sozialen Aufstieg* hinzulegen – oder sich mit physischen und mentalen Barrieren vor dem Zugriff des Problems auf das selbst zu bewahren (bspw. durch Gated Communities). Es ist eine Bewegung, bei der wir uns vom eigentlichen Problem zurückziehen, es verdrängen, bis schließlich die Verbindung komplett abbricht. Dann ist das Ding zwar immer noch *ein* Problem, aber eben nicht mehr *unser* Problem. Wir kennen das auch aus Berichten von und über eigentlich zutiefst persönlich Betroffenen – zum Beispiel von Armut oder Arbeitslosigkeit – die einer Lethargie oder Apathie erliegen, weil sie keinen Ansatzpunkt für das eigene Handeln in und mit ihrer Umgebung mehr finden können, die für Außenstehende doch offenkundig problematisch ist (vgl. Jahoda/Lazarsfeld et al. 1975). Die Verbindung, die Grundlage von Erfahrung und damit von Problematisierung, ist weg oder zur Einbahnstraße geworden, die allein das Erdulden, nicht jedoch das Handeln ermöglicht.



Eine andere Möglichkeit ist es, sich für die Verbesserung der Zustände bzw. für die Behebung ihrer Bedingungen einzusetzen. Es ist eine Bewegung, die uns näher an das eigentliche Problem heranbringt, uns durch unsere Taten und unser Leiden enger mit ihm verbindet. Das funktioniert auch dann, wenn andere es an uns herantragen oder von uns fordern. Ein Stadtteilmanager, der aufgrund seiner Erwerbstätigkeit dazu aufgefordert ist, dem Verfall eines Stadtviertels, in dem er selbst nicht wohnt, zumindest in Ansätzen entgegenzuwirken, kann sowohl Erfolge als auch Rückschläge in dieser Sache als zutiefst persönliche Angelegenheit empfinden.

Die Ausdehnung unseres Körpers auf äußere Dinge kann so weit gehen, dass wir nicht nur eine Reaktion eines äußeren Dings auf unsere eigene Aktion erleiden, sondern dass wir auch die Handlungen anderer mit diesem Ding erleiden<sup>15</sup>. Das äußere Ding wird zu einem Teil unser selbst und wir andersherum zum Avatar dieses äußeren Dings, der sich stellvertretend an anderen revanchiert. Es ist ein Zustand, bei dem das mit uns verbundene äußere Ding – einem Körperteil gleichend – zum Vermittler der gemeinsamen Außenwelt wird.

Wir kennen das aus unserem alltäglichen, aber auch professionellen Handeln, wobei wir „bestimmte Dinge gebrauchen, um von ihnen aus auf andere Dinge zu achten“ (Polanyi 1985, S. 23). Das Kind stochert mit einem Stock in der Erde umher, um zu erfahren, ob sie hart oder weich ist. Der Bakteriologe versetzt sich durch den Blick in ein Mikroskop in die Lage, sonst unsichtbare Lebenswelten detailliert beschreiben zu können. Die Computermaus und -tastatur ermöglichen es mir in Verbindung mit meinen Händen, die theoretischen Grundannahmen über Engaged Learning zu explizieren und sie dadurch zu intersubjektivieren. Eine solche Verbindung zwischen Körper und Dingen der Außenwelt erlaubt es dem Einzelnen, sich als Teil seiner Umwelt zu begreifen.

Die dichte Erfahrung, markiert durch die echte Problematisierung, wird damit nicht nur zum Ausgangspunkt eines Lern- und Forschungsprozesses, sondern dient auch der Konstruktion eines Raums zwischen Außenwelt und Selbst. Nicht umsonst diene das Körperverständnis als Vorbild für unser Raumverständnis (vgl. Schoer 2006, S. 290f.). Es mag eine Binsenweisheit sein, dass Praktiken, in denen Erfahrungen gemacht und Wissen generiert werden, irgendwo, d.h. in Räumen stattfinden müssen (vgl. Michael 2017, S. 146).

---

<sup>15</sup> Das nennen wir dann Mitleid

Gleichzeitig reicht es nicht, sich *irgendeinen* Raum vorzustellen; es muss ein Raum im Sinne eines *Ba* sein, einer Welt, in der sich der Einzelne als Teil der Umwelt begreift, von der sein Leben abhängt (vgl. Nonaka/Konno 1998, S. 41). In diesem können Wissensinteraktion und -produktion schließlich ihren Ausgang nehmen, weil er es – anders als das persönliche Empfinden oder Denken – auch anderen Personen mit überschneidender Problematisierung ermöglicht, einzutreten, zu interagieren und zu ko-produzieren.

Damit weisen Erfahrung und Problematisierung, die Grundlage von Lern- und Forschungsprozessen sind, in denen Denken, Erkennen und Wissen stattfinden, ebenfalls eine räumliche und kollektivistische Beschaffenheit oder Bedingung auf. Das hat zur Folge, dass sie potenziell gestaltbar sind. Menschen können in auf bestimmte Weise konstruierten Räumen zusammengebracht und zur Interaktion miteinander und mit Dingen der Welt motiviert werden.

Auch die echte Problematisierung kann konstruiert werden: Ich kann mich bis heute noch gut daran erinnern, wie uns unsere Ethik-Lehrerin mit völlig absurden, aber ernst vorgetragenen Behauptungen so sehr ‚auf die Palme‘ brachte, d.h. eine starke Gefühlsdifferenz evozierte, dass selbst die sonst eher teilnahmslosen Schülerinnen sich an einer hitzigen Diskussion beteiligten, die sich über mehrere Unterrichtsstunden hinzog. All das in der Absicht, dass wir etwas über die Welt lernen und unser bereits vorhandenes Wissen auf bestimmte Weise miteinander kombinieren, um den Denkkollektiven neues Wissen hinzuzufügen.

Wissensproduktion ist ein bewusst gestaltbarer Prozess. Würden Erfahrung, Problematisieren und Denken NICHT gestaltbar sein würde es überhaupt keinen Sinn machen, Lernkonzepte zu entwerfen, es wäre beliebig, ob man sich in einem physischen oder einem digitalen Raum trifft und es wäre egal, ob man als Teil einer Gruppe oder allein lernt.

## 1.4 Zufall und Fiktion

Gestaltbarkeit ist jedoch nicht zu verwechseln mit Beherrschbarkeit. Was der eine in seiner Interaktion mit Welt als Problem empfindet, was die Kombination verschiedener Wissensbestände ergibt, selbst wie die Dinge der Welt auf die mit ihnen Verbundenen reagieren, kann nicht vollumfänglich vorhergesagt werden. Immer bleibt ein Rest an Unbestimmtheit, der jede Innovations- oder Lerngarantie relativiert. Es ist anzunehmen, dass dieser Umstand zum einen dem impliziten Wissen und zum anderen der individuellen Komplexität jeder Wissensinteraktion und -produktion geschuldet ist.

Was für die einen ein durch Bedingungs- sowie Prozessanalysen und -modelle zu minimierendes Restrisiko bleibt, ist für die anderen ein erfreulicher Nebeneffekt oder hat sogar Methode – „Collateral learning [...] may be and often is much more important than the spelling lesson [...] that is learned“ (Dewey 1963, S. 48).

Neue Erkenntnisse können nicht zwingend oder systematisch herbeigeführt werden [...] Das rationale Denken in logischen Bahnen muss ausgeschaltet sein. Viel ‚Wissen‘ (als vorbewusstes ‚Datenmaterial‘) erhöht die Wahrscheinlichkeit des ‚zufälligen‘ Aufblitzens neuer Erkenntnisse [...] Es muss die Bereitschaft bestehen, die Gültigkeit von bisher erarbeitetem Wissen prinzipiell in Frage zu stellen. (Kehrbaum 2009, S. 110 f.).

Der Grund dafür ist, dass neues Wissen zwar auf bereits Bekanntem aufbauen, gleichzeitig aber auch Bekanntes infrage stellen muss. Die Produktion neuen Wissens bleibt daher ein schmaler Grat zwischen Tradition und Innovation, zumal selbst

die konkreten und objektiven Beobachtungen [...] der Bestätigung durch die Beobachtung anderer [bedürfen]. Erst dann werden sie zum Gemeingut und gelangen zu ihrer praktischen Auswertung. (Fleck 1980, S. 64).

Welche Erkenntnis anerkannt und den Wissensarchiven hinzugefügt wird, hängt immer davon ab, was „in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel [ist]“ (Foucault 2010, S. 252 f.) – „Man merkt das besonders deutlich an dem Widerstand, dem neue Denkrichtungen in der Regel begegnen“ (Fleck 1980, S. 64). Wie viele Denkstile, die heute als progressiv gelten oder bereits geläufig sind, scheiterten möglicherweise in einer Vergangenheit, deren Grenzen des Sag- und Denkbaren zu eng waren, um sie öffentlich auch nur in Betracht ziehen zu dürfen?

Wie können aber überhaupt neuen Denkstile scheinbar plötzlich entstehen, wenn alles Denken auf bereits kollektiv Gedachtem aufbaut? Die weiter oben gezeigte Phase der *Kombination* im SECI-Schema ist eine Möglichkeit, bei der sich allerdings die Ursprünge der Innovation bis zu einem bestimmten Punkt zurückverfolgen lassen. Außerdem ist die Kombination auf das Vorhandensein einer tatsächlich vorhandenen Gruppe zurückzuführen, die zum Zweck der Wissensproduktion miteinander interagiert. Heureka-Momente Einzelner, also plötzliche Erkenntnisse, die nicht intendiert waren, lassen sich damit nicht erklären.

Und doch kommt es vor, dass Menschen etwas Innovatives hervorbringen, die ursprünglich nach etwas ganz anderem gesucht haben. Vom Archimedischen Prinzip, über sächsisches Porzellan und die antibiotische Wirkung des Penicillins, bis hin zum Eis am Stiel – viele Geschichten von zufälligen Entdeckungen und Erfindungen sind uns bekannt.

Der Zufall allein bewirkt allerdings noch keine Innovation. Abertausende Menschen sind vor Archimedes in eine Art Wanne gestiegen und haben das nach ihm benannte Prinzip dennoch nicht entdeckt. August der Starke hat keinen Bauern zu sich gerufen, um Gold herzustellen, sondern einen Alchemisten – Johann Friedrich Böttger –, der bei dem Versuch zwar scheiterte, aber immerhin ebenso wertvolles Porzellan hervorbrachte. Alexander Fleming war bereits vor seiner (Wieder-)Entdeckung des Penicillins ein gestandener Mediziner sowie Bakteriologe und hätte andernfalls diese Leistung nicht vollbracht, geschweige denn, dass er dafür ernstgenommen worden wäre. Frank Eppersons Limonade wird nicht die erste gewesen sein, die jemand bei Temperaturen unter dem Gefrierpunkt von Wasser stehen gelassen hat, bis sie zu Eis wurde – es ist aber naheliegend, dass er, der später Limonadenverkäufer war, auf die Geschäftsidee des Stieleises kam (vgl. David 1994).

In all diesen Geschichten geht es nicht so sehr um das, was als „Ei des Kolumbus“ bekannt ist; also, dass es viele Menschen gibt, die Dinge tun *könnten*, aber nur wenige, die sie auch tatsächlich *tun*. Es geht vielmehr darum, dass es sich bei all diesen *zufälligen* Erfindungen und Entdeckungen eben *nicht* um bloßen Zufall handelte. Sie alle gehen stattdessen auf Menschen zurück, die eine forschende Suchbewegung vollzogen haben, in deren Folge sich das Gefundene als neue Erkenntnis herausgestellt hat; „by chance you will say, but chance only favours the mind which is prepared“ (Pasteur 1854, zitiert nach Vallery-Radot 1906, S. 76). Dass der Zufall nur den vorbereiteten Geist begünstigt, ist die Grundlage der Serendipität, die Horace Walpole im 18. Jahrhundert als neuen Begriff einführte und den der Soziologe Robert Merton schließlich im 20. Jahrhundert in den Sprachgebrauch der Wissenschaften übernahm (vgl. Sayer 2017, S. 3).

In der Mitte beider Jahrhunderte – dem 19. Jahrhundert – begegnet uns eine wahre Ikone serendipitätsbasierten Forschens und Lehrens – Louis Pasteur. Im Jahr 1854 wurde Pasteur als Professor und Dekan der in Lille neu eingerichteten naturwissenschaftlichen Fakultät eingesetzt. Dabei prägte er, zu einem Zeitpunkt als John Dewey (\*1859) noch nicht einmal geboren war, einen Lehrstil, der bereits als erfahrungsbasiert bezeichnet werden kann.

It is somewhat as if geography were to be taught by travelling; such geography is remembered because one has seen the places. In the same way your sons will not forget what the air we breathe contains when they have once analysed it, when in their hands and under their eyes the admirable properties of its elements have been resolved (Pasteur 1854, zitiert nach Vallery-Radot 1906, S. 75 f.).

he took his pupils round factories and foundries [...] he organized for the same pupils a tour in Belgium. He took them to visit factories, iron foundries, steel and metal works, questioning the foremen with his insatiable curiosity, pleased to induce in his tall students a desire to learn. All returned from these trips with more pleasure in their work; some with the fiery enthusiasm that Pasteur wished to see. (Vallery-Radot 1906, S. 78).

Pasteur bietet seinen Studenten Erfahrungen mit ihren disziplinären Lernobjekten – (bio-)chemischen Prozessen – außerhalb der Räume ihrer Universität – in Fabriken und Gießereien – an. Es war im Gegenzug einer seiner Studenten, der Sohn eines Manufakturisten aus Lille, der Pasteur auf Herstellungsfehler im Bereich der alkoholischen Gärung aufmerksam machte, was diesen dazu veranlasste, sich eingehender damit zu beschäftigen (vgl. ebd.).

Obwohl das Thema also von außen an ihn herangetragen wurde, wurde es Pasteur zu einem echten Problem (im Sinne Deweys), aus dem heraus sich seine Forschungsbemühungen und schließlich -erfolge ergaben. Gleichzeitig konnte er damit auch den „wirklichen Bedürfnissen des umgebenen Landes entsprechen“, anstatt sich bloß „von seiner Liebe zur Wissenschaft hinreißen zu lassen“ (ebd. S. 77, übersetzt aus dem Englischen), wie es der Rektor der Lille-Universität und der Bildungsminister Frankreichs befürchteten. Ich behaupte, dass es gerade diese Liebe zur Wissenschaft war, die Pasteur dazu antrieb, sich mit den Bedürfnissen des umgebenen Landes zu beschäftigen, weil sich einige dieser Bedürfnisse – die der Fabriken und Gießereien – in seine wissenschaftlichen Ambitionen übersetzen ließen und ihm daher zu eigen wurden.

Alles in allem kann dem französischen Bildungsministerium sowie dem Rektorat der Universität Lille unterstellt werden, dass sie ein ‚glückliches Händchen‘ bei der Berufung dieses Professors hatten. Ebenso wie dem Sohn des Manufakturisten bescheinigen werden kann, das richtige Studium aufgenommen zu haben. Die Geschichte hätte auch anders kommen können und gleichzeitig ist sie mehr als nur das Resultat glücklichen Zufalls eines Einzelnen. Pasteur, der Bildungsminister, der Rektor, der Manufakturist und sein studierender Sohn, die Vorarbeiter in den Fabriken und Gießereien, die Hefen und der Alkohol – sie alle bilden zusammen ein (Denk-)Kollektiv aus dem heraus Wissen produziert wird.

Obwohl es so geschehen sein mag, ist das Ganze eine Fiktion – „Jedem, der das Denkkollektiv Fiktion [...] nennt, könnte zugestimmt werden“ (Fleck 1980, S. 59).

I[nstitutionelle] F[iktion] macht aus dem Kollektiv ein überindividuelles Wesen von höherer Ordnung und höherem Wert, das die konkreten Mitglieder und die materielle Kultur des Kollektivs transzendiert, dem häufig sogar Eigenschaften einer Person [...] zugeschrieben werden und das sich als Identifikationsobjekt eignet, von dessen Vollkommenheit das Individuum auch dann noch überzeugt bleibt, wenn seine Erfahrungen mit den konkreten Mitgliedern des Kollektivs unbefriedigend verlaufen. (Klima 2011b, S. 204).

Die Geschichte des Pasteur-Effekts könnte auch geschrieben und rezipiert werden, ohne den Minister, den Rektor, die Studenten usw. zu nennen, solange wir den Protagonisten Pasteur und seinen Supporting-Act, die Hefen, beibehalten<sup>16</sup>. Wir könnten dann einfach sagen:

Der Pasteur-Effekt geht auf ein 1861 von Louis Pasteur entdecktes Phänomen zurück. Er hat beobachtet, dass Hefen unter anaeroben Bedingungen mehr und schneller D-Glucose verbrauchen als unter aeroben Bedingungen. (Nelson et al. 2011, zitiert nach Wikipedia 2021).

Wir könnten die Geschichte hingegen auch mit weiteren Akteuren bestücken. Zu den bereits oben genannten, könnten Otto Warburg, Justus von Liebig, Zucker, Ethanol, das Französische Kaiserreich, der Norddeutsche Bund und viele weitere hinzukommen. Es würde die Geschichte realistischer werden lassen, weil all diese Akteure auch an dem beteiligt gewesen waren, was uns heute als Pasteur-Effekt geläufig ist. Allerdings liefen wir dann Gefahr, den Blick für den uns eigentlich interessierenden Fakt – den Pasteur Effekt – in all den Details zu verlieren.

Detailfetischismus kann einen [...] Gegenstand unwiderruflich verfinstern. [...] Der zerstörerischen Analyse einer umfassenden Entität läßt sich in vielen Fällen dadurch entgegenwirken, daß man die Beziehung zwischen den Einzelheiten explizit feststellt. (Polanyi 1985, S. 26).

Wissenschaftliche Publikationen und ihre denkhistorische Rezeption sind keine eins-zu-eins Abbilder der Realität, die viel zu komplex ist, um sie in Gänze abbilden zu können. Sie sind immer ein „Medium zur Zweckrealisation in [...] Wahrnehmungs- und Handlungskontexten.“ (Meyer 2011, S. 204). Deshalb sind sie Fiktion, nicht im Sinne von *nicht-real*, sondern im Sinne von *bewusst für den Zweck konstruiert*, die reale Welt intersubjektiv beschreiben, begreifen, erklären und verstehen zu können. Gleichzeitig sind auch die in ihnen hervorragenden Persönlichkeiten fiktiv, im Sinne von konstruiert. Pasteur war ein Mensch, der mehr als nur Wissenschaftler war. Für das Nachvollziehen seiner Erkenntnisse im Bereich der organischen Chemie ist es jedoch unerheblich, ob er zudem noch Barträger, Weintrinker oder Nationalist<sup>17</sup> war. Der Name Louis Pasteur bezeichnet in diesem Sinne heute nicht mehr den realen Menschen, der seit mehr als einem Jahrhundert tot ist, sondern den „Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes“ (Fleck 1980, S. 54). Ein Denkkollektiv, das anders ist, als der Mensch Pasteur und „in seiner Ganzheit sogar stabiler, konsequenter als das sogenannte Individuum“ (ebd. S. 59).

---

<sup>16</sup> Eigentlich könnte es auch andersherum sein, und die Hefen die Protagonisten und Pasteur der Sidekick. Immerhin tun die Hefen, was sie eben tun, wohingegen Pasteurs Aufgabe darin bestand, sie in dem, was sie tun, zu unterstützen und ihr Verhalten zu dokumentieren.

<sup>17</sup> Obwohl es eine zunehmend umstrittene Frage ist, ob charakterliche Eigenschaften, alltägliche Handlungen, politische Gesinnungen und moralische Weltanschauungen, die vom heutigen Standpunkt aus betrachtet abgelehnt werden, in die Bewertung denkkollektivistischer Errungenschaften einfließen sollten oder nicht.

## 1.5 Zusammenfassung theoretischer Grundannahmen zum Begriff Engaged Learning

Gemäß der hier zugrunde gelegten Definition handelt es sich bei Engaged Learning um einen Prozess der Wissensproduktion. Aus einer konstruktivistischen Perspektive kann Wissen als ein kollektives Gut verstanden werden, auf das Individuen zugreifen und zu dem sie etwas beitragen können. Aktuelle Wissensstände bauen dabei auf älteren Wissensbeständen auf. Dies gilt auch dann, wenn altes Wissen infrage gestellt oder rekombiniert wird. Da Wissen immer auch implizite Anteile hat, ist es unmöglich, einen ersten Ur-Wissensstand festzustellen. Was für die Vergangenheit gilt, gilt auch für die Zukunft, d.h. es gibt kein letztes oder endgültiges Wissen. Dadurch ist auch das Fortschreiten eines Wissensstandes unbestimmt. Obwohl das Fortschreiten eines Wissensstandes Überraschungen bereithält, ist der Progress in Ansätzen gestaltbar, weil einige seiner Bedingungen bekannt sind und daher bewusst konstruiert werden können. Das gilt insbesondere, aber nicht ausschließlich, für seine räumliche Bedingtheit. Erfahrungen, in denen Zustände einer Welt als problematisch empfunden werden, sind *ein* wichtiger Impulsgeber für das Fortschreiten eines Wissensstandes.

Ich nehme daher an, dass es sich bei Engaged Learning grundsätzlich um einen nicht-linearen, iterativen *Prozess* handelt, in dem *Räume* bewusst geschaffen werden, um *kollektive Wissensbestände* (d.h. einer Gesellschaft) *infrage zu stellen* neu zu *kombinieren* und dadurch zu *innovieren* (d.h. zu transformieren bzw. zu erneuern). *Problematisierte Erfahrungen* sind ein signifikanter Impulsgeber des Prozesses. Wenngleich einige seiner Bedingungen *gestaltbar* sind, bleiben sein Verlauf und seine Resultate zunächst *unbestimmt*, da sie zum einen Serendipitäts-Effekten unterliegen und zum anderen Ergebnis nachgestellter (Re-)Konstruktion und Evaluation sind.

## 2. Erörterung methodologischer Vorkenntnisse zur Untersuchung des Begriffs Engaged Learning

Auch wenn man jeden Versuch einer dichten Beschreibung [...] in einem Zustand allgemeiner Verwirrung darüber beginnt, was zum Teufel da vorgeht, und sich erst zurechtfinden muß, geht man an die Sache doch nicht ohne irgendwelche intellektuellen Vorkenntnisse heran (jedenfalls sollte man es nicht). (Geertz 1983, S. 38).

Im Folgenden werden intellektuelle Vorkenntnisse dazu bemüht, wie die Genese einer Begriffs-Definition von Engaged Learning sowie deren Anwendung auf und Aneignung durch eine Praxis soziologisch untersucht werden können. Dazu werden die theoretischen Annahmen, welche dem Forschungsgegenstand zugrunde gelegt wurden (Kapitel 1), aus Sicht der hier gesetzten Methodologie einer Soziologie der Assoziationen betrachtet. Dadurch soll auch die Anschlussfähigkeit der methodologischen Vorkenntnisse an die theoretischen Grundannahmen überprüft und die Angemessenheit der forschenden Annäherung an den Begriff beurteilt werden können.

Die Festlegung auf die Lehren einer Soziologie der Assoziationen im Sinne einer Theorie darüber, „wie ich am besten zu dem von mir als Forscher angestrebten Ergebnis komme“ (Girtler 2004, S. 5), rechtfertigt sich zum einen damit, dass ich in dieser Methodologie „die Bedingungen entdeckt [habe], unter denen ich stolz sein könnte, ein Soziologe genannt zu werden“ (Latour S. 454).

Zum anderen scheint mir der Ausgangspunkt dieser Methodenlehre, der darin besteht, „stets damit [zu] beginnen, [...] *nicht* [zu] wissen, woraus sie [die soziale Welt] besteht“ (ebd. S. 276) und „sich daher weitgehend unbeeinflusst von irgendwelchen Hypothesen der betreffenden sozialen Realität [zu] nähern“ (Girtler 2004, S. 8), angemessen zu sein; immerhin handelt es sich beim Forschungsgegenstand um einen relativ neuen Begriff, der sich rasch verändert.

Die anderen Theorien sind gut darin, *substantielle* Dinge darüber zu sagen, woraus die soziale Welt besteht. [...] Doch das funktioniert nicht, wenn die Dinge sich rasch verändern. [...] Dort, wo die Grenzen zu sehr verschwimmen. *Neue* Gegenstände, dafür braucht man die ANT<sup>18</sup>. (Latour 2014, S. 245)

---

<sup>18</sup> Die Akteur-Netzwerk-Theorie, eine Grundlage für das Paradigma der Soziologie der Assoziationen, ist jedoch nicht allein auf die Soziologie beschränkt.



## 2.1 Denkkollektiv und implizites Wissen

Betrachten wir das Konzept des Denkkollektivs aus Sicht einer Soziologie der Assoziationen, wird noch klarer, warum Denken als kollektiver Akt verstanden werden kann. Immerhin geht diese Perspektive davon aus, dass

um >>vollständige<< menschliche Akteure zu erhalten, man diese aus vielen sukzessiven Schichten zusammensetzen muß, von denen sich jede von der nächsten empirisch unterscheidet. (Latour 2014, S. 358).

Unser Denken ist damit nicht nur kollektiv, weil es sich aus den Einflüssen älterer Denktraditionen und gegenwärtiger Stile speist, sondern weil jedes Individuum bereits ein emergentes Kollektiv ist.

Der Umgang der Soziologie der Assoziationen mit impliziten Wissensbeständen besteht darin, diese zu akzeptieren, d.h. sie nicht zwingend durch eigene Erklärungen ersetzen zu wollen.

S: Sie meinen, wenn es keine Spur gibt, soll ich schweigen?

P: Unglaublich! Würden Sie diese Frage in irgendeiner Naturwissenschaft aufwerfen? Es würde vollkommen albern klingen. Es braucht schon einen Sozialwissenschaftler, um den Anspruch zu erheben, man könne sogar beim Fehlen jeglicher Information mit dem Erklären fortfahren! Wollen Sie wirklich Daten fälschen?

S: Nein, aber trotzdem will ich...

P: Gut, zumindest sind Sie vernünftiger als manche Ihrer Kollegen. Keine Spur, also keine Information, also keine Beschreibung, also kein Reden. *Füllen Sie keine Leerstellen aus*. Es ist wie die Karte eines Landes im 16. Jahrhundert: Wenn niemand dorthin geht oder niemand von dort zurückkehrt, dann lassen Sie es um Gottes willen leer! *Terra incognita*. (Latour 2014, S. 259).

Dass sich die Methodologie der Soziologie der Assoziationen der Metapher des Netzwerks bedient, das alles, „was nicht verknüpft worden ist, *leer* [lässt]“ (ebd. 229 f.), ist ein weiterer Hinweis darauf, implizite Wissensbestände nicht ohne nachvollziehbare Anhaltspunkte zu erklären.

Nichtsdestotrotz bietet auch diese Methodologie Mittel und Wege an, um implizite Wissensbestände zu explizieren. Eine Möglichkeit besteht darin, den „großen Erzählungen“ (ebd. S. 326) und Metaphern der Untersuchten Aufmerksamkeit zu schenken. In ihnen werden implizite Wissensbestände darüber, „was uns miteinander verbindet“ (ebd.), mitgeteilt, ohne sie allerdings explizit als solche zu nennen. Dies ist anschlussfähig an das in Kapitel 1 dargestellte SECI-Schema in der Phase der *Sozialisation*.

Falls die Untersuchten solche Geschichten – aus welchen Gründen auch immer – jedoch nicht teilen, ist es durch die Forschungstechnik der *Provokation* dennoch möglich, implizite Wissensbestände für die Beschreibung zu transformieren. Indem man sich über die jeweils geltenden Normen des gesellschaftlichen Lebens hinwegsetzt, bringt man diese auf oft explosive Weise ins Bewusstsein (vgl. Sayer 2017, S.14).

Allerdings ist diese Technik mit Vorsicht anzuwenden, weil man von den Erforschten oftmals „nicht wegen der Art der Studie geschätzt [wird], sondern wegen seiner Person. Ist die in Ordnung, so ist auch die Studie in Ordnung.“ (Girtler 2004, S. 30). Umgekehrt gilt daher: wenn die Person nicht in Ordnung ist oder durch Provokationen in Unordnung gebracht wird, ist die gesamte Studie gefährdet, weil etwa Feldzugänge verschlossen bleiben.

Es ist zudem eine Frage der Forschungsethik, sich den Untersuchten gegenüber respektvoll zu verhalten. Zum einen, weil es ihnen als mit grundlegenden Rechten ausgestatteten Personen zusteht. Zum anderen, weil man als Forscher, der Teil einer oder mehrerer Disziplinen, Institutionen und Denkkollektive ist, eine Verantwortung dafür trägt, den guten Ruf zu wahren bzw. aufzubauen, von dem Kollegen und künftige Forscherinnen (und man selbst) zehren können.

Auch wenn die hier gesetzte Methodologie implizites Wissen anerkennt und für die Erhebung kultivieren kann, stehen explizite Wissensbestände im Vordergrund der Untersuchung. Diese offenbaren sich als Erklärungen der Akteure im Feld. Die Deutungen der Akteure anzuerkennen und den eigenen Interpretationen als ebenbürtig gegenüberzustellen, ist auch der von Markus Schroer eingeschlagene Weg zu einer Soziologie des Raums.

Es gehört zu den Eigentümlichkeiten soziologischer Texte [...] die ausweglose Lage der Bewohner zu beschreiben und dies mit einer Klage über das politische Versagen zu verbinden - und es dabei zu belassen. Wie die Bewohner tatsächlich ihren Raum wahrnehmen, aneignen und gestalten und welche Bezüge sie dabei [...] herstellen, die gerade quer zu den üblichen räumlichen Einteilungen liegen, darüber schweigt eine sich mit Zuschreibungen begnügende Soziologie, die auf die Deutungen der Akteure schlicht verzichtet. (Schroer 2006, S. 250 f.).

## 2.2 Prozess und Raum

Überlegungen zu Räumen und Orten in die wissenschaftliche Untersuchung einzubeziehen, ist aus Sicht einer Soziologie der Assoziationen geboten – Latour spricht gar von einer „Topographie des Sozialen“ (Latour 2014, S. 286). Dabei ersetzt er die geläufige *Mikro-Meso-Makro-Taxonomie* (im Folgenden als 3M-Taxonomie bezeichnet) anderer Methodologien durch lokale Interaktionen, die an miteinander verbundenen Orten stattfinden.

Aus dieser Perspektive werden etwa hochschulpolitische Entscheidungen nicht mehr auf einer Makroebene getroffen, sondern im Besprechungsraum 105 des Ministeriums für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung des Landes Sachsen-Anhalt, das seinen Sitz in der Hasselbachstraße 4, 39104 Magdeburg hat.

Dort getroffene Entscheidungen gelangen nicht über eine Meso-Ebene in die Hochschulen, sondern über die physischen und digitalen Posteingänge und Schreibtische des Rektorats der OVGU, das seinen Sitz rund zwei Kilometer in nordöstlicher Richtung vom Ministerium entfernt hat. Und schließlich ist es keine Mikro-Ebene, die verhandelte und getroffene Entscheidungen in die Tat umsetzt, sondern meine Kolleginnen und ich, die im zweiten Geschoss des Gebäudes mit der Nummer 40 in der Zschokkestraße 32 in unseren Büroräumen und anderswo arbeiten. Man kann auf einer Landkarte den Raum, an dem sich alle drei Orte befinden, in ausreichender Detailschärfe erkennen und die physischen Wege zwischen ihnen nachzeichnen.

Allerdings sind lokale Interaktionen nicht auf einen Raum oder Ort und auch nicht auf eine Zeit beschränkt; stattdessen sind sie

die Versammlung all der *anderen* lokalen Interaktionen, die woanders in Zeit und Raum verteilt und dazu gebracht worden sind, durch das Relais verschiedener nicht-menschlicher Akteure auf den Schauplatz einzuwirken. [...] Keine Interaktion ist [...] *isotopisch*<sup>19</sup>. [...] *synchron*<sup>20</sup>. [...] *synoptisch*<sup>21</sup>. [...] *homogen*<sup>22</sup> [...] *isobar*<sup>23</sup> (Latour 2014, S. 334-347).

Der theoretischen Annahme prozessualer Räume (Kapitel 1.2) begegnet die Methodologie der Soziologie der Assoziationen mit der Technik der *Assoziationskette*. Diese bündelt das latoursche Konzept lokaler Interaktionen mit der löwschen Vorstellung eines prozesshaften Raums. Durch sie ist es möglich, etwa die angesprochene hochschulpolitische Entscheidung empirisch zu rekonstruieren.

Ein Paradebeispiel für eine Assoziationskette ist eine Untersuchung, bei der Latour eine Forschungsexpedition aus Botanikern und Pedologen nach Boa Vista, in Brasilien begleitet, um diese bei ihrer Erforschung der Grenze zwischen Regenwald und Savanne zu beschreiben (Latour 2000, S 36-95). Latour beginnt seine Beschreibung mit der Expedition der Gruppe an den sichtbaren Übergang zwischen Urwald und Savanne. Der Boden des Gebiets wird mittels einer Spule in Quadranten aufgeteilt.

---

<sup>19</sup> „Was im gleichen Moment an irgendeinem Ort agiert, kommt von vielen anderen Orten, vielen entfernten Materialien und vielen weit entfernten Akteuren“ (Latour 2014, S. 344)

<sup>20</sup> „Der Tisch ist vielleicht aus einem Baum gemacht, der in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts gepflanzt und vor zwei Jahren gefällt wurde; das Tuch des Kleids der Dozentin wurde vor fünf Jahren gewoben, während das Feuern von Neuronen in ihrem Kopf eine Millisekunde alt ist und der Bereich des Gehirns, der sich mit der Sprache beschäftigt, seit gut hunderttausend Jahren existiert.“ (ebd. S. 345)

<sup>21</sup> „An einem gegebenen Punkt in einem beliebigen Handlungsverlauf sind sehr wenige der Beteiligten gleichzeitig sichtbar.“ (ebd. S. 346)

<sup>22</sup> „die Relais, über die Handeln verläuft, haben nicht die ganze Zeit hindurch dieselbe materielle Qualität“ (ebd.)

<sup>23</sup> „Einige der Beteiligten üben sehr viel Druck aus und verlangen, gehört zu werden, während andere zu vollkommen routinierten Gebräuchen geworden sind, die auf eher mysteriöse Weise in körperliche Gewohnheiten eingesickert sind.“ (ebd. S. 347)

Aus jedem Quadranten werden Bodenproben entnommen und in einen Pedokomparator geladen, der, weil er dem Muster des abgesteckten Gebiets entspricht, eine Art Miniatur des Gebiets darstellt. Der Pedokomparator wird zur Auswertung mit ins Feldlager genommen. Anhand einer Farbtafel und weiterer Instrumente können die Bodenproben schließlich näher bestimmt werden und es entsteht ein Eindruck vom Boden im Grenzraum zwischen Regenwald und Savanne. Der gesamte Prozess mündet in einen schriftlichen Bericht, der in Magazinen veröffentlicht und in Bibliotheken archiviert wird.

Die Prosa des Abschlussberichts spricht von einer Zeichnung; die Zeichnung fasst die Form zusammen, die sich aus der Anordnung des Pedokomparators ergab; dieser extrahierte, klassifizierte und codierte den Boden, der seinerseits durch ein Zusammenspiel von Koordinaten markiert, in Quadrate aufgeteilt und abgesteckt wurde. (Latour 2000, S. 70).

Jeder der im Prozess unternommen Schritte unterscheidet sich dabei vom vorangegangenen und nachfolgenden – dennoch wird „die Referenz [hier die Grenze zwischen Regenwald und Savanne] durch eine Serie von Transformationen hindurch konstant gehalten“ (ebd. S. 72). Die Assoziationskette kann man schließlich

endlos verlängern, indem man ihr an beiden Enden neue Glieder hinzufügt. Aber man darf die Kette nicht zerschneiden und auch keine Sequenz überspringen - obwohl man sie in einer einzigen black box zusammenfassen kann (ebd. S. 86).

Auf der einen Seite könnte die Kette durch eine Beschreibung davon verlängert werden, wie die Forschungsexpedition zustande gekommen ist, während die Kette auf der anderen Seite dadurch verlängert wird, dass Auszüge des Abschlussberichts in anderen Publikationen zitiert und diskutiert werden.

## 2.3 Problem und Erfahrung

Problematisierungen, die Grundlage von Wissensproduktionsprozessen sind, sind Gegenstand der drei Pflichten einer Soziologie der Assoziationen (vgl. Latour 2014, S. 277) und werden daher durch ihre und artverwandte Methodologien abgedeckt. Sie werden hier als *Kontroversen* beschrieben, die als Symptom von Problematisierungen gelten können.

Die erste Pflicht besteht darin, Kontroversen darüber zu entfalten, d.h. zu explizieren, wer oder was Punkt bzw. Verbindung in einem bestimmten Netzwerk sein kann und darf. Dabei ist es jedoch äußerst wichtig, dass nicht der Forscher darüber entscheidet, ob und in welcher Hinsicht eine Sache als Problem bzw. Kontroverse behandelt wird oder nicht, sondern die Akteure selbst.

Während die erste Pflicht also in der Offenlegung kollektiver Kontroversen besteht, widmet sich die zweite Pflicht der Beschreibung des Prozesses der Beilegungen solcher Kontroversen durch die daran beteiligten Akteure. Hinzu kommt das Festhalten dessen, was die getroffene Übereinkunft zum Zeitpunkt ihres Bestehens umfasst.

Wie es aussehen kann, wenn diese beiden Pflichten ernsthaft umgesetzt werden, zeigt Endre Dányi in seiner Untersuchung zur europäischen Drogenpolitik im Rahmen der Konferenz des *European Centre for Drugs and Drug Addiction* (vgl. Dányi 2018). Darin beschreibt er, dass die unterschiedliche Problematisierung des Konsums harter Drogen – als Gefahr für die öffentliche Sicherheit, als pathologisches Phänomen oder als Herausforderung für die Gemeinschaft – mit jeweils anderen Kontroversen und damit anderen Beilegungsansätzen einhergeht – staatliche Strafverfolgung, medizinische Behandlung oder gemeinschaftliche Fürsorge.

Während die Problematisierung durch die ersten beiden Pflichten einer Soziologie der Assoziationen abgedeckt wird, thematisiert die dritte Pflicht die Frage nach der Relevanz oder Nützlichkeit von Forschung. Während die Problematisierungen im Sinne von Kontroversen beschrieben werden, gilt es, um Relevanz zu generieren, „das Interesse derjenigen [zu] weck[en], die Forschungsgegenstand waren.“ (Latour 2014, S. 277). Dies erfordert allerdings „eine Menge außergewöhnlicher Umstände [und] ist ein seltenes Ereignis“ (ebd. S. 268). Aber selbst, wenn dieser ungewöhnliche Fall nicht eintritt – oder zumindest nicht in der eigenen Schaffens- und Lebenszeit – kann selbst eine vermeintlich nicht-relevante, weil *bloß* beschreibende Studie noch immer der eigenen Disziplin zugutekommen.

[D]er Grund dafür, warum langwierige Beschreibungen [...] eine allgemeine Relevanz haben ist der, daß sie dem soziologischen Denken handfestes Material liefern, von dem es sich nähren kann. [...] Es ist diese Art Material [...] das den gigantischen Begriffen, mit denen es die heutige Sozialwissenschaft zu tun hat [...] jene Feinfühligkeit und Aktualität verleihen kann, die man braucht, wenn man [...] schöpferisch und einfallsreich *mit* ihnen denken will. (Geertz 1983, S. 33f.).

Vermutlich will jeder Forscher, dass seine Forschung von Gutachtern und Kolleginnen anerkannt sowie von den Untersuchten positiv aufgenommen wird und auch außerhalb der Scientific Community wenigstens etwas Beachtung erfährt. Wissenschaftlich angebrachter und auch in Hinsicht auf Relevanz nutzbringender, als sich Tagträumereien vom eigenen Konterfei auf dem Science-, Nature- oder Spiegel-Cover hinzugeben, ist es jedoch, *einfach* den persönlichen Problematisierungen forschend nachzugehen.

Das Nachforschen zu als persönlich problematisch empfundenen Sachverhalten verläuft über Erfahrungen, was von Pragmatisten wie Dewey hervorgehoben wurde (Kapitel 1.3). Die Erfahrungen basieren, wie bereits erörtert, auf möglichst engen Verbindungen zwischen uns und dem, was wir erforschen. Die „Latour’sche[...] Forschungsperspektive“ weist ebenfalls „pragmatistische[...] Bezüge“ auf, die im „offenen und gegenstandsnahen Forschungsstile sichtbar“ (Stark et al. 2015, S. 9) werden.

Diese engen Verbindungen und daraus resultierende Erfahrungen in den Vordergrund einer Methodologie zu stellen, bedeutet allerdings nicht, auf den eigenen Standpunkt beschränkt zu sein und geht auch nicht damit einher, als Forscher zum Eingeborenen zu werden (Going-Native-Problem). Zum einen ist „eine Beziehung der Unmittelbarkeit zwischen dem Finder und seinem Fund [...] nicht möglich“ (Schmidt 2002, S. 72). Immer benötigen wir (Ver-)Mittler, die uns (Ver-)Bindungen und (Zu-)Gänge schaffen. Dieser Umstand tritt in den Naturwissenschaften deutlicher zu Tage als in den Sozialwissenschaften, wo er jedoch gleichermaßen Geltung besitzt.

Von ihrem Standpunkt auf der Erde aus haben Astronomen eine beschränkte Perspektive [...] Diese Perspektive zu verschieben ist den Astronomen allerdings ziemlich gut gelungen, durch Instrumente, Teleskope, Satelliten. (Latour 2014, S. 251)

Zum anderen gehört man als Forscherin nicht schon zur Gruppe der Erforschten, weil man diese detailliert beschreibt, vermisst, befragt und untersucht. Zwar „gehen [wir] hin, hören zu, lernen, praktizieren, [...] werden kompetent [und] ändern unsere Konzeptionen.“ (ebd. S. 253), wenn wir Ameisen, Planeten und Straßengänge erforschen; allerdings werden wir dabei weder zu Ameisen, noch zu Planeten und auch keine Gangmitglieder.

Im Gegenzug für die in den meisten Fällen überschaubaren Risiken, welche sich aus einem Forschungsstil ergeben, der enge Verbindungen zu seinen Beforschten unterhält, erhält man Einblicke, die „Verandasoziolegen“ (Girtler 2004, S. 9) und ähnlichen Lehnstuhlwissenschaftlern verborgen bleiben.

Wenn man die Mühe nicht scheut, näher hinzusehen, erfährt man dagegen, wie wenig die Bilder, die wir uns von benachteiligten Wohngebieten, Ghettos, Favelas und Banlieues machen, mit den Realitäten ihrer Bewohner zu tun haben. (Schroer 2006, S. 249).

[S]elbst ich konnte erkennen, dass sich zwischen der Weltsicht dieser Männer und der Art, wie Soziologen das Leben der städtischen Armen beschrieben, eine gewaltige Kluft auftrat. (Venkatesh 2009, S. 19).

Einen Sonderfall mit gesteigertem Risiko stellt allerdings die Wissenschafts- und Hochschulforschung dar, bei der Wissenschaftlerinnen andere Wissenschaftler – möglicherweise auch aus der eigenen Disziplin und Organisation – erforschen. Wenn wir uns jedoch dem Argument anschließen, dass es prinzipiell „der Achtung vor den zu erforschenden Menschen [entspricht], dass man eben keine künstliche Distanz zu ihnen aufbaut, wie oft verlangt wird“ (Girtler 2004, S. 32), dann kann auch dieser Forschungszweig einigermaßen beruhigt seiner Arbeit nachgehen.

Erleichternd hinzu kommt, dass die Aufgabe der Annäherung an die Erforschten entfällt oder zumindest weniger aufwändig ist, da man bereits *dicht dran* ist. Allerdings wird es eine umso schwierigere Aufgabe sein, externen Anspruchsgruppen gegenüber nachzuweisen, dass die Forschungsergebnisse keinem Bias zu Gunsten der Eigengruppe, die man erforscht hat, unterliegen.

Zudem müssen Wissenschafts- und Hochschulforscher, die im eigenen Feld forschend unterwegs sind, mehr als andere darauf Acht geben, dass die „Einsamkeit des Forschers“ (Girtler 2004, S. 9-13) nicht chronisch wird. Während Forscherinnen anderer Disziplinen nach ihrer Feldphase in den Kreis ihrer Kolleginnen zurückkehren können, laufen Wissenschafts- und Hochschulforscherinnen Gefahr, lediglich als Dauergäste betrachtet zu werden, die zwar toleriert, aber nicht in den engsten, heiligsten Kreisen akzeptiert werden. Im Extremfall gelten sie, insbesondere dann, wenn sie durch gute Problematisierungen relevante Forschungsergebnisse hervorbringen, als „[d]iejenigen [...], die über Probleme sprechen, uns zwingen, uns mit unserer Lage zu konfrontieren [und damit als] unsere >>Feinde<<“ (Gruen 2015, S. 163).

## 2.4 Zufall und Fiktion

Eine mögliche Präventionsmaßnahme, um im eigenen Arbeitsfeld forschen und danach darin verbleiben zu können, besteht in der Verschleierung personenbezogener Daten. Der Soziologe Stefan Kühl verweist hierbei auf das Dilemma empirischer Sozialforschung, sich immer wieder zwischen erkenntnisreicher Präzision und gesichtswahrender Anonymisierung entscheiden zu müssen (vgl. Kühl 2020). Die Darstellung der öffentlich zugänglichen Daten einer Organisation, so Kühl, komme zwar auch ohne Anonymisierung aus, stelle jedoch lediglich die allseits bekannte „Vorderseite einer Organisation“ (ebd. S. 66) dar und könne damit „getrost ungelesen zur Seite“ (ebd.) gelegt werden. Sobald jedoch tiefergehende, aus nicht-öffentlich zugänglichen Daten stammende Einsichten dargestellt würden, werde auch Anonymisierung zur Pflicht, weil Rückschlüsse auf Informanten oder ganze Organisationen diesen zum Nachteil gereichen könnten. Dies führe allerdings nicht bloß zum Verlust von Präzision wissenschaftlicher Aussagen, sondern sei zudem eine Verfälschung wissenschaftlicher Daten, glaubt man dem Untertitel des Kühlschen Aufsatzes.

Ist es möglich, die Lebensrealität der von uns erforschten Menschen und Dinge wahrheitsgemäß und präzise in Form unverfälschter wissenschaftlicher Daten dazustellen und gleichzeitig ihr Gesicht zu wahren? Wenn wir akzeptieren, dass jede wissenschaftliche Publikation nicht nur fiktive Anteile beinhaltet – etwa in Form einiger An- oder Pseudonymisierung, die ein unbestimmtes Maß an Verfälschung nicht überschreiten – sondern im Ganzen Fiktion ist und *gerade dadurch den Zweck erfüllt*, das Reale so herauszuarbeiten, dass es einer größeren Masse an Menschen intersubjektiv zugänglich wird, lautet die Antwort: Ja.

Kurz, ethnologische Schriften [...] sind Fiktion, und zwar in dem Sinn, daß sie >>etwas Gemachtes<< sind >>etwas Hergestelltes<< [...], nicht in dem Sinne, daß sie falsch wären. (Geertz 1983, S. 24 f.).

Sudhir Venkatesh, der sich selbst als „schwarzes Schaf der Soziologie“ (Venkatesh 2009, S. 325) bezeichnete, betrieb im Rahmen seiner Promotion vier Jahre lang Feldforschung in sowie im Umfeld einer Chicagoer Straßengang. Die von ihm erhobenen Daten enthielten unter anderem Beobachtungen und Beschreibungen illegaler Praktiken, wie Drogenhandel und Drive-by-Shootings. Von seinen Betreuern darauf hingewiesen, dass Wissenschaftler, anders als Ärzte und Juristen, keinen rechtlichen Schutz für vertrauliche Gespräche genießen (Schweigepflicht), tat er Folgendes:

1. Die Besprechung dieser Situation mit den von ihm Untersuchten, um Transparenz herzustellen und Vertrauenswürdigkeit zu erhalten. Das führte auch dazu, dass er von weiteren Informationen über illegale Aktivitäten ausgeschlossen wurde (was in seinem Sinne war).

2. Seine Notizen in die Form einer Dissertation überführen.

Der zweite Punkt ist interessant, weil er ein gutes Beispiel dafür liefert, wie die oben genannten Assoziationsketten hinsichtlich der Gratwanderung zwischen Fiktion und Realität funktionieren. Die fertige Dissertation in Buchform vermittelt einen realitätsnahen Eindruck des Lebens in den Chicagoer Ghettos, weil sie die Gespräche und Erlebnisse als Referenz des Untersuchungsgegenstandes erhält. Das, obwohl das Buch selbst den Chicagoer Ghettos kaum unähnlicher sein könnte.

Dort sehen wir marode Hochhäuser, exzessiven Drogenkonsum, studierte Gangleader und Polizisten, die sich als Communityhelfer betätigen. Auf der anderen Seite der Assoziationskette finden wir hingegen schwarze Buchstaben auf weißem Papier, mit einem Inhaltsverzeichnis und Seitenzahlen in Ordnung gehalten sowie in ein schick designtes Lack-Cover gebunden. Es spannt ein Netzwerk der Chicagoer Ghettos auf und versetzt Leser:innen an weit entfernten Orten und auch in Zukunft in die Lage, das dortige Leben im Zeitraum des Forschungsaufenthalts einigermaßen nachvollziehen zu können.

Netzwerk ist ein Konzept, kein Ding da draußen. Es ist ein Werkzeug, mit dessen Hilfe etwas beschrieben werden kann, nicht das Beschriebene. [...] Genauso ist ein Netzwerk nicht das, was im Text dargestellt wird, sondern das, was den Text in die Lage versetzt, die als Mittler verstandenen Akteure abzulösen. (Latour 2014, S. 228).

Seine Dissertation ist eine Fiktion, hergestellt sowohl zum Fremd- und Selbstschutz, als auch zur Erlangung der Doktorwürde. Das, was in der Einleitung *vor* den Beschreibungen steht, ist eigentlich erst *nach* den Beschreibungen vorgenommen worden und ob die Beschreibungen lückenlos chronologisch dem Forschungsaufenthalt entsprechen, ist ebenso fraglich wie belanglos. Dennoch ist es keine Fälschung und auch keine Verfälschung von Realität, sondern vielmehr eine Darstellung, die zur Herstellung und Sicherung von Realität dient.



Unser Eindruck vom Leben in den Chicagoer Ghettos wäre ohne sie wohl noch immer so „kalt und distanziert, abstrakt [und] leblos“ (Venkatesh 2009, S. 13) wie vor ihrer Publikation. Dass wissenschaftliche Publikationen Fiktion sind,

bedeutet nicht, daß es keine Fakten oder keine Realität gibt, sondern daß Realität die Konsequenz wissenschaftlicher Arbeit im Sinne eines Stabilisierungsprozesses ist - nicht deren Grund [...] Aus dieser Perspektive wird die Isolierung einer stabilen Interpretation wissenschaftlicher Daten aus einer scheinbar unendlichen Menge möglicher Alternativen zum zentralen Charakteristikum wissenschaftlicher Praxis [um] aus einer Reihe ungeordneter Beobachtungen und Ideen [...] zumindest vorübergehend stabilisierte Ordnung zu produzieren. (Jöns 2002, S. 39).

Dass Realität die *Konsequenz* und nicht die *Grundlage* wissenschaftlicher Arbeit ist, mag zunächst seltsam anmuten. Es wird etwas verständlicher, wenn wir uns vor Augen halten, dass das, was Wissenschaftler:innen tun – „skalieren, verräumlichen und kontextualisieren [...] die Rahmung von Dingen [...] etwas ist, was Akteure ständig tun“ (Latour 2014, S. 307-320). Wissenschaftler haben das, was die Leute und Dinge tagtäglich tun, methodologisiert sowie professionalisiert und haben deshalb die Fähigkeiten und Mittel,

den Akteuren zu helfen zu definieren, wo sie stehen, wer sie sind, wen sie einkalkulieren sollen, wie sie sich rechtfertigen sollen und welcher Art von Kräften sie sich beugen dürfen. (ebd. S. 396).

In etwa so, wie der Laien-Heimwerker eine Deckenleuchte selbstständig anbringen kann, aber darauf angewiesen ist, dass eine ausgebildete Handwerkerin die Elektrik sowohl der Leuchte als auch der Wohnung fachgerecht konstruiert hat, können Nicht-Wissenschaftler mit von Wissenschaftlern konstruierten Theorien und Forschungsergebnissen durchaus kompetent umgehen<sup>24</sup>.

Gleichzeitig liegt es in der Verantwortung von Wissenschaftlern, die Realitäten von Nicht-Wissenschaftlern in ihren Arbeiten zu berücksichtigen; so wie es in der Verantwortung der Elektrikerin liegt, den Lichtschalter auf einer für die meisten Erwachsenen in Deutschland realistischen Höhe von 105 cm zu installieren und nicht an der Decke oder in Bodennähe – es sei denn, dies macht in der Realität des Endverbrauchers Sinn, z.B. weil der im Rollstuhl sitzt (DIN 18040).

---

<sup>24</sup> Ein Grund, warum Wissenschaftskommunikation nicht als Einbahnstraße betrachtet werden kann und wird.

Was heißt es, die Realität der Untersuchten in der wissenschaftlichen Arbeit zu berücksichtigen und was hat das mit dem Verhältnis von Realität und Fiktion zu tun? Es heißt, „[w]enn die Akteure von der Jungfrau Maria sprechen, von Gottheiten, Saligrams, UFOs, schwarzen Löchern, Viren, Genen, Sexualität und so fort“ (Latour 2000, S. 351 f.), zu akzeptieren,

daß die Leute meinen, was sie sagen, und wenn sie ein Objekt bezeichnen, dieses Objekt die Ursache ihres Verhaltens darstellt - und *nicht* einen Wahn, der durch einen Geisteszustand erklärt werden muß. (ebd. S. 352).

Es *ist* Gottes Liebe, die dem Sterbenden die Furcht vor dem Tod nimmt, es *ist* der Weihnachtsmann, der Kinder dazu animiert, Gedichte aufzusagen und es *ist* der braune Baumwollgürtel, durch den ich zu Beginn und Ende des Trainings weiter vorn in der Reihe stehe als meine Trainingspartnerin mit dem grünen Baumwollgürtel. Zu beschreiben, *auf welchem Weg* wessen Gottes Liebe den Sterbenden erreicht, *über welche Mittler* der fantastische Weihnachtsmann seine Vorliebe für Lyrik an Kinder kommuniziert und *welche* Prüfungen zur Erlangung des braunen Gürtels absolviert wurden, ist Aufgabe von Sozialwissenschaftlern.

Egal wie sonderbar, abstoßend, verwirrend oder trivial uns die Realitäten der von uns Untersuchten erscheinen, wir fahren mit dem Beschreiben fort – „Man darf nur nicht aufhören, den Gängen weiter zu folgen, ganz gleich, wohin das einen führt.“ (Latour 2014, S. 308 f.). Damit fußen insbesondere sozialwissenschaftliche Arbeiten immer auch auf den Fiktionen der untersuchten Akteure. In etwa so, wie die Akteure sich ihre Realität mit Fiktionen – Annahmen, Unterstellungen, Thesen – konstruieren, sind wir es, die ihre Realitäten mittels Fiktion – Vorannahmen, Kategorisierung, Hypothesen – rekonstruieren.

Welche Mittel zur Rekonstruktion zulässig sind und welche als (Ver-)Fälschung zurückgewiesen werden, ist Teil wissenschaftsinterner Kontroversen. Nicht zuletzt deshalb ist wissenschaftliche Forschung „eine kreative, auch von Zufällen geprägte, experimentelle Aktivität“ (Jöns 2002, S. 39), die „auf der Grundlage möglichst nachvollziehbarer, schlüssiger Methoden und möglichst ungehindertem Einfallsreichtum“ (ebd.) stattfindet.

## 2.5 Zusammenfassung methodologischer Vorkenntnisse als Leitsätze zur Untersuchung des Begriffs Engaged Learning

Fassen wir die methodologischen Vorkenntnisse zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes in Form einer Auflistung von Forschungsmaximen zusammen:

- Die *Beschreibung* von Wissensbeständen, Prozessen, Räumen, Problemen, Erfahrungen, Zufällen und Fiktionen ist ihrer *Erklärung* vorzuziehen!
- Um *implizite Wissensbestände* erheben zu können, ist den *Erzählungen* und *Metaphern* der Untersuchten Aufmerksamkeit zu schenken!
- Die Forschungstechnik der *Provokation*, im Sinne einer bewussten Hinwegsetzung über die Normen des gesellschaftlichen Lebens im Untersuchungsfeld, ist mit Bedacht einzusetzen! Sie ist nur dann geboten, wenn auf die Wissensbestände der Akteure im Feld nicht anderweitig zugegriffen werden kann.
- Die *Deutungen der Akteure* im Feld sind sowohl bei der Erhebung als auch bei der Aufbereitung und Auswertung von Daten zu berücksichtigen!
- Die *empirische Untersuchung* hat nach Möglichkeit *vor Ort*, d.h. dort, wo sich die Akteure aufhalten, zu erfolgen! Der Forscher geht zu den Untersuchten, nicht andersherum.
- Die *Mikro-Meso-Makro-Taxonomie* wird durch *lokale Interaktionen*, die an miteinander verbundenen Orten stattfinden, ersetzt. Die erhobenen Forschungsdaten werden mit Hilfe von *Assoziationsketten* nachverfolgt, dokumentiert und (re-)konstruiert.
- *Kontroversen* zwischen Akteuren im Feld werden als Ausdruck von *Problematisierungen* verstanden. Ob eine Sache als Problem gerahmt wird, obliegt zunächst einmal den Akteuren im Feld.
- Der *Bericht* ist so zu verfassen, dass er geeignet ist, das Interesse derjenigen zu wecken, die Forschungsgegenstand waren!
- Die Entscheidung darüber, welche Erkenntnisse *nützlich* oder *relevant* sind, wird im Hinblick auf die Arbeit der Akteure im Feld getroffen.
- Mit den Akteuren im Feld sind möglichst *enge Verbindungen* einzugehen!
- *Erfahrungen* werden als Mittel zur Erkenntnisgewinnung behandelt.
- Die Daten sind so darzustellen, dass sie über die Akteure im Feld *präzise* Auskunft geben, d.h. deren alltägliches Schaffen und Wirken möglichst detailgetreu und intersubjektiv nachvollziehbar darstellen!
- Gleichzeitig ist ihr *Gesicht* zu *wahren*, d.h. sie dürfen durch die Darstellung nicht bloßgestellt, kompromittiert, vorgeführt, der Lächerlichkeit oder Angriffen Dritter preisgegeben werden!

### 3. Offenlegung der angewandten Methoden...

I am also well aware that as far as governments, funding agencies, and university managers are concerned, I am swimming against the current. The methodological vagrancy I am advocating here is not likely to help anyone win research grants, publish in top-ranked journals, or get 4-star ranking for their 'outputs' in the United Kingdom's fatuously misnamed Research Excellence Framework (REF). (Sayer 2017, S. II).

Die zugrunde gelegten theoretischen Annahmen und zusammengefassten methodologischen Vorkenntnisse dienen der Ausrichtung einer bestimmten Perspektive auf Engaged Learning und damit der Einstimmung auf dessen empirische Untersuchung. Von hier ausgehend, müssen die einzelnen Etappen des Forschungsprozesses bewältigt werden, d.h. die *Definitionsgenese*, die *Anwendung* des Begriffs auf und seine *Aneignung* durch eine *Praxis* tatsächlich untersucht werden. Dazu bedarf es jedoch zusätzlich angemessener Methoden und Instrumente, die zum einen zur Datenerhebung und zum anderen zur Datenaufbereitung und -auswertung geeignet sind.

#### 3.1 ... zur Datenerhebung

Welche Daten werden benötigt, um die Untersuchungsfragen zu beantworten und welche Akteure sind im anvisierten Feld aller Voraussicht nach anzutreffen? Wie können eine Definitionsgenese des Begriffs Engaged Learning und, von dort ausgehend, die Aneignung durch sowie Anwendung auf eine Praxis untersucht werden?

Die ausgewählte Definition des Begriffs wurde von Forschenden sechs europäischer Nationen im Rahmen des ERASMUS+ Verbundprojekts Communities and Students Together (im Folgenden CaST) erarbeitet. Als Mitglied dieses Kollegiums auf Zeit und aufgrund meiner maßgeblichen Beteiligung an der Definition, ist die Erforschung der Definitionsgenese autoethnografisch geprägt.

Diese personelle und zeitliche Nähe zu den Akteuren und Abläufen der Begriffsgenese kann unter Anwendung der Methode der *Teilnehmenden Beobachtung* bestmöglich, sowohl zur Datenerhebung als auch zur Selbst-Reflexion, genutzt werden. Um den weiteren Weg der Definition in die Praxis konsistent nachzuerfolgen, erscheint die Beibehaltung der Methode angemessen zu sein.

Bei den beobachteten menschlichen Akteuren, insbesondere im CaST-Projekt, handelt es sich bereits zu Forschungsbeginn nicht mehr um *Fremde*, sondern um *Kolleginnen*. Daher erscheint eine Methode zu ihrer Befragung angebracht, die auf die Konstruktion hierarchischer Gesprächskonstellationen und künstlich hergestellter Distanzierungen verzichtet – das *Ero-Epische Gespräch*.

Da es sich beim Forschungsgegenstand um einen nicht-menschlichen Akteur – einen Begriff – handelt, dessen Entstehung, Bewegung bzw. Mitteilung und (Be-)Deutung zumeist über Dokumente erfolgt, reichen Beobachtungen und Befragungen menschlicher Akteure allein nicht aus. Wissenschaften und Hochschulen im Allgemeinen und die in ihnen entstehenden Begriffe im Speziellen, erheben oftmals den Anspruch, Tatsachen zu konservieren und zu transportieren. Daher sind ihre Dokumente bzw. schriftlichen Dokumentationen hinsichtlich ihrer darauf ausgerichteten Gestaltung zu erheben – die Empfehlungen der *konversationsanalytisch ausgerichteten Dokumentenanalyse* zur Erhebung dokumentarischer Realitäten werden daher ebenfalls berücksichtigt.

### 3.1.1 Teilnehmende Beobachtung

Stellen wir uns ein typisches Making-of, etwa das eines Films oder einer Serie, vor! Wenden wir diese Vorstellung auf das Vorhaben an, die Entstehung eines Begriffs in ähnlicher Weise nachzuvollziehen, erscheint die Beobachtung als naheliegende Methodenwahl. Das gilt zumindest dann, wenn der Entstehungsprozess im Zeitraum der Untersuchung stattfindet und noch nicht abgeschlossen ist.

Da die Beobachtung „vermutlich die vielseitigste Methode der Datenerhebung“ (Brosius/Haas 2012, S. 183) ist, will ich im Folgenden die von mir angewandte Form beschreiben und kurz erläutern. Die Festlegung einer Beobachtungsvariante kann entlang der Systematisierung des *Beobachters*, der *Beobachtungssituation* und des *Erhebungsverfahrens* getroffen werden (Tab. 1).

Dass ich die Beobachtungen selbst durchgeführt und keinen externen Beobachter beauftragt habe, hat vornehmlich (forschungs-)ökonomische Gründe. Die Wahl des internen Beobachters scheint jedoch auch angesichts der Tatsache geboten zu sein, dass mit dem vorliegenden Bericht der Nachweis zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten erbracht werden soll, deren integraler Bestandteil eine Erhebung darstellt.

Der Umstand, dass ich im eigenen professionellen Feld einen Gegenstand erforscht habe, an dessen Entwicklung ich selbst beteiligt gewesen bin, legt eine Selbstbeobachtung nahe. Die eigenen Handlungen und Interaktionen mit anderen Akteuren im Feld müssen erfasst werden. Eine Intersubjektivierung der im Modus der Selbstbeobachtung erhobenen Daten erfolgte über deren Präsentation und Diskussion im Rahmen kollegialer Austausche wie Symposien, Kolloquien und Forschungswerkstätten (vgl. Chmelka 2021a, 2021b).

Tabelle 1: Systematisierung der wissenschaftlichen Beobachtung. In: Brosius/Haas 2012, S. 184.

Beobachter	Interne Beobachter versus extern beauftragte Beobachter
	Selbst- versus Fremdbeobachtung
	Teilnehmende versus nicht teilnehmende Beobachtung
Beobachtungssituation	Offene versus verdeckte Beobachtung
	Wissentliche versus unwissentliche Beobachtung
	Feld- versus Laborbeobachtung
	Beobachtung mit versus ohne Stimulus
Erhebungsverfahren	Standardisierte versus nicht standardisierte Protokollierung
	Direkte Beobachtung versus indirekt über Verhaltensresultate
	Unvermittelte Beobachtung versus vermittelt über Aufzeichnung
	Manuelle versus automatisierte Protokollierung

Nichtsdestotrotz haben auch Fremdbeobachtungen, etwa von Kolleginnen des CaST-Projekts, aber vor allem im Praxisfeld der Lehre, in das der Begriff Eingang gefunden hat, ihre Berechtigung. Weder die Definition noch die Anwendung auf und Aneignung durch eine Praxis sind allein auf meine Person zurückzuführen.

Der eigenen Beteiligung entsprechend, kann es sich im Grunde nur um eine teilnehmende Beobachtung handeln, „bei der man sich selbst, seinen eigenen Körper, seine eigene Persönlichkeit, seine soziale Situation den besonderen Umständen unterwirft, denen bestimmte Individuen [die Untersuchten] ausgesetzt sind“ (Goffman 1989, S. 125, zitiert nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 65). Die Frage, ob die Teilnahme einen Einfluss auf die beobachteten Situationen hatte, muss klar bejaht werden. Strittig dürfte hingegen sein, ob es sich dabei um einen *zu großen* Einfluss handelte oder nicht. Hier sollte zwischen der Beobachtung der Definitionsgenese und ihrem Eingang in die Praxis unterschieden werden.

Im Fall der Definitionsgenese wurden die relevanten Handlungen zwar in Echtzeit protokolliert, aber im Modus der Forschung erst im Nachhinein und zusätzlich auf Basis meiner Erinnerungen rekonstruiert. Der darauf ausgeübte Einfluss ist demnach nicht der Erhebungsmethode, sondern der eigenen Rolle als Feldakteur geschuldet. Die Methode trägt diesem Umstand bereits mit der Selbstbeobachtung Rechnung.

Ganz anders verhält es sich im Kontext der Begriffs-Praxis. Insbesondere die Aneignung des Begriffs durch Praxis-Akteure wäre ohne die Teilnehmende Beobachtung vermutlich nicht in dieser Weise geschehen. Eine aus meiner Sicht entscheidende Ursache dieses durchaus kritikwürdigen Umstands liegt in dem methodisch gebotenen Unterfangen, das Vertrauen der Erforschten zu gewinnen und von diesen als Mensch akzeptiert zu werden.

Diejenigen, zu denen man Feldkontakte hat, möchten immer wieder versichert bekommen, daß der Forscher ein >>netter<< Kerl ist und man sich darauf verlassen kann, daß er einen >>nicht hereinlegen wird mit dem, was er herausfindet<< (Dean 1954, S. 233, zitiert nach Girtler 1987, S. 330)

Zwar ist es dabei wichtiger, die ehrlichen Beweggründe für das eigene Forschen zu kommunizieren, statt detaillierte wissenschaftliche Hintergründe anzubieten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 75). Allerdings kommt man nicht umhin, wenigstens über die grundlegenden Details der eigenen Forschung Auskunft zu geben. Dass dabei im vorliegenden Fall der Begriff *Engaged Learning* in Gesprächen gefallen ist, dürfte sich von selbst verstehen. Dass er auf derart fruchtbaren Boden fällt, hatte ich hingegen nicht vorhergesehen. Die Frage, warum sich die Praxis-Akteure den auf sie angewandten Begriff Engaged Learning selbstständig angeeignet haben, offenbart sich damit als eine ursprünglich nicht intendierte, sondern im Anschluss an die Feldphase nachträglich gestellte.

Das Gros der Beobachtungssituationen kann als offene und wissentliche Beobachtung gekennzeichnet werden. Ich war als (teilnehmend) Beobachtender sichtbar und die von mir Beobachteten wussten, dass sie beobachtet wurden. Oft stellte ich mich vor der Beobachtungssituation mit meinem Anliegen dezidiert vor bzw. wurde von Dritten vorgestellt und dokumentierte Situationen sichtbar – zumindest der Handlung nach, nicht dem Inhalt. Da ich entweder bereits als Kollege unter Kollegen auftrat oder mich in anderer Funktion am beobachteten Geschehen beteiligte, dürften die meisten der von mir Beobachteten mit der Zeit vergessen haben, dass sie zum Zweck der Datenerhebung beobachtet wurden und sich daher *natürlich* verhalten haben.

Ein Umstand, der ein möglichst *natürliches* Verhalten begünstigte, ist, dass es sich bei allen Beobachtungen um Feld- und nicht um Laborsituationen gehandelt hat, sich die Beobachteten also in ihrem *natürlichen* Umfeld bewegt haben. Hinzu kommt, dass es sich hierbei um Besprechungen und Lehrsituationen handelte, in denen neue Gesichter und offensichtliches Dokumentieren nichts Außergewöhnliches sind.

Da es sich um eine explorative Untersuchung handelte, welche die Entstehung und den Werdegang eines Begriffs verfolgte, waren über die Teilnahme hinaus keine gesonderten Stimuli notwendig, um interessierende Handlungen zu evozieren.

Auch die methodologisch zulässige Provokation (Kapitel 2) kam nicht zum Einsatz. Selbst der Aneignung des Begriffs durch die Praxis wurde nicht intendiert Vorschub geleistet. Die Assoziation ging maßgeblich von den Feldakteuren selbst aus, die damit ihre ganz eigenen Interessen verfolgten (Kapitel 6).

Das eigentliche Erhebungsverfahren kann als eher unstrukturierte Protokollierung gelten, die „vor allem dann zum Einsatz [kommt], wenn der Untersuchungsgegenstand bislang wenig erforscht ist“ (Brosius/Haas 2012, S. 189). Gleichwohl orientierte sich die Protokollierung strukturell an der Einrichtung vier unterschiedlicher Notizbücher (vgl. Latour 2014, S. 232-235).

Ein Logbuch (1), das chronologisch alle Erfahrungen und Beobachtungen, Personen, Daten und Quellen erfasst. Eine Liste von Karteikarten (2), auf denen relevante Akteure und Mittler einzeln festgehalten werden, um sie später kategorisieren und entsprechend ihrer Beziehungen untereinander arrangieren zu können. Ein Buch für Schreibversuche aus dem Stegreif (3), um spontane Einfälle und Ideen für den textlichen Bericht zu sammeln und in diesen einfließen lassen zu können. Eine Aufzeichnung über die Auswirkungen der Arbeit und des zu schreibenden Berichts auf die Akteure und deren Lebenswelt sowie die Reaktionen darauf (4).

Da die Auswirkungen des Berichts bis zu seiner Publikation unbestimmt bleiben, kann das vierte Notizbuch sinnvollerweise noch nicht abgeschlossen sein. So gesehen werden auch die Gutachten zu Datenquellen und die Verteidigungs- zur Beobachtungssituation, an der die Frage, ob der Begriff Engaged Learning angenommen, transformiert oder verworfen wird, ein weiteres Mal überprüft werden kann.

Während die Definitionsgenese anhand ihrer Resultate – Protokolle, Arbeitspapiere und Publikationen – analysiert wurde, vollzog sich die Beobachtung der Begriffs-Praxis überwiegend auf direktem Wege, also vor Ort und in Echtzeit. Von einer unvermittelten Beobachtung zu sprechen, erscheint mir dennoch nicht ganz korrekt, da teilweise (kontaktbeschränkungsbedingt) über das Medium der Videotelefonie beobachtet wurde und einige vor-Ort Beobachtungen mit Schrift-, Sprach- und Videoaufzeichnungen ergänzt wurden, die eine nachträgliche und wiederholte Analyse ermöglichten.

Sämtliche Protokolle wurden manuell erstellt.



### 3.1.2 Ero-Episches Gespräch

Aus den altgriechischen Wörtern *Erotema* (Frage) und *Epos* (Erzählung) zusammengesetzt und dem Stil Homers entlehnt, versteht sich diese Gesprächsmethode zum einen als Gegensatz zu strukturierten Leitfaden- oder narrativen Interviews und zum anderen als Komplementärmethode der Teilnehmenden Beobachtung (vgl. Girtler 2001, S. 150f.).

Während die Rollen in *Interviews* asymmetrisch verteilt sind, verlangt das *Gespräch* die Bewahrung oder Herstellung einer symmetrischen Kommunikationssituation. Das setzt ein gewisses Vertrauen der Gesprächspartner voraus, welches dadurch geschaffen werden kann, dass der Forscher mit einer eigenen *Erzählung* über die Arbeit und das persönliche *Interesse* beginnt (vgl. ebd., S. 152), anstatt mit einer *Frage* oder *Erzählaufforderung*. Dieses Preisgeben der Persönlichkeit jenseits der professionellen Rolle als Forscher signalisiert die Bereitschaft, sich auf *Augenhöhe* und von Mensch-zu-Mensch miteinander zu unterhalten.

Dass es sich beim Ero-Epischen Gespräch um das wohl am wenigsten standardisierte Erhebungsverfahren handelt, kommt der individuellen Entfaltung beider Gesprächspartner:innen zugute und erlaubt den Beteiligten, das Gespräch miteinander zu entwickeln. Im Grunde folgt die Methode der Auffassung, dass nicht allein Wissenschaftler in ihrer Rolle als Forschende dazu in der Lage sind, (verbale) Kommunikation bewusst und regelhaft zum Erkenntnisgewinn einzusetzen.

Als Instrument des Ero-Epischen Gesprächs eignet sich ein Aufnahmegerät mit dem, das Einverständnis der Gesprächsteilnehmer vorausgesetzt, das Gespräch aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert werden kann. Zur Ergänzung oder falls eine Aufnahme nicht möglich ist, bietet sich das Anfertigen von Notizen oder Mitschriften an.

Tatsächlich wurden lediglich zwei Gespräche mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Alle übrigen Gespräche ergaben sich im Kontext der Teilnehmenden Beobachtungen derart spontan und natürlich, dass die Ankündigung einer Aufnahme – inklusive datenschutzrelevanter Formalitäten – sie ins Stocken oder gleich zum Erliegen gebracht hätte.

Dass dennoch viele wortwörtliche Zitate von Feldakteuren vorliegen, ist den technisch mediierten Gesprächen – Chats und Sprachnachrichten – zu verdanken. Während es sich bei Chats um synchrone, textgebundene Gespräche handelt (vgl. Storrer 2001), sind Unterhaltungen über Sprachnachrichten oftmals durch längere Gesprächspausen zwischen den Dialogpartnern und einen höheren Anteil monologisierender Gesprächspassagen gekennzeichnet.

Die Erstellung eines Leitfadens oder eines Erzählstimulus entfällt beim Ero-Epischen Gespräch, da dies *unnatürliche* Gesprächssituationen hervorbringt. Das Forschungsinteresse muss allerdings auch bei dieser Methode im Hinterkopf behalten werden und Einzug in das Gespräch finden, ohne die Erzählsituation jedoch zu sehr einzuengen.

Girtlers Lösungsvorschlag für das Gelingen dieser Gratwanderung sind Suggestivfragen und Meinungsäußerungen vonseiten des Forschers. Dadurch bringt er sich zum einen auf *natürliche* Weise in das Gespräch ein und bekundet seine Aufmerksamkeit sowie das fortlaufende Interesse an diesem. Zum anderen sind Suggestivfragen, die dem Gegenüber etwas unterstellen, eine *Provokation* des Befragten, um ihn dazu zu veranlassen, etwaige falsche Unterstellungen richtigzustellen oder zu einem bestimmten Thema weiter auszuholen. Es versteht sich von selbst, die Gesprächsteilnehmer dabei nicht zu beleidigen oder ihnen gar die eigenen Antworten als die ihrigen zu verkaufen, weshalb ein gewisses Gefühl für das Gespräch und das Befinden der Gesprächspartner unerlässlich ist.

Hier ergibt sich nunmehr auch ein offensichtlicher Nachteil der beiden komplementären Methoden der Teilnehmenden Beobachtung und des Ero-Epischen Gesprächs. Sie sind komplett auf das Geschick des jeweils Durchführenden angewiesen. Es gibt nicht *die* richtige Teilnehmende Beobachtung oder *das* Regelwerk für das Ero-Epische Gespräch.

Wie eine Teilnehmende Beobachtung und ein Ero-Episches Gespräch im Einzelnen durchzuführen sind, erfährt der Forscher erst dadurch, dass er sie durchführt und aus den praktischen Erfahrungen seine Lehren zieht. Deshalb sind auch jeder Arbeitsschritt, jede Beobachtung und jedes Gespräch, gelungen oder fehlgeschlagen, möglichst genau zu dokumentieren.

### 3.1.3 Konversationsanalytische Dokumentenanalyse

Forschende sind nicht die Einzigen, die Dokumente in Form von Berichten und Feldtagebüchern anfertigen. Auch die Akteure erstellen und hinterlassen eine Vielzahl von Dokumenten, worunter zumeist schriftlich vorliegende Texte verstanden werden, „die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen“ (Wolff 2000, S. 502).

Im Gegensatz zu Beobachtungen und Gesprächen liegen Dokumente den Forschenden bereits vor und müssen nicht erst von diesen produziert werden. Sie haben die Eigenschaft, Kommunikation zeitlich und räumlich zu konservieren und sie damit gleichzeitig ein Stück weit unabhängig davon werden zu lassen (vgl. Ong 1987).

Die Verfasser von Dokumenten und die Situation, in der die Dokumente verfasst wurden, sind selten unmittelbar beobachtbar. Deshalb erscheinen uns Dokumente oftmals lediglich als Zwischenglieder, also als Träger von Informationen, die sie ohne Transformation weitergeben.

Die konversationsanalytische Dokumentenanalyse eröffnet mit ihrer „spezifischen Zugangsweise zu schriftlichen Aufzeichnungen“ (Wolff 2000, S. 504) die Möglichkeit, Dokumente als Mittler zu behandeln. Damit werden sie als Transformatoren anerkannt, welche die Situation und Motivation ihrer Verfasser und Rezipienten beeinflussen und verändern können.

Weil durch die Schriftlichkeit von Dokumenten „situative Verständigungshinweise und unmittelbare Klärungsmöglichkeiten entfallen“ (ebd. S. 502), die in mündlichen Gesprächen der Verständigung dienlich sind, zwingen sie ihre Verfasser dazu, sich auf ganz besondere Weise zu erklären. Deren „Beschreibungen gleich welcher Art sind für ein spezifisches (wenngleich oft nur imaginiertes) Publikum bezogen“ (ebd. S. 510), welches ein Verfasser identifiziert und dem er ein bestimmtes Vorwissen unterstellt.

Die Frage: „Wie drücke ich mich aus, damit mich diese und jene Leute verstehen?“ und die daraus resultierende Balance aus interpretativer Eindeutigkeit und Offenheit (ebd. S. 511), beschäftigt jeden um Verständnis bemühten Verfasser. Der vom Verfasser vorausgesetzte Rezipient kann, auch ohne den Verfasser selbst und die konkrete Entstehungssituation seines Textes zu kennen, den Inhalt eines an ihn gerichteten Dokuments verstehen.

Harvey Sacks stellte dies anhand der Äußerungen: „The baby cried. The mommy picked it up.“ (Sacks 1992, S. 135) dar. Es existieren theoretisch verschiedene Lesarten für oben genanntes Beispiel: „Baby“ könnte ebenso ein Name für ein Haustier oder einen Erwachsenen sein. Die „mommy“ muss nicht zwingend die Mutter des weinenden Babys sein. Mit „it“ könnte, statt des weinenden Babys, irgendein Gegenstand gemeint sein, den eine Mutter hochhebt. Allerdings ist die Lesart, dass die Mutter des weinenden Säuglings diesen hochhebt, um ihn zu beruhigen oder zu beschützen, die naheliegendste, wenn nicht sogar die einzig sinnvolle Interpretation.

Diese Gerichtetheit an ein als kompetent vorausgesetztes Publikum stellt eine Kategorisierung bzw. Gruppierung vonseiten des Verfassers dar. Sie kann als Eigentheorie seiner sozialen Wirklichkeit beschrieben werden. Wenn sich beispielsweise ein Blogger an die „Community junger Eltern“ richtet, setzt er diese als existent voraus. Er unterstellt ihr zudem bestimmte Lesarten, denen er durch eine daran angemessene Verfasstheit seines Dokuments entspricht.

Dadurch kann seine Mitteilungsentention von dieser Gemeinschaft junger Eltern verstanden werden. Bei der Erhebung von Dokumenten sind daher nicht allein deren Inhalte, sondern ebenso deren Verfasstheit und Gerichtetheit zu beachten.

Die zu analysierende Verfasstheit des Textes meint sowohl die Gestaltung des Dokuments – Layout, Gliederung, Hervorhebungen – als auch dessen Inhalt. Dabei darf keine noch so selbstverständliche Äußerung als zufällig oder unerheblich verworfen werden (vgl. Wolff 2000, S. 512). Um die Gerichtetheit von Dokumenten zu erheben, müssen Informationen darüber aufgenommen werden, WER sich an WEN auf welchem WEGE mit einem Dokument wendet. Ein Student, der sich auf einer zugangsbeschränkten Online-Plattform an seine „Mitstreiter“ richtet, offenbart eine andere soziale Wirklichkeit und nimmt eine andere Gruppierung vor als eine Rektorin, die Weihnachtsgrußkarten an ihre „geschätzten Mitarbeiter und Kollegen“ verschickt.

Als an den jeweiligen Wirklichkeiten der Akteure interessierter Forscher muss die Verfasstheit und Gerichtetheit ihrer Dokumente erfasst und in die späteren Interpretationen einbezogen werden. Das ist allerdings nur möglich, wenn man sich – und hier greift wieder die Teilnehmende Beobachtung – in die Lage des Publikums, an welches sich die Verfasser:innen richten, zu versetzen vermag.

Das Einfühlen in den Alltag der Akteure zieht sich als Voraussetzung und Methode von der Teilnehmenden Beobachtung, über das Ero-Epische Gespräch, bis hin zur konversationsanalytischen Dokumentenanalyse durch. Die daraus resultierenden Erfahrungen und Mitteilungen aus dem Alltag der Akteure über die Begriffs-Definition und -Praxis müssen schließlich in einen Bericht für ein spezielles Publikum – Gutachter:innen und die eigene (imaginierte) Scientific Community – übersetzt werden.

### 3.2 ...zur Datenaufbereitung und -auswertung

Das Logbuch der Untersuchung umfasst insgesamt rund 80 schriftlich dokumentierte Untersuchungstage im Zeitraum zwischen dem 02.01.2020 und dem 18.05.2021.

Die erhobenen Daten umfassen Protokolle von Teilnehmenden Beobachtungen und Transkripte von Gesprächen im Kontext von Seminaren und Workshops, Versammlungen und Plena sowie Stadtrats- und Ausschusssitzungen. In diesen Zusammenhängen wurden Zeitungsartikel, Anträge, Protokolle, E-Mails, Briefe, Arbeitspapiere, Dokumentationen und andere Publikationen erfasst.

Das Spektrum der dabei aufgenommenen menschlichen Akteure erstreckt sich von Professoren, Wissenschaftlichen Mitarbeitern und Lehrbeauftragten sowie Studierenden und deren Verwandten, über Polizisten, Politiker, Stadträte und Beigeordnete, bis hin zu Journalisten, Kunst- und Kulturschaffenden, Bettlern und Passanten.

Die Erhebungen fanden in digitalen Räumen und an physischen Orten statt. Universitäre Besprechungszimmer, öffentliche Dom-, Markt- sowie Bahnhofsvorplätze, kommunale Sitzungssäle sowie übergangsweise angeeignete Leerstände einstiger Geschäfte stellen eine Auswahl dar. Meine eigentliche Rolle als Forscher wurde im Zuge der Teilnahme im Feld durch die Rollen des Kollegen, Autors, Lehrers, Bürgers, Fotografen und Filmers sowie Party-Gasts, Schauspielers und Set-Runners hybridisiert.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie all diese recht unterschiedlichen Daten zusammen aufbereitet, ausgewertet und in einen kohärenten Bericht einfließen können.

### 3.2.1 Kreislaufmodell wissenschaftlicher Tatsachen

*Ein* Resultat wissenschaftlicher Forschung (und Kontroverse) sind Begriffe. Durch einen Begriff wird „nicht nur *eine* Bedeutung transportiert, sondern auch Konnotationen, ja, ganze Assoziationsketten hervor[gerufen]“ (Schroer 2006, S. 248f.), wodurch „Begriffe niemals unschuldig, neutral oder beliebig.“ (ebd.) sind.

Begriffe explizieren *Tatsachen*. Sie sind insbesondere dann, wenn es sich um *umstrittene Tatsachen* handelt, entscheidend für die Interpretation. Dass russische Truppen, Raketen und Bomben am 24.02.2022 auf ukrainischem Territorium landeten, wird auf der einen Seite<sup>25</sup> mit den Begriffen „Invasion“ und „Krieg“ und auf der anderen Seite als „Spezialoperation“ und „Demilitarisierung“ begriffen. Die Bedeutung und Bewertung von *Tatsachen* gehen mit den sie bezeichnenden Begriffen einher, woraus das Fundament neuer *Tatsachen* – Wirtschaftssanktionen und Waffenlieferungen auf der einen, Medienzensur und Seeblockaden auf der anderen Seite – abgeleitet wird.

*Tatsachen* können entweder als umstrittenen<sup>26</sup> oder als unbestreitbar<sup>27</sup> verstanden werden (vgl. Latour 2000, 2007, 2014). Latour begreift *Tatsachen* – wie eigentlich alles andere auch – als eine Versammlung von Dingen, wobei er den Fokus jedoch auf den *Akt des Versammelns* – die *Tat* – legt. Eine *Tat-Sache* *ist* nicht einfach, sie *wird* hergestellt, diskutiert, geändert, verworfen oder angenommen.

---

<sup>25</sup> Bereits der Umstand, dass in zwei Seiten unterschieden werden kann, ist unter anderem unterschiedlichen Begriffen geschuldet.

<sup>26</sup> Im englischsprachigen Original „matter of concern“

<sup>27</sup> Im englischsprachigen Original „matter of fact“

Aus dieser Perspektive können wir von der „Konstruktion wissenschaftlicher Tatsachen“ sprechen, wobei Konstruktion so viel wie „zusammengebaut“ bedeutet und durchaus mit Bauleistungen aus technischen Bereichen verglichen werden kann.

Die Wissenschaftsforschung beschreibt sowohl die Konstruktionsprozesse von Tatsachen, als auch die Konstruktionsstätten oder eben Baustellen der Wissenschaften. Durch Forschungsaufenthalte in einigen solcher Konstruktionsstätten (vgl. Latour/Woolgar 1986) wurde beobachtet, dass sich der Konstruktionsprozess wissenschaftlicher Tatsachen aus wechselseitig voneinander abhängigen Tätigkeiten zusammensetzt, aus denen fünf Tätigkeitstypen abgeleitet werden können. Dies lässt sich im sogenannten „Kreislauf wissenschaftlicher Tatsachen“ (Abb. 5) veranschaulichen. Er stellt einen Gegenentwurf zum „Kern-Kontext-Modell“ (Abb. 3) dar (vgl. Latour 2000, S. 119-131).

Die Wissenschaft und ihre Akteure stehen im Kern-Kontext-Modell außerhalb der Gesellschaft. Zwischen beiden Sphären, dem wissenschaftlichen Kern und dem gesellschaftlichen Kontext, existiert eine Grenze. Das Modell ist nach wie vor weit verbreitet und wird auch im Kontext von Engaged Learning Formaten angewandt (Abb. 4).

Engaged Learning ermöglicht im Verständnis des Kern-Kontext-Modells einen grenzüberschreitenden Austausch, stellt dabei jedoch die Grenzen selbst nicht infrage (vgl. Altenschmidt/Roth 2011). Die Grenzüberwindung wird vielmehr zum hervorgehobenen Innovationsmerkmal, aus dem sich ein gewichtiger Teil der Relevanz des Konzepts rechtfertigt. Ob es sich um ein Subsystem in einem Metasystem handelt, oder um zwei koexistente Sphären, wer oder was von welcher Seite aus die Grenze gezogen hat und warum sie scheinbar selektiv durchlässig ist, lässt sich aus dem Modell indes nicht herleiten.

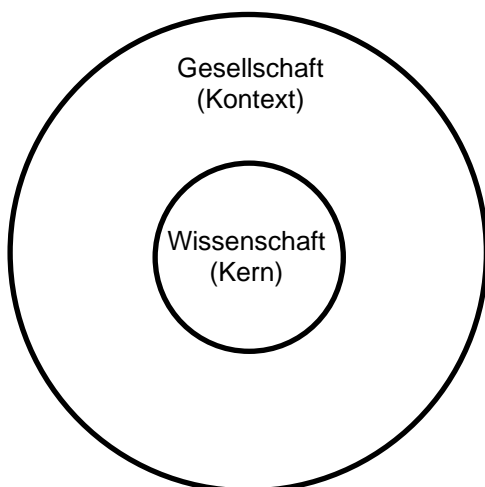


Abbildung 3: Kern-Kontext-Modell

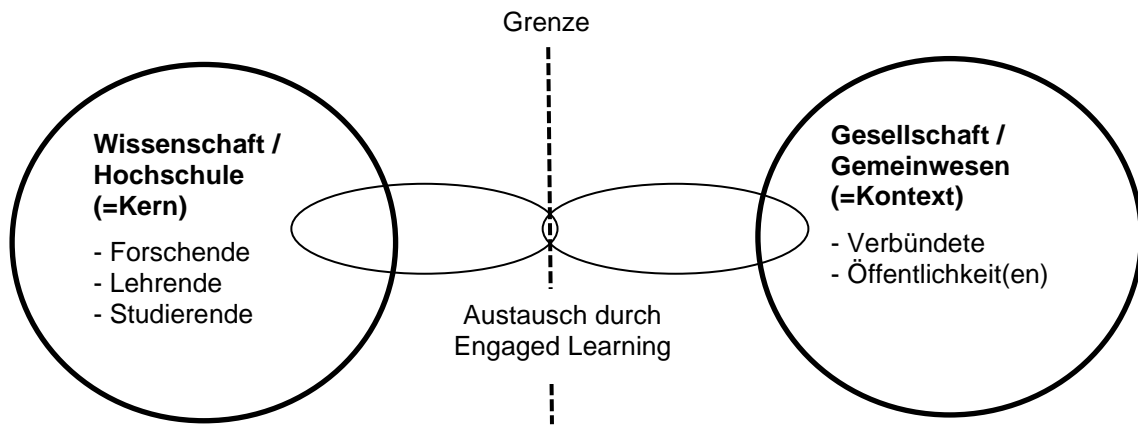


Abbildung 4: Auf Engaged Learning angewandtes Kern-Kontext-Modell

Anders als das Kern-Kontext-Modell, das erst eine klare und stetige Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft postuliert, um diese dann im Anschluss überwinden zu können, verwirft das Kreislaufmodell „den Gedanken einer von der übrigen Gesellschaft losgelösten Wissenschaft“ (Latour 2000, S. 101). Gleichzeitig geht es auch „nicht a priori von >>einer Verbindung<< von Wissenschaft und Gesellschaft aus“ (ebd. S. 104). Stattdessen „ermöglicht [es] nur das Verfolgen dieser Verbindung, sofern sie existiert.“ (ebd.).

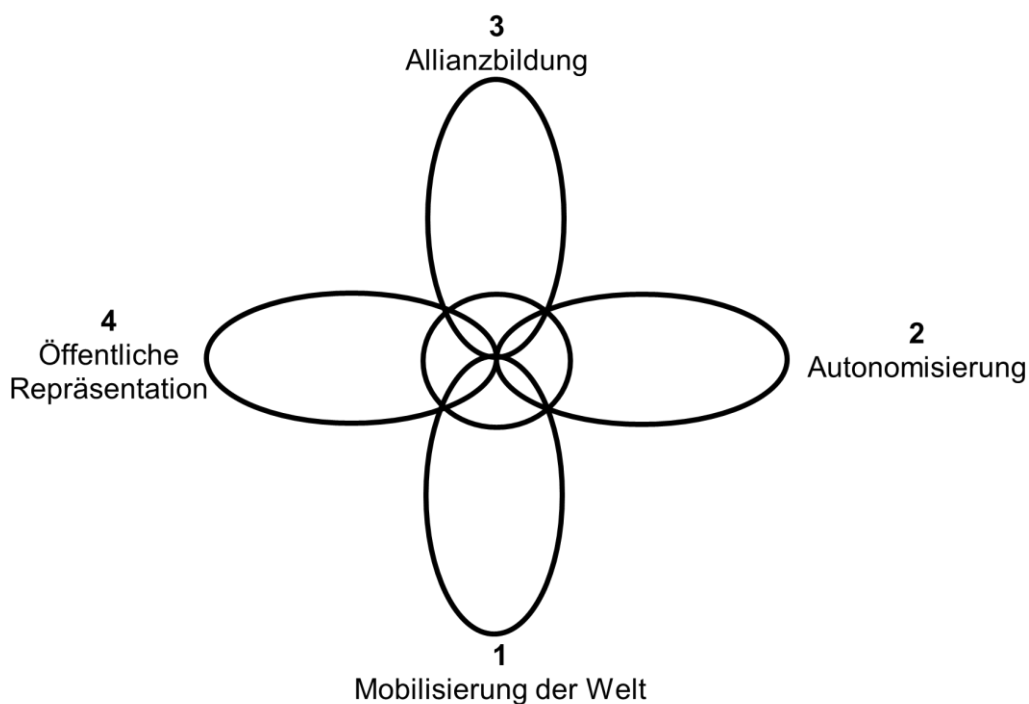


Abbildung 5: Kreislauf wissenschaftlicher Tatsachen

Das Kreislaufmodell umfasst die „[f]ünf Tätigkeitstypen [...] die von der Wissenschaftsforschung beschrieben werden müssen, wenn sie die Zirkulation wissenschaftlicher Tatsachen angemessen beschreiben will.“ (ebd. S. 120).

1. Die Schleife *Mobilisierung der Welt* meint

*Instrumente [...] Anlagen [...] Expeditionen [...] Datenerhebungen [...] aber auch die Stätten, an denen alle hierbei mobilisierten Objekte der Welt versammelt und zusammen aufbewahrt werden. [...] oder noch einmal anders formuliert, sie besteht im Studium der für die Logik der Wissenschaft so unerlässlichen Logistik.*“ (ebd. S. 120-123).

2. Mit der *Autonomisierung* sind all jene Tätigkeiten gemeint, mit denen sich Einzelwissenschaftler:innen zu Kollegs, Disziplinen, Instituten, Forschungsgruppen und Scientific Communities zusammenschließen, also etwa das „Schreiben von Papieren und Vorträge [...] vor Kollegen“ (ebd. S. 125). Die Schleife weist eine gewisse Anschlussfähigkeit an das Flecksche Denkkollektiv (Kapitel 1) auf.

3. Die Schleife der *Allianzbildung* ähnelt auf den ersten Blick der Autonomisierung. Hier geht es allerdings darum

für wissenschaftliche Kontroversen Gruppen zu interessieren, denen sie bisher >>schnurzegal<< waren. Man muss Militärs für Physik, Industrielle für Chemie, Könige für Kartografie, Lehrer für Pädagogik und Abgeordnete für politische Wissenschaften interessieren (Latour 2000, S. 125).

4. Tätigkeiten der *Öffentlichen Repräsentation* dienen als Mittel, um Öffentlichkeiten für wissenschaftliche Erkenntnisse und Kontroversen herzustellen bzw. zu adressieren. Podcasts, Youtube-Videos, Lange Nächte der Wissenschaften, Talkshowauftritte, Zeitungsinterviews usw. spielen hier eine Rolle. Dabei ist

die öffentliche Repräsentation [...] auch für viele Vorannahmen der Wissenschaftler über ihre Forschungsgegenstände verantwortlich. So ist diese Schleife bei weitem kein bloßes Anhängsel der Wissenschaft, sondern Bestandteil und Posten der Faktenfabrik; sie kann daher nicht einfach Pädagogen und Medienforschern überlassen werden. (Latour 2000, S. 128).

5. Die fünfte Schleife ist im Grunde der Knoten aus den anderen vier Schleifen, da sie sich maßgeblich aus der Verbindung – dem Verknoten – dieser ableitet. Mit ihr werden Begriffsbildungen und Begriffs-Kontroversen bezeichnet. Wissenschaftliche Begriffe und Tatsachen werden in diesem Verständnis aus den interdependenten Handlungen von und mit Instrumenten, Kollegen, Verbündeten sowie Öffentlichkeiten hervorgebracht und angereichert. Gleichzeitig wirken sie sich auf diese vier Tätigkeitsbereiche bzw. Akteursgruppierungen aus.



Begriffe prägen und verändern also Handlungen mit und von Instrumenten, Kollegen, Verbündeten sowie Öffentlichkeiten. Dadurch erklärt sich der praktische Wert wissenschaftlicher Begriffsarbeit ebenso wie die Frage, warum wissenschaftliche Begriffe und Tatsachen Eingang in sämtliche Bereiche menschlichen Lebens finden. Wissenschaftliche Begriffe stammen nicht aus einer abgehobenen Sphäre – dem Elfenbeinturm – sondern stehen immer auf dem *Boden der Welt*. Als Tat-Sachen werden sie aus ihm konstruiert und transformieren ihn gleichzeitig.

Ohne Wirtschaftswissenschaft gibt es keine Ökonomie, ohne Soziologie keine Gesellschaft, ohne Psychologie keine Psyche und ohne Geographie keinen Raum. Was würden wir von der Vergangenheit wissen ohne Historiker? Wie wäre die Struktur der Sprache für uns zugänglich ohne Grammatiker? (Latour 2014, S. 442).

Das Kreislaufmodell reduziert die Komplexität der Entstehung und Zirkulation von Begriffen und kann dadurch dazu beitragen, sie besser verstehen und erklären zu können. Gleichzeitig vereinfacht es die Realität nicht so stark wie etwa das Kern-Kontext-Modell. Dessen dichotome Schlichtheit begünstigt Interpretationen mit schwacher Erklärungskraft. Damit ist das Kreislaufmodell besser dazu geeignet, um die erhobenen Daten sinnvoll interpretieren zu können. Es findet Anwendung in der Interpretation der Begriffs-Genese (Kapitel 4.2) und -Aneignung (Kapitel 6.2).

### 3.2.2 Dichte Beschreibung

Theoretische Grundannahmen und ihnen entsprechende methodologische Vorkenntnisse, die in methodisch gestützten Vor-Ort-Untersuchungen Anwendung finden, aus denen Daten erhoben werden, die mit Hilfe von Assoziationsketten und interdependenten Tätigkeits-Kreisläufen aufbereitet und ausgewertet werden – letzten Endes muss daraus ein zusammenhängendes Gewebe, ein Text also, werden. Dieser

Text [...] [d]as ist ein ANT-Grundsatz, [...] ist dicht [...] [w]as heißt, daß [er] nicht bloß ein transparentes Fenster ist, das ohne Deformation irgendeine Information über ihre Forschung transportiert. (Latour 2014, S. 256 f.).

Im Konzept der dichten Beschreibungen<sup>28</sup>, die das Verfassen von Texten als eigenständige wissenschaftliche Methode anerkennt, offenbaren sich die ethnografischen Anleihen einer Soziologie der Assoziationen – was es nebenbei gesagt umso verwunderlicher erscheinen lässt, dass der Name Clifford Geertz in den Namensregistern Latourscher Publikationen fehlt. Immerhin weisen beide Denkkollektive eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf.

---

<sup>28</sup> Im englischen Original, sowohl bei Geertz als auch bei Latour „thick description“

Dazu zählen ihre Vorliebe für explorative Feldforschung (vgl. Geertz 1983, S. 109 f.; Latour 2000, S. 36 ff.), die Reduktion theoretischer Vorüberlegungen auf ein Mindestmaß (vgl. Geertz 1983, S. 38; Latour 2014, S. 321), die mikroskopische Akribie ihrer Beschreibungen (vgl. Geertz 1983, S. 33; Latour 2016, S. 13), ein tiefgreifendes Interesse an den Sichtweisen der von ihnen Untersuchten (vgl. Geertz 1983, S. 43; Latour 2014, S. 260 f.), das Verwerfen apriorisch gesetzter Dichotomien (vgl. Geertz 1983, S. 16; Jöns 2002, S. 134), ein netzwerkartiges Weltverstehen (vgl. Geertz 1983, S. 9; Weyer 2014, S. 53) und das Hervorheben der eigenen Person in den produzierten Texten (vgl. Geertz 1983, S. 202; Latour 2016, S. 26).

Gleichwohl lassen sich auch einige Unterschiede feststellen. Während die deutende Ethnologie die Interpretation in den Vordergrund stellt und „[s]chon auf der Ebene der Fakten [...] Erklärungen [erklärt]“ (Geertz 1983, S. 14), hat die Assoziations-Soziologie „keine Sympathie für interpretative Soziologien“ (Latour 2014, S. 249) und verortet sich stattdessen im „Beschreibungsgeschäft [,das] im [P]roduzieren einer Menge neuer Beschreibungen“ (ebd. S. 253) besteht. Geertz Dichte Beschreibungen führen den Leser durch Kontextinformationen stets in das untersuchte Geschehen ein, wohingegen sich Latour der Aussage des Architekten Koolhaas – „context stinks<sup>29</sup>“ (ebd. S. 255) – anschließt. Diese auf Bedeutungsnuancen zurückgehenden Unterschiede beider Denkstile verblassen angesichts ihrer Ähnlichkeiten jedoch.

Was aber zeichnet eine Dichte Beschreibung aus? Nach Geertz weist sie vier Merkmale auf (vgl. Geertz 1983, S. 30):

1. Sie ist deutend
2. In ihr wird der Ablauf des sozialen Diskurses beschrieben
3. Sie entreißt Diskurse oder allgemeiner, das, was beschrieben wird, dem vergänglichen Augenblick
4. Sie ist mikroskopisch

Ergänzen wir diese vier Merkmale einer Dichten Beschreibung um die latoursche Perspektive auf „[e]inen guten Bericht [,d.h.] einen, der *ein Netzwerk aufzeichnet*“ (Latour 2014, S. 223) und somit „den Text in die Lage versetzt, die als Mittler verstandenen Akteure abzulösen“ (ebd. S. 228), dann sollten Dichte Beschreibungen zudem:

---

<sup>29</sup> Koolhaas sagte eigentlich: „fuck context“. Der stinkende Kontext hat jedoch den Vorteil, dass er uns, wenn auch auf recht seltsame Weise, der eigentlichen Bedeutung des Wortes Kontext nahebringt. Der Begriff stammt vom lateinischen *contextus* ab, was so viel bedeutet wie *Verbindung* oder *Verknüpfung*. Ein stinkendes Etwas nimmt über viele Mittler (Geruchsmoleküle, Luft, Nasen, Geruchsrezeptoren usw.) Verbindung mit uns auf. Daher kann auch der latourschen ANT unterstellt werden, dass sie sehr wohl Kontexte miteinbezieht.

5. „[e]ine Punkt-zu-Punkt Verknüpfung“ (ebd. S. 229) herstellen
6. „das meiste, was *nicht* verknüpft worden ist, *leer*“ lassen (ebd.)
7. „nicht mühelos und kostenfrei hergestellt“ (ebd. S. 230), sondern durch Anstrengung hervorgebracht werden
8. riskant<sup>30</sup> sein, d.h. „weder die *völlige Artifizialität* [...] noch seinen Anspruch auf Genauigkeit und Wahrhaftigkeit beiseiteschieben“ (ebd. S. 231)



Abbildung 6: Dichte Beschreibungen sind dicht dran. Sie liefern uns Antworten, die dicht am Alltag der Untersuchten dran sind.

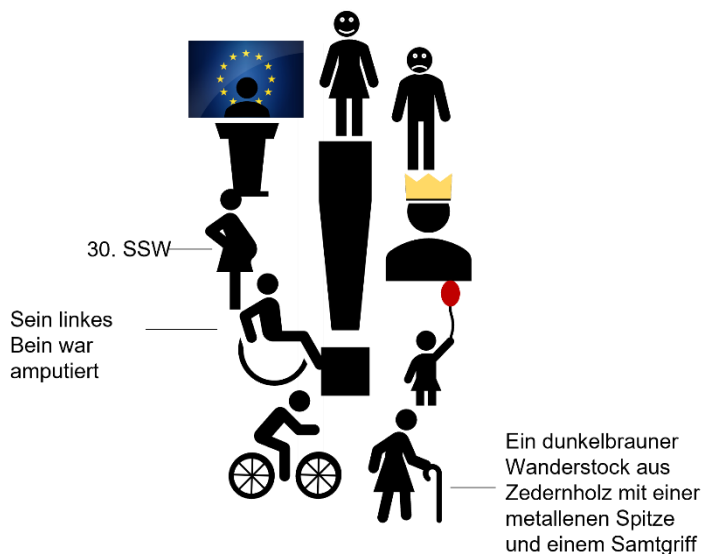


Abbildung 7: Dichte Beschreibungen sind detailreich. Sie liefern uns Antworten, die den Alltag der Erforschten möglichst detailreich darstellen

In der deutschen Sprache ergibt sich zudem eine Zweideutigkeit bezüglich der *Dichte* einer Beschreibung. Sie ist zum einen dicht am Alltag der Menschen und Dinge dran (Abb. 6), die sie beschreibt und sie weist zum anderen eine hohe Detaildichte auf, d.h. ist sehr detailreich (Abb. 7).

<sup>30</sup> Es ist riskant, d.h. kann scheitern, weil es sich auf einem schmalen Grat zwischen Fiktion – (Ver)Fälschung – und Realität – unlesbarer Datenhaufen – bewegt.

Wie aber könnte sie detailreich sein, wenn sie einen der wichtigsten Akteure jeder Untersuchung – gemeint ist der oder die Forscher:in selbst – nicht berücksichtigen würde? Dichte Beschreibungen weisen daher oft auch autoethnografische Anteile auf.

Die dichten Beschreibungen in nachfolgenden Kapiteln beginnen stets mit einem kontextualisierenden Einstieg in den jeweiligen Gegenstand der Beschreibung. Dabei wird der Beschreibende mit dem, was er beschreibt, verknüpft. Die Leser:innen erfahren sozusagen, wie der *Prophet* zum *Berg* gekommen ist (oder andersherum).

Auf die Hinführung zum Forschungsgegenstand, den Kontext, folgt die eigentliche Beschreibung. Sie wird von den anschließenden Interpretationen getrennt. Das ist streng genommen unmöglich, weil jede Beschreibung immer auch bereits eine Interpretation ist – warum fotografiert man dieses Objekt und nicht diesen Menschen, warum erscheint einem diese Situation gerade wichtig, dass man sie ins Feldtagebuch übernimmt? Im Hintergrund jeder noch so offenen und transparenten Untersuchung laufen implizite Wissensbestände, Denkstile und Interessen mit, die Einfluss darauf haben, was ein Forscher als Datum beschreibt und was nicht.

Die eigentliche Beschreibung ist dabei nicht einfach eine Kopie des Feldtagebuchs und der übrigen gesammelten Daten und auch kein Abbild der realen Welt. Die dichte Beschreibung ist ein Raffinat von Welt, also eine in ihrer jeweils interessierenden Qualität angehobene Veredelung, die auf ein Ziel abgestimmt ist – nämlich die Welt zu interpretieren, was wiederum so viel bedeutet, wie Antworten auf Fragen zu geben, die man sich in Bezug auf Teilbereiche der Welt gestellt hat (Abb. 8).

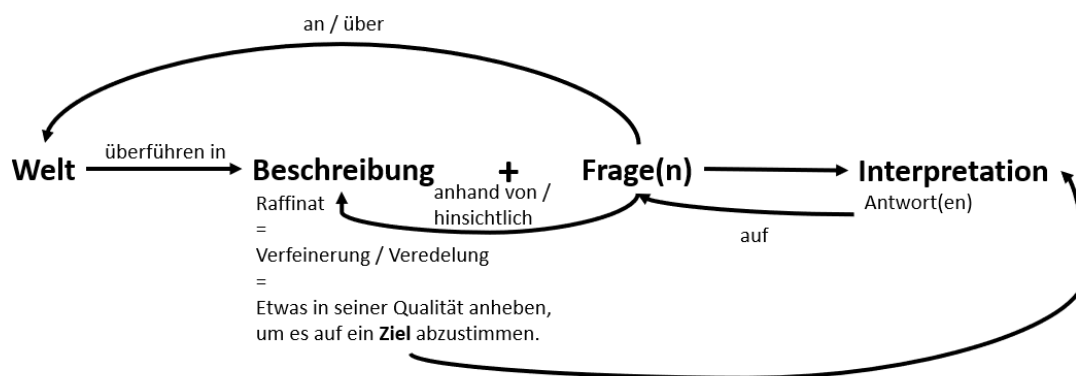


Abbildung 8: Zusammenhang von Welt, Beschreibung, Fragen und Interpretationen

Als Zwischenschritt von der Datenerhebung zur eigentlichen Beschreibung bietet sich ein grafisch dargestelltes Netzwerk an, das die Phase der Datenaufbereitung markiert. Ich habe für diese Zwecke die Online-Plattform Miro in der Education-Version genutzt (Abb. 9).

Die in den Feldtagebüchern händisch erfassten Beobachtungen, die Audioaufnahmen von Gesprächen und deren Transkripte sowie die auf unterschiedlichen Wegen gewonnenen Dokumente wurden dafür zunächst vereinheitlicht und chronologisiert, d.h. in Word-Dokumente mit Zeilennummerierung überführt. Deren Dateinamen geben Aufschluss über den Erfassungstag (im Format JJJJ\_MM\_TT) die Art des Materials (bspw. Email, Telefonat, Sprachnachricht, Teilnehmende Beobachtung) sowie einen oder mehrere markante Akteure (bspw. Rem, Yolanda). Das Logbuch der Untersuchung befindet sich im digitalen Anhang dieses Berichts.

Aus dem digitalisierten Logbuch der Untersuchung wurden schließlich die Akteure mit Mittlerstatus (Knotenpunkte) und deren interdependente Aktionen (Verbindungen) in das Miro-Board übertragen. Dabei wurden die Knotenpunkte durch weiße Sticky-Notes und die Verbindungen durch Linien ohne oder mit einem bzw. zwei Pfeilen dargestellt – je nachdem, ob eine Aktion non-, uni- oder bidirektional gerichtet war.

Die in Miro sogenannten „Frames“ wurden verwendet, um Ausschnitte des gesamten Netzwerks zu erstellen und somit zum einen eine bessere Übersichtlichkeit herzustellen. Zum anderen gewährleisteten sie eine Rückkopplung auf das digitale Logbuch. Dabei umfasst beispielsweise der Frame „Theaterworkshop“ die sieben dort verbrachten Untersuchungstage als jeweils einzelne Unterframes. Jeder Tag enthält wiederum thematisch voneinander abgrenzbare Unterframes wie „Textbesprechung“, „Requisitenspiel“, „Erste Szene“ oder „Generalprobe“. Die Miro-Board Dokumentation befindet sich im digitalen Anhang dieses Berichts<sup>31</sup>.

Der chronologische Aufbau des Logbuchs findet im Miro-Board durch eine hinter das Gesamtnetzwerk gelegte Monats- und Jahrestabelle seine Entsprechung. Die insgesamt 131 Kommentare an unterschiedlichen Knotenpunkten, Verbindungen und Rahmen im Miro-Board stellen erste Interpretationen, Gedanken und Anmerkungen zum Datensatz dar, die in die Interpretationen eingeflossen sind. Sie sind nicht in der Dokumentation enthalten.

---

<sup>31</sup> Die Frames werden nicht im PDF dargestellt, sondern nur in der .rtb-Datei. Um darauf zugreifen zu können, beachten Sie die den „Hinweis zur .rtb Datei“ im Anhang des Berichts!

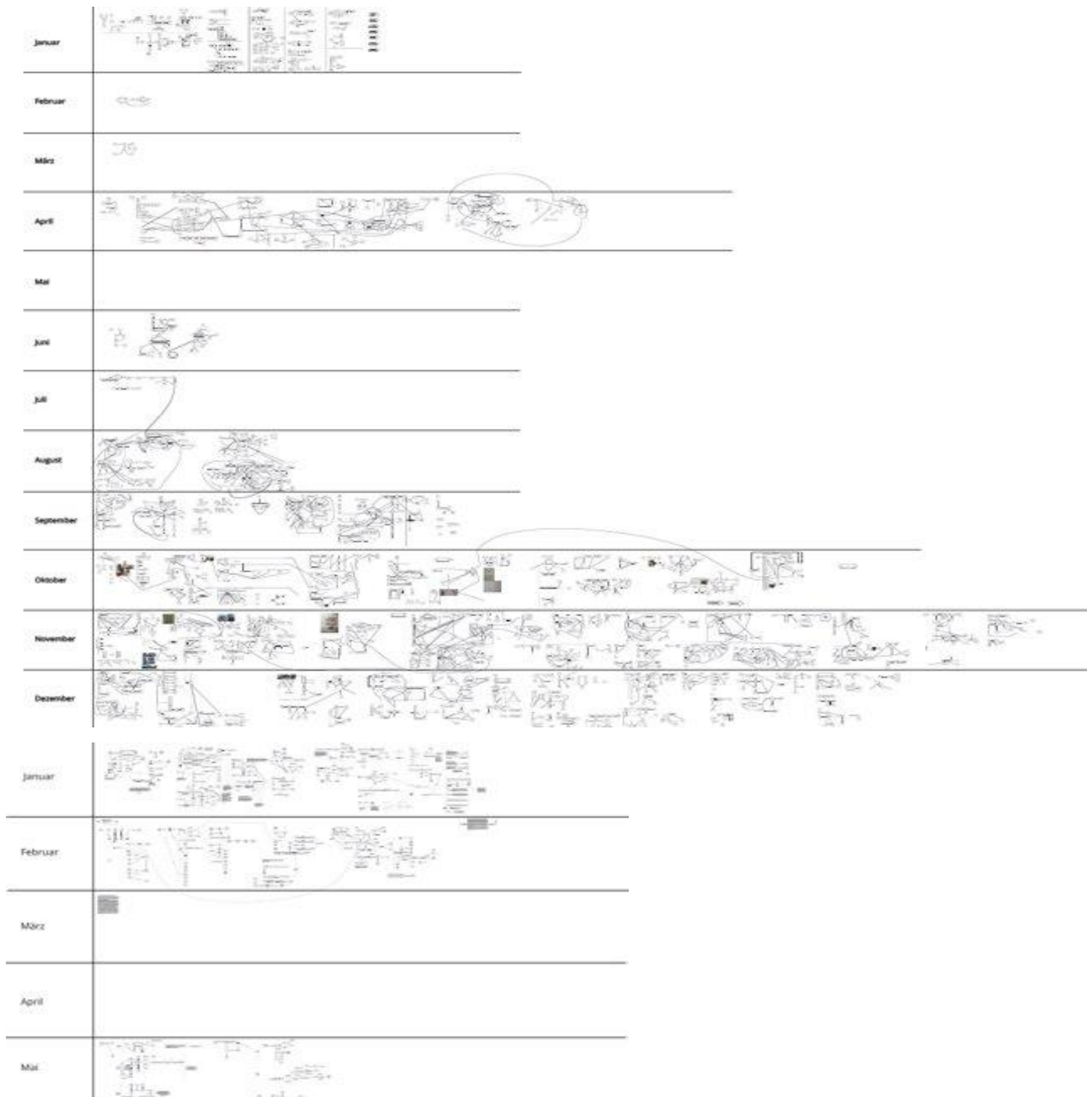


Abbildung 9: Akteur-Netzwerk Karte im Miro-Board

Die Interpretationen, die auf die Beschreibungen folgen, werden durch die engmaschige und transparente Dokumentation der Datensammlung, Aufbereitung und Auswertung zu einer von vielen Möglichen. Auch die Leser:innen können mit Hilfe der Beschreibung (und bei tiefergehendem Interesse mit der Dokumentation) eigene Interpretationen anstellen. Da sie über andere implizite Wissensbestände, Denkkollektive und Interessen verfügen, können sie auch zu anderen Schlüssen kommen. Somit bieten die Dichten Beschreibungen auch Anlass zur wissenschaftlichen Kontroverse (Abb. 10).

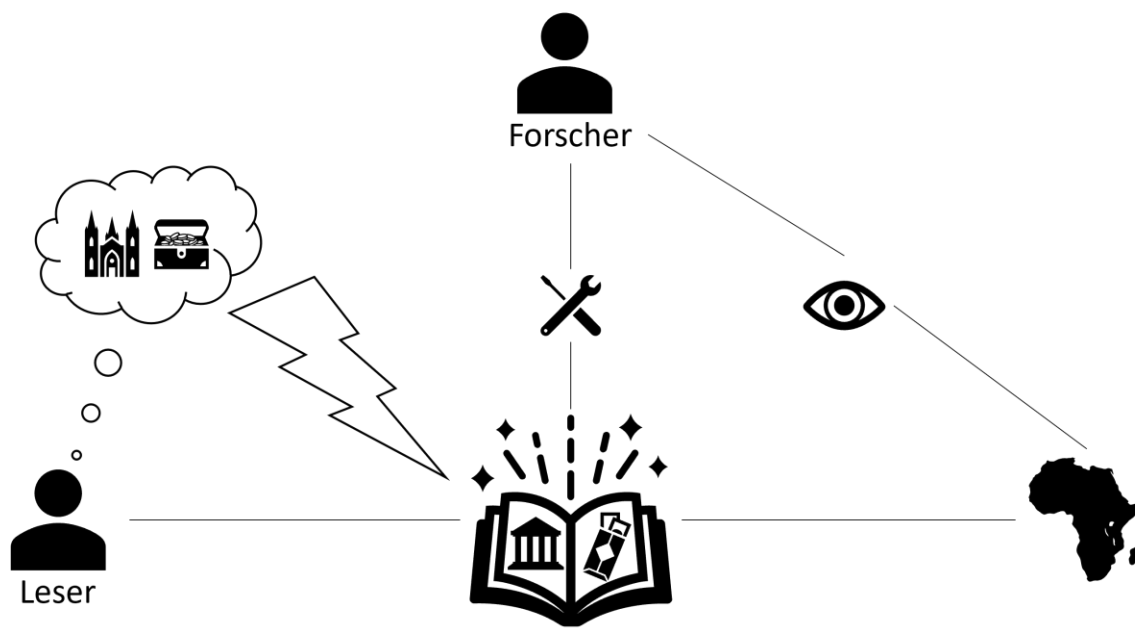


Abbildung 10: Divergente Interpretationen einer Dichten Beschreibung. Aus seinen Beobachtungen der Welt fertigt ein Forscher eine Dichte Beschreibung an. Die Dichte Beschreibung ist Grundlage seiner Interpretationen. Ein Leser kann mit den Interpretationen des Forschers übereinstimmen oder ihnen widersprechen und anhand der Dichten Beschreibung eigene Interpretationen anstellen

## 4. Bericht über die Genese einer Definition von Engaged Learning

One works *ad hoc* and *ad interim*, piecing together [...] the final construction. [...] The result, inevitably, is unsatisfactory, lumbering, shaky, and badly formed; a grand contraption [...] The [...] one who wishes to complicate his transactions, not close them in upon themselves, is a manic tinkerer adrift with his wits [...] putting dirigibles together, in the quiet weather, out in the backyard (Geertz 1995, S. 20)

Die meisten wissenschaftlichen Publikationen über Engaged Learning beginnen mit einer Definition. Das liegt daran, dass der Begriff aus einer Vielzahl von Theorierahmen und Bildungspraktiken hervorgeht (vgl. Swaner 2007, S. 16). Dabei lassen sich verschiedene Definitions-Ansätze feststellen.

In einigen Publikationen wird Engaged Learning als Synonym oder Ableitung von Service-Learning verwendet (vgl. Sachs/Clark 2017, S. 54). Bei Service-Learning handelt es sich um eine von Studierenden reflektierte Bildungserfahrung, die aus einer organisierten und für ihr Studium anrechenbaren Aktivität hervorgeht, die den Bedürfnissen einer Gemeinschaft entspricht und über die sie sowohl ein tieferes Verständnis ihrer Studieninhalte als auch eine breitere Wertschätzung für ihre Disziplin bzw. ihr Fach sowie ein stärkeres staatsbürgerliches Verantwortungsgefühl entwickeln (vgl. Bringle/Hatcher 1996).

Der Austausch von *Service* durch *Engagement* geht mit einem grundlegenden Bedeutungswandel einher. Während *Service* als (entgeltliche) Dienstleistung einer Hochschule für (zahlende) Konsumenten (miss-)verstanden werden kann, vermittelt *Engaged* den (erwünschten) Eindruck von bürgerschaftlichem Engagement. Letzteres ist prinzipiell freiwillig, nicht gewinnorientiert, gemeinwohlbezogen, öffentlich und gemeinschaftsorientiert (vgl. Deutscher Bundestag 2002).

Engaged Learning, auch als *Community-Engaged Learning* bezeichnet (vgl. Bandy 2011; Berard/Ravelli 2021), baut damit zwar auf den Ideen des Service-Learning auf, richtet seinen Fokus jedoch zentraler auf das außerakademisch-gemeinschaftliche Engagement aus. Während sich Service-Learning zunehmend zu einer eigenständigen Lehrmethode mit anerkannten Qualitätsstandards (vgl. Aramburuzabala et al. 2019, S. 31) und schrittweisen Prozessen zur Institutionalisierung (Bringle/Hatcher 1996) entwickelt hat, scheinen Vertreter des Engaged Learning den entgegengesetzten Weg einzuschlagen. Indem sie Engaged Learning als Oberbegriff definieren (vgl. Lund Dean/Wright 2017, S. 652), arbeiten sie das gemeinsame Kernanliegen und Bildungsverständnis bislang parallel existierender und mitunter konkurrierender Methoden und Konzepte heraus und tragen damit zu deren Versammlung bei.



Dem Anliegen nach ähnlich, aber davon zu unterscheiden, ist die Subsummierung von Engaged Learning unter anderen Oberbegriffen. Engaged Learning kann etwa als Teil einer dritten Mission (Third Mission) von Hochschulen begriffen werden d.h. als „Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst allein Lehre bzw. Forschung zu sein“ (Henke et al. 2015, S. 5). Wenngleich das Verständnis der Third Mission ebenfalls uneinheitlich ist, lässt sie sich grob in die drei Aufgabenbereiche *Weiterbildung, Technologie- und Wissenstransfer* sowie *gesellschaftliches Engagement* einteilen (vgl. ebd.). Engaged Learning kann dabei als Ausdruck des sozialen Engagements im Kontext der Lehre begriffen werden, ohne dass es sich dabei um Lehre im *herkömmlichen* Sinne handelt.

Definitions-Ansätze, die den Begriff Engaged Learning über oder unter anderen Begriffen verorten, können dazu geeignet sein, ein breites Spektrum an disziplinären, kulturellen, institutionellen oder nationalen Perspektiven und Praktiken in einen Begriff zu übersetzen. Dieser kann dadurch als kleinster gemeinsamer Nenner fungieren und die Möglichkeit eines gemeinsamen Verständnisses sowie einer transdisziplinären Zusammenarbeit eröffnen, ohne die ursprünglichen Begriffe der jeweiligen Disziplin aufgeben zu müssen (vgl. Chmelka et al. 2023).

Neben dem *Reframing* und der *Hierarchisierung* stellt die *Prädikatisierung* einen weiteren Ansatz zur Definition des Begriffs Engaged Learning dar. Bei diesem Ansatz ist allerdings nicht immer eindeutig zu erkennen ist, ob er deskriptiver oder normativer Art ist. Ein Beispiel dafür ist die folgende Definition:

[Engaged Learning means] being active, integrative of experience, marked by increasingly complex ways of knowing and doing, interactive with social contexts, and holistic in its encompassment of multiple domains of self. (Swaner 2007, S. 19).

Ein sich ebenfalls zwischen Be- und Vorschreibung bewegender Definitionsansatz besteht darin, die durch den Begriff abgebildeten bzw. abzubildenden spezifischen Beziehungen zwischen Akteuren festzustellen. Dabei werden Netzwerke, Partnerschaften, Kommunikationsmedien und Aktivitäten zwischen Hochschuleinrichtungen und Gemeinschaften auf lokaler, nationaler, regionaler und internationaler Ebene angeführt. Engaged Learning wird hier als eine netzwerkartige Verbindung zwischen zwei Einheiten definiert, in diesem Fall zwischen Hochschuleinrichtungen und außerhochschulischen Gemeinschaften (vgl. Jacob et al. 2015, S. 1).

*Prädikativ* und *assoziativ* ausgerichtete Definitionen werden durch *prozessuale* Begriffsverständnisse ergänzt. Dabei wird Engaged Learning als ein aktiver Prozess begriffen, in dem Wissen und Verständnis durch Beteiligung, Untersuchung, Einbeziehung und direkte Erfahrung erworben werden (vgl. Schreiner 2009, S. 43).

Schreiners Definition legt ihren Schwerpunkt weniger auf die am Prozess beteiligten Akteure oder die Art ihrer Verbindung als vielmehr auf die Endprodukte dieses Prozesses – in diesem Fall Wissen und Verständnis.

Die diesem Bericht zugrunde gelegte Definition von Engaged Learning versucht, die genannten Definitionsvorhaben in sich zu vereinen. Sie ist dem Begriff Service-Learning entlehnt und versammelt weitere Konzepte, etwa Community-University-Partnerships und Science Shops, in sich. Dabei ordnet sie Engaged Learning anderen Konzepten unter, schreibt Prädikate zu, führt Akteure auf und setzt sie in Beziehung zueinander. Zudem gibt sie Endprodukte eines Prozesses an.

We define Engaged Learning as the process where students apply the theory learned at Higher Education Institutions (HEI) to a context outside of HEI by addressing societal concerns, challenges or needs while producing knowledge in an equitable, mutually beneficial partnership. (Marsh et al. 2021, p. 23)

Da sie nicht nur umfassend, sondern gleichzeitig auch relativ aktuell ist und mir darüber hinaus Daten zu ihrer Entstehung vorliegen, ist sie besser als jede andere geeignet, den Knotenpunkt dieses Berichts zu bilden.

#### 4.1 Beschreibung der Definition des Begriffs Engaged Learning im und durch das ERASMUS+ Projekt Communities and Students Together (CaST)

Meine erste Begegnung mit der o.g. Definition von Engaged Learning bahnte sich im Zuge meiner Bewerbung für das Graduiertenkolleg *Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung* (WIMAKO) im August 2019 an. Die Anforderungen der Bewerbung umfassten neben einem Lebenslauf, Zeugnissen sowie einer dreiseitigen Zusammenfassung (m)einer (Master-)Abschlussarbeit auch eine Kurzbeschreibung der Dissertationsidee. Zu meinem Glück reichte die Bewerbung aus, um in das zweitägige Assessment-Center eingeladen zu werden.

In Vorbereitung auf den dort zu haltenden Kurzvortrag samt anschließender Gruppendiskussion zur Dissertations-Idee las ich mich wiederholt in die sechs sogenannten *Themenkorridore* ein. Bei den Themenkorridoren handelte es sich um Orientierungshilfen, in Form von kurz beschriebenen Themenkomplexen in den Feldern des Wissenschaftsmanagements und der Wissenschaftskommunikation. Diese wurden von den drei verantwortlichen Professoren des Graduiertenkollegs verfasst. Im dritten Themenkorridor mit dem Titel *Die Organisation akademischer Lehre als Kommunikation über Wissenschaft*, las ich Folgendes: Akademische Lehre muss Kompetenzen vermitteln, die die akademische Selbstreproduktion sicherstellen, zugleich über diese aber hinausgehen, beispielsweise im Sinne von Service Learning.

Der Begriff *Service-Learning* war mir unbekannt, obwohl ich, wie ich später erfuhr, fünf Jahre lang (2011-2016) an einer Universität studiert hatte, in der das Konzept bereits seit 2008 implementiert worden war. Dem ersten Impuls auf Unbekanntes folgend, recherchierte ich den Begriff und stieß auf folgende Definition:

„Service Learning [...] ist eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von Schülerinnen und Schülern mit fachlichem Lernen im Unterricht verbinden soll.“  
(Seifert/Zentner 2010, S. 11).

Ich las mich weiter in die Literatur zu Service-Learning ein und setzte den Begriff in den Fokus meiner Dissertations-Idee, die ich im Rahmen des Assessment-Centers präsentierte. Eine der dort anwesenden Personen zog daraufhin sogleich eine Verbindung zwischen meiner rudimentären Idee und einem ERASMUS+ Projekt, das zeitgleich mit dem Graduiertenkolleg Anfang 2020 beginnen sollte.

Nachdem ich – zu meiner großen Freude – für das Graduiertenkolleg angenommen wurde, konkretisierten ein Kollege und ich in einem Gespräch Anfang Oktober 2019 die noch hypothetische Verbindung zwischen Promotion und Projekt. Im Rahmen des Projekts mit dem Titel: *Communities and Students Together* (im Folgenden CaST) sollte ich mich gemeinsam mit Forschungsteams aus fünf anderen EU-Ländern darüber austauschen, welche Praxisbeispiele es gibt und welche Ansätze zum Erfolg führen – Praxisbeispiele und Ansätze wofür, fragen Sie sich? Das wurde auch mir im knapp 30-minütigen Gespräch nicht so recht klar, weshalb ich die klaffenden Leerstellen mit dem Begriff *Service-Learning* füllte.

Zu meiner Überraschung tauchte der Begriff im 155-seitigen Antrag des CaST-Projekts, der mir zum Einlesen in das Projekt überlassen wurde, lediglich einmal auf: „service learning and authentic learning experiences are identified as high impact pedagogies“. Dafür begegnete mir im Förderantrag ein anderer Begriff insgesamt 202-mal – *Engaged Learning*.

Zu diesem Zeitpunkt störte ich mich nicht daran, dass ich erneut mit einem mir unbekanntem Begriff konfrontiert wurde. Ich nahm stattdessen an, es handele sich bei Engaged Learning um ein Synonym für Service-Learning. Viel reizvoller als die Anbahnung einer Begriffsverwirrung erschien mir zudem die Aussicht, im Rahmen des CaST-Projekts nach Exeter, Genth, Malaga, Parma und Turku zu reisen, wo die Treffen mit den anderen Forscherteams stattfinden sollten. Dementsprechend nahm ich das Angebot, im CaST-Projekt zu arbeiten, innerhalb der mir zur Entscheidung überlassenen fünf Tage an.

Das erste Treffen des gesamten CaST-Projektteams fand Mitte Dezember 2019 statt. Zu diesem Zeitpunkt erregte SARS-Cov-2 die öffentliche Wahrnehmung in Europa kaum und daher fand das erste Projektmeeting in Präsenz in Exeter, UK statt.

Zur Vorbereitung auf das Kickoff-Meeting verschickten die Gastgeber einen Plan zum zeitlichen und inhaltlichen Ablauf. Der für unser Team zentrale Satz lautete dabei: "Magdeburg are leading on the first output for the CaST project – the State-of-the-Art Review". Bereits im CaST-Antrag war festgelegt worden, was dieser erste Output umfassen sollte:

1. Einen Überblick aus der Literatur über verschiedene Modelle von Engaged Learning, darunter
  - a. Curricular-angebundenes Engaged Learning, das den Studierenden gemeinschaftsbezogene Projekte anbietet
  - b. Fakultatives projektbezogenes Lernen
  - c. Groß angelegte universitätsweite Initiativen wie **Wissenschaftsläden** usw.
2. Einen Evaluationsrahmen, der jedes Engaged Learning Modell beurteilt nach
  - a. den Auswirkungen auf die Studierenden (pädagogisch und persönlich)
  - b. den Auswirkungen auf die zivilgesellschaftlichen Organisationen, mit denen sie zusammenarbeiten und die breitere Gemeinschaft /Gesellschaft
  - c. die Auswirkungen auf die Universität
  - d. den Beitrag zu Lehrplänen oder Pädagogik
  - e. sonstige Auswirkungen, z. B. die Zugänglichkeit der akademischen Forschung für eine breitere Gemeinschaft außerhalb der Universität

Auf dem zweitägigen Kickoff-Meeting des Projekts in Exeter sollte eigentlich bereits die Vorgehensweise zur Erstellung des *State-of-the-Art Reviews* konkretisiert und der *Evaluationsrahmen* vereinbart werden. Diesem Anliegen stellte sich allerdings die von mir zunächst ausgeblendete Begriffsverwirrung entgegen. Da ich nämlich annahm, dass Engaged Learning und Service-Learning Synonyme seien, konzentrierte ich mich in der Diskussion darauf, mein bis dahin erworbenes Wissen zu Service-Learning mit den Kolleginnen der anderen Standorte zu teilen. Da ich in der Vorbereitung auf das Treffen bereits erste Literaturrecherchen angestellt hatte, wobei mir der Begriff *Service-Learning* geläufiger zu sein schien, schlug ich vor, statt *Engaged Learning* im Projekt den Begriff *Service-Learning* zu verwenden.

Mein Vorschlag wurde, insbesondere von der englischen Projektleitung, abgelehnt. Die Ablehnung war maßgeblich im Begriff *Science Shop* (Wissenschaftsladen) begründet, der bereits im Projekt-Antrag (siehe 1c) als ein Beispiel für ein Modell von Engaged Learning genannt wurde. Science-Shops sind allerdings *kein* Beispiel für ein Modell von Service-Learning, was sie jedoch sein müssten, wenn Service-Learning und Engaged Learning Synonyme wären.

Daraus ergab sich schließlich die Notwendigkeit, den Begriff Engaged Learning zunächst einmal grundlegend zu definieren, bevor die anderen Aufgaben des Projekts angegangen werden konnten. Diese Aufgabe wurde mir – als Mitglied des Magdeburger Teams – übertragen.

Anfang Januar 2020 verschickte die Projektleitung, die das Kickoff-Meeting in Exeter ausgerichtet hatte, eine E-Mail an alle Projektbeteiligten. Neben Neujahrsgrüßen verwies sie uns auf den Newsletter sowie die neuesten Publikationen des *Living Knowledge Network* – das ist ein internationales Netzwerk für Science Shops. Im Anhang der Mail befand sich eine Word-Datei, die auf knapp vier Seiten das Kickoff-Meeting und darauf getroffene Absprachen protokollierte. Darin wurde zwar kein einziges Mal der Begriff *Service-Learning*, jedoch insgesamt 15-mal der Begriff *Science-Shop* genannt.

Das war die Ausgangssituation, aus der heraus ich den ersten und für den weiteren Projektverlauf fundamentalen *Output* verfassen sollte. Die globale Literaturübersicht und der Evaluationsrahmen sollten laut Zeitplan bis zum 4. Februar 2020 abgeschlossen sein. Mein erster Arbeitstag im Projekt, für das ich zu zehn Wochenstunden eingestellt worden war, war der 2. Januar 2020.



*Abbildung 11: Ausgeschnittene Textpassagen des CaST-Antrags. Deren Inhalte referieren auf den Begriff Engaged Learning*

Als erste Aufgabe galt es also, den Begriff Engaged Learning zu definieren. Auf der Suche nach einer Definition, die von allen Projektpartnern akzeptiert werden sollte, wandte ich mich erneut an den CaST-Förderantrag. Ich schnitt sämtliche Textpassagen aus, in denen Aussagen über das Wesen von Engaged Learning getroffen wurden (Abb.11).

In einer Tabelle (Tab. 2) sortierte ich die Definitions-Textpassagen auf der linken Seite ein, um sie auf der rechten Seite in einer vorläufigen Definition des Begriffs Engaged Learning zusammenzufassen. Diese vorläufige Definition wurde schließlich in den ersten Entwurf des Evaluationsrahmens (Abb. 12) aufgenommen.

Da mir die Kolleginnen des CaST-Projekts zurückspiegelten, dass sie mit dem ersten Evaluationsrahmen Schwierigkeiten hätten, die jeweiligen *national-context* Beispiele zu erfassen, erarbeitete ich einen zweiten Evaluationsrahmen (Abb. 13).

Dieser wurde schließlich von allen Projektbeteiligten angenommen und in tabellarischer Form für die Erfassung der nationalen Kontexte verwendet (vgl. Chmelka et al. 2020, S. 123-144). Für die Zwecke dieses Berichts reicht der Ausschnitt des zweiten Evaluationsrahmens aus, der sich mit der Definition und den Typen von Engaged Learning befasst. Neben einer leicht angepassten Definition wurden die Typen verallgemeinert, d.h. es wurde auf Begriffe wie *Service-Learning*, *Science Shop* oder *Outreach* verzichtet.

*Tabelle 2: Zusammenfassung einer vorläufigen Definition von Engaged Learning. Grundlage sind die ausgeschnittenen Textpassagen des CaST-Förderantrags.*

<b>Definition Engaged Learning</b>	
<b>How it is described in the Application</b>	<b>Summary</b>
<p>“Engaged Learning is a process which facilitates students to apply theory to real-world contexts outside of the University and to co-produce knowledge with the community”</p> <p>“programmes from across the globe, that enable students to work on collaborative projects which aim to address societal concerns and challenges”</p>	<p>Our preliminary Definition of Engaged Learning:</p> <p>Engaged Learning is a process that is initiated by various programs, targeting academics and teaching staff, students and local communities or civic society organisations. In this process theory is applied to real-world contexts what leads to a Co-Production of Knowledge by the target groups and addresses societal concerns and challenges.</p>
<p>“Engaged Learning, project-based learning or community-based knowledge exchange programmes, can take many shapes or forms”</p> <p>“include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- curriculum-based engaged learning [...]</li> <li>- optional project-based learning</li> <li>- large scale university-wide initiatives [...]</li> </ul>	
<p>“primary target groups are:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Academics and teaching staff [...]</li> <li>2. Students [...]</li> <li>3. Local Communities and civic society organisations”</li> </ol>	

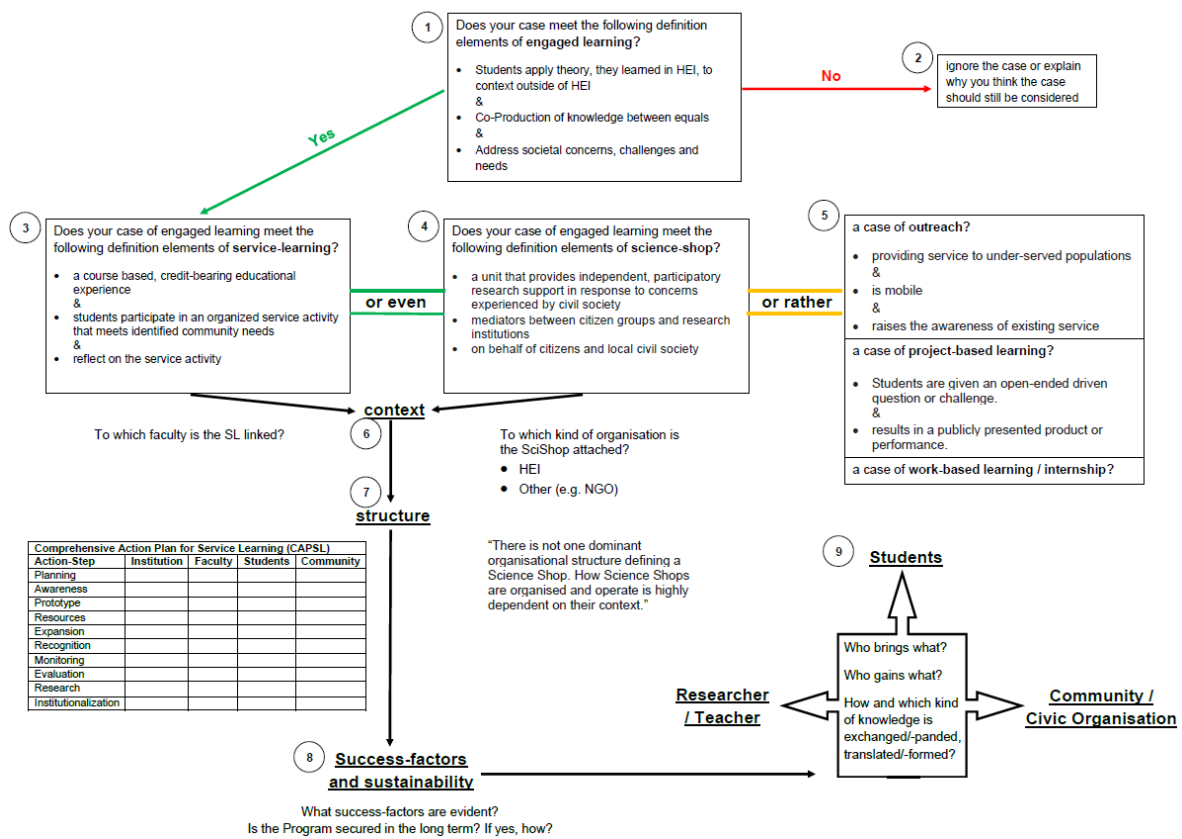


Abbildung 12: Erstentwurf Evaluationsrahmen Engaged Learning

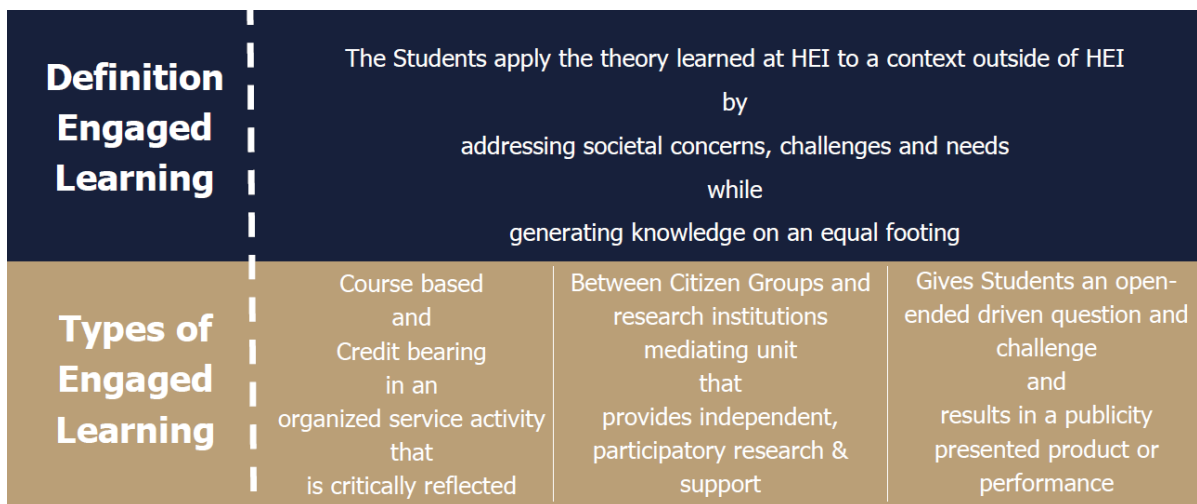


Abbildung 13 Ausschnitt zweiter Entwurf Evaluationsrahmen Engaged Learning

Nach weiteren Wochen der Be- und Überarbeitung des State-of-the-Art Reports wurde in dessen finaler Version schließlich die o.g. Definition von Engaged Learning veröffentlicht (vgl. Chmelka et al. 2020, S. 4). Die Definition wird im Bericht wie folgt ergänzt:

“the context outside of HEI refers to Communities in the sense of a collective of persons, organisations, or institutions that are not an immediate part of a HEI.” (ebd.)

“Students refer to people who are studying at a HEI and do civic engagement as part of it” (ebd.)

“Engagement and learning are an integral part of the study programme and do not take place in isolation from it” (ebd.)

“producing knowledge in an equitable, mutually beneficial partnership [...] connects the Communities with the Students through the act of producing knowledge in partnership.” (ebd.)

“Our concept of Engaged Learning is undergoing a [...] development – while it is unknown in some partner countries, as its content does not yet have a recognised figuration, in other partner countries it is being replaced (or has never been used) by terms and content that are already clearly defined from each other. For this reason, we work with a minimal definition that allows for both prototypes and established specializations of Engaged Learning” (ebd. S. 8)

Der State-of-the-Art-Report spricht außerdem davon, dass Engaged Learning sich aus *Service-Learning* heraus entwickelt hat, jedoch ein breiterer, inklusiver Begriff für pädagogische Ansätze ist, die es Studierenden ermöglichen, aus einem sinnvollen Engagement in der Gemeinschaft zu lernen, während sie an realen Problemen arbeiten (ebd. S. 4). *Science-Shops* werden hingegen als ein weiteres Modell verstanden, das Engaged Learning ermöglicht. (ebd. S. 13). Als ein zentraler Aspekt von Engaged Learning werden sogenannte *Community-University-Partnerships* eingeführt. Ein Kernelement des Engaged Learning Prozesses sei es, die Reziprozität zwischen den Partnern herzustellen (ebd. S. 14), heißt es in dem Bericht. Nicht zuletzt wird im Bericht der Begriff *Third Mission* angerissen, von dem Engaged Learning ein Teil sei (ebd. S. 11).



## 4.2 Interpretation der Definition des Begriffs Engaged Learning im und durch das Erasmus+ Projekt Communities and Students Together (CaST)

Engaged Learning besitzt im beschriebenen Zeitraum noch keine stabile Figuration. Der Begriff befindet sich noch in der Entwicklung – *in the making* – was sich auch in der Vielzahl unterschiedlicher, gleichzeitig Geltung beanspruchender Begriffsverständnisse und Definitionsansätze offenbart (Kapitel 4).



Abbildung 14: Assoziationskette vom CaST-Förderantrag bis State-of-the-Art-Report. Die Kette läuft (von links nach rechts) über die Ausschnitte des CaST-Förderantrags, die in eine vorläufige Definitionen sowie zwei aufeinanderfolgende Evaluationsrahmen Eingang finden und schließlich im State-of-the-Art Report publiziert wurden

Der Entwicklungsprozess kann als Assoziationskette seiner markanten Zwischenprodukte dargestellt werden (Abb. 14). Deren linksseitige Verlängerung – die Ursprünge des CaST-Antrags – wurde bereits in anderen Publikationen eingehend diskutiert (vgl. Anderson et al. 2022; Chmelka 2021a; Chmelka 2022). Die rechtsseitige Verlängerung stabilisiert den Begriff über konsekutive Publikationen (vgl. Marsh et al. 2021; Anderson 2022; Griffith 2022; Philipp/Schmohl 2023), bis er entweder zur Blackbox oder aber umstritten wird.

Der hier beschriebene Ausschnitt zwischen dem CaST-Förderantrag und dem State-of-the-Art-Report wird vor dem Hintergrund des Kreislaufmodells wissenschaftlicher Tatsachen (Kapitel 3.2.1) interpretiert.

Die vorliegende Definition und Systematik (Abb. 15) des Begriffs Engaged Learning sind Produkte der Beilegung einer Kontroverse zwischen Akteuren eines sich bildenden Kollektivs. Wissenschaftler:innen mit unterschiedlichen Präkonzepten von und Assoziationen zu Engaged Learning forschten im Rahmen eines internationalen Verbund-Förderprojekts über Engaged Learning.

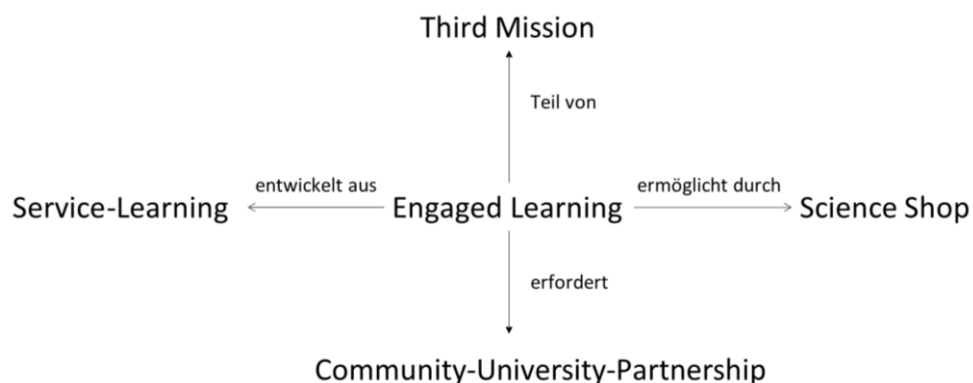


Abbildung 15: Systematik des Begriffs Engaged Learning. Diese ergibt sich aus dem CaST-State-of-the-Art-Report (vgl. Chmelka et al. 2020)

Dieses Wechselspiel zwischen der Schleife der *Mobilisierung der Welt* und der *Autonomisierung* beeinflusste den Beilegungsprozess maßgeblich. Eine gemeinsame Begriffsdefinition war notwendig und sie musste schnellstmöglich zustande kommen, um die Arbeitsfähigkeit des Projekts herzustellen und den fördervertraglich gesetzten Zeit- und Maßnahmenplan einzuhalten.

Eine zeitliche Ausdehnung oder konfliktäre Eskalation der Definitions-Kontroverse hätte dazu geführt, dass sich nachfolgende Projekt-Outputs ebenfalls verschieben und mehr Ressourcen zur (Wieder-)Herstellung von Kooperation und gegenseitiger Unterstützung gebunden bzw. zusätzlich aufgebracht werden müssten (vgl. Putnam et al. 1993). Das Risiko, dass das Projekt als Ganzes scheiterte, war zwar eher unwahrscheinlich, hätte im Falle des Eintretens jedoch fatale Auswirkungen, in Form ökonomischer Kosten und Reputationsverluste aller Projektbeteiligten, zur Folge gehabt. Die Begriffs-Kontroverse innerhalb der entstehenden Autonomie schneller beizulegen, als es zwischen Wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Autonomien üblich ist, war daher eine geeignete Präventionsmaßnahme.

Um überhaupt im Rahmen eines Förderprojekts definiert und erforscht werden zu können, musste der Begriff Engaged Learning für die erfolgreiche Einwerbung eines Förderprojekts geeignet sein, d.h. aktuellen (förder-)politischen Agenden sowie daraus hervorgehenden Programmfeldern und Ausschreibungen entsprechen. Zusätzlich dazu mussten die Antragssteller ihre Bereitschaft und Kompetenz zur gemeinsamen Erforschung des Begriffs erklären. Dies setzte wiederum das offizielle Einverständnis der Administrationen der jeweiligen Hochschulen voraus. Engaged Learning musste demnach bereits im Antrag sowohl EU-Fördermittelgeber, Forschende sowie die Administrationen sechs unterschiedlicher Hochschulen von sich überzeugen.

Da im State-of-the-Art-Report festgestellt wird, dass Engaged Learning in einigen der am Projekt beteiligten Partnerinstitutionen und -länder unbekannt oder unter anderen Begriffen geläufig ist, assoziierte der Antrag Engaged Learning zudem mit weiteren Konzepten – etwa *Science Shop* und *Service-Learning*. Die prädefinitische Arbeit der Antragssteller lässt sich demnach zwar in erster Linie in der Schleife der *Allianzbildung* verorten, setzt gleichzeitig aber auch den Rahmen für die o.g. Verquickung aus *Mobilisierung der Welt* und *Autonomisierung*.

Denn obwohl der Begriff *Engaged Learning* im Zentrum des CaST-Projekts stand, entfachte sich die beschriebene Kontroverse an der Gegenüberstellung zweier anderer Konzepte – *Service-Learning* und *Science Shop*. Mein Vorschlag zur Ersetzung des Begriffs *Engaged Learning* durch *Service-Learning* stand dem Anliegen gegenüber, einen möglichst breiten, inklusiven Begriff von Engaged Learning zu konstruieren.

Einen ersten Beilegungsversuch der Kontroverse stellte das Kickoff-Protokoll dar, welches den Anspruch hatte, die auf dem Kickoff-Meeting getroffenen Absprachen für alle Projektpartnerinnen zu rekapitulieren. Indem das Konzept Science Shop präsent und wiederholt sowohl im Protokoll als auch in der dazugehörigen E-Mail auftauchte, war es gegenüber dem nicht-protokollierten Konzept Service-Learning dominant. Gleichzeitig lag die personelle Zuständigkeit für die Begriffsdefinition und das erste Arbeitspaket des Projekts bei der Person, die in der Kontroverse auf Seiten des Konzepts Service-Learning stand.

Obwohl ein menschlicher Akteur – Ich – einem nicht-menschlichen Akteur – dem Protokoll – gegenüber im Vorteil zu sein scheint, weil ihm gemeinhin *Agency* zugeschrieben wird, wurde die vermeintliche Asymmetrie durch die auf Kollegialität basierende Machtstruktur des Projekts aufgehoben. Da die Zuständigkeit für eine Arbeitsaufgabe im Projekt nicht mit der alleinigen Herrschaft darüber gleichzusetzen ist, war ich auf die Kooperation der Kollegen angewiesen. Darüber hinaus hält das Protokoll fest, was im Kollegium besprochen und entschieden wurde. Es weist also eine stabilere Referenzialität auf. Im ersten Beilegungsversuch standen sich Agent und Referent auf einer Ebene gegenüber (Abb. 16), weshalb keiner von beiden alleinige Entscheidungsmacht ausüben konnte.



Abbildung 16: Pattsituation zwischen dem Agenten und dem Referenten

Für den zweiten Beilegungsversuch der Definitionskontroverse nahm ich ebenfalls einen nicht-menschlichen Akteur zu Hilfe – den Förderantrag. Der Förderantrag stellte einen Mittler zwischen Antragsstellern und Mittelgeber(n) dar (Abb. 17), verband also die Schleifen der *Autonomisierung* und der *Allianzbildung* miteinander. Er übersetzte die Versprechen der Antragssteller in Forderungen des Mittelgebers, die bei Nichteinhaltung Sanktionen nach sich ziehen konnten. Das führte dazu, dass seine Inhalte für alle CaST-Mitarbeiter verbindlich waren. Der zweite Beilegungsversuch vollzog sich in der Übersetzung von Teilen des Antrags in eine vorläufige Definition des Begriffs Engaged Learning sowie einen ersten Entwurf des Evaluationsrahmens. Letzterer umfasste sowohl das Konzept Service-Learning als auch das Konzept Science Shop und verortete beide auf einer Ebene unter Engaged Learning.

Wie sich jedoch zeigte, war auch diese Beilegung nur von kurzer Dauer, da die Kollegen mit dem Instrument des Evaluationsrahmens nicht arbeitsfähig waren. Durch eine weitere Überarbeitung, in der die Schleife der *Autonomisierung* (Kollegen) besser mit der *Mobilisierung der Welt* (Instrument) verknüpft wurde, erfuhr auch die Begriffsdefinition von Engaged Learning weitere Veränderungen.



Abbildung 17: CaST-Förderantrag als Übersetzer. Er übersetzt zwischen den Versprechen der Antragsteller an den Fördermittelgeber und den Forderungen des Fördermittelgebers an die Antragsteller sowie deren Partner

Den vorläufigen Abschluss der Kontroverse stellte die Publikation des State-of-the-Art-Reports (vgl. Chmelka et al. 2020) dar. In ihm wird die Begriffsdefinition von Engaged Learning wortwörtlich festgeschrieben. Die ihr nachgestellten Erklärungen einzelner Definitionsbestandteile können als Stabilisierung der eigenen Lesart der Definition interpretiert werden, die Missverständnissen vorbeugen soll.

Die Systematik von Engaged Learning stellt einen Kompromiss zwischen Service-Learning und Science Shop dar. Service-Learning wird als Vorgänger oder Ursprung von Engaged Learning akzeptiert, wohingegen Science Shops nicht als ein Modell von, sondern als ein Möglichkeitsraum für Engaged Learning begriffen werden.

Die Schleife der *öffentlichen Repräsentation*, im Sinne einer extern ausgerichteten Wissenschaftskommunikation, wird im Beschreibungszeitraum nicht durchlaufen. Nichtsdestotrotz kann angenommen werden, dass die politischen Agenden, aus denen sich die ERASMUS+ Förderlinien und damit das CaST-Projekt sowie schließlich die vorliegende Begriffsdefinition entwickelt haben, von öffentlichen Kontroversen geprägt wurden. Latours Aussage, dass öffentliche Repräsentation nicht allein als Aufgabe, sondern auch für die Vorannahmen wissenschaftlichen Arbeitens relevant ist, legt dies nahe (vgl. Latour 2000, S. 128).

Im CaST-Förderantrag wird mit Blick auf den Evaluationsrahmen zu Engaged Learning von Auswirkungen – im englischen Original „Impact“ – gesprochen, womit mittel- bis langfristige Effekte auf eine Gesellschaft gemeint sind (vgl. Kurz/Kubek 2021, S. 5).

Es kann also davon ausgegangen werden, dass Engaged Learning inmitten öffentlicher Kontroversen um die Frage, was Hochschullehre leisten soll, d.h. welche Effekte sie bringen soll, verortet wird – die Employability der Hochschulabsolventen zu steigern, authentische Lernerfahrungen zu bieten und relevante gesellschaftliche Probleme zu bearbeiten, stehen dabei hoch im Kurs.

Im Zuge europäischer Hochschulreformen, denen eine politische Ökonomie innewohnt (vgl. Münch 2011), gehen solche Kontroversen immer auch mit der Frage einher, wie Hochschullehre die an sie gestellten Anforderungen mit möglichst geringen Mitteln leisten bzw. wie sie dafür zusätzliche Mittel akquirieren, d.h. wie sie die gewünschten Effekte möglichst *effizient* erreichen kann. Im Kontext von Engaged Learning kann dies durch die Weitergabe der Kosten für akademische Lehre an externe Partner realisiert werden, die im Gegenzug studentische Arbeitskräfte und innovative Ideen erhalten. Auch die Erhöhung der gesellschaftlichen Relevanz akademischer Lehre und ein damit potentiell höherer ausübbarer politischer Druck, ist vorstellbar. Nicht zuletzt kann auch davon ausgegangen werden, dass Begriffe, die sich gut vermarkten lassen, um Fördermittel einzuwerben und Studierendenzahlen zu erhöhen, Konjunktur haben.

Listen wir die zentralen Punkte der Entstehung dieses Begriffs von Engaged Learning noch einmal auf:

- Engaged Learning musste als Kernbegriff eines Förderantrags für ein Verbundprojekt dazu geeignet sein, den Förderzuschlag zu erhalten und Forschungspartner zu gewinnen.
- Dafür musste der Begriff (hochschulbildungs-)politischen Agenden der Europäischen Union sowie sechs unterschiedlicher Hochschul-Administrationen entsprechen bzw. diesen zumindest nicht widersprechen.
- Da sich politische Agenden in Demokratien maßgeblich aus öffentlichen Diskursen speisen, musste der Begriff zudem Anknüpfungspunkte an diese aufweisen bzw. sich zumindest innerhalb zulässiger Diskursräume bewegen.
- Der Begriff sollte sich dabei auch auf die sechs unterschiedlichen nationalen, regionalen und lokalen Kontexte anwenden lassen, d.h. in diesen erforscht werden können.
- Seine Definition sollte dabei von den Projektmitarbeiter:innen gemeinsam vorgenommen und akzeptiert werden, da diese Vorgehensweise am ehesten der projektinternen Machtstruktur entsprach.
- Dafür sollte der Begriff möglichst inklusiv sein, d.h. die vorgefundene Diversität an (Prä-)Konzepten abbilden.
- Darüber hinaus sollte die Definition des Begriffs in möglichst kurzer Zeit abgeschlossen werden, um die Logistik des CaST-Projekts nicht zu erschweren bzw. den Projektplan des Managements einhalten zu können.

Lesen wir diese Liste an logistischen Bedingungen und politischen Anforderungen vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich der Begriff im Zeitraum seiner Entstehung allein aus theoretischen Präkonzepten und Annahmen gespeist hat, nicht aber auf Empirie gestützt wurde, kann Folgendes konstatiert werden: Engaged Learning ist normativ sowie instrumentell und kann daher als potentiell Vehikel gesellschaftlicher Umstrukturierung im Sinne einer Re-Regulation gelten, d.h. als angestrebter Zustand der in den Wandel zu versetzenden Hochschullehre begriffen werden. Die Antwort auf die Frage, wie dieser Zustand auszusehen hat und welches Verständnis von Effektivität und Effizienz ihm innewohnt, bleibt offen und damit Gegenstand weiterer Forschung und Diskurse.

Die bis hierhin vorgelegte Beschreibung endet mit der Publikation der Begriffsdefinition von Engaged Learning und lässt damit Fragen offen, die sich mit der Begriffs-Praxis auseinandersetzen – mit Blick auf die Definition(en) von Engaged Learning lassen sich Fragen ausformulieren, die für die Untersuchung von Praxen erkenntnisleitend sein können.

In der vorliegenden (aber auch in anderen) Definition(en) des Begriffs Engaged Learning werden gesellschaftliche Probleme fokussiert. Studierende setzen sich mit diesen gesellschaftlichen Problemen auseinander, indem sie erlernte Theorien bzw. theoretische Wissensbestände darauf anwenden.

Dies geschieht zwar in Begleitung ihrer Lehrer, jedoch außerhalb ihrer Hochschulen. Außerhalb der Hochschulen wird die *reale Welt* verortet. Das legt den Schluss nahe, dass Hochschulen als von der gesellschaftlichen Realität und den darin auftretenden Problemen abgesondert begriffen werden.

Die Hochschul-Emigranten treffen auf lokale Gemeinschaften und Organisationen, mit denen sie Partnerschaften eingehen. Deren Zweck besteht laut Definition maßgeblich in der Erzeugung von Wissen.

Der gesamte Vorgang wird als Prozess verstanden. Ein Prozess ist ein Ablauf von aufeinanderfolgenden Zuständen, Stadien oder Phasen eines Dings in der Zeit, dessen Übergangsphänomene oder Wendepunkte sich beschreiben und kontextualisieren lassen (vgl. Kehrbaum 2009, S. 133; Rammstedt 2011b, S. 537).

Welche Übergänge lassen sich aus den Definitionen von Engaged Learning herauslesen und welche Fragen leiten sich daraus ab?

- Theorien werden auf gesellschaftliche Probleme angewendet.
  - Wie werden gesellschaftliche Probleme identifiziert und priorisiert? Wie funktioniert das Matching zwischen Theorie und Praxisproblem?
- Akteure der Hochschulen verlassen für Engaged Learning die Sphäre ihrer Hochschulen und treten in reale Welten ein.
  - Wo verlaufen die Grenzen zwischen Hochschule und realer Welt und was macht den Unterschied aus?
- Akteure der Hochschulen sowie Akteure umliegender Gemeinschaften und Organisationen gehen Partnerschaften ein.
  - Wie, zwischen wem und wozu werden Partnerschaften eingegangen, von wem geht die Initiative aus und wie sind diese Partnerschaften ausgestaltet?
- In diesen Partnerschaften wird Wissen erzeugt, das theoretisch fundiert und problemlösungsorientiert ist.
  - Welche Art von Wissen wird erzeugt? Wer hat an der Wissenserzeugung welche Anteile? Wie wird das Wissen gesichert? Wird es in Handlungen transformiert, die zur Problemlösung beitragen?

## 5. Bericht über die Entstehung des in:takt-Projekts

„Aussprechen, was ist – bedeutet den ersten Schritt zur Tat.“ Wer an der Wahrheit vorbeisehen will und ihr nicht ins Auge sehen kann, scheidet als Wegbereiter aus. Und wer sich in seiner Liebe zur Vaterstadt gekränkt fühlt, wenn er diese erste Voraussetzung zum Handeln hört, ebenso. (Taut 1995, S. 116).

Dieses Kapitel dient der kontextuellen Einführung in das in:takt Projekt in Magdeburg, Deutschland. Zum Zeitpunkt meines Einstiegs in das Graduiertenkolleg und das CaST-Projekt wurde es als ein *Anwendungsfall* von Engaged Learning begriffen. Gegen Ende meines Feldaufenthalts beschreiben die in:takt-Akteure ihr Handeln hingegen selbst mit dem Begriff Engaged Learning. Dazwischen befindet sich demnach die gesuchte Verflechtung von Begriff und Praxis

Im Folgenden wird die Zeit *vor* meinem Einstieg in die Theorie und Praxis des Begriffs und Projekts beschrieben. Dies dient neben der Fall-Einführung auch einer Überprüfung der theoretischen Grundannahmen (Kapitel 1) in der fallspezifischen Praxis und legt somit den Grundstein der Annäherung an die Verschränkung von Begriff und Praxis.

### 5.1 Beschreibung der Entstehung des in:takt

Die Ursprünge des in:takt lassen sich bis in das Jahr 2016 zurückverfolgen. Miriam Neßler, damals Studentin im Studiengang *Kultur der Metropole* an der HafenCity Universität Hamburg, die „Magdeburg während ihrer Schulzeit ins Herz geschlossen“ (Betty 2016) hatte, realisierte das Projekt mit dem Namen *Urst Urban* in der Magdeburger Innenstadt.

Ihr Projekt nutzte leerstehende Räumlichkeiten der Magdeburger Wohnungsbaugenossenschaft (im Folgenden WOBAU) für einen Monat – vom 27. Februar bis zum 26. März 2016 – zwischen, um „Lesungen, Konzerte[...], Partys, eine[n] Flohmarkt [...] Fotospaziergänge[...] und kleine[...] Führungen“ (ebd.) im und im Umfeld des speziell dafür eröffneten Ladens zu veranstalten.

Ausgangspunkt war die Überlegung, dass es in der Magdeburger Innenstadt an Räumen mangelt, in denen man sich für einen längeren Zeitraum aufhalten kann, ohne irgendetwas kaufen oder konsumieren zu müssen (Lüdemann 2016)

, erklärte die Initiatorin in einem Zeitungsinterview. „Die Idee von Urst Urban kam gut an und der Wunsch ist da, das Projekt in Zukunft an anderer Stelle fortzusetzen“ (mdk 2016), heißt es zudem in einem Videobeitrag.

Im gleichen Zeitraum lehrte Dozent:in Rem an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg (im Folgenden OVGU) und führte Seminare im Studiengang *Kulturwissenschaft, Wissensmanagement, Logistik – Cultural Engineering* (im Folgenden KWL) durch. Zu einem dieser Seminare lud Rem Miriam Neßler ein, um mit ihr und den am Seminar teilnehmenden Studierenden über das Urst-Urban Projekt zu sprechen (2020\_04\_10 Interview Rem).



Rem selbst sah zu dieser Zeit in Magdeburg einen „Riesen-Bedarf [für] viel mehr Input in der Richtung [von Miriams Projekt]“ (ebd.), und führte dies auf die „um die Ecke [kommende] Kulturhauptstadtbewerbung“ (ebd.) Magdeburgs für das Jahr 2025 zurück. Die an Rems Seminar teilnehmenden Studenten „hatten [das Gespräch mit Miriam] noch in positiver Erinnerung“ (ebd.) und so sah Rem den „Boden ganz gut vorbereitet und [...] hatte das Gefühl, es könnte gut klappen [...] so ein Projekt an[zu]setzen“ (ebd.).

Rem nahm daher Kontakt zur Magdeburger Stadtverwaltung und hier speziell zur Stadtentwicklung auf, die sich aus Rems Sicht sehr um die Innenstadt kümmerten<sup>32</sup> (ebd.). Gemeinsam mit Studierenden, die Rem bereits aus früheren Seminaren kannte, initiierte Rem bis einschließlich zum Wintersemester 2018/19 Seminare, aus denen heraus das in:takt-Projekt von den „Studierenden auch selbst entwickelt [wurde] mit mir zusammen“ (ebd.).

Die inhaltliche Arbeit des frühen in:takt orientierte sich am nicht näher bestimmten „Innenstadtthema“ (ebd.). Ein Student erzählte mir, „dass wir kein festes Thema haben, außer eben Innenstadt [, wodurch] sich jeder Studi selbst sein Thema suchen [kann] in diesem Rahmen“ (ebd.). Die neben der thematischen Rahmung organisatorische Basis des frühen in:takt bestand in einer bereichsübergreifenden Zusammenarbeit aus Universität, Stadtverwaltung und Wohnungsbaugenossenschaft.

we have a cross-sectoral cooperation with three sectors [...] the university [...] the administration of the city and [...] the housing association [...] without this partners, you cannot make this kind of projects (ebd.).

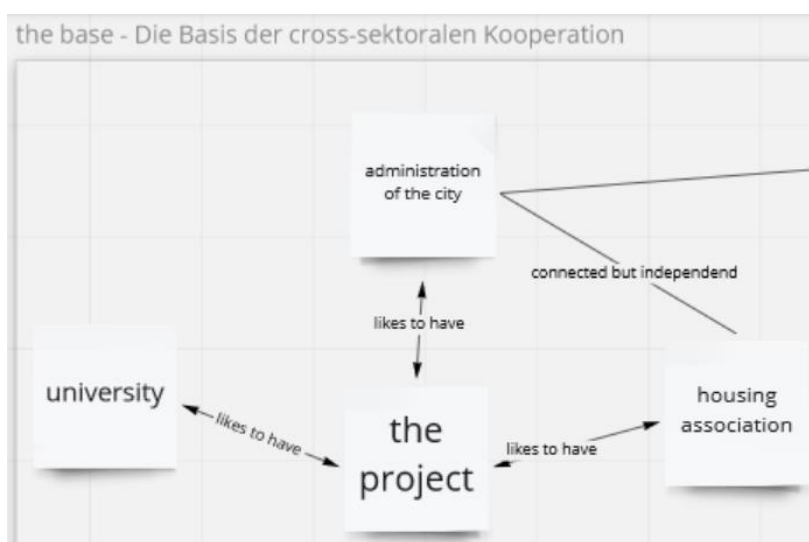


Abbildung 18: Bereichsübergreifende Kooperation des in:takt. Rem bezeichnet das Beziehungsgeflecht als die Basis (the base) cross-sektoraler Kooperation.

<sup>32</sup> „city administration, especially the city development, they care for the inner city a lot“ (2020\_04\_10 Interview Rem)

Alle drei Sektoren (Abb.18) bzw. Bereiche lassen sich aus dem vorhandenen Datenmaterial näher bestimmen:

*University* verweist zunächst ganz allgemein auf die OVGU, an welcher Rem einen Lehrauftrag für zwei Semesterwochenstunden (im Folgenden SWS) innehatte. Rems Anstellung und Seminare waren zunächst im bereits erwähnten Studiengang KWL angesiedelt, welcher allerdings seit dem Wintersemester 2017/18 auslief und durch den neu konzipierten Studiengang Cultural Engineering (im Folgenden CE) ersetzt wurde. „[D]er Übergang von KWL zu CE [ist] nicht gut gelaufen. Da gab es auch inhaltliche/konzeptionelle Auseinandersetzungen“ (2020\_12\_01 Chat schauwerk intakt), erfuhr ich.

Vielleicht hatte [das in:takt Projekt] deshalb keine Lobby bei der neuen Professur? Vielleicht ist es in den anderen zu regelnden Themen nicht wahrgenommen worden, da gerade erst am Entstehen war? Auf jeden Fall haben die neuen Mitarbeiterinnen von CE ihre eigenen Prioritäten gesetzt und ihren eigenen, neuen Plan verfolgt. [...] Hauptargument mangelnder Unterstützung durch den Studiengang ist seither: kein Geld und keine Zeit. Was wahrscheinlich sogar stimmt. (ebd.).

Auch Rems Lehrauftrag wurde vom neuen CE-Studiengang nicht mehr finanziert. Während die Proto-in:takt-Seminare noch allein von KWL-Studierenden besucht wurden, waren die späteren in:takt-Begleitseminare für CE-Studierende zwar ebenfalls zugänglich und anrechenbar, allerdings nicht fest im Curriculum des Studiengangs angesiedelt.

Eine Studentin beklagte sich einmal bei mir darüber, dass das in:takt nicht ausreichend gewürdigt werde und stattdessen neue CE-Projekte vorgezogen würden. Das in:takt verglich sie mit einem Organ<sup>33</sup>, das auch einfach abgetrennt werden könne (2020\_09\_24 Gespräch Carla).

Rem schilderte Studierenden gegenüber, dass das in:takt Projekt zu diesem Zeitpunkt „direkt vor dem aus [stand]: ohne Lehrauftrag kein Seminar & kein in:takt“ (2020\_12\_01 Chat schauwerk intakt). Mit der Unterstützung durch die zentrale Betriebseinheit Medien, Kommunikation, Marketing (im Folgenden MKM) der OVGU gelang es schließlich aber doch, das Projekt fortzusetzen.

Dann sprang zum Glück das MKM ein, da darüber Projekte laufen können und ich da Leute kenne, die das in:takt inhaltlich wichtig finden. [...] Die Anbindung ans MKM ist insofern Gold wert, da die zumindest eine Zeit lang Projekte gut unterstützen können. Mit dem MKM hat das Projekt informelle Unterstützung von Uni-Mitarbeitern (z.B. Yolanda) und tatsächlich einen Draht zur Unileitung, den es vorher nicht gab. (2020\_12\_01 Chat schauwerk intakt).

---

<sup>33</sup> Sie verwendete im Gespräch den Begriff „Zwölffingerdarm“. Dieser erste Abschnitt des Dünndarms ist für die Verdauung und Hormonproduktion wichtig und könnte nicht ohne Weiteres abgetrennt werden. Ich bin daher der Auffassung, dass die Studentin den Blinddarm bzw. Wurmfortsatz meinte, der gemeinhin als eher verzichtbar gilt.

Mindestens vier Mitarbeiterinnen des MKM konnten als ehrenamtliche Teammitglieder des Vereins *heimatBEWEGEN* in der Stadt Ballenstedt identifiziert werden. Mit ihrem Verein wollen sie

„einen Ort schaffen, der uns Raum lässt für Begegnungen, Kreativität, Ideen, Projekte, Träume, Fähigkeiten und Gewissheiten, auf deren Basis [wir] an einer guten Zukunft bauen können“ (HeimatBEWEGEN 2023).

Die dem in:takt (neben Rem) am nächsten stehende Universitäts-Mitarbeiter:in war Yolanda. Yolanda wurde in einem Kooperationsvertrag zwischen Stadt und OVGU, auf dessen vertraglicher Grundlage in:takt handelte, als Ansprechpartner:in für administrative Angelegenheiten genannt.

Rem und Yolanda waren sich auf einem Kongress begegnet. Daraufhin hatten beide eine Kooperation „angeleiert“ (2020\_06\_26 Telefonat Yolanda). Rem stellte Yolanda gegenüber Studierenden als „Mitstreiter:in“ sowie als „Retter:in“ des in:takt vor (2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4). Yolanda war für Rem „[e]ndlich mal jemand in der Uni, der versteht worums geht“ und eine „total wichtige Schnittstelle zur Uni“ (ebd.). Yolanda hingegen war, „wenn Rem was braucht [...] natürlich immer im Kontakt [auf] sehr kurze[m] Wege [mit Rem]“ (2020\_08\_10 Gespräch Yolanda).

Für Rem war das in:takt Projekt seit jeher ein „instrument of city-development“ (2020\_04\_10 Interview Rem). Für die Studierenden, nahm Rem an, handelte es sich um ein „self organized project [where] they put lot of power in it“ (ebd.). Ein im Projekt freiwillig tätiger Student meinte dazu, dass er im Gegenzug für seinen Aufwand

Erfahrung [...] sammeln [...] Leute in der Stadt kennen[gelernt] [und] super gut gelernt [hat], [...] mit Projekten um[zu]gehe[n] [sowie] Moderations-Kompetenz [...] entwickelt [hat] [...] Also das Projekt gibt einem einfach echt viel zurück (2020\_04\_10 Interview Rem)

*Administration of the city* meint im Allgemeinen die Institution der Landeshauptstadt Magdeburg. Sie wurde im Erhebungszeitraum durch den Oberbürgermeister Dr. Lutz Trümper repräsentiert. Im Rahmen des Kooperationsvertrags zwischen der Stadt Magdeburg und der OVGU<sup>34</sup> bekundeten die Vertragspartner

ein gegenseitiges Interesse an einer dauerhaften Verstetigung ihrer erfolgreichen langfristigen Zusammenarbeit zur wechselseitigen Förderung der Forschung und der Lehre sowie der Aus- und Weiterbildung (Kooperationsvertrag Stadt OVGU 2020).

---

<sup>34</sup> Vertreten durch den Rektor Dr. Jens Strackeljan

Vonseiten der Stadt wurde der Beigeordnete Rainer Nitsche als autorisierter Ansprechpartner für administrative Angelegenheiten benannt. Dieser leitete im Entstehungszeitraum des in:takt das *Dezernat für Wirtschaft, Tourismus und regionale Zusammenarbeit*, aus dessen Budget – im Rahmen des Maßnahmenplans Innenstadt und Stadtteilzentren – die anfallenden Projektkosten in Höhe von 8.000 Euro pro Jahr erstattet wurden. Unter dem Wirtschaftsbeigeordneten Nitsche, der nach Einschätzung eines Stadtratsmitglieds „[W]irtschaftsförderung [...] sehr weit ausgelegt“ (2020\_11\_19 Chat Auftakt intakt Rettung) hat, wählte Rem das in:takt als „development-pusher of the local business“ (2020\_04\_10 Interview Rem).

Die Stadt bzw. das Wirtschaftsdezernat förderte im Rahmen des Innenstadt-Maßnahmenplans neben dem in:takt auch ein Projekt der Hochschule Magdeburg-Stendal (im Folgenden H2), das den Namen *schauwerk* trug. Die Wege des in:takt und *schauwerk* kreuzten sich im Erhebungszeitraum des Öfteren. Studierende beide Projekte trafen sich „gegenseitig auf Veranstaltungen (...) voneinander [und] hatten früher<sup>35</sup> halt relativ oft Partys [was] (schmunzelt) sehr nett [war]“ (2020\_08\_21 Gespräch Noam). Gleichzeitig hatten beide Projekte einen inhaltlich jeweils anderen „approach [...] an dieses Ladending. [Das *schauwerk* ist] halt eher so ne kreative Fläche [...] glaub ich und die [das in:takt] machen eher so so soziale Sachen“ (ebd.).

Während in:takt durch den zwei SWS umfassenden Lehrauftrag Rems an den Studiengang KWL und später an das MKM der OVGU angebunden war, gehörte das *schauwerk* zum Institut für Industrial Design der H2 und wurde von Prof. Dominik Schumacher<sup>36</sup> betreut. Äquivalent zu den Studierenden beider Projekte bestand auch zwischen den Lehrpersonen Rem und Schumacher eine lose Verbindung, gekennzeichnet durch anlassbezogene Absprachen und Schriftverkehr. Während das in:takt 8.000 Euro pro Jahr städtische Förderung und „400 Euro [pro Semester] für den Lehrauftrag [von Rem]“ (2020\_09\_24 Gespräch Carla) erhielt, verfügte das *schauwerk* jährlich über etwa 85.000 Euro, die sich aus privaten Beiträgen und öffentlichen Hochschul-, Kommunal- und Landesmitteln zusammensetzten (2020\_11\_20 Chat intakt Rettung).

Mit der *housing association* ist die WOBAU gemeint. Sie stellte bereits dem Urst Urban Projekt und später den Projekten in:takt und *schauwerk* vakante Geschäftsräume in der Magdeburger Innenstadt zur Zwischennutzung – „Nothing more“ (2020\_04\_10 Interview Rem) – zur Verfügung. Diesbezüglich gingen die in:takt Akteure davon aus, dass die „WOBAU [...] in uns den bunten Hund [sieht], der den Laden attraktiv macht [...] mehr wollen die von uns nicht“ (2021\_01\_13 Teiln. Beob. urban diversity 5).

---

<sup>35</sup> „jetzt in Coronazeiten natürlich nicht“ (2020\_08\_21 Gespräch Noam)

<sup>36</sup> Lehrstuhl für Interaction Design Technologies

Fand die WOBAU geeignete Mieter:innen für die von in:takt und schauwerk genutzten Ladenflächen, mussten die Projekte den jeweiligen Laden aufgeben und umziehen. Dabei erhielten sie vor und im Erhebungszeitraum stets zeitlich lückenlos neue vakante Ladenflächen durch die WOBAU.

Dennoch gab es seitens des in:takt Vermutungen dahingehend, von der WOBAU als „Kritiker [im] eigene[n] Haus“ (2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4) gesehen zu werden. Dies lässt sich unter anderem auf eine Veranstaltung des in:takt Anfang Januar 2020 zurückführen – den *in:dialog zur Zukunft des Grünen Stadtmarschs*. Diese Veranstaltung zur Bürgerbeteiligung an einem Wohnungsbauprojekt sei von der WOBAU „ursprünglich als Werbeveranstaltung [...] gedacht“ (2020\_09\_30 Teiln. Beob. Third Mission Treffen; 2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4) gewesen, wurde von den Studierenden des in:takt jedoch als eine „Diskussionsveranstaltung“ (ebd.) aufgezogen.

Die Veranstaltung des in:dialog ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie meinen Einstieg in die Feldphase darstellt. Am zweiten Januar 2020, meinem ersten Arbeitstag im Graduiertenkolleg WIMAKO und im CaST-Projekt, erhielten mein Kollege Tony und ich folgende E-Mail einer Projektmanagerin<sup>37</sup>: „Hallo zusammen, guckt mal hier, eine Ankündigung aus unserem ‚Anwendungsfall‘. Vielleicht könnt Ihr das einrichten? (2020\_01\_02 Email Einladung indialog). Darunter war eine weitergeleitete E-Mail vom Absender intakt28@gmail.com enthalten:

Hiermit laden wir sie [sic] herzlich zum in:dialog zur Zukunft des Grünen Stadtmarschs am 08.01. um 18:00 Uhr im in:takt ein. [...] Wir würden uns sehr freuen, wenn sie [sic] beim in:dialog dabei sein könnten und wenn sie [sic] über ihre [sic] Kanäle helfen, die Einladung zu verbreiten. (ebd.).

„Ziel ist es“ (ebd.), so hieß es in der Ankündigung weiter, einen offenen Austausch und eine öffentliche Diskussion zum besagten Bauprojekt anzuregen und dabei die „Stimmen der ‚jüngeren Generation‘ zu Wort kommen zu lassen“ (ebd.). Das Bauprojekt sei zudem ein Anlass, um sich mit der „Wohnungsfrage“ als „eines der wichtigsten [Themen]“ (ebd.) in Magdeburg auseinanderzusetzen. *Die Wohnungsfrage* wurde dabei – paraphrasiert zusammengefasst – unterteilt in Fragen...

- ...zum sozialwirtschaftlichen Wohnen und Bauen
- ...zum Erhalt und zur Erneuerung bereits vorhandenen Wohnbestands
- ...nach Klimagerechtigkeit durch den Umbau städtischer Infrastrukturen
- ...zur Teilhabe der Stadtgesellschaft an Bau-Entscheidungen und -Prozessen

---

<sup>37</sup> Zuständig für das CaST und das SEU Projekt. Während sich das CaST-Projekt mit Engaged Learning beschäftigte, setzte sich das SEU (Socially Engaged Universities) Projekt mit sogenannten *Community-University-Partnerships* auseinander, die als eine Grundlage von Engaged Learning angesehen werden können.

Neben Vertretern der Bauinstitutionen *WOBAU* und *MWG*<sup>38</sup> wurden Vertreter des *BUND*<sup>39</sup> sowie der *Bürgerinitiative Rettet den Stadtpark Rotehorn*<sup>40</sup> als Diskutanten angekündigt. Zwischen den Vertretern der *WOBAU* und *MWG* auf der einen sowie denen des *BUND* und der *Bürgerinitiative* auf der anderen Seite, entstand im Rahmen von drei<sup>41</sup> Präsentationen und sieben Fragerunden mit insgesamt 17 Einzelfragen eine teils lautstarke Diskussion. Dabei wurden sowohl ökonomische, ökologische, historische, juristische als auch (partei-)politische und personenbezogene Argumente für und wider das Projekt vorgetragen und diskutiert (vgl. Marsh et al. 2021, S. 71-73). Das Format des *in:dialog* wurde bereits vor dem hier genannten Termin drei Mal zu folgenden Themen durchgeführt:

- „Verschiedene Perspektiven zur Belebung der Innenstadt durch offene Kulturangebote“ (07.02.2019)
- „Wie kann man ideelle Werte tatsächlich nachhaltig in die Gesellschaft integrieren? Kommerz mit Herz – bloße Utopie oder Realität? (15.06.2019)
- „Was ist ein Ökodorf und ist das Konzept auch in der Stadt umsetzbar?“ (22.06.2019)

## 5.2 Interpretation der Entstehung des *in:takt*

Im Folgenden werden die theoretischen Grundannahmen sowie die *CaST*-Definition des Begriffs *Engaged Learning* mit der Praxis des *in:takt* abgeglichen. Damit soll die Annahme überprüft werden, dass es sich bei *in:takt* tatsächlich um einen Anwendungsfall von *Engaged Learning* handelt.

Das *in:takt* nutzte Räumlichkeiten in der Magdeburger Innenstadt, die nicht der Universität gehörten und bespielte diese sowohl im Modus akademischer Lehre als auch mit Veranstaltungen wie Bürgerforen und Kulturworkshops. Die Studierenden verließen den Kontext ihrer Hochschule also tatsächlich in physisch-räumlicher Hinsicht.

Die Verbindung von Raum und Prozess offenbart sich in Rems Ackermetapher („Boden [...] bereitet“). Das Projekt als Saat, die in den vorbereiteten Boden gesetzt wird, hat eine Chance, anzuwachsen („es könnte gut klappen“) und in dieser Folge den Boden selbst zu verändern („instrument of city-development“). Das gewünschte Ergebnis des Prozesses ist neben dem für akademische Lehre üblichen Wissenserwerb also auch die Transformation der Umwelt. Die Annahme, dass es sich nicht um akademische Lehre im herkömmlichen Sinn handelt, sondern um einen Fall von *Engaged Learning*, ist bis hierhin also durchaus nachvollziehbar.

---

<sup>38</sup> Wohnungsgenossenschaft Magdeburg eG

<sup>39</sup> Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V.

<sup>40</sup> Der Stadtpark Rotehorn ist ein 200 Hektar großes öffentliches Parkareal auf der Elbinsel *Werder*, die insgesamt 359 Hektar umfasst und auf der das Bauprojekt *Grüner Stadtmarsch* geplant war.

<sup>41</sup> *MWG* und *WOBAU* teilten sich eine Präsentation

Die als an öffentlichen, nicht-kommerziellen Innenräumen mangelnd bewertete Infrastruktur der Magdeburger Innenstadt war sowohl der Ausgangspunkt des in:takt Vorgängers Urst-Urban im Jahr 2016 als auch die Ur-Problematisierung darauffolgender Projekt-Akteure. Sie ging, wie theoretisch angenommen (Kapitel 1.3), aus einer engen, erfahrungsbasierenden Verbindung („während der Schulzeit ins Herz geschlossen“) zwischen Proto-in:takt-Gründerin Neßler und der Stadt Magdeburgs hervor. Letztere stellte den Handlungsraum der Akteure dar und lässt sich anhand der vorliegenden Beschreibung auf die Magdeburger Innenstadt<sup>42</sup> eingrenzen.

Die Ur-Problematisierung zeigt sich noch Jahre nach der Gründung des Vorgänger-Projekts exemplarisch an der Veranstaltungsreihe in:dialog. Hier werden offene Kulturangebote und ideelle Werte als erwünschtes Kernmotiv („Herz“) für Konsum diskutiert. Dabei wird die Wohnungsfrage primär als eine solidarische, ökologische und partizipatorische Angelegenheit begriffen, wohingegen ökonomische Eigentümer- und Konsumenten-Interessen mit dem negativ konnotierten Begriff „Kommerz“ belegt werden.

Dass sich diese Ur-Problematisierung über einen Zeitraum von vier Jahren aufrechterhält, obwohl die ursprünglich problematisierende Person längst weitergezogen ist und ein neues Projekt aufgesetzt wurde, weist auch auf ein Denkkollektiv hin. Dessen Ursprünge gehen auf Auseinandersetzungen mit dem Konsumismus Dritter Orte<sup>43</sup> (vgl. Zurstiege 2008) zurück und sind damit auch anschlussfähig an kapitalismuskritische Beiträge zur Kulturindustrie der Frankfurter Schule (vgl. Horkheimer/Adorno 2015, S. 141-191).

Umso verwunderlicher ist es, dass das Projekt vom Wirtschaftsdezernat der Stadt finanziell unterstützt wurde, welches mit der Belebung des Handelns – mit Kommerz also – in der Innenstadt beauftragt war. Ebenso überraschend ist, dass sich das in:takt in den Augen des Dezernats als Entwicklungstreiber der lokalen Wirtschaft widergespiegelt sah.

Der nur scheinbare Interessengegensatz löst sich jedoch auf, wenn wir uns vor Augen führen, dass in:takt Initiator:in Rem das Projekt als Instrument der Stadtentwicklung verstand und ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür zu besitzen schien, wie sich nicht-kommerzielle Stadtentwicklung in kommerzielle Wirtschaftsentwicklung übersetzen ließ. Dies tritt mit Rems Aussage zutage, in den Augen der WOBAU der „bunte Hund“ zu sein, d.h. vakanten Ladenflächen durch die nicht-kommerzielle Projektstätigkeit die Aufmerksamkeit von Mietinteressenten zu verschaffen, was wiederum dem kommerziellen Anliegen des Wirtschaftsdezernats und der WOBAU entsprach.

---

<sup>42</sup> Diese ist, weil sie an keiner Stelle definiert wird, kein Ort.

<sup>43</sup> Orte, an denen Menschen abseits von professioneller Erwerbs- sowie familiärer Betreuungs- und Erziehungsarbeit Ausgleich und Geselligkeit erleben können, bspw. Cafés, Büchereien, Bars und Friseursalons (vgl. Oldenbourg 1999)

Hinzu kam die Nutzung eines Serendipitätseffekts. Rem zog die überraschende („kommt [...] um die Ecke“) Bewerbung Magdeburgs als Kulturhauptstadt zur Bedarfskonstruktion („Da ist ja auch so ein bisschen Bedarf so in der Richtung da“) heran und konnte diesem Bedarf mit dem in:takt Projekt entsprechen.

Dass die Übersetzung gelang, war jedoch nicht allein Rems Verdienst, sondern kann ebenso auf die Offenheit für solche Übersetzungsleistungen („Wirtschaftsförderung [wird] sehr weit ausgelegt“) auf Seiten des Beigeordneten Nitsche zurückgeführt werden. Dieser rahmte das Projekt durch dessen Aufnahme in den Maßnahmenplan Innenstadt zudem als eine in Teilen städtische Maßnahme bzw. als eine Koproduktion zwischen Stadtverwaltung und Universität.

Das als *bereichsübergreifende Zusammenarbeit* bezeichnete Beziehungsgeflecht zwischen OVGU, Stadt, WOBAU und in:takt wies trotz der reziproken Pfeilzuweisung zwischen den Projekt-Partnern ausgeprägte Asymmetrien auf. Zwar schien sowohl das Projekt seine Partner, als auch die Partner das Projekt haben zu wollen („likes to have“), jedoch mit jeweils anderen Interessen und in unterschiedlichem Maße.

Während das Projekt auf den Lehrauftrag der OVGU, die zur Verfügung gestellten Räume der WOBAU und die Förderung der Stadt *existentiell angewiesen* war („without this partners, you cannot make this kind of projects“), schienen Stadt und WOBAU im Projekt lediglich ein nützliches Mittel zur jeweils eigentlichen Zweckerreichung zu sehen. Zudem besaß das Projekt für diese beiden Partner keinen Alleinstellungscharakter, da sie über eine recht ähnliche Kooperation mit dem schauwerk der Hochschule Magdeburg-Stendal verfügten.

Der Vergleich des in:takt mit dem schauwerk lässt darüber hinaus erkennen, dass es eine offen umstrittene Tatsache war, dass die Universität das in:takt-Projekt be- sowie erhalten konnte und wollte. Das schauwerk genoss eine enge Anbindung an das Institut für Industrial Design und verfügte damit einhergehend über eine etwa zehnfach höhere Förderleistung als in:takt sowie professorale Betreuung und Tutorenzugriff. Das in:takt hingegen stand mit der Transformation der Cultural-Engineering Studiengänge und dem damit einhergehenden Wegfall der Finanzierung des Lehrauftrags Rems komplett auf dem Spiel.

Obwohl Rem als Hochschul-Dozent:in mit mehrjähriger Lehrerfahrung die Logiken einer Hochschulorganisation zumindest erfahrungsgemäß geläufig sein dürften, gelang die Übersetzung von Projekt- in Universitätsinteressen zunächst nicht so gut wie bei den außeruniversitären Partnern – „worums geht“, verstand „in der Uni“ scheinbar niemand.



Erst durch den persönlichen Kontakt zu Kolleginnen aus der universitären Peripherie kam eine derart stabile Verbindung („Draht zur Unileitung“) zustande, dass das Projekt auch formal anerkannt wurde (Kooperationsvertrag, unterschrieben vom Rektor). Dabei schien das Projekt selbst bereits als außerhalb der universitären Randzone liegend betrachtet zu werden. Wäre das in:takt als zur Universität gehörend wahrgenommen worden, hätte es keine extra „Schnittstelle zur Uni“ in Gestalt von Universitäts-Mitarbeitenden benötigt.

Bei diesen fällt auf, dass sie neben ihrer hauptamtlichen Tätigkeit als Mitarbeiter der OVGU ein freiwilliges Engagement im Kulturbereich ausübten oder selbst freie Kulturschaffende waren. Damit bewegten sie sich in einem mit in:takt und Cultural-Engineering anschlussfähigen Denkkollektiv, woraus sich erklären lässt, warum sie „das in:takt inhaltlich wichtig finden“. Im Fall von Yolanda kann sogar davon gesprochen werden, dass nicht nur die Inhalte als wichtig empfunden, sondern vielmehr die gleichen Ziele in gleicher Intensität („Mitreiter:in“) verfolgt wurden.

Die Studierenden waren, der CaST-Definition von Engaged Learning entsprechend, neben Rem und seinen Unterstützer:innen die menschlichen Hauptakteure des von ihnen selbstorganisierten in:takt-Projekts. Zwischen den Studierenden des in:takt und des schauwerk konnte in diesem Zeitraum noch nicht von einer Partnerschaft gesprochen werden, da zwar gemeinsame Aktivitäten („gegenseitig auf Veranstaltungen voneinander“) abgehalten wurden, das Wissen um die konkrete Arbeit der jeweils anderen aber nur oberflächlich ausgeprägt zu sein schien („die machen eher so so soziale Sachen“).

Trotz der Abhängigkeit von seinen „Partnern“, beugte sich das in:takt nicht einfach einer Machtasymmetrie. Das zeigte sich beispielhaft an der bewusst initiierten Stellvertreter-Kontroverse mit der WOBAU im Rahmen des in:dialog zur Zukunft des Grünen Stadtmarsch. Vonseiten des in:takt wurden, um das vermeintliche Interesse der WOBAU an einer „Werbeveranstaltung“ zu durchkreuzen, offenkundige Kritiker in das Haus des Partners – immerhin gehörte der zwischengenutzte Laden der WOBAU – eingeladen. Somit konnte das Projekt trotz ungünstiger Machtasymmetrie den Partner öffentlich kritisieren, ohne die existenzsichernde Kooperation aufs Spiel zu setzen und sich dadurch zumindest ein Stück weit auf Augenhöhe begeben.

Die auf formalem Wege zunächst nicht zu erreichende Anbindung an die OVGU wurde hingegen über persönliche Kontakte zu Gleichgesinnten innerhalb der Hochschulorganisation erreicht. Die Förderung durch die Stadtverwaltung wurde weniger als finanzielle Abhängigkeit des Projekts, sondern eher als Angebot auf die Nachfrage der Stadt („Riesen Bedarf“) gerahmt, die, obwohl ihr ein großes Interesse an der Innenstadt bescheinigt wurde, es bis dahin offenbar nicht hinreichend vermochte, die Nachfrage aus eigener Kraft heraus zu stillen.

Der formale Kooperationsvertrag zwischen der OVGU, der Stadt und der mit ihr assoziierten WOBAU kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit des in:takt kaum um eine gleichberechtigte Partnerschaft auf Augenhöhe, sondern eher um eine asymmetrische Abhängigkeitsbeziehung mit Tendenz zur Konfliktpartnerschaft handelte. Da eine gleichberechtigte, beiderseitig vorteilhafte Partnerschaft laut CaST-Definition jedoch ein zentraler Aspekt von Engaged Learning ist und da der Begriff selbst im Entstehungszeitraum des in:takt nicht einmal nachweislich auftauchte, stellt sich die Frage, warum das in:takt als ein „Anwendungsfall“ für Engaged Learning (und Community-University-Partnership) begriffen wurde.

Die Behauptung, dass es sich beim in:takt um einen (Anwendungs-)Fall von Engaged Learning im Sinne der CaST-Definition handelte, wurde bereits in früheren Publikationen zu belegen versucht (vgl. Marsh et al. 2021, S. 66). Allerdings geschah dies lediglich auf Grundlage der Aussagen und Erfahrungen *einer* Person zu *einem* Zeitpunkt; genauer gesagt, in einem Interview, dessen offizieller Teil der Aufnahme sich mit Third Mission sowie „transmission work between universities and the society“ (2020\_04\_10 Interview Rem) und *nicht* explizit mit Engaged Learning auseinandersetzte. Das legt den Schluss nahe, dass der Anwendungsfall anders gelagert sein könnte, als zunächst angenommen.

Engaged Learning ist, das wurde im vorangegangenen Kapitel (4) gezeigt, normativ ausgerichtet. Das und die Tatsache, dass der Begriff zum Zeitpunkt der Äußerung in der Praxis nicht zur Anwendung kommt, legt den Schluss nahe, dass er stattdessen zur Anwendung kommen *soll*, d.h. gebracht wird. In:takt würde dadurch zum Wirt<sup>44</sup> eines Begriffs, der sich dessen Praxis aneignet. Tatsächlich war es jedoch das Projekt selbst, dass sich den Begriff gegen Ende meines Forschungsaufenthalts zu eigen machte und ihm dadurch willentlich zur Anwendung verhalf. Das lässt vermuten, dass es sich bei der Praxis-Begriffs-Verflechtung eher um eine symbiotische und nicht um eine parasitäre Verbindung handelte.

---

<sup>44</sup> Das würde mich, der den Begriff in die Praxis eingebracht hat, zum Zwischenwirt machen.

## 6. Bericht über die Aneignung von Engaged Learning durch das in:takt

[Wissenschaft] besaß Gewissheit, Kühnheit, Reserviertheit, Objektivität, Distanz und Notwendigkeit. [Forschung] ist ungewiss, mit offenem Ausgang, verwickelt in die niederen Probleme von Geld, Instrumenten und Know-How (Latour 2000, S. 31 f.).

Projekt und Begriff sind, trotz Zuschreibung als *Anwendungsfall*, bis zum Zeitpunkt des Feldeinstiegs (02.01.2020) noch nicht miteinander verbunden. Während die Praxis Kernelemente der Begriffsdefinition nicht erfüllt, ist der Begriff selbst in der Praxis zunächst unauffindbar. Mehr als ein Jahr später (April 2021) veröffentlichte das in:takt Projekt eine Dokumentation seiner Arbeit in den Jahren 2018 bis 2021. Darin heißt es:

Der Lehransatz [des in:takt Begleitseminars] kann mit dem in der Pädagogik und den Bildungswissenschaften [...] und in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung [...] verwendeten Begriff *engaged learning* beschrieben werden [...] Basis [der Ko-Gestaltung des in:takt] ist das Konzept *Engaged Learning* (Weiner et al. 2021, S. 17 - 112)



Abbildung 19: Cover des Kapitels *in:forschung* der *in:takt* Dokumentation

Des Weiteren widmet sich ein kurzes Kapitel der 117-seitigen Dokumentation mit dem Titel „in:forschung“ (Abb. 19) der Zusammenfassung von Forschungsaktivitäten und -vorhaben, bei denen in:takt unter Begriffen wie „*Engaged Learning*, *Third Mission* und *Wissenschaftskommunikation* [...] untersucht wird“ (ebd. 37-40). Im Einleitungssatz des rund dreiseitigen Intermezzos wird darauf hingewiesen, dass die Editoren der Dokumentation „[a]ls Gastautor [...] Alexander Chmelka gebeten“ (ebd.) haben, dies zu tun.

Neben Erkenntnis-Auszügen aus SEU- und CaST-Publikationen hat auch die von mir angebotene deutsche Übersetzung der CaST-Definition von Engaged Learning Eingang in das Werk gefunden.

Engaged Learning [...] bedeutet, dass ,die Studierenden die an Hochschulen erlernte Theorie auf einen Kontext außerhalb der Hochschule anwenden, indem sie sich mit gesellschaftlichen Anliegen, Herausforderungen oder Bedürfnissen auseinandersetzen, während sie dabei gleichzeitig Wissen in einer gerechten, für beide Seiten vorteilhaften Partnerschaft produzieren (Weiner et al. 2021, S. 37).

Die Verflechtung zwischen Begriff und Praxis wurde durch die eigenen empirischen Untersuchungen nicht einfach aufgedeckt, sondern überhaupt erst evoziert. Wie kam es aber dazu, dass sich in:takt den zunächst noch unbekanntem Begriff *Engaged Learning* als Basis sowie zur Beschreibung des eigenen Handelns aneignete und dies zudem in Form einer schriftlichen Dokumentation nachhaltig stabilisierte? Um den Aneignungsprozess nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die dafür markanten Stationen des eigenen Feldaufenthalts beschrieben.

## 6.1 Beschreibung des Prozesses der Aneignung des Begriffs Engaged Learning durch die Praxis des in:takt

Der Beginn der Feldphase wird markiert durch – wer die vorangegangenen Kapitel gelesen hat, erinnert sich – die Einladung des in:takt-Projekts zum *in:dialog zur Zukunft des Grünen Stadtmarschs*. Damit verbunden war die Rahmung des in:takt als *Anwendungsfall* für (unter anderem) Engaged Learning seitens einer Managerin des CaST-Projekts.

Auf der in:dialog Veranstaltung selbst trat ich allerdings lediglich als verdeckter Beobachter auf, d.h. gab mich und mein Forschungsanliegen noch nicht offen zu erkennen. Das änderte sich erst einen Monat später, als Carla sich am CaST-Projekt als studentische Hilfskraft beteiligte. Carla hatte bereits am in:takt Vorgänger Urst Urban (siehe Kapitel 5) mitgewirkt und gehörte seit der ersten Stunde zum Kernteam des in:takt. Dadurch war Carla für mich eine Schlüsselperson, die wortwörtliche Türen zum in:takt Laden öffnete und Kontakte zu Rem, Yolanda sowie den Studierenden herstellte. Die Vermittlung des Feldzugangs über Carla war auch deshalb notwendig, da zu dieser Zeit – es war das Frühjahr 2020 – der öffentliche Zugang zum sowie Veranstaltungen des in:takt durch die Corona-Eindämmungsverordnungen stark eingeschränkt waren.

Obwohl ich auf Rem bereits selbst im Januar 2020 aufmerksam geworden war, lernten wir uns persönlich erst im September desselben Jahres kennen. Vorausgegangen war eine E-Mail, die ich einige Wochen zuvor an Rem verschickt hatte. Darin wandte ich mich mit zwei Anliegen an Rem. Zum einen bat ich Rem darum, Fragen zur Evaluation sowie zum Mehrwert des in:takt für umliegende Gemeinschaften zu beantworten.

Die Antworten sollten in das zu diesem Zeitpunkt entstehende CaST-Fallstudien-Kompendium (vgl. Marsh et al. 2021) einfließen. Darüber hinaus bat ich Rem um „ein offenes Gespräch“ (2020\_09\_14 Email Rem) rund um die Frage

wie [die Akteure des in:takt] Begriffe, Theorien, Fragen und Interessen der jeweiligen Hochschulen und Disziplinen in konkrete Räume, Projekte, Gruppen u.ä. übersetzen, Öffentlichkeiten herstellen, ansprechen und Veränderungen anstoßen – also **Wissenschaftskommunikation betreiben** (ebd.).

Rems Antwort enthielt neben den für CaST relevanten Daten auch das Angebot, sich mit mir vor Ort in Magdeburg, im Nachgang an ein Third Mission Strategietreffen, zu unterhalten. Das Ende September 2020 stattfindende Strategietreffen wurde unter Beteiligung einer Leitungsperson im Hochschulbetrieb, diverser Lehrstühle, Studiengangverantwortlicher sowie Einrichtungen und Projekte der OVGU initiiert. Als Mitarbeiter des CaST-Projekts erhielt ich auf Nachfrage ebenfalls Zugang, wobei ich in der Vorstellungsrunde mein Forschungsvorhaben in Verbindung mit meinem Interesse an in:takt als dessen Anwendungsfall offenlegte.

Im Fokus des Treffens und somit auch seiner Teilnehmer:innen stand jedoch der Begriff und die Strategie der *Third Mission* an der OVGU. Diese wurde von einem Anwesenden eingangs als „humpelndes Bein, das [an der Universität] dranhängen soll“ (2020\_09\_30 Teiln. Beob. Third Mission Treffen), bezeichnet. Eine der Initiator:innen verglich die bisherigen Aktivitäten, die einer Third Mission zugeordnet werden konnten, hingegen mit Atomen, die jeweils einzeln umherkreisten, weshalb diese nicht als zur Third Mission zugehörig wahrgenommen und kommuniziert würden. Eine andere Teilnehmerin bemängelte, dass es kein gemeinsames Verständnis davon gebe, was unter Third Mission zu verstehen sei.

Ziel des Treffens, so die Initiator:innen, sei es daher, die einzelnen Aktivitäten und anwesenden Expertisen unter einem gemeinsam definierten Begriff von Third Mission zu bündeln. Ein weiterführender Zweck des Treffens sei es, eine Projektförderung beim Wissenschaftsministerium des Landes Sachsen-Anhalt zu beantragen. Durch das Projekt solle die Relevanz der Third Mission in der OVGU gesteigert und die dazugehörigen Aktivitäten und Expertisen institutionalisiert werden.

Im Austausch über das Begriffsverständnis von Third Mission sowie die einheitliche Erfassung der Third Mission Aktivitäten und Expertisen wurden drei Vorschläge eingebracht:

1. Eine Definition, Systematik sowie ein Modell zur Bilanzierung von Third Mission, welche die einbringende Person auf den Hochschulforscher Peer Pasternack zurückführte. Dessen Institut für Hochschulforschung (HoF) hatte bereits in der Vergangenheit die Third Mission Aktivitäten in Sachsen-Anhalt und an der OVGU untersucht (vgl. Henke et al. 2015/2016/2017).
2. Eine Einordnung von Aktivitäten nach den 17 international vereinbarten Zielen für nachhaltige Entwicklung (vgl. United Nations 2015).
3. Eine Gliederung von Third Mission-Aktivitäten nach den Unterthemen *Stadt- und Wissenschafts-Campus*, *Nachhaltigkeit und Diversity* sowie *Technik und Medizin*.

In der daran anschließenden Debatte wurden die inhaltliche und finanzielle Ausgestaltung des Förderprojekts mit dem Schwerpunkt Third Mission thematisiert. Eine anwesende Person mit persönlichen Kontakten in das Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung des Landes Sachsen-Anhalt übermittelte die Botschaft, dass man vonseiten des Ministeriums an einem Förderprojekt mit Third Mission Bezug interessiert und bereit sei, die Finanzierung dafür zu stellen. Was es dafür im Gegenzug brauche, seien Inhalte sowie die Unterschrift der Universitätsleitung. Die aktuellen Kooperationen zwischen der OVGU und städtischen Institutionen seien dabei lediglich ein „nice to have“ (2020\_09\_30 Teiln. Beob. Third Mission Treffen).

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung dieses Projektvorhabens gab Rem zu bedenken, dass „[f]estgelegte Themenprojekte [...] die Ideen [ersticken]“ (ebd.) würden. Eine andere Teilnehmerin ergänzte, dass die bereits vorhandenen Aktivitäten und Initiativen bislang nicht in eine vorgefertigte Kategorie passen würden, weshalb „wir [...] immer mit den Falschen [sprechen]“ (ebd.), was jedoch „auch gut [sei], weil es in das System sendet“ (ebd.). Die Initiator:innen unterschieden daraufhin zwischen einer „Überinstitutionalisierung“ und einem „institutionellen Rahmen“, wobei das Projekt letzteres sein sollte.

Hinsichtlich der Mittelverteilung des avisierten Förderprojekts schlug eine der Anwesenden einen „neutralen Boden“ (ebd.) vor, auf dem sich Partner aus allen gesellschaftlichen Bereichen sowie aus Stadt und Land treffen und am Projekt – inhaltlich wie finanziell – teilhaben können. „Das ist **unser** Ding“ (ebd.) lautete die Replik einer Initiatorin des Treffens, die nach eigener Aussage immer zuerst an die Universität denken würde.

Das Treffen endete mit der „Hausaufgabe“ (ebd.) für alle Beteiligten, eine Auflistung der jeweils eigenen Third Mission Aktivitäten und Initiativen zu erstellen und diese den Initiator:innen zuzusenden. Die daraus hervorgehende Liste sollte zum einen der Bestandsaufnahme sämtlicher Third Mission Aktivitäten und deren Schnittstellenanalyse dienen.

Zum anderen sollte sie in die Erstellung eines Papiers einfließen, welches die Universitätsleitung einbinden und zur Unterschrift mobilisieren sollte.

Die jeweiligen Rückmeldungen unterschieden sich sowohl hinsichtlich der Gestaltung als auch der Kategorisierung voneinander – Zwei Unterorganisationen ordneten ihre Third Mission Aktivitäten den *Sustainable Development Goals* zu, eine andere verwendete hingegen ein Spektrum-Modell des Instituts für Hochschulforschung (HoF) und in:takt kategorisierte seine Aktivitäten überhaupt nicht.

Zwei Monate nach dem Third Mission Strategietreffen erhielten meine Kolleginnen und ich eine E-Mail von Rem:

Liebe Forschende zu Wissenschaftskommunikation und Kultur, wie ihr wisst steht das in:takt gerade auf wackeligen Förder-Beinen. [...] Ihr habt ja zum in:takt geforscht - könnt ihr mir noch mal den Tipp geben, wo ich die bisherigen Aktivitäten und Ergebnisse zusammengefasst finde? Das wäre sehr hilfreich. Wir haben am 9.12. einen Termin mit der Stadt, wo ich das gut zur Sprache bringen könnte. (2020\_11\_27 Email Rem).

Im Dezernat für Wirtschaft, Tourismus und regionale Zusammenarbeit, aus dessen Budget das in:takt bislang finanziert worden war, erfolgte im Sommer 2020 ein „Machtwechsel“ (Tessnow 2020). Der bisherige Beigeordnete Rainer Nitsche wurde am 03.08.2020 durch Sandra Yvonne Stieger abgelöst. Unter Stiegers Leitung brachte das Wirtschaftsdezernat der Stadt Magdeburg den *Maßnahmenplan 2021* in den Stadtrat ein, in welchem die Förderung des in:takt Projekts nicht mehr vorgesehen war.

Zwischen dem Bekanntwerden des Auslaufens der städtischen Förderung und dem Beschluss bzw. der Verhandlung des neuen Maßnahmenplans auf einer Stadtratssitzung Anfang Dezember 2020 lagen 16 Tage. Dieser Zeitraum wurde von den in:takt-Akteuren selbst als „in:takt-Rettung“ bezeichnet. Währenddessen kontaktierten sie vermeintliche Unterstützung aus der Universität – darunter neben dem Rektor und dem MKM auch uns Forschende (s.o.). Ein Kollege antwortete via E-Mail auf Rems Unterstützungsanfrage:

„Derzeit ist in:takt bereits Gegenstand von zwei Forschungsprojekten der OVGU, die sich mit dem Auftrag von in:takt als Akteur im Feld des ‚engaged learning‘ [...] beschäftigen.“ (2020\_11\_27 Email Rem).

Ich ergänzte Folgendes:

tatsächlich macht das in:takt in europäischen Forschungsgemeinschaften immer wieder die Runde und wird je nach Forschungskontext als Good Practise Beispiel für Engaged Learning oder Community-University-Partnerships herangezogen. (ebd.).

Darüber hinaus erarbeiteten die Studierenden des in:takt und Rem einen offenen Brief mit der „Bitte um Verlängerung der Förderung für das Projekt in:takt“ (2020\_11\_23 Offener Brief).

Der Brief wurde durch einen siebenseitigen Anhang inklusive „Argumente[n] für [den] Erhalt und [die] Förderung des Projekts in:takt“ (ebd.) ergänzt sowie mit einer Unterstützer-Unterschriftenliste versehen, die von insgesamt 458 Personen<sup>45</sup> signiert wurde. Weitere Maßnahmen, wie etwa das Publizieren von Lokalzeitungsartikeln und der Besuch von Bürgersprechstunden auf Ausschusssitzungen des Magdeburger Stadtrats flankierten das Anliegen der in:taktler.

Zusätzlich wurden gedruckte Versionen der in:takt Dokumentation der Jahre 2018/2019 (vgl. Weiner et al. 2019) an die Stadtratsfraktionen<sup>46</sup> sowie einzelne politische Entscheidungsträger:innen und höhere Beamte der Stadtverwaltung verschickt. Rem sagte in diesem Zusammenhang gegenüber Studierenden des in:takt Teams, dass die Dokumentation „so n bisschen unser Botschafter in solchen Situationen [ist.] Man kann drin blättern [...] sieht was wir so machen [...] sieht ganz schön aus“ (2020\_11\_25 Teiln. Beob. urban diversity 3).

Die in:takt Rettung glückte schließlich mit der Aufnahme der in:takt Förderung in den Maßnahmenplan 2021 und dessen Beschluss – „eine Zustimmung bei [...] vielen Enthaltungen und Nein-Stimmen“ (2020\_12\_03 Teiln. Beob. Stadtratssitzung). Gegenstimmen und solche, die sich bei der Entscheidung enthalten hatten, monierten fraktionsübergreifend, dass die Dokumentation des Projekts nicht ausreichend gewesen sei, um aktuelle und künftige Förderentscheidungen evaluieren zu können.

Die Wirtschafts-Beigeordnete Stieger hatte dies ebenfalls – mit der gedruckten in:takt Dokumentation der Jahre 2018/19 in der erhobenen Hand – bereits auf einer Sitzung des Wirtschaftsausschusses Ende November beanstandet (2020\_11\_26 Chat Teiln. Beob. Ausschuss Wirtschaft). Auf der Stadtratssitzung im Dezember wurden Forderungen erhoben – etwa vom CDU/FDP Fraktionsvorsitzenden Wigbert Schwenke – die „Außenwirkung [und] Nachhaltigkeit [des Projekts] für die Innenstadt [...] doch dringend [zu] evaluieren“ (2020\_12\_03 Teiln. Beob. Stadtratssitzung). Selbst Unterstützer:innen wie der Fraktionsvorsitzende von DIE LINKE René Hempel, die *für* eine Weiterförderung gestimmt hatten, hielten eine Evaluation für

interessant und wichtig [...] weil dahingehend kann man dann natürlich auch ne Einordnung machen, um möglicherweise ne Verfestigung der Projekte [...] vorzunehmen. Denn diese Frage der Evaluation stellt es [das Projekt] ja nicht infrage, sondern sondern diskutiert vielmehr die Richtung. (ebd.).

---

<sup>45</sup> Darunter 207 Studierende und 19 Mitarbeitende der Universität. 232 Unterschriften stammten von Personen, die nicht in direkte Verbindung mit der Universität gebracht werden konnten (eigene Auswertung)

<sup>46</sup> Mit expliziter Ausnahme der AfD



Dass die bereits vorliegende Dokumentation der Jahre 2018/19 dafür nicht ausreichend sei, kritisierte hingegen der AfD-Mann Frank Pasemann:

Es fehlen jegliche äh Einschätzungen der Wirksamkeit der Projekte für 2020, da war gar nichts. Das einzige, was ich kenne, ist eine Dokumentation äh von in:takt für das Jahr 2018/2019 äh da gibt es, die war sehr umfangreich auch sehr schön **bunt**, aber da gibt es ganze drei Seiten wo überhaupt über das Anliegen oder über die Forderung, die die Stadt an dieses Projekt gestellt hat, gesprochen wurde. (2020\_12\_03 Teiln. Beob. Stadtratssitzung).

In der Ratsdebatte um die Weiterförderung des in:takt wurden zudem diverse Perspektiven auf die Bedeutung des in:takt eingebracht. Die Wirtschaftsbeigeordnete Stieger bescheinigte dem Projekt, „sich zu [einem] studentischen Treff [...] mit kulturellem Ansatz entwickelt“ (ebd.) zu haben und bat deshalb darum, es „nicht zu Lasten des Budgets des Wirtschaftsdezernates zu beschließen“ (ebd.). Darin sah der erste stellvertretende Vorsitzende des Stadtrats Behlers den „Vorwurf [...], dass sich dieses Projekt ein Stück weit an der Schnittstelle zwischen Wirtschafts- und Kulturförderung befindet“ (ebd.), was für ihn jedoch ein Merkmal von „Standortpolitik ab und an“ (ebd.) sei und wodurch man letztlich eine „Steigerung der Aufenthaltsqualität“ (ebd.) erreichen könne. Der AfD Stadtrat Mertens konstatierte hingegen:

dass es sich hier nicht mehr um Etwas handelt, [...] was die Stadt in dem Sinne belebt. Sondern gerade das in:takt, [...] hat sich die letzten Jahre im Grunde zuu [...] einer Keimzelle ähm politischer Aktivisten entwickelt [...] also ganz explizit linke Aktivisten. Da machn sie ja auch überhaupt keinen Hehl draus. (ebd.)

Der Grüne Stadtrat Urs Liebau wollte daraufhin

noch mal n bisschen was auch korrigieren, wofür das in:takt [...] tatsächlich [...] da [ist]. Und zwar is es ganz wichtig auch zu erwähnen, dass dort auch Studiengänge direkt miteinander [...] das heißt, es ist nicht nur so, dass da äh n paar Studierende sich zusammentreffen, das sind tatsächlich die **Studiengänge** auch mit involviert und äh das halt ich für ganz ganz wichtig, dass man das auch nicht ausm Auge verliert. (ebd.)

Sein Kollege Hausmann von der SPD verwies mit Blick auf „das Engagement der Studierenden“ (ebd.) auf die

Third Mission der Hochschulen, ja neben Forschung und Lehre auch ähm in die Gesellschaft hineinzuwirken, ist immer wichtiger im Kommen [...] das sollte man auch als Kommune unterstützen (ebd.).

Aufgrund der offengebliebenen Bedenken und um die künftige Kooperation sowie ausstehende Evaluation der Projektaktivitäten zu diskutieren, wurden Gesprächstermine zwischen Ab- und Beigeordneten der Stadt, dem Rektor der OVGU sowie Akteuren des in:takt verabredet. Zum ersten, von Rem in seiner E-Mail an die Forschenden bereits angekündigten, Treffen am 9. Dezember 2020 war ich als „Externer“ (2020\_12\_04 Teiln. Beob. Magdeburg Urban 2) nicht eingeladen, weil es „mit seiner Vorgeschichte [...] sehr aufgeladen“ (ebd.) gewesen war. Dafür war ich bei der internen Nachbesprechung des Treffens anwesend, in der die Studierenden des in:takt gemeinsam mit Rem und Yolanda das weitere Vorgehen planten.

Die Studentin Tilde zog aus dem Gespräch mit der Stadtverwaltung das Fazit: „Wir können was schaffen, wenn wir transparenter sind und Frau Stieger entgegenkommen“ (2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4). Dafür erhielt sie die Zustimmung ihrer Kommilitonin Berthalda. Rem hingegen monierte, dass die Stadtverwaltung und hier insbesondere die Wirtschaftsbeigeordnete das in:takt nicht verstünden, weshalb „wir entsprechend formulieren“ (ebd.) müssen, dass „wir“ einen „Kulturwandel“ (ebd.) von der Stadt einfordern, der mit einer Abgabe von „Macht“ (ebd.) und „Verantwortung“ (ebd.) der Stadtverwaltung einhergehe. Bislang sei es noch so, sagte Rem weiter, dass die Dokumentation der eigenen Aktivitäten zu oft „hinten runter“ (ebd.) falle. Bis zum nächsten anberaumten Gesprächstermin im Frühjahr des Jahres 2021 „müssen wir spruchreif sein“ (ebd.), forderte Rem.

Für die Verstetigung und Weiterentwicklung des in:takt mit dem Ziel, eigenständig sichtbar zu bleiben und *kein* Uni-Repräsentierraum zu werden (ebd.), brauchte es laut Rem eine „richtig gute Selbstdarstellung“ (ebd.) sowie eine Aufstellung davon, „was wir brauchen, damit es noch besser läuft“ (ebd.). Letzteres wurde im Gespräch auf den Abschluss eines längerfristigen Mietvertrags mit der WOBAU zugespitzt, die dem Projekt bislang lediglich Räume zur Zwischennutzung überlassen hatte. Um der Zielerreichung näher zu kommen, so Rem, brauche es außerdem ein „Commitment“ (ebd.) der Uni-Leitung. Dafür sei es wiederum notwendig, „in diese Wissenschaftsphilosophie rein[zun]passen und dafür ist das Schlagwort Third Mission“ (ebd.). Andererseits und im Hinblick auf die Stadtverwaltung, so Rem weiter, „müssen [wir] erklären können, was das in:takt tolles ist“ (ebd.), wofür es von Seiten der Stadtverwaltung allerdings „ganz andere Kriterien“ (ebd.) gebe. Rem stellte fest, dass man sich als in:takt entweder den Kriterien der Stadtverwaltung anpassen oder aber umgekehrt, die Kriterien der Stadtverwaltung derart verändern müsse, dass in:takt sie erfülle. So habe etwa der ehemalige Wirtschaftsbeigeordnete Nitsche mit der Zeit das „Wording“ (ebd.) des Projekts übernommen.

Rund anderthalb Monate später auf die in:takt Rettung als Ganzes zurückblickend, resümierte Rem, habe diese zwar vom inhaltlichen Arbeiten abgehalten, dafür aber die Dokumentation angeregt (2021\_01\_27 Teiln. Beob. urban diversity 6). Tatsächlich, so erfuhr ich von der Studentin Berthalda Mitte Januar 2021, schrieben „Yolanda, Rem und ein paar Leute aus dem Team [...] an einem ausführlichen bericht [sic] über das in:takt.“ (2021\_01\_17 Textnachricht Berthalda).

Ein Teil soll die Forschung betreffen und da du die ja betreibst, haben wir gedacht, dass es schlaue wäre, dich nach einem ‚Gastbeitrag‘ zu fragen. Bevor wir da irgendwelche Halbwahrheiten verbreiten.. [...] Inhaltlich wäre es schön, wenn du beschreiben würdest, was du genau erforschst und wie du das machst und in welchem Rahmen. Wie wird das in:takt im Forschungskontext eingeschätzt (Relevanz des Projektes [...]). (ebd.).

Ihre Anfrage ergänzte sie durch den an mich gerichteten Wunsch, „sehr wissenschaftlich [zu] schreiben, also auch mit Fußnoten/Quellenangaben, damit wir Eindruck schinden können :D“ (ebd.). Ich erklärte mich Berthalda gegenüber dazu bereit, das nunmehr fertige CaST Fallstudien-Kompodium (vgl. Marsh et al. 2021) zu teilen und eine Zusammenfassung aller mir bekannten Forschungsvorhaben über das in:takt beizutragen. Elf Tage später lud ich den versprochenen Beitrag hoch. Darin enthalten waren der Begriff und die Definition von Engaged Learning. Rem reagierte darauf mit einem *Gefällt mir* und schrieb darunter: „Super, vielen Dank! Das hilft ungemein!“ (2021\_01\_28 Chat Rem).

Einige Tage später schrieb mir Rem eine Nachricht mit einer „[k]urze[n] Rückfrage: aus welchem Wissenschaftsbereich stammt der Begriff engaged learning?“ (2021\_02\_01 Chat Rem) sowie der Bitte, meinen Gastbeitrag um „ein[en] kleine[n] Textbaustein“ (ebd.) zu ergänzen, „in dem stichpunktartig [sic] alle Forschungsprojekte, die sich mit dem in:takt befassen[,] aufgelistet sind“ (ebd.). Dabei informierte er mich darüber, dass er und sein Team „die Doku ja jetzt schnell bis Anfang der nächsten Woche fertig bekommen [müssen], da wir bis 4.02. den nächsten Termin [mit der Stadtverwaltung] haben“ (ebd.).

Einen Tag vor dem nächsten Gesprächstermin zwischen in:takt und Stadtverwaltung fragte mich Berthalda, ob ich „bei dem Termin mit Frau Stieger und so dabei“ (2021\_02\_03 Chat Berthalda) wäre. Auf meine Nachfrage, ob das denn gewünscht sei, antwortete sie: „Wir würden uns freuen :)“ (ebd.) und sendete mir den Einwahllink zum digitalen Treffen. An diesem nahmen neben in:takt Akteuren unter anderem auch die Wirtschaftsbeigeordnete Stieger sowie die neue Zuständige für Third Mission Aktivitäten der OVGU teil. Das Treffen begann mit einer Präsentation des in:takt Projekts über den Zeitraum von September 2018 bis März 2021 durch Berthalda, die mit folgenden Worten endete: „Wir tragen Wissen in die Gesellschaft rein, aber nehmen auch Wissen aus der Gesellschaft mit [...] damit wir am Ende alle mehr wissen“ (2021\_02\_04 Videocall Stadt intakt). „[D]ie Message [ist] auch meine Message“ (ebd.) schloss sich Rem daran an und ergänzte, dass das in:takt als „Unruhestifter“ (ebd.) verstanden werden wolle, der neue Ideen in die Stadt bringen könne.

## 6.2 Interpretation des Prozesses der Aneignung des Begriffs Engaged Learning durch die Praxis des in:takt

Ausgangspunkt des Aneignungsprozesses war die als Appell zur Anwendung des Begriffs Engaged Learning auf die Praxis des in:takt verstandene Nachricht der CaST-Managerin im Januar 2020. Diese Interpretation lässt sich im Kontext des Kreislaufs wissenschaftlicher Tatsachen (Kapitel 3.2.1) in der Schleife der *Autonomie* verorten und ergab sich aus der folgenden Argumentation:

*Prämisse 1: Das CaST-Projekt untersucht Engaged Learning*

*Prämisse 2: Ich bin Mitarbeiter des CaST-Projekts (Teil der CaST-Autonomie)*

*Prämisse 3: Eine Managerin des CaST-Projekts identifiziert das in:takt als*

*Anwendungsfall für die Untersuchungen des CaST-Projekts*

*Konklusion: Ich schließe daraus, dass ich das in:takt als Anwendungsfall für Engaged Learning untersuchen kann und soll.*

Die Krux: zum Zeitpunkt dieses Schlusses existierten weder die CaST-Definition von Engaged Learning noch ein Rahmen (Framework) zur Erforschung der Begriffspraxis (siehe Kapitel 4.1). Das in:takt wurde damit zunächst zum Anwendungsfall eines undefinierten Begriffs ohne konkreten Ansatzpunkt, geschweige denn Leitlinien und Maßgaben zu seiner Erforschung. Das hatte entscheidende Auswirkungen auf die Logistik seiner Erforschung (Mobilisierung der Welt), die grundlegend explorativ ausgerichtet wurde, da

aufgrund mangelnden theoretischen oder empirischen Wissens die Formulierung von Hypothesen, die Bestimmung von Dimensionen oder eine begründete Entscheidung über Erhebungsverfahren anders nicht möglich ist (Meuser 2011, S. 192).

Das daraus resultierende Maß der Unbestimmtheit trug auch dazu bei, dass der Begriff Engaged Learning zunächst lediglich im Kontext von CaST-Publikationen *angewendet*, jedoch nicht vonseiten der in:takt Akteure *angeeignet* wurde. Die in:takt-Akteure wussten also noch überhaupt nicht, dass sie und ihre Aktivitäten ein (Anwendungs-)Fall von Engaged Learning sein sollten.

Das änderte sich erst mit der Kontaktaufnahme zu Rem zum Zweck der Datenerhebung in Form offener, d.h. ero-epischer Gespräche und der Einladung zum Third Mission Strategietreffen. Dabei fungierten Begriffe wie *Engaged Learning*, *Third Mission* und *Wissenschaftskommunikation* als Code- oder Schlagwörter, um bis dahin fremde Personen als Alliierte zu identifizieren bzw. zu rahmen. Es kann jedenfalls angenommen werden, dass Rem – insbesondere im Kontext der in:takt Rettung – Begriffe bewusst verwendete, um Verbündete auszumachen. Ein subtiles Beispiel dafür ist Rems Begrüßung meiner Kolleginnen und mir als „Forschende zu Wissenschaftskommunikation und Kultur“.

Zwei Monate zuvor war ich es nämlich, der Rem unter hervorgehobener<sup>47</sup> Verwendung des Begriffs *Wissenschaftskommunikation*<sup>48</sup> kontaktiert hatte. *Kultur* hingegen war ein Schlüsselbegriff des in:takt und damit auch von Rem. Rems Begrüßung kann somit als Versuch interpretiert werden, gleich zu Beginn der Kontaktaufnahme klarzustellen, dass wir – auch wenn wir andere Begriffe gebrauchen und anderen Tätigkeiten nachgehen – *auf derselben Seite stehen*, d.h. eine Allianz naheliegend ist.

Aus Rems Perspektive erschien es nachvollziehbarerweise dringend geboten, schnellstmöglich eine Allianz zu schmieden. Das in:takt Projekt und die Autonomie-Bemühungen seiner Akteure waren durch den Wegfall der Förderung existentiell bedroht und es blieben gerade einmal zwei Wochen zur „Rettung“. Dass Rem überhaupt ein Interesse an einer Allianz mit Forschenden hegte, war im „Machtwechsel“ und der damit einhergehenden Neuausrichtung des bisherigen Allianz-Partners – dem Wirtschaftsdezernat der Stadt Magdeburg – begründet. Während unter der Leitung des Beigeordneten Nitsche keine regelmäßige und klar zweckgebundene Dokumentation zur positiven Evaluation und damit Weiterförderung des in:takt Projekts vonnöten gewesen war, forderte die neue Leiterin Stieger eine (aus ihrer Sicht) angemessene Grundlage zur Evaluation des Projekts. In der Kontroverse um die städtische Förderung wurde deutlich, dass die in:takt Dokumentation der Jahre 2018/19 weder die inhaltlichen noch die zeitlichen Kriterien für eine Evaluation erfüllte.

Dass die Dokumentation *nach* 2019 nicht fortlaufend in zusammengefasster und ansprechend aufbereiteter Form erstellt wurde, erklärt sich teilweise aus der Umbruchszeit der universitären Anbindung des in:takt und der in deren Folge marginalen Ausstattung des Projekts mit Mitteln, Personal und gebundener Zeit bei gleichzeitig steigendem Aufwand für den Selbsterhalt (Kapitel 5; vgl. Marsh et al. 2021). Im Grunde handelte es sich um ein Ressourcen- bzw. Logistik-Problem, dessen Auswege sich zunächst als Dilemma darstellen. Hätte in:takt die geringen Ressourcen ausgeschöpft, um sich auf das inhaltliche Arbeiten im Bereich der partizipativen Stadtentwicklung zu konzentrieren (was sie getan haben), wären nicht genügend Ressourcen für eine angemessene<sup>49</sup> Dokumentation übriggeblieben (was der Fall war).

---

<sup>47</sup> Fett formatierter Text

<sup>48</sup> Die Verwendung des Begriffs *Wissenschaftskommunikation* ergab sich aus meiner Tätigkeit im Graduiertenkolleg WiMaKo (siehe Kapitel 4.1) sowie dem Umstand, dass der Arbeitstitel und -schwerpunkt meiner Arbeit zum Zeitpunkt, als ich Rem das erste Mal kontaktierte, noch andere waren.

<sup>49</sup> Tatsächlich dokumentierten die Studierenden des in:takt ihre Veranstaltungen und Teilprojekte durchaus und stellten sie der Öffentlichkeit über die Webseite des Projekts zur Verfügung. Die Form und der Inhalt dieser Dokumentationen scheinen jedoch im Verständnis der Fördermittelgeber nicht für eine Evaluation ‚angemessen‘ gewesen zu sein.

Hätte in:takt hingegen die verfügbaren Ressourcen für die fortlaufende, systematische und zusammengefasste Dokumentation aufgebracht, hätten sich die verbleibenden Ressourcen für die Umsetzung von Teilprojekten erheblich verringert und das Projekt hätte gegenüber externen Anspruchsgruppen noch weniger dokumentierbare Inhalte vorweisen können<sup>50</sup>.

Die angestrebte Allianz zwischen in:takt und Forschenden kann als ein Lösungsversuch dieses Dilemmas interpretiert werden, der die Handlungsfähigkeit durch die Erhöhung der verfügbaren Ressourcen wiederherstellt. Die Forschenden konnten sowohl Personalkapazitäten als auch Inhalte zur Dokumentation beisteuern. Als Rem schließlich die von ihm erbetene Unterstützung in Form von Verweisen und Zusammenfassungen der Forschungsprojekte CaST und SEU erhielt, *reiste* auch der Begriff Engaged Learning *im Gepäck* mit.

Die Dokumentation selbst diente jedoch nicht nur dem Erhalt der Allianz zwischen in:takt und Stadtverwaltung, sondern kann auch als Instrument zur Selbstreflexion und -vergewisserung interpretiert, d.h. im Sinne der Autonomiebildung verstanden werden. Das erscheint insbesondere deshalb funktional, weil das studentische Kernteam des in:takt erfahrungsgemäß<sup>51</sup> alle zwei Semester beinahe vollständig neu zusammengesetzt wurde. Eine Dokumentation kam damit einem kollektiven Gedächtnis gleich.

Ein Indiz dafür, dass die Dokumentation jedoch zuvorderst die Funktion erfüllte, das Projekt gegenüber externen Anspruchsgruppen zu repräsentieren und dadurch zu legitimieren, ist die Tatsache, dass sie erst nach Aufforderung bzw. Bedarf erstellt wurde. Die Legitimation nach außen (Allianzen und öffentliche Repräsentation) war für die in:takt Akteure relevant genug, um den Ressourceneinsatz zu rechtfertigen. Die öffentliche Repräsentation scheint zweitrangig zu sein, muss bei Allianzen mit öffentlichen Mittelgebern in Demokratien jedoch stets mitgedacht werden.

Gleichwohl kann die Funktion der Selbstreflexion und -vergewisserung – die Legitimation nach innen (Autonomie) – nicht außer Acht gelassen werden. Die Projektakteure sahen sich einer Vielzahl unterschiedlicher Fremddeutungen ihres Handelns gegenüber. Eine selbstreflexive und -vergewissernde Dokumentation kann unter diesen Umständen als ein Mittel zur (Wieder-)Erlangung oder Bewahrung von Deutungshoheit über das eigene Handeln interpretiert werden.

---

<sup>50</sup> Ein Punkt, der von Kritikern im Zuge der Evaluations-Kontroverse immer wieder übersehen (oder sogar absichtlich ignoriert) wurde ist der, dass in:takt aufgrund der pandemischen Lage seiner Aufgabe zur Belebung der Innenstadt kaum nachkommen konnte, weil herkömmliche Maßnahmen zur Belebung der Innenstadt im Konflikt mit den geltenden Verordnungen standen.

<sup>51</sup> Auch wenn das Begleitseminar selbst lediglich ein Semester umfasst, blieben einige Studierende – besonders Engagierte – dem Projekt mehr als ein Semester treu, selbst wenn sie dafür keine CreditPoints mehr erhielten.

Die Autonomiebemühungen der Akteure des in:takt beschränkten sich zudem nicht allein auf den Erhalt von Fördermitteln (um jeden Preis), sondern orientieren sich am eigenen Anspruch, möglichst selbstorganisiert und damit eigenwillig gestaltungsfähig zu bleiben bzw. zu werden. Die Aussicht, angesichts der Abhängigkeit von externer Legitimation lediglich eine Repräsentations-Funktion für andere Organisationen einnehmen zu müssen – sei es für die OVGU, die WOBAU oder die Stadt – oder gar stillschweigender Erfüllungsgehilfe institutionalisierter Stadtentwicklung zu sein, wurde explizit abgelehnt und entsprechend nach innen wie außen kommuniziert.

Entscheidungen und Gestaltungsprozesse der (Innen-)Stadtentwicklung sollten nach dem Willen des in:takt prinzipiell in Kontroversen diverser Akteure und Kollektive ausgehandelt werden. Dafür musste jedoch die „Macht“ der Stadtverwaltung jenseits ihrer exekutiven Funktion – ihrer Autorität – durch Kritik begrenzt werden (vgl. Foucault 2010, S. 240 f.). Insgesamt mussten sich die in:takt Akteure auf einem schmalen Grat zwischen Compliance (Regeltreue) und Renitenz (Widerspenstigkeit) bewegen. Regeln, Normen und Anforderungen der existentiell wichtigen Partner mussten einerseits befolgt werden. Andererseits musste in:takt davon ab- bzw. diese aufweichen, um Spielräume für eigenwilliges Handeln zu erhalten oder zu schaffen.

Das eigene Handeln mit tendenziell positiv konnotierten und hinsichtlich ihrer Bedeutung noch relativ offenen Begriffen wie *Third Mission* und *Engaged Learning* zu begreifen bzw. anderen gegenüber begreiflich zu machen, kann als *ein Mittel*<sup>52</sup> dafür verstanden werden, Eigenwilligkeit als Regeltreue zu reframe – in etwa so, wie Widerstand als Bürgerpflicht begriffen werden kann (vgl. Liedtke 1984). Sich den neuen Agenden – als „Philosophie“ bezeichnet – alter Partner anzuschließen hatte für in:takt darüber hinaus den positiven Nebeneffekt, neue Partner – etwa die (Er)Forscher dieser Agenden – zu erschließen. Die neuen Agenda-Begriffe bzw. das Framing durch diese, stammten dabei nicht aus dem Repertoire des in:takt selbst, sondern aus Forschungsprojekten und von Gastautoren. Dies barg zwei entscheidende Vorteile:

1. Von Forschungsprojekten untersucht zu werden, vermittelte den Eindruck, (wissenschaftlich) relevant zu sein – diese Relevanz wollte sich das in:takt aneignen, um gegenüber skeptischen Partnern „Eindruck schinden“ zu können.
2. Die von Forschungsprojekten erfolgende Zuschreibung von Begriffen kam dem Vorwurf zuvor, sich selbst relevanter dazustellen, als man ist – dass das in:takt relevant ist, behaupteten die in:takt-Akteure nicht allein selbst; schließlich waren sie *bloß* der Anwendungsfall für die Forschung.

---

<sup>52</sup> Ein anderes Mittel ist es, durch außer- und innerparlamentarische Mehrheiten Einfluss auf politische Entscheidungen zu nehmen.

Umgekehrt galten diese beiden Punkte auch für den Begriff Engaged Learning:

1. Von einer Praxis angeeignet zu werden, vermittelte den Eindruck, (transdisziplinär<sup>53</sup>) relevant zu sein – der in seiner speziellen Definition zunächst lediglich im CaST-Forschungsprojekt gebräuchliche Begriff bzw. seine Elemente ließen sich in einer aktuellen Praxis verorten.
2. Die vom Praxisprojekt erfolgte Aneignung des Begriffs kam dem Vorwurf zuvor, den Begriff (praktisch) relevanter darzustellen, als er ist – dass der Begriff Engaged Learning praktisch relevant ist, behaupteten nicht nur die Forscher:innen selbst; schließlich gebrauchten die Praxis-Akteure den Begriff zur Selbstbeschreibung.

Es scheint, dass die *Aneignung des Begriff Engaged Learnings durch die Praxis des in:takt* der reziproken Relevanzgenese diene – ein Vorgang, der sich mit einer fiktiven Geschichte veranschaulichen lässt:

Not long ago, there were two junior officers in the Dutch Navy who made a pact. They decided that when they were at the various navy social functions, they would go out of their way to tell people what a great guy the other guy was. They'd appear at cocktail parties or dances and say, 'What an unbelievable person Charlie is. He's the best man in the Navy.' Or, 'Did you hear about the brilliant idea Dave had?' They revealed this pact to the public the day they were both made admirals – the two youngest admirals ever appointed in the Dutch Navy. (Deal/Kennedy 1982, S. 95)

Erfolg, so das Dutch Admiral Paradigma, kann durch das Lob Anderer evoziert werden. Dabei geht es jedoch nicht um bereits in einer Gesellschaft etablierte Fürsprecher, die ihre Schützlinge in diese einführen. In der Geschichte ist keiner der beiden Junior-Offiziere etablierter als der andere, beide stehen auf ihrem Karriereweg zur Admiralität auf dem gleichen *niedrigen* Dienstgrad. Damit das gegenseitige Hochloben funktioniert, bedarf es zudem über das Lob hinaus weiterer Voraussetzungen:

1. Der zwischen beiden Parteien geschlossene Pakt darf – zumindest solange das Ziel erreicht ist – nicht öffentlich werden.

Dann würde nämlich klar werden, dass das Lob prinzipiell nicht auf tatsächlich geleisteten Verdiensten beruht, sondern vornehmlich dem Zweck der gegenseitigen Legitimation nach außen dient. Das heißt nicht automatisch, dass das Lob völlig aus der Luft gegriffen wäre, da gilt:

2. Das, worauf sich das jeweilige Lob bezieht, muss tatsächlich so oder so ähnlich geschehen oder zumindest einigermaßen überzeugend und akzeptabel sein.

---

<sup>53</sup> Über wissenschaftliche Disziplinen hinaus



Dass Charlie von Dave als eine „unglaubliche Person“ und der „beste Mann“ in der Marine gelobt wird, ist eine offenkundige, aber in dieser spezifischen Gesellschaft scheinbar akzeptable Übertreibung. Das Gleiche gilt für die von Charlie attestierte „brillante Idee“ seines Kameraden Dave. Allerdings nur, solange auf die potentiellen Nachfragen, was genau an Charlie denn so unglaublich ist und welche brillante Idee Dave hatte, überzeugende Antworten folgen – andernfalls würde schnell klar werden, dass an dem Lob etwas nicht stimmt und der Pakt fliegt auf (siehe Punkt 1).

3. Das, worauf sich das jeweilige Lob bezieht, muss in der Gesellschaft, in der man sich gegenseitig zu etablieren versucht, eine anerkannte Relevanz besitzen.

Würde Charlie seinen Kameraden Dave als besten Kirschkernelweitspucker des Korps Mariniers anpreisen und Dave wiederum Charlie öffentlich attestieren, seiner Vorgesetzten einen überaus brillanten Streich gespielt zu haben, wäre das sicher nicht sehr karriereförderlich.

Wenn wir *Lob* als einen Ausdruck von *Anerkennung* betrachten, können wir durchaus behaupten, dass sich auch die Akteure rund um den Begriff Engaged Learning und die Praxis des in:takt gegenseitig (hoch-)loben. In:takt wird als ein Anwendungsfall von Engaged Learning anerkannt und Engaged Learning wiederum wird zur Beschreibung einer Praxis von in:takt anerkannt. Wenden wir das Dutch Admiral Paradigma und seine drei zusätzlichen Bedingungen auf die Assoziation von Engaged Learning und in:takt an:

1. Es gibt keinen (öffentlich sichtbaren) Pakt zur gegenseitigen Legitimation durch Anerkennung beider Gruppierungen.

Zwar ist die aus der Aneignung resultierende Anerkennung in Form der in:takt Dokumentation sowie CaST-Publikationen öffentlich wahrnehmbar, jedoch wird darin die Unabhängigkeit beider Parteien hervorgehoben. In:takt Akteure werden in CaST-Publikationen zwar zitiert, sind jedoch nicht als (Ko-)Autoren aufgeführt, wohingegen ich explizit als „GASTautor“ sowie als „Externer“, meine Kollegen als Forscher:innen und damit als nicht-in:taktler dargestellt werden.

- Das Lob, d.h. die anerkannte Assoziation zwischen Engaged Learning und in:takt, erscheint durchaus legitim.

Dass in:takt akademische Lehre mit einem außerhochschulischen Engagement (Belebung der Innenstadt) zumindest vom Grundgedanken her zu verbinden versucht hat, bestreiten nicht einmal AfD-Mitglieder<sup>54</sup>. Dass das Magdeburger CaST-Team das in:takt zum Anwendungsfall für Engaged Learning definiert, ist mit dem CaST-Framework (Kapitel 4.1) vereinbar und wird von den Forschenden der fünf anderen Hochschulstandorte nicht bestritten.

- Die Anerkennung zwischen in:takt und Engaged Learning ist in der hier skizzierten *Magdeburger Gesellschaft* durchaus relevant – wenn auch über den Umweg des Mittlers der Third Mission (Abb. 20).

Der Stadtrat Hausmann von der SPD assoziiert in seinem Wortbeitrag in:takt und Third Mission aktiv. Die gleiche aktiv assoziierende Funktion übernimmt der CaST-State-of-the-Art Report (SotAR), in welchem Engaged Learning unter Third Mission subsummiert wird. Die Anwesenheit von in:takt- und CaST-Akteuren sowohl auf dem Third Mission Strategietreffen, als auch auf Treffen mit der Stadt unter Beteiligung der Third Mission Beauftragten der OVGU stellen eine passive Assoziation dar. In:takt und Engaged Learning assoziieren sich also im Rahmen der „immer wichtiger im Kommen“ befindlichen, d.h. als relevant bewerteten Third Mission.

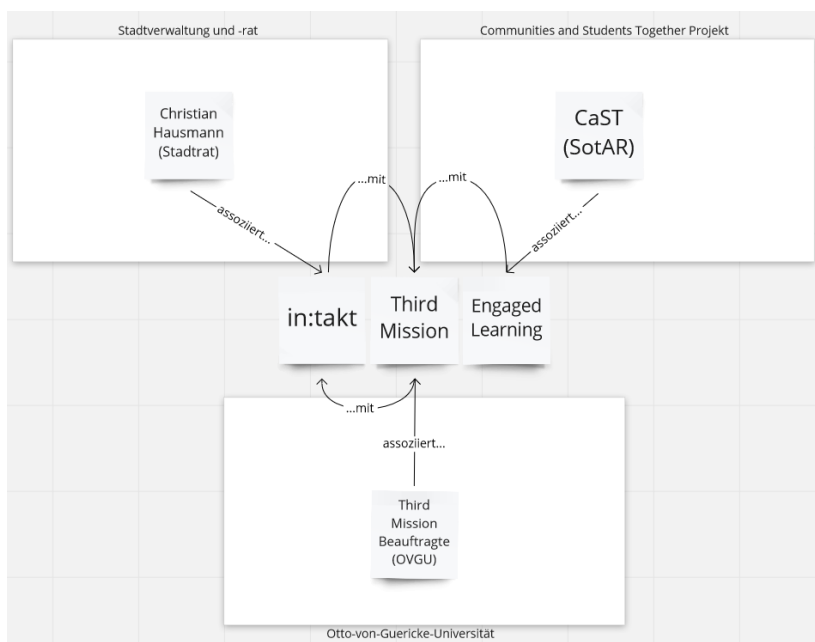


Abbildung 20: Assoziation von in:takt und Engaged Learning über Third Mission

<sup>54</sup> Den Vorwurf, dass in:takt den Auftrag, Innenstadtbelebung zu verfolgen, nicht erfüllt, können sie nur erheben, weil es diesen Auftrag gegeben hat.

Dass diese gemeinsame Subsummierung unter der Third Mission tatsächlich geeignet war, um Relevanz zu generieren oder gar eine Institutionalisierung anzustoßen, kann jedoch bestritten werden. Vergleichbar mit der Genese von Engaged Learning (Kapitel 4), herrscht hinter den Kulissen Uneinigkeit darüber, wie Third Mission definiert wird und was sie bedeuten soll. Sich unter dem Begriff *Third Mission* auf einen gemeinsamen Diskursraum zu einigen, der eng genug ist, um als solcher erkannt und damit nach innen wie außen kommuniziert werden zu können, aber auch offen genug, um den jeweiligen Initiativen individuelle Handlungsspielräume zu lassen (d.h. sie nicht zu ersticken), fiel daher schwer.

Das Wissenschafts-Ministerium soll angeblich dazu bereit gewesen sein, finanzielle Mittel für eine Third Mission Strategie zur Verfügung zu stellen, von der es selbst keine konkreten inhaltlichen Vorstellungen zu haben schien. Demgegenüber hatten die unterschiedlichen Akteure der OVGU durchaus klare Vorstellungen zu den Third Mission Inhalten – nämlich die jeweils eigenen Projekte und Initiativen – aber weder die Mittel noch das Standing<sup>55</sup>, um diese langfristig zu etablieren. Immerhin wurde die Empfehlung von Henke et al. (2015), das Thema Third Mission an eine Person zu binden, nach fast sechs Jahren umgesetzt. Da diese Person aber selbst Anfang des Jahres 2023 noch immer nicht öffentlich sichtbar ist, etwa auf einer OVGU-Website oder vergleichbaren Auftritten, ist dies lediglich für Eingeweihte ersichtlich. Die Feststellung bezüglich des Konzepts und der Kommunikation der Third Mission von Hochschulen – „Viele Stimmen, kein Kanon“ (Henke et al. 2015) – gilt an der OVGU noch immer.

Somit bleibt der kleinste gemeinsame Nenner aller Beteiligten – inklusive der Akteure um in:takt und CaST – die Jagd nach Drittmitteln (ökonomisches Kapital) sowie das Ringen um Anerkennung (symbolisches Kapital), um damit letztlich die Konstruktion einer existenzberechtigenden Nische innerhalb der Organisation OVGU sowie der institutionellen Stadtentwicklung voranzutreiben. Ohne diese Verankerung bleiben die Akteure „Unruhestifter“, ihre angestoßenen Kontroversen um Veränderung „Störsignale“ im System, deren Reichweite, Effektivität und Nachhaltigkeit durch die Toleranzschwellen ihrer Mittelgeber beschränkt werden.

Damit einher geht auch, dass die Verflechtung des Begriffs Engaged Learning mit in:takt zwar formal vorhanden ist und sich dank der in:takt-Dokumentation, den CaST-Publikationen sowie diesem Bericht auch in Zukunft archäologisch herleiten lässt. Allerdings ist absehbar, dass ihr Kreislauf in naher Zukunft<sup>56</sup> zum Erliegen kommt, d.h. die Verflechtung beider Entitäten irrelevant wird.

---

<sup>55</sup> Für dessen öffentliche Repräsentanz die offizielle Unterschrift des Rektors notwendig ist.

<sup>56</sup> Vielleicht sogar schon vor der Publikation dieses Berichts

Sei es, weil in:takt oder CaST enden, ohne an sie anschließende Initiativen zu etablieren oder weil sich in:takt neuen Agenden mit anderen Begriffen zuwenden muss, um gegenüber Öffentlichkeiten Eindruck zu schinden, alte Allianzpartner zu halten oder neue zu gewinnen und damit die eigene Autonomie zu sichern sowie, davon ausgehend, Welt zu mobilisieren. Zum vorliegenden Stand der Daten kann jedoch festgehalten werden, dass sich zumindest die Akteure des in:takt, die an der Dokumentation beteiligt gewesen sind, mit dem Begriff Engaged Learning auseinandergesetzt haben und mit seiner Definition in Berührung gekommen sind – wenn auch sicherlich auch in unterschiedlicher Intensität. Rems Nachfragen sind dafür exemplarisch und zeigen, dass der Begriff nicht gänzlich unhinterfragt zur Selbstbeschreibung des in:takt übernommen, d.h. angeeignet wurde.

Im Gegenzug kann die Behauptung, dass in:takt ein „Anwendungsfall“ von Engaged Learning ist, ebenfalls nicht unhinterfragt bleiben. Im Prozess der Verflechtung zwischen Begriff und Praxis deutete sich bereits an, dass sich Aspekte der Engaged Learning Definition in der Praxis wiederfinden lassen. Etwa dann, wenn Rem einen „Kulturwandel“ einfordert, wenn die Studentin Berthalda in ihrem Vortrag einen Sollensanspruch zum transformativen Wissensaustausch zwischen in:takt und „Gesellschaft“ begründet, wenn in:takt Formate reale Herausforderungen der umliegenden Gemeinschaft(en) – unter anderem hinsichtlich des Wohnungsmarkts sowie der Lebens- und Aufenthaltsqualität in Magdeburg – adressieren und wenn diese offensichtlich relevant genug sind, um Geschäftsführer, Stadträte, Beigeordnete und Rektoren in Kontroversen mit Studierenden und Bürgern zu verwickeln.

Allein bei exemplarischen Feststellungen darf es jedoch nicht bleiben, wenn Engaged Learning über seinen Status als Schlagwort hinaus empirisch angereichert werden soll, wenn wir verstehen wollen, wie eine lokale Engaged Learning Praxis konkret aussehen kann.

## 7. Bericht über die Anwendung von Engaged Learning auf das in:takt

Forscher, die man mit dem Auftrag, festzustellen, wie es wirklich war, ins Feld jagt, kommen nicht zurück; sie apportieren nicht, sie rapportieren nicht, sie bleiben stehen und schnuppern entzückt an den Details. (Luhmann 2008, S. 234).

Wie im vorhergehenden Kapitel festgestellt, ist die Assoziation zwischen in:takt und Engaged Learning nachweisbar. Im Vordergrund steht dabei zunächst die gegenseitige Relevanzgenese zum Zweck der Herstellung und Aufrechterhaltung von Autonomie. Die in:takt Akteure versuchten, sich über den Begriff Engaged Learning als Teil von Agenden darzustellen, die Fördermittel und Anerkennung versprachen. Die CaST-Akteure versuchten hingegen, ihren jungen und wenig geläufigen Begriff Engaged Learning in der Praxis unterzubringen, um darüber Forschen und Publizieren zu können, was sowohl fördervertraglich vereinbart als auch wissenschaftssystemisch geboten war.

Wenngleich diese Feststellung dazu geeignet ist, die Relevanzgenese nachträglich und -haltig zu stören, ist sie notwendig, um zu erkennen, dass dem Begreifen davon, was Engaged Learning darüber hinaus und eigentlich-praktisch ist, noch kein Dienst erwiesen wurde. Dieses Kapitel soll daher die Praxis des in:takt aus der Perspektive der CaST-Definition von Engaged Learning und umgekehrt, die CaST-Definition von Engaged Learning in der Praxis des in:takt untersuchen. Damit wird zum einen die Frage zu beantworten versucht, ob in:takt tatsächlich als eine Engaged Learning Initiative bezeichnet werden kann als auch die, welche konkrete Figuration Engaged Learning in der Praxis des in:takt annimmt.

Als strukturgebendes Element der fallvergleichenden Untersuchung dienen die in Kapitel 4.2 ausformulierten Prozesse, die sich in der CaST-Definition von Engaged Learning identifizieren ließen. Das sind die Übergänge zwischen Theorie(n) und Praxisproblem(en), Hochschulen und der realen Welt, Gruppierungen die Partnerschaften eingehen und Kontroversen austragen sowie das Wechselspiel aus Wissensproduktion und Problemlösung. Die vier Übergangsprozesse dienen dabei als Interpretationsrahmen für die dichten Beschreibungen zweier Fallbeispiele im Kontext des in:takt.

Bei den beiden Fallbeispielen handelt es sich um curricular angebundene Lehrveranstaltungen, die im Wintersemester 2020/21 sowohl in den Räumlichkeiten des in:takt stattfanden, als auch darüber hinausgehende persönliche, fachliche und ideelle Beziehungen zum in:takt pflegten, d.h. an der Entwicklung und Stabilisierung der Gesamtinitiative beteiligt waren. Im ersten Fallbeispiel betrachten wir einen Workshop, in dem mit Studierenden ein Straßentheaterstück entwickelt und in der Magdeburger Innenstadt mehrfach aufgeführt wurde.

Beim zweiten Fallbeispiel handelt es sich hingegen um das eigentliche Begleitseminar (siehe Kapitel 5) des in:takt. Hier haben sich die Studierenden mit urbaner Diversität auseinandergesetzt, um daran eigene Projektideen zu entwickeln und umzusetzen sowie die Funktion des in:takt für das städtische Zusammenleben in Magdeburg zu reflektieren.

Hervorzuheben ist, dass der Erhebungszeitraum in der sogenannten „zweiten COVID-19-Welle“ in Deutschland (vgl. Schilling et al. 2021) lag. Dies hatte Auswirkungen auf die teilnehmend beobachteten Lehrveranstaltungen, insbesondere deren zeitliche wie räumliche, aber auch personelle und didaktische Ausgestaltung.

Der Straßentheaterworkshop sollte von Yolanda ursprünglich bereits im Sommersemester 2020 unter Mitwirkung einer ausländischen Theaterregisseurin durchgeführt werden. Aufgrund pandemiebedingter Reiseeinschränkungen wurden stattdessen zwei Dozentinnen aus Deutschland eingebunden. Die größte pandemiebedingte Anpassung in Rems Begleitseminar zur urbanen Diversität war hingegen die digitalgestützte Durchführung der Lehrveranstaltung über die Videokonferenzplattform Microsoft Teams, statt in den Räumlichkeiten des in:takt.

## 7.1 Beschreibung des Workshops Theater für die Straße

Der Workshop fand vom 12. bis 18. Oktober 2020 als Blockveranstaltung „von [täglich] (lacht) neun bis neunzehn Uhr“ (2020\_08\_07 Sprachnachricht Yolanda) statt. Der eigentliche Workshop umfasste dabei die Tage von Montag bis Freitag, wohingegen „am Samstag, Sonntag die Aufführung[en]“ (ebd.) absolviert wurden. Er wurde von Yolanda initiiert und von der Körpertrainerin Cora sowie der Theaterpädagogin Karin unterstützt. Yolanda und Cora hatten bereits in der Vergangenheit im Rahmen einer Filmproduktion zusammengearbeitet. Ob bzw. woher sich Yolanda und Karin kannten, ist ungewiss.

### **Der Feldzugang**

Mitte Juni 2020 führte mich Carla durch die erst kürzlich bezogenen Räumlichkeiten des neuen in:takt Standorts in der Goldschmiedebrücke in Magdeburg. In unserem Gespräch verwies mich Carla auf Yolanda als ein:e für mich potentiell interessante:n Gesprächspartner:in.

Ich bat Carla darum, mich mit Yolanda bekannt zu machen. Dem kam Carla in Form einer E-Mail an Yolanda nach, bei der ich in Cc gesetzt wurde und in der Carla schrieb: „[!]ch arbeite [...] zusammen mit Alexander Chmelka. Er schreibt seine Dissertation über das in:takt“ (2020\_06\_18 Gespräch Carla).

Nachdem Yolanda ihr antwortete, dass ich sie „dann gern kontaktieren“ (2020\_06\_23 Email Carla Yolanda) könne, schrieb ich Yolanda eine ausführlichere E-Mail, in der ich mein Anliegen mitteilte,

von Praktiker:innen [zu] lernen, d.h. in wenigen Fallstudien über einen längeren Zeitraum teilnehmend [zu] beobachten, ins Gespräch [zu] kommen, Erfahrungen [zu] sammeln und (hoffentlich) selbst kompetent [zu] werden. (2020\_06\_24 Email Yolanda).

Es folgte ein Telefonat mit Yolanda. In diesem bot mir Yolanda an, am Straßentheaterworkshop im Wintersemester teilzunehmen, in dem „die Studierenden lernen, wie man die Aufmerksamkeit auf der Straße bekommt.“ (2020\_06\_26 Telefonat Yolanda). Hier könne ich von Anfang an dabei sein und bereits am „Online-Brainstorming“ (ebd.) teilnehmen.

Darüber hinaus lud mich Yolanda zu einem ersten persönlichen Kennenlernen im Rahmen eines Sommersemester-Seminars ein, das beinahe abgeschlossen war. Ich nahm Yolandas Angebot, bereits am Sommersemester-Seminar teilzunehmen, an. Dort erfuhr ich von Yolanda zuerst einmal, dass sie „wenig Theorie [machte]“ (2020\_07\_01 Teiln. Beob. Yolanda). Ich verließ diese erste teilnehmende Beobachtung mit offenen Fragen zur räumlichen und organisatorischen Einordnung von Yolandas Lehrveranstaltungen in das in:takt sowie umgekehrt, dessen Bedeutung für Yolandas Lehrveranstaltung. Auf Nachfrage erhielt ich eine WhatsApp-Sprachnachricht mit Antworten.

Dass Yolanda die Lehrveranstaltungen im in:takt und nicht in den originären Räumen der Universität abhielt, führte Yolanda auf die Beobachtung zurück, dass „sich Studierende[...] wenn sie außerhalb der Uni arbeiten dürfen, [...] freier [fühlen] und [...] sich dann auch ganz anders [bewegen].“ (2020\_08\_10 Gespräch Yolanda). Ein von Yolanda in Uni-Räumlichkeiten durchgeführter Workshop „war halt immer allen total unangenehm, weil auch die Atmosphäre an der Uni [...] vermittelt [...] dieses sturee ähmm Tafellernen sag ich mal so ne?! Oder Vorlesung halten.“ (ebd.). Nach einer Verlagerung des Workshops von der Universität in die Festung Mark – eine bekannte Magdeburger Veranstaltungsort – „war das Ganze schon viiiel [...] freier [...] und weniger wie Uniii und äh weniger Pflichtgefühl“ (ebd.). Hier ergab sich jedoch das Problem, dass die Verantwortlichen der

Festung Mark [...] auch davon [von der Lehrveranstaltung] profitiern **wolln** und sagen wir mal dann auch sich freuen, wenn man dann auch Auftritte macht und sowas. Dazu is dann aber ganz viel Pressearbeit mnötig (ebd.)

, was sehr viel Aufwand und Arbeitszeit bedeute. Das in:takt sei daher „sehr schön, weil es is außerhalb der Uni, es is n Raum der [...] ne lockere Atmosphäre hat und wo man wo man halt hinterher auch nich gezwungen ist, dann unbedingt (...) dort [...] auftretn zu müssen“ (ebd.).

Um den Theaterworkshop im in:takt durchführen zu können, so Yolanda, hatte sie Rem im Vorfeld

natürlich gefragt [...] ob wir das machen dürfn [...] und [...] auch die Leute<sup>57</sup> [die] dieses in:takt jetzt auch leiten [...] denen hab ich auch Bescheid gesagt, falls sie noch mitmachn wolln. (ebd.).

Zwei dieser „Leute“ – die Studentinnen Carla und Berthalda – hätten sich daraufhin „drum gekümmert, dass sie sich das [die Teilnahme am Workshop] auch anerkennen lassen können mit Noten und [...] CP“ (ebd.). Yolanda selbst unterstützte nach eigener Aussage immer wieder Studierende unterschiedlicher Studiengänge dabei, sich die Teilnahme an ihren Lehrveranstaltungen anrechnen lassen zu können. Dafür „is auch immer noch eine Möglichkeit [...], dass man das in den äh Katalog für Schlüsselkompetenzen aufführt“ (ebd.).

### **Die Vorbereitung**

Im Rahmen eines ersten Planungstreffens – dem Online-Brainstorming via Zoom-Videocall – Anfang August 2020 legten die drei Dozentinnen Yolanda, Cora und Karin die Abläufe, Ziele sowie das pandemiebedingte Hygienekonzept des Workshops fest. Dabei wurde auch meine Rolle während des Workshops besprochen. Ich sollte als „Setrunner“ (2020\_08\_10 Videocall YolKarCor) fungieren, d.h. aushelfen, wo Hilfe notwendig war und ansonsten mein „Ding“ (ebd.) – meine teilnehmenden Beobachtungen – durchziehen.

Jeder Workshoptag sollte laut Plan mit einem von Cora verantworteten Körpertraining eingeleitet werden, durch das sich die Studierenden „eintunen“ bzw. ihr „[Mind-]Set“ (ebd.) für den weiteren Tagesverlauf finden sollten. Ein daran anschließendes gemeinsames Frühstück sollte in Verbindung mit Textbesprechungen abgehalten werden.

Die von Yolanda als „Pflichtlektüre“ (ebd.) definierten Texte stammten allesamt von Schauspieltheoretikern und -praktikern: Peter Brook, Augusto Boal, Konstantin Stanislawski, Jerzy Grotowski und David Mammet. Werke weiterer Autoren, darunter Lee Stasberg, Stella Adler und Wsewolod Meyerhold sollten den Studierenden als freiwillige Lektüre und Materialangebot für die zum Semesterende geforderten Abschlussarbeiten dienen.

Auf die Textbesprechungen hin sollte laut Plan stets die Arbeit am zu kreierenden Theaterstück folgen. Hierbei wurde zunächst die Themenfindung in den Vordergrund gestellt – „Erst Thema finden, dann darüber nachdenken“ (ebd.) lautete die Devise der für diesen Teil verantwortlichen Karin.

---

<sup>57</sup> Gemeint sind die Studierenden des in:takt Teams



Den allabendlichen Abschluss des Workshops sollte eine von Cora angeleitete Meditation bzw. ein meditatives Körpertraining einleiten. Dies sollte die Studierenden beim Runterkommen und Reflektieren des Erlebten (vgl. ebd.) unterstützen.

Ein weiteres Ziel des Workshops bestand laut Yolanda im „[N]äherbringen“ (ebd.) von Theaterschauspiel durch das Aufführen eines ca. 15-minütigen Theaterstücks in den Straßen Magdeburgs. In der offiziellen Beschreibung des Workshops hieß es zudem, dass

die Studierenden ein Thema auswählen, welches sie im Alltag beschäftigt und auf welches sie die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit lenken wollen. [...] Darüber hinaus erarbeiten sie Handlungsmöglichkeiten und -alternativen, um auf ein Thema aufmerksam zu machen, welches sie in ihrem Alltag beschäftigt. (Beschreibung aus dem elektronischen Veranstaltungsverzeichnis der OVGU)

Rund zwei Monate nach dem ersten Planungstreffen fand ein weiteres Treffen des Dozentinnen-Trios – ebenfalls via Zoom – statt. Während dieses Treffens äußerte Karin gegenüber Yolanda ihre Bedenken bezüglich der Textbesprechungen. Sie regte an, „zum Frühstück lieber die Themen [anstatt der Texte] zu besprechen“ (2020\_10\_01 Videocall Yol. Kar. Cor.). Yolanda lehnte dies mit folgender Begründung ab:

Weil wir eine Universität sind, muss ich den Leuten was Wissenschaftliches zum Lesen geben [...] Ich muss das in diese Module pressen, damit die [Studierenden] die CP kriegen – die müssen danach auch noch einen Text [über die Lektüre] schreiben (ebd.).

Einen Tag vor Beginn des Theaterworkshops traf ich mich gemeinsam mit den drei Dozentinnen im in:takt, um dabei zu helfen, den „Raum fit [zu] machen“ (ebd.), wie Yolanda es nannte. Dieses Vorhaben wurde von Yolanda scherzhaft auch als „Teambuildingmaßnahme“ bezeichnet und war das erste Mal, dass sich alle drei Dozentinnen und ich im Kontext des Workshops physisch begegneten.

### **Die Durchführung – Erster Tag**

Am nächsten Morgen, nachdem alle Dozentinnen, die Studierenden und ich im in:takt Laden erschienen waren, startete Yolanda mit der Begrüßung und Einführung in den Workshop. Neben den Informationen zum Hygienekonzept verortete sie die Lehrveranstaltung im Curriculum der Studiengänge *Medienbildung*, *Cultural Engineering*, *Bildungswissenschaften* und *Germanistik*, um anschließend die für vier und sechs Credit-Points erforderlichen Leistungen zu erörtern.

Daraufhin stellte Yolanda die von ihr auf einem Flipchart vorbereiteten „Spielregeln“ des Workshops vor. Diese formulierte sie als Wünsche und fragte die Studierenden, ob sie eigene Wunsch-Spielregeln einbringen möchten. Die letzte der fünf Regeln – „Nicht be- und verurteilen!“ (2020\_10\_12 Teiln. Beob. Theaterworkshop T1) – wurde sogleich von einem Studenten mit der Frage kommentiert: „Wie machst du das dann mit den 6 CP?“.

„Das ist tatsächlich ein Problem, deswegen hasse ich das auch [...] Leider muss ich Noten geben und ihr braucht Noten“ (ebd.), erwiderte Yolanda. Währenddessen traten zwei Frauen durch die Vordertür des in:takt Ladens in den Raum ein. Von Yolanda wurden sie gegenüber den Anwesenden als Mitarbeiterinnen des MKM vorgestellt, die von ihr dazu eingeladen wurden, das Workshop-Geschehen fotodokumentarisch zu begleiten (Abb. 21).



Abbildung 21: Studierende sitzen auf Yoga-Matten. Yolanda steht vor den am Boden sitzenden Studierenden und spricht zu ihnen.

Karin übernahm schließlich die Moderation und leitete eine „Kennenlernphase“ (2020\_10\_12 Teiln. Beob. Theaterworkshop T1) ein, indem sie „Assoziationsspiele“ (ebd.) durchführte. Dabei handelte es sich um eine Methode zum einander Kennenlernen sowie zur Absolvierung erster gemeinsamer Gruppenschauspiele und szenischer Versammlungen<sup>58</sup>. Währenddessen zogen sich Yolanda und Cora hinter die Bar – eine solche befand sich für den Ausschank auf Spendenbasis im in:takt Laden – zurück, redeten miteinander und beobachteten die Szenen (Abb. 22).

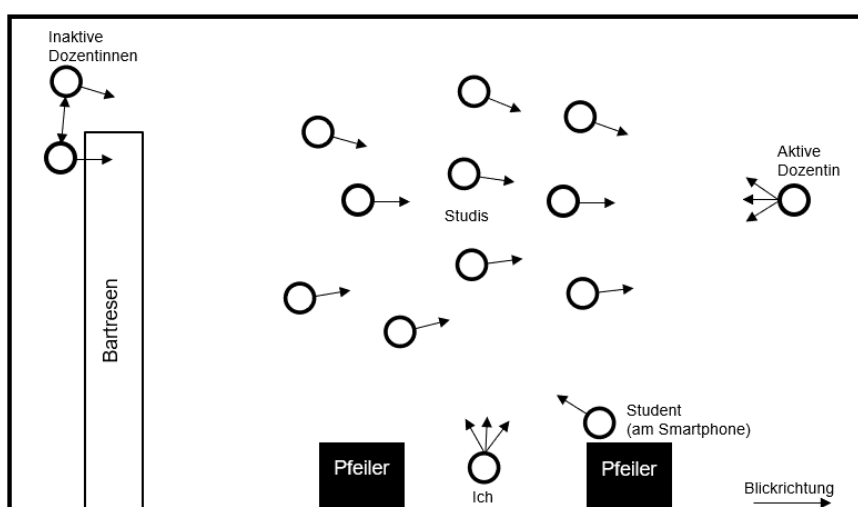


Abbildung 22: Draufsicht der Lehrsituation während des Workshops.

<sup>58</sup> Dabei begann beispielsweise eine Studentin mit einer Pose und sagte: „Ich bin ein Tisch“. Ein Student kam dazu, ergänzt die posierende Studentin durch eine eigene Pose und sagte: „Ich bin ein Hocker“ und so weiter.

Yolanda tauschte zum Zweck der Textbesprechung mit Karin die Position. Die von den Studierenden zu lesenden Auszüge aus „Der leere Raum“ (Brook 2021) und „Theater der Unterdrückten“ (Boal 2021) wurden unter der von Yolanda gestellten Frage diskutiert: „Denkt ihr, wir können Theater auf der Straße spielen?“. Die einhellige Antwort seitens der Studierenden auf Yolandas Frage lautete: „Ja“. Yolanda nannte daraufhin eine Bedingung für das erfolgreiche Straßen-Theaterschauspiel:

Wir müssen irgendetwas machen, damit die Leute stehenbleiben und zuhören, obwohl er [der Zuschauer] keine Karte gekauft hat, und hört, was ihr zu einem selbstgewählten Thema zu sagen habt (2020\_10\_12 Teiln. Beob. Theaterworkshop T1).

Einige Studierende brachten daraufhin den Begriff des *Unsichtbaren Theaters* ein. Dabei handelt es sich um eine Sonderform von Boals Unterdrücktem Theater, bei dem die Zuschauer nicht wissen, dass sie Teil einer Theatervorstellung sind. An Yolanda gerichtet, fragten sie, ob es möglich wäre, das eigene Theaterstück in diesem Format durchzuführen. Yolanda äußerte dazu ihre Bedenken:

Da wir im Rahmen dieser Universität dieses Theater durchführen, bräuchten wir für Unsichtbares Theater die Zustimmung des Rektors [...] Wenn da rauskommt, dass das Studierende der Uni waren und der Rektor wusste von nichts, dann war ich längste Zeit Dozent:in an der Uni (2020\_10\_12 Teiln. Beob. Theaterworkshop T1).

Karin rollte daraufhin mit den Augen und entgegnete, dass wenn „[w]ir nur genug hinter dem Stück stehen, [...] der Rektor schon zustimmen [würde]. Es sei gut, wenn das Theaterstück große Reaktionen hervorrufen“ (ebd.) würde, sagte sie. Darauf wiederum reagierte Yolanda sichtlich aufgebracht:

„Wir sind nicht nur wir, wir sind die Uni und das letzte Wort hat der Rektor [...] Es können Köpfe rollen und dann muss der Rektor informiert sein [...] Ich möchte gern meinen Job behalten.“ (ebd.).

Damit schien die Diskussion zunächst beendet zu sein. Nach einer individuellen und einer gemeinsamen Bewegungsübung – angeleitet von Cora und Karin – läuteten die Dozentinnen die Mittagspause ein, für die sie den Studierenden eine Arbeitsaufgabe mitgaben. Diese sollten sich in der Pause – allein oder zusammen mit anderen – Themen für das zu entwerfende Theaterstück überlegen und diese zum Abschluss der Pause auf eines der blanken Poster schreiben, die an den Wänden des Raumes hingen. Nach Wiederaufnahme des Lehrgeschehens standen zwölf Themen an den Wänden des Raums, darunter etwa *Corona und Verschwörungstheorien*, *Einkommen als Tabuthema*, *Rollenbilder*, *Bedingungsloses Grundeinkommen (BGE)* sowie *Narzissmus*.

Die drei Dozentinnen beschlossen, die Studierenden über die Auswahl *eines* Themas diskutieren und abstimmen zu lassen. Dazu sollten sich die Studierenden zunächst stumm positionieren, d.h. sich zu dem Plakat stellen, für dessen Thema sie stimmen wollten.

Daraufhin durften sie sich kurz zu ihrer jeweiligen Entscheidung für ein Thema äußern. Im Anschluss an die stumme Positionierung und kurze Fürsprache leiteten die Dozentinnen zu einer Debatte über, welche die Studierenden über rund zwei Stunden mit- bzw. gegeneinander austrugen. Aus Yogamatten wurden dabei ‚Boote‘ gebildet, auf denen sich die Studierenden versammelten, um sichtbar für ihr Thema zu votieren (Abb.23).

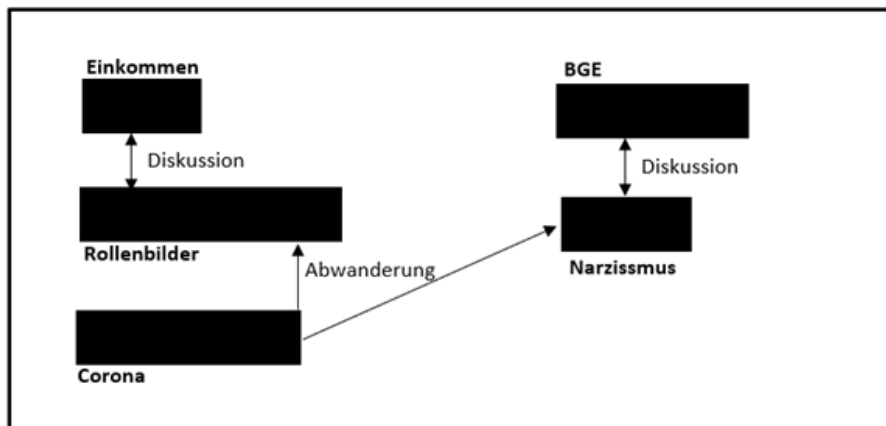


Abbildung 23: Debatte um das Grundthema des Theaterstücks. Die Größe der Balken symbolisiert die ungefähre Relation der für ein Thema votierenden Studenten

Zwischen den jeweiligen Gruppen fanden Diskussionen statt, in deren Verlauf Mitglieder eines Themas abwanderten, d.h. dazu überredet wurden, das ‚Boot‘ zu wechseln. Dadurch wuchs die ‚Mannschaft‘ einige ‚Boote‘, während andere schrumpften oder ganz verschwanden (Abb. 24) – solche Themen standen dann nicht mehr zur Debatte. ‚Boote‘, die vorher gegeneinander argumentiert hatten, verbündeten sich mitunter, um gegen größere ‚Boote‘ gemeinsam zu opponieren.

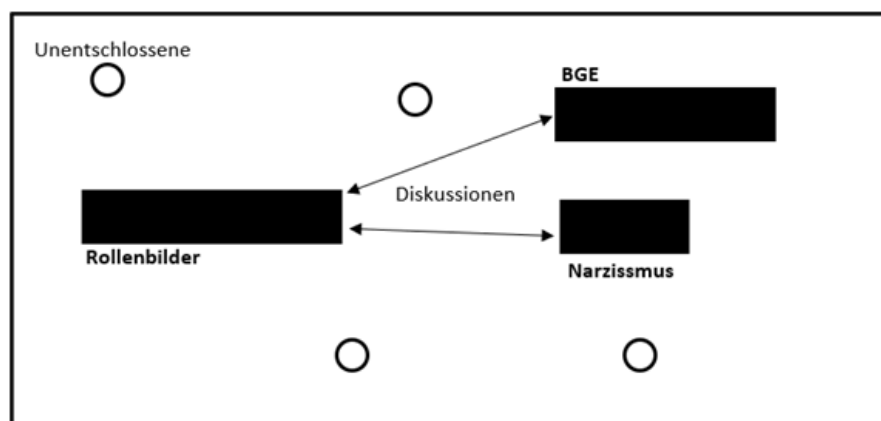


Abbildung 24: Themenreduzierung durch Migration von Studierenden.

Im zeitlichen Verlauf entzogen sich mehr und mehr Studierende der Debatte, indem sie sich abseits der ‚Boote‘ hinsetzten. Dabei bekundeten sie mitunter, von der langen Diskussion genervt zu sein. Nun mischte sich auch Karin in die Diskussion ein und gab zu bedenken, dass es ein Thema brauche, „in dem jeder seine Nische findet“ (2020\_10\_12 Teiln. Beob. Theaterworkshop T1).

Letztendlich fiel die Wahl der Studierenden auf das Thema *Rollenbilder*. Die Studierenden wurden schließlich mit einer Hausaufgabe in den Feierabend verabschiedet. Sie sollten jeweils drei Gegenstände mitbringen, die sich als Requisiten für ein Theaterstück zum Thema *Rollenbilder* eigneten. Des Weiteren sollten sie eigene Rollenerfahrungen verschriftlichen und diese ebenfalls in Papierform mitbringen.

## **Zweiter Tag**

Nach der morgendlichen Aufwärmübung unter Coras Leitung wurden die Studierenden dazu angehalten, ihre Rollen-Gegenstände auf einen Tisch zu legen. Die verschriftlichten Rollenerfahrungen wurden hingegen von Yolanda eingesammelt und anschließend laut vorgelesen – da diese nicht mit einem Namen versehen waren, blieben ihre Verfasser:innen anonym.

Dabei hörten wir Geschichten, in denen oft von emotional-negativen Rollenerfahrungen berichtet wurde. Sie handelten von Klischees, Ausgrenzungs- sowie Diskriminierungserfahrungen, vorrangig aufgrund des Geschlechts oder des Aussehens. Einige berichteten sogar von verbalen (Beschimpfungen), nonverbalen (Anspucken) und körperlichen (Anfassen/Bedrängen) Übergriffen auf die jeweiligen Protagonisten.

Im Anschluss wurden Textauszüge aus „Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an seiner Rolle“ (Stanislawski/Stegemann 2014) sowie „Für ein armes Theater“ (Grotowski 2022) besprochen. Eine Passage des ersten Textes, in der es um die Durchlässigkeit der inneren emotionalen Vorgänge des Schauspielers und die Frage, wie diese bis zum Zuschauer übertragen werden können, ging, bereitete sowohl den Studierenden als auch Yolanda Verständnisprobleme. An Cora und Karin gerichtet, sagte Yolanda deshalb: „Wir haben ja hier zwei Schauspieler“ (2020\_10\_13 Teiln. Beob. Theaterworkshop T2), woraufhin sich die beiden an der Textbesprechung mit eigenen Interpretationen beteiligten.

Im zweiten Textauszug rief der Autor Schauspieler dazu auf, sich mit Hilfe von Körpertechniken vom Naturalismus Stanislawskis (dem Autor des ersten Textauszugs) und den eigenen Erfahrungen zu entfremden. Daraus entsprang unter den Anwesenden eine Diskussion darüber, ob Erfahrungen – etwa die einer Schwangerschaft – notwendig seien, um im Schauspiel eine fremde Person – etwa eine schwangere Frau – verkörpern zu können. Coras und Karins Antwort darauf lautete: „Recherche, Recherche, Recherche!“ (ebd.), womit sie zu einer praktischen Übung überleiteten. Die Studierenden sollten im Umfeld des in:takt Ladens 30 Minuten lang jeweils einen Menschen beobachten, um diesen anschließend – zurück im Workshop-Raum – imitieren zu können.

Nachdem die Studierenden zu ihrer Aufgabe ausgezogen waren, kamen Yolanda und ich miteinander ins Gespräch. Darin sprachen wir über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Tätigkeiten. Während ich – etwa in der aktuell laufenden Beobachtungs-Übung – Gemeinsamkeiten erkannte, monierte Yolanda einen Unterschied in der gesellschaftlichen Anerkennung beider Tätigkeitsbereiche. Sie beendete ihre Gedanken in der Hoffnung, mit dem Workshop zu einer Annäherung zwischen Kunst und Wissenschaft beitragen zu können.

Die zurückkehrenden Studierenden (re)präsentierten, zunächst einzeln, dann gemeinsam in starren und bewegten Szenen, die von ihnen beobachteten Passanten. Darunter befanden sich Einkäufer, Musiker, Schliederer und Bettler. Die Darbietungen riefen Gelächter, Erstaunen, aber mitunter auch betroffenes Schweigen hervor. Letzteres insbesondere während der Einzeldarstellung einer Person, die einen Becher in der Hand haltend auf dem Boden kauerte und stumm vor sich hin brabbelte. Der den Bettler imitierende Student wurde daraufhin von einem Kommilitonen gefragt: „Aber hast du ihm denn wenigstens Etwas gegeben dafür, dass du ihn eine halbe Stunde beobachtet hast?“ (ebd.). Dieser antwortete daraufhin: „Ja, ich habe ihm dann auch was gegeben“ (ebd.). In der folgenden Erholungspause hörte ich ihn sagen: „[Das hier] ist was ganz anderes als Uni sonst“ (ebd.).

Die Rollenerfahrungs-Texte der Studierenden wurden nun erneut aufgegriffen und an den Wänden des Raums aufgehängt. Die Studierenden wurden dazu aufgerufen, anhand von jeweils drei Strichen eine Entscheidung darüber zu treffen, welche Erfahrungen als Inspiration für die zu kreierenden Theaterszenen ausgewählt werden sollten. Der Erfahrungsbericht einer 13-Jährigen, die in ihrer Schulzeit von einem Mitschüler sexuell genötigt wurde und trotz Hilfesuchen weder von ihren Mitschülern, noch von den Lehrern Unterstützung erfuhr, sondern stattdessen als an den Vorfällen Mitschuldige dargestellt wurde, erhielt die meisten Stimmen.

Gleichauf war der Bericht einer Person, die in Magdeburg aufgrund ihrer Dreadlocks regelmäßig beschimpft und angepöbelt wurde. Als ein Beispiel für die Ausgrenzungen wurde der Ausspruch einer Mutter zu ihrem Kind in der Straßenbahn angeführt: „Pass in der Schule gut auf, sonst wirst du auch so wie der“ (ebd.). Die Geschichte erfuhr jedoch eine positive Wendung, da die Schulnoten des Erzählers sehr gut waren, wodurch er mit den Geschehnissen selbstbewusster umgehen konnte.

### Dritter Tag

Am nächsten Tag leiteten Cora und Karin die Studierenden bei Übungen an, die ihnen dabei helfen sollten, Emotionen für Zuschauer eindeutig(er) darzustellen und sich selbstbewusster – auch als Gruppe – im Raum bewegen zu können. Was zunächst im in:takt Laden geschah, wurde schließlich nach draußen verlagert. Die Studierenden sollten in Gruppen durch die Magdeburger Innenstadt ziehen und an öffentlichen Orten Statuen-Kompositionsübungen<sup>59</sup> abhalten. Ich schloss mich einer solchen Gruppe an und nahm an ihrem Schauspiel teil.

Die auf dem *Domplatz* und am *Faunbrunnen* erfolgenden Übungen lenkten die Aufmerksamkeit verschiedener Personen auf uns, darunter eines Polizisten, einer Gruppe älterer Menschen und einer jungen Frau mit vollen Einkaufstaschen. Der Polizist trat lediglich zur Halter-Klärung eines nahegelegenen Kleinwagens im Parkverbot an die Gruppe heran. Seine Abschiedsworte: „Ok, weitermachen!“ (2020\_10\_14 Teiln. Beob. Theaterworkshop T3) wurden dennoch als Chor-Nachahmung in die Übung eingebunden wurden. Die älteren Zuschauer hingegen, ahmten die Gruppe ihrerseits nach, applaudierten schließlich und fragten: „Sind Sie Theaterstudenten?“ (ebd.). Dies wurde von einer Studentin bejaht und mit dem Hinweis ergänzt, dass am Wochenende die Aufführung eines Straßentheaterstücks stattfindet. Die junge Frau mit den vollen Einkaufstaschen stellte diese ab und schaute der Gruppe eine Weile zu, wobei sie mit Studierenden, die sich eine Pause gönnten, ins Gespräch kam. Sie verstehe zwar nicht, was wir hier täten, fände es aber „total geil“ (ebd.) und könne stundenlang zuschauen. Daraufhin klagte sie uns ihr persönliches Leid, aufgrund der Corona-Restriktionen trotz einer abgeschlossenen Koch-Ausbildung Hartz4 zu beziehen – eine von ihr angestrebte Ausbildung im Einzelhandel sei ebenfalls coronabedingt schwierig zu finden.

Nachdem alle Gruppen in das in:takt zurückgekehrt waren, fand eine gemeinsame Reflexion der Übung statt. Darin wurden die Momente als am schönsten geschildert, in denen Personen auf das Schauspiel aufmerksam geworden und stehengeblieben waren, um in Interaktion zu treten. Abgeschiedene Orte wurden hingegen als unangenehm empfunden. „Wir brauchen das Publikum, damit wir wissen, was wir machen und wie wir was machen“ (ebd.), schlussfolgerte ein Student.

In der nächsten Übung wurden die von den Studierenden mitgebrachten Gegenstände als Requisiten verwendet und in Verbindung mit Rollen gebracht. Eine Rolle wurde laut aufgerufen und jeder, der etwas zu dieser Rolle beitragen konnte und wollte, egal ob Requisite oder Pose, ging in die Mitte des Raums, der als Bühne fungierte.

---

<sup>59</sup> Aus einer scheinbar chaotischen Bewegung der gesamten Gruppe heraus sollten nach Aufruf starre Positionierungen erfolgen, deren Formation einige Sekunden beibehalten wurden.

Daraus entstand schließlich die erste Bühnenszene – die eines stehenden Professors, der vor ihm sitzenden und teils abgelenkten Studierenden aus einem Buch vorliest (Abb. 25).

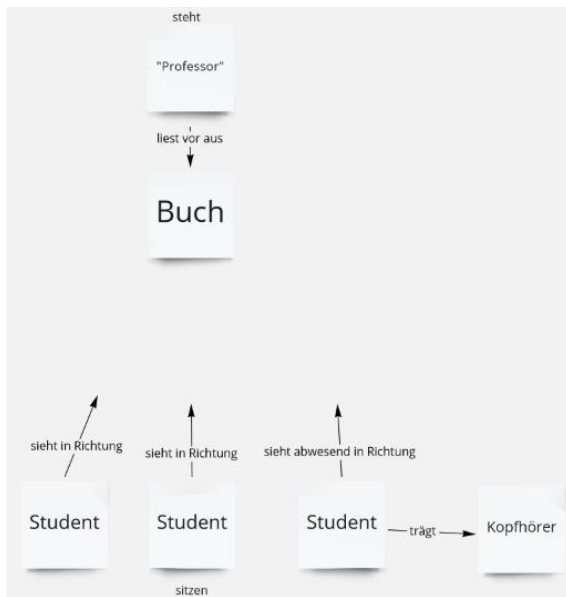


Abbildung 25: Darstellung der ersten Bühnenszene. Ein Professor hält eine Vorlesung vor Studierenden

Anschließend entfernten sich sämtliche Personen von der Bühne, wodurch die Szene lediglich durch die Requisiten – von denen einige ergänzt wurden – dargestellt wurde (Abb. 26). Ein leicht geöffnetes Buch stand – mit dem Buchrücken in die Richtung, wo eben noch die Studierenden saßen – auf einem Tisch. Es war mit einem ebenfalls geöffneten Vorhängeschloss versehen. Daneben lag ein Playstation-Gamepad, das mit dem Kabel einer Computermaus verbunden war, die sich zwischen Requisiten befand, welche die Studierenden repräsentieren sollten.

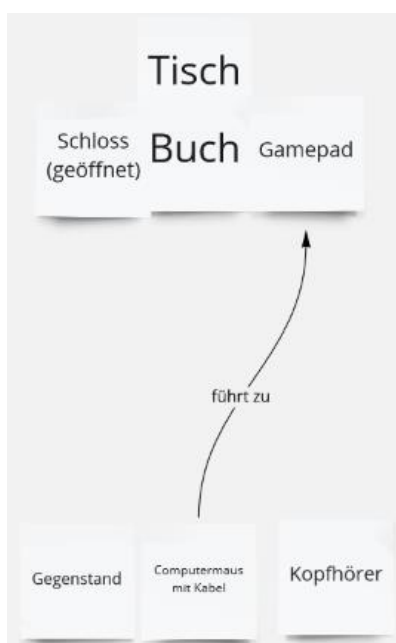
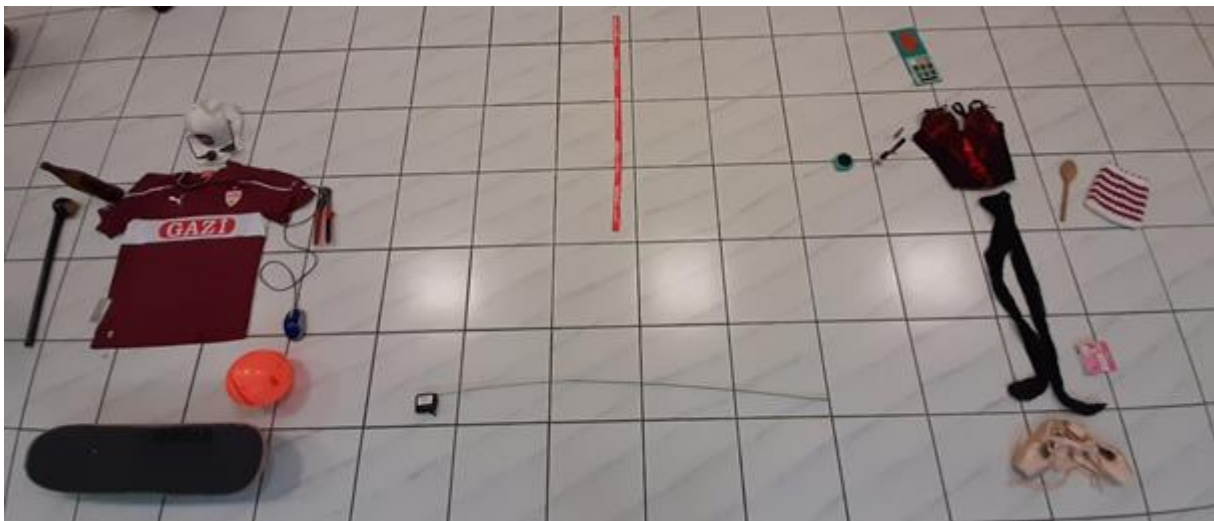


Abbildung 26: Darstellung der ersten Bühnenszene (nur Requisiten)



Diese Art der Szenenkonstruktion allein über Requisiten wurde in einem weiteren Versuch beibehalten (Abb. 27). Darin standen sich Objekte gegenüber, die auf der einen Seite ein eher typisch männliches Rollenbild darstellen sollten – Skateboard, Ball, Trikot, Rungu<sup>60</sup>, Bierflasche, Computermouse, Basecap mit Sonnenbrille – und solche, die für ein eher typisch weibliches Rollenbild stehen sollten – Ballettschuhe, Strumpfhose, Kochlöffel, Topflappen, Korsett, Make-Up, Nagellack, Schminketui. Zwischen beiden Kompositionen lagen horizontal und vertikal positionierte Bandmaße. Die Darstellung wurde als eine zu den beiden Erfahrungsberichten zusätzliche Szenenidee festgehalten und im weiteren Verlauf des Workshops ausgebaut.



*Abbildung 27: Requisiten-Szene zu typischen geschlechtlichen Rollenbildern. Die Gegenstände auf der linken Seite sollen ein typisch männliches Rollenbild darstellen. Die Gegenstände auf der rechten Seite sollen ein typisch weibliches Rollenbild darstellen.*

Da nun sowohl das Thema als auch erste Szenenideen feststanden, übernahm Karin im weiteren Verlauf des Workshops immer öfter die Regie. An diesem Abend wurde sie von den Studierenden wiederholt und mit Vehemenz nach dem Ablauf des nächsten Tages gefragt. Ihre Weigerung, klare Festlegungen zu treffen, unterstrich sie in sarkastischem Ton mit den Worten: „Ach ja, ich bin ja hier an der Uni, hier muss alles immer vollkommen fertig sein“ (2020\_10\_14 Teiln. Beob. Theaterworkshop T3).

#### **Vierter Tag**

Als ich am Morgen vor dem Workshopbeginn das in:takt betrat, erzählte mir die bereits anwesende Yolanda, dass einer der teilnehmenden Studenten heute Geburtstag hatte. Zusammen mit Cora und Karin überlegte sie, wie dieses Ereignis in den heutigen Workshop eingebunden werden konnte. Daraufhin kaufte sie im nahegelegenen Einkaufsladen eine Geburtstagstorte, die zum gemeinsamen Frühstück angeschnitten werden sollte.

---

<sup>60</sup> Eine Wurfkeule oder auch Schlagstock aus Holz, der in Ostafrika, insbesondere von Massai zur Jagd oder im Kampf eingesetzt worden sein soll.

Im Anschluss an die morgendlichen Aufwärm- und Stimmübungen leiteten die Dozentinnen die Studierenden dabei an, das Geburtstagskind ‚fliegen‘ zu lassen, d.h. auf ineinander verschränkten Armen liegend hochzuheben (ähnlich dem Crowdsurfing).

Der restliche Tag wurde dem Schreiben und Proben der drei Akte des Theaterstücks gewidmet. Diese wurden zunächst unabhängig voneinander in Gruppen von den Studierenden erarbeitet und ebenfalls einzeln präsentiert. Karin, die mittlerweile als Regisseurin fungierte, legte am Tag darauf mit den Worten: „Ich möchte das so“ (2020\_10\_16 Teiln. Beob. Theaterworkshop T5) die Reihenfolge und die Übergänge zwischen den Akten fest.

Im ersten Akt, inspiriert vom Dreadlocks-Erfahrungsbericht und aus drei Szenen bestehend, wurde der Protagonist mit ihm gegenüber feindlich eingestellten Mitmenschen konfrontiert. Von einer skeptischen älteren Person, ob eines gefundenen und zurückgegebenen Portemonnaies, über einen widerwillig Cola ausschenkenden Barkeeper und sich vom Protagonisten bewusst wegsetzende Kneipengäste, bis hin zum gezielten Anrempeln, zu Fall bringen und am Boden liegend anspucken, steigerte sich die Feindlichkeit gegenüber dem Protagonisten spürbar. Als sich dieser nach dem Angriff wiederaufrichtete und ein stummes „Warum?“ formte<sup>61</sup>, umzingelten ihn mehrere Personen und gingen langsam, gleichmäßig stampfend auf ihn zu. Nachdem der Pulk um ihn herum geschlossen und wieder geöffnet wurde, verblieb der Protagonist in Fötus-Stellung am Boden kauern allein auf der Bühne, während die Täter:innen sich in unter das Publikum mischten.

Der zweite Akt war an den Erfahrungsbericht über die sexuelle Nötigung der Schülerin angelehnt und wurde in vier Szenen erzählt. Im chaotischen Durcheinander einer sich bewegenden Menschenversammlung wurde eine Frau von einem Mann zunächst unauffällig verfolgt, dann mehr und mehr körperlich bedrängt sowie schließlich – trotz Gegenwehr – festgehalten und mit dem Rücken an eine aus Tischen aufgebaute Wand gedrückt. Die sich eben noch durcheinander bewegende Versammlung formierte sich halbkreisförmig um die am Tisch stehende Frau und den sie festhaltenden Mann und zeigte mit ausgestreckten Zeigefingern in deren Richtung. Schließlich drehten sich die versammelten Menschen von der Frau und dem Mann weg. Aus zwei übereinandergestapelten Tischen wurde um die Frau herum eine Art Käfig gebaut. Während der untere Tisch die Frau verdeckte, gab der obere Tisch den Blick auf sie frei und bildete eine Wand hinter ihr. Währenddessen verschwand der Mann von der Bühne und ging ins Publikum.

---

<sup>61</sup> Hebt Augenbrauen, Schultern und Arme, samt nach oben geöffneten Handflächen

Der obere Tisch wurde von einer Gruppe Menschen langsam umgedreht und verdeckte damit die Sicht auf die Frau (vom Publikum aus betrachtet) vollständig. Dabei stieß diese einen stummen Schrei aus. Nach einer kurzen Pause fiel das Tischkonstrukt in Richtung des Publikums um und die Frau legte sich in Fötus-Haltung auf zwei hinter ihr stehende Tische, wobei die sie umgebenden Menschen mit den Fingern auf sie zeigten.

Im dritten und letzten Akt, in drei Szenen unterteilt, kamen die bereits beschriebenen Requisiten-Rollenbilder zum Einsatz. Die beiden als jeweils typisch männlich und weiblich zu verstehenden Requisitenkollektive wurden vor zwei sich defensiv gegenüberstehenden Reihen Männern und Frauen auf den Boden gelegt und mit Hilfe eines Maßbands voneinander sichtbar abgegrenzt. Die Männer und Frauen drehten sich schließlich voneinander weg. Zögerlich drehten sich jeweils zunächst ein Mann und eine Frau zueinander um und schauten neugierig auf die am Boden liegenden Gegenstände. Schleichend gingen beide aufeinander zu, überschritten die Maßband-Grenze und nahmen sich einen Gegenstand vom jeweils anderen Rollenbild, um diesen anschließend in das eigene Rollenbild zu integrieren. Dieser Vorgang wiederholte sich mehrmals, wobei sich die interagierenden Männer und Frauen zunehmend offener und einander freundlicher begegneten. Am Ende der zweiten Szene sah man, dass beide Rollenbilder derart miteinander vermischt worden waren, dass sich keine klare Zuteilung in typisch männlich und weiblich mehr erkennen ließ. Daraufhin drehten sich die beiden Reihen zueinander um und gingen ungeordnet aufeinander zu. Im entstandenen Pulk bauten die Akteure zunächst die Maßband-Grenze ab und gestalteten aus den beiden Einzelbildern ein gemeinsames Kollektiv. Letztendlich gingen die Schauspieler von der Bühne ab und hinterließen die androgyne Requisiten-Figur allein darauf.

Die Festlegung der Akt-Reihenfolge wurde von Karin und den Studierenden wie folgt begründet: Der ‚Dreadlocks<sup>62</sup>-Akt‘ sei durch seine lautstarken Handlungen aufmerksamkeitsregend und daher dazu geeignet, Passanten zum Stehenbleiben und Zuschauen zu motivieren. Außerdem werde darin noch nicht der Grund für die ausgrenzende Feindlichkeit gegenüber dem Protagonisten ersichtlich, was das Publikum zu eigenen Interpretationen anrege. Der Akt über die sexuelle Nötigung könne als dramatischer Höhepunkt des Theaterstücks verstanden und daher in seiner Mitte verortet werden. Weil es ein versöhnliches Bild zwischen den Geschlechterrollen hinterlasse, was die Botschaft des Theaterstücks sein sollte, werde der Requisiten-Rollenbilder Akt zum Abschluss des Stücks gespielt.

---

<sup>62</sup> Im finalen Stück trug der Protagonist statt Dreadlocks eine orange Mütze, die ihn von den übrigen, durchweg schwarz gekleideten Personen abhob.

## **Fünfter Tag**

Am Übergang von der morgendlichen Textbesprechung – einem Textauszug aus „Richtig und Falsch“ (Mamet 2015) – zu den Proben des Theaterstücks kam es zu einem Streit. Yolanda rief die Studierenden dazu auf, sich Karins Regie unterzuordnen. Karin reagierte darauf mit den Worten: „Du hast mir hier eine Autorität verliehen, die ich mir selbst erarbeiten muss“ (2020\_10\_16 Teiln. Beob. Theaterworkshop T5), ergänzt durch ein an Yolanda gerichtetes: „Es kommt mir vor, als ob da vorn eine Mutti sitzt, die mir sagt, wie ich meine Arbeit machen soll“ (ebd.). Yolanda war davon sichtlich überrascht und versuchte, durch Worte und Gesten zu beschwichtigen, wodurch der Konflikt zunächst beendet schien.

Im Anschluss verließ Yolanda das Workshop-Geschehen, um weiße Theatermasken zu besorgen, die für das Stück benötigt wurden. In Yolandas Abwesenheit ließ Karin die Studierenden das Theaterstück mehrmals in den Räumlichkeiten des in:takt proben. Schließlich suchte sie gemeinsam mit den Studierenden einen öffentlichen Platz auf, um die Proben dort fortzusetzen.

Kurz vor Beginn der Probe im Freien stieß Yolanda wieder zur Gruppe und zeichnete diese mittels einer Filmkamera auf. Als die Probe abgeschlossen und Karin noch mit den Studierenden beschäftigt war, sprach mich Yolanda an und bat mich darum, mit ihr etwas abseits der Gruppe zu gehen. Sie fragte mich, ob ich ihre Unterordnungs-Aufgabe von heute Morgen ebenfalls als Einmischung in Karins Arbeit beurteilte und sagte, dass sie wiederum Karins Reaktion darauf als Einmischung in ihren Lehrauftrag empfand.

Die Generalprobe des Theaterstücks fand schließlich am späten Nachmittag vor dem in:takt statt. „Danach gehört das Stück euch“ (ebd.), verlautbarte Karin gegenüber den Studierenden. Ein Mann und eine Frau schauten der Probe zu und kommentierten diese nach Abschluss mit den Worten „Ihr seid super“ (ebd.).

Am frühen Abend, zurück im in:takt, beendete Yolanda den Workshop und verkündete gegenüber den Studierenden: „Alex wird morgen [zur Vorstellung] erst ab 15:00 Uhr dabei sein können. Alex wird nämlich Papa und nimmt an einem Geburtsvorbereitungskurs teil“ (ebd.), woraufhin sie sich bei mir bedankte und gemeinsam mit den Studierenden applaudierte.

## **Die Aufführungen**

Wie von Yolanda am Vorabend angekündigt, stieß ich gegen 15:00 Uhr zur vierten und an diesem Tag letzten Vorstellung des Theaterstücks. Sie fand auf dem Willy-Brandt-Platz gegenüber dem Eingang zum Magdeburger Hauptbahnhof statt.

In unmittelbarer Nähe befanden sich Sitzbänke, in deren Nahbereich sich regelmäßig – so auch an diesem Tag – Personen aufhielten, die sich mit aufgedrehter Musik, lautstarken, teils aggressiv wirkenden Unterhaltungen und exzessivem Alkoholkonsum von den übrigen Passanten unterschieden. Als die Studierenden mit ihrem Stück begannen und sich nach und nach etwa 20 bis 30 Zuschauer:innen einfanden, drehte die Parkbank-Gruppierung ihre Musik hörbar lauter. Davon scheinbar unberührt, spielten die Studierenden ihr Stück von Anfang bis Ende durch, wofür sie vom Publikum Applaus erhielten.

Bevor ich den Studierenden beim Zurücktragen der Requisiten in das in:takt half, gesellte sich noch ein sichtlich (und riechbar) betrunkenener Mann zu uns. Er unterhielt sich, ein von Thalia gestohlenes<sup>63</sup> Physik-Lehrbuch in der Hand haltend, mit einem Studenten über die Fibonacci Zahl sowie den goldenen Schnitt und wollte uns schließlich das Buch verkaufen. Nachdem niemand auf sein Angebot einging, zogen er und wir von dannen.

Auch am nächsten Tag, einem Sonntag, führten die Studierenden ihr Theaterstück in der Magdeburger Innenstadt auf. Anschließend interviewte und fotografierte ein von Yolanda informierter Journalist – wie sie ebenfalls Mitglied in einem lokalen Kulturförderverein – die Studierenden und ihr Theaterschauspiel. Daraus entstand ein Zeitungsartikel im Lokalteil der Magdeburger Volksstimme, einer regionalen Tageszeitung (Abb.28).



Abbildung 28: Zeitungsartikel über den Straßentheater-Workshop. Erschienen am 19.10.2020 in der Magdeburger Volksstimme

Der Aufmacher des Artikels waren die in schwarz gekleideten „Jugendlichen“ (Rieß 2020a) mit den weißen Theatermasken, deren Bewegung „in der Magdeburger Innenstadt [...] die Polizei auf den Plan“ (ebd.) gerufen hatte. Tatsächlich, so berichtete mir Yolanda später, wurden einige Bundespolizisten am Hauptbahnhof auf die Studierenden aufmerksam. Nachdem diese sich als Studierende und ihr Vorhaben als Theaterstück zu erkennen gegeben hatten, hätten die Polizisten dem Stück als Zuschauer beigewohnt.

<sup>63</sup> Das teilt er mir auf Nachfrage mit

Bei dem Stück mit dem Titel „Rollenbilder“ (ebd.), das eine „Collage auch aus Erfahrungen, die die Seminarteilnehmer selbst gesammelt haben“ (ebd.), sei, so der Artikel weiter, „sind Gewalt und Aggressivität, aber auch Verständigung und Austausch“ (ebd.) zu sehen gewesen. Eine Studentin wird mit den Worten zitiert: „Ich habe bei den Proben und den Aufführungen sehr viel über mich selbst gelernt [...] Da ging es uns allen ähnlich“ (ebd.). Als Beispiel führt der Artikel den Umgang mit Lampenfieber vor den Auftritten an.

### **Die Nachbesprechung**

Rund anderthalb Monate nach Abschluss des Theaterworkshops fand unter den Dozentinnen ein Auswertungsgespräch statt, zu dem ich ebenfalls eingeladen war. Die Studierenden, so Yolanda, hätten den Workshop als sehr positiv empfunden, weil die Dozentinnen auf ihre Bedürfnisse eingegangen seien (vgl. 2020\_11\_27 Videocall Yol. Kar. Cor.). Einen Roten Faden hätten sie allerdings erst ab dem zweiten Workshoptag erkennen können, wohingegen der erste Tag „so n bisschen schwierig“ (ebd.) gewesen sei. Im Nachhinein hätten sie aber auch den ersten Tag in das Gesamtkonzept einordnen können. Gleichzeitig hätten sie sich frei gefühlt, ihre eigenen Ideen einzubringen, auch weil ihnen nichts aufgezwungen worden sei.

Gemeinsam mit Cora und Karin, stimmte Yolanda darin überein, dass sich innerhalb der Teilnehmer-Gesamtheit sowohl große als auch kleine Gruppen herausgebildet hatten. Die großen Gruppen, so die Dozentinnen, hätten sich in „Führer“ mit hohem Redeanteil und thematischem Interesse sowie in Mitläufer<sup>64</sup> mit dem Interessen-Fokus auf Schauspielerei geteilt. Letztere hätten sich an inhaltlichen Diskussionen nicht beteiligt, um diese nicht in die Länge zu ziehen. Bei den kleinen Gruppen hingegen hätten sich alle Mitglieder in die Diskussionen eingebracht, wenngleich sich auch hier Sprecher:innen herausgebildet hätten, welche die gruppenintern diskutierten Positionen nach außen vertreten haben.

„[D]ie Basis“ (ebd.), auf der die Arbeit als Dozentin funktionieren kann, war aus Coras Sicht, „dass ich meiner Arbeit vertraue“ (ebd.). Yolanda stimmte ihr zu und ergänzte, dass man als Dozentin „genug Erfahrung [brauche,] um was aus der Schublade zu ziehen“ (ebd.), zumal man „ständig aus dem Bauch heraus reagieren“ (ebd.) müsse. Für Yolandas Lehrveranstaltungen im Allgemeinen gelte, mit den Studierenden „Arbeiten [zu] machen, für die sie Verantwortung übernehmen müssen“ (ebd.). Dabei benenne sie das Arbeitspensum ganz klar am Anfang, was auch dazu führe, dass Studierende frühzeitig abspringen, d.h. die Lehrveranstaltung nicht mehr besuchen würden.

---

<sup>64</sup> Dieser Begriff wurde von den Dozentinnen selbst nicht verwendet. Ich habe ihn in Abgrenzung zum verwendeten „Führer“-Begriff gewählt.

## 7.2 Interpretation des Workshops Theater für die Straße

Die folgenden Interpretationen des Straßentheaterworkshops orientieren sich an den in der CaST-Definition von Engaged Learning identifizierten Übergangsprozessen (siehe Kapitel 4.2).

### 7.2.1 Theorie und Praxis

Laut der CaST-Definition von Engaged Learning werden zunächst Theorien auf gesellschaftliche Probleme angewendet. Dabei ist bislang sowohl unklar, wie theoretische Lehrinhalte ausgewählt und vermittelt werden als auch, wie gesellschaftliche Probleme identifiziert und priorisiert werden. Wie der Übergang zwischen Theorievermittlung und Praxisproblematik aussieht, d.h. wie theoretische Inhalte mit identifizierten Problemen gematcht werden, ist demzufolge ebenfalls fraglich.

In der Auseinandersetzung mit der vorliegenden Beschreibung des Straßentheaterworkshops könnte angenommen werden, dass in Yolandas Lehrveranstaltung(en) die Theorievermittlung eine eher randständige Funktion einnimmt. Eine der ersten Aussagen Yolandas im Lehrkontext lautete immerhin, „wenig Theorie“ zu verwenden. Aber was meint Yolanda überhaupt damit, wenn sie von *Theorie* spricht, einem „Begriff mit stark variierender Bedeutung“ (Wienold 2011, S. 685). Hier können eigentlich nur die Besprechungen der Textauszüge unterschiedlicher Schauspieltheoretiker gemeint sein.

Bei diesen fällt auf, dass die verschiedenen Autor:innen miteinander im Zusammenhang<sup>65</sup> stehen, d.h. sich im Sinne von Denkkollektiven aufeinander beziehen, sich ergänzen oder aber bewusst voneinander abgrenzen. Inhaltlich thematisieren sie dabei Formen und Methoden des Theaterschauspiels, die gesellschaftspolitisch orientiert und jenseits institutionalisierter Bühnen bzw. Schauspielhäuser stattfinden – Theater für die Straße eben, wobei „Straße“ nicht allein den *Verkehrsraum* meint, sondern auf soziale Bewegungen ‚von unten‘ rekurriert. Yolandas Theoriebegriff ist demnach mehr als eine „[u]mgangssprachliche Bezeichnung für ‚Gedankliches‘“ (ebd.), sondern ähnelt vielmehr einem

System von Begriffen, Definitionen und Aussagen [...] das dazu dienen soll, die Erkenntnisse über einen Bereich<sup>66</sup> von Sachverhalten zu ordnen, Tatbestände zu erklären und vorherzusagen. (ebd.).

---

<sup>65</sup> Die Ausführungen Meyerholds, Strasbergs, Boals und Grotowskis hatten Stanislawski zum Vorbild. Auf das ebenfalls von ihm abstammende Method-Acting reagiert Mammets Kritik in Richtig und Falsch. Brooks leerer Raum hingegen ist von Grotowskis armen Theater inspiriert.

<sup>66</sup> Dieser Bereich ist hier das Straßentheater

Dieses Theorieverständnis entspricht zum einen ihrem verbalisierten Ziel, Studierenden Theaterschauspiel „näherzubringen“, d.h. sie mit den denkhistorischen Grundlagen dieser Methodologie bekannt zu machen. Zum anderen ist Yolanda die Theorievermittlung jedoch auch zur *Pflicht* geworden. Yolanda „muss“ den Studierenden „was Wissenschaftliches“ anbieten, will sie gewährleisten, dass der Workshop im Rahmen eines universitären Studiums anrechen- und somit durchführbar ist. Daher kann festgehalten werden, dass Yolanda der Theorievermittlung keine fakultative, sondern im Gegenteil, eine obligatorische Stellung zuspricht.

Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass die Theorievermittlung über diesen *Pflichtanteil* hinaus nicht Yolandas persönliches Anliegen ist. Vielmehr geht es Yolanda darum, dass die Studierenden das, worum es in der Theorie des Straßentheaters geht, selbst erfahren – nämlich die Rekrutierung eines Publikums aus Passanten zum Zweck der öffentlichen Kontroverse über gesellschaftliche Gegenwarts- und Zukunftsfragen, oder anders ausgedrückt: gesellschaftliche Problematisierung im Kontext von Aufmerksamkeitsökonomie (vgl. Franck 1998).

Die Problematisierung ist damit nicht bloß ein Mittel zur Anwendung von Theorie auf Praxis, sondern die Referenz, d.h. „das, was durch eine Serie von Transformationen [hier zwischen Theorie und Praxis] hindurch konstant gehalten wird“ (Latour 2000, S. 72). Dass dabei die Identifizierung und Priorisierung eines gesellschaftlichen Problems nicht vorgegeben, sondern den Studierenden selbst überlassen werden, ist ein Hinweis darauf, dass wir es mit einem *echten Problem* im deweyschen Sinne zu tun haben. Zwei Einschränkungen sind hierbei jedoch vorzunehmen:

1. Das letztlich gewählte Thema Rollenbilder ist nicht für alle Studierenden ein echtes Problemfeld.

Das zeigt sich daran, dass sich einige von ihnen im Verlauf der Themenkontroverse wenig beteiligen bzw. gar komplett zurückziehen. Das trifft unter anderem auf Studierende mit einem Interessen-Fokus auf Schauspiel, unabhängig von einem konkreten Thema, zu.

2. Die Problematisierung beschränkt sich auf den Denkstil junger Akademiker:innen.

Sämtliche eingebrachte Themen – ob Wohnungsnot, Bedingungsloses Grundeinkommen oder Narzissmus – wurden ausschließlich aus der Perspektive und Erfahrungswelt der Studierenden betrachtet. Das bedeutet nicht, dass es sich um rein akademische Probleme handelt oder solche, die lediglich junge Menschen betreffen.



Schließlich ereigneten sich sämtliche Rollen-Erfahrungsberichte, die in das Theaterstück eingeflossen sind, jenseits des Hochschulraums. Des Weiteren werden auch ältere Menschen in unterschiedlichsten Rollen stigmatisiert. Dass das zunächst weit fassbare Themenfeld der Rollenbilder aber auf von gesellschaftlichen Normen abweichendes Aussehen<sup>67</sup> sowie die Auflösung eines binären Geschlechtersystems als Lösungsansatz für Aggressionen zwischen Männern und Frauen zugespitzt wird, weist allerdings auf eine eher junge und akademisch sozialisierte Lesart hin.

Wenngleich Kontakte zu (vermeintlichen) Nicht-Akademikern und älteren Personen im Verlauf des Workshops stattgefunden haben, flossen deren Perspektiven in die Problematisierung des gewählten Themas nicht ein. Selbiges gilt für Begegnungen mit Personen(gruppen), in denen sich augenscheinlich gesellschaftliche Probleme offenbaren. Bettelerei, Wohnungs- und Arbeitslosigkeit, Aneignung öffentlichen Raums, Diebstahl und Hehlerei – die Studierenden nehmen dies über Beobachtungen und Gespräche zwar wahr und reflektieren es mitunter, binden es jedoch nicht in das Theaterstück ein.

### 7.2.2 Hochschule und reale Welten

Nicht zuletzt deshalb stellt sich die Frage, ob oder in welcher Hinsicht die Sphäre der Hochschule überhaupt verlassen wurde. Dass die Hochschulakteure im Rahmen von Engaged Learning die Sphäre ihrer Hochschule verlassen und in *reale Welten* eintreten, postuliert die Begriffsdefinition zwar. Was den Unterschied zwischen beiden Sphären ausmacht und wo die Grenzen verlaufen, lässt sie allerdings offen.

Klären wir zunächst einmal, wer im vorliegenden Fallbeispiel des Straßentheaterworkshops die Hochschulakteure sind. Offenkundig und im Einklang mit der Engaged Learning Begriffsdefinition sind dies zum einen die Studierenden. Ebenso offensichtlich ist, dass Yolanda als Lehrperson der Universität ein Hochschulakteur ist. Karin und Cora hingegen stehen, abgesehen von ihrem Honorarauftrag im Rahmen des Workshops, nicht mit der Universität in Verbindung und sind damit auch nicht als Hochschulakteure zu werten. Ich selbst bin ein Hochschulakteur, nehme mich jedoch aus der nachfolgenden Betrachtung heraus.

Nachdem die personelle Frage beantwortet wurde, steht die Raumfrage an: Verlassen Yolanda und die Studierenden mit ihrem Workshop den Hochschulraum? Das kommt darauf an, was unter *Hochschulraum* oder *-sphäre* verstanden wird.

---

<sup>67</sup> Ein sich über verschiedene Jugendkulturen durchziehendes Thema, wie die Kontroversen um *Gammler* in den 1960ern, *Punks* in den 1980ern oder *Emos* in den frühen 2000ern zeigen.

Yolandas Verständnis aufgreifend, konstituiert sich der Hochschulraum aus physischen Orten und deren phänomenologischer bzw. ästhetischer Atmosphäre. Letztere kann im Sinne Gernot Böhmes (vgl. 2019) als kollektiv sinnlich spürbare (objektive) Eigenschaft einer Umgebung beschrieben werden.

Daraus resultiert schließlich Yolandas Unterscheidung in inner- und außerhalb der Uni. Das *Innerhalb* bezeichnet dabei etwa Seminarräume und Vorlesungssäle in Gebäuden der Universität. Deren Atmosphäre wird von ihr mit den Tätigkeiten des sturen *Tafellernens* und des Haltens von *Vorlesungen* sowie mit einem *Pflichtgefühl* assoziiert. Die Atmosphäre äußert sich in ihrer Gesamtheit in einem Unbehagen der Anwesenden. Im Gegensatz dazu wird das *Außerhalb* von ihr mit dem Gefühl des *Freiseins* sowie einer daraus resultierenden *Locker- und Ungezwungenheit* der Anwesenden verbunden.

Anders als im „total“ unangenehmen *Innerhalb* scheint es im *Außerhalb* relative Abstufungen zu geben, was Yolanda am Vergleich zwischen der Festung Mark und in:takt veranschaulicht: Während sowohl die Festung Mark als auch das in:takt als physische Lokalitäten frei im Sinne der oben genannten äußeren Atmosphäre sind, wird diese Freiheit in Kontext der Festung Mark von den Erwartungen und Ansprüchen Workshop-Externer beschränkt. Das in:takt hingegen erscheint nicht bloß als frei von Zwängen, sondern weist darüber hinaus eine freie Gestaltbarkeit auf. Sowohl der Raum als auch die ihn organisierenden Personen gestatten es den Dozentinnen des Theaterworkshops, ihn „fit“ zu machen, d.h. ihn den eigenen Bedürfnissen anzupassen – das ist etwas, das universitären Räumen zusehends abzugehen scheint.

Die organisationalen und institutionellen Pflichten der Universität, etwa in Form betrieblicher Entscheidungshierarchie und den Anforderungen modularisierter Studiengänge, wirken jedoch auch *außerhalb* des Hochschulraums und stellen damit eine Verbindung zum *Innerhalb* dar – inklusive dessen Unbehaglichkeit. Dieses steigert sich im Falle Yolandas bis hin zur Furcht vor dem Verlust der Erwerbsarbeit durch arbeitgeberseitige Kündigung. Die Hochschule ist damit zwar physisch von der *realen Welt* – ihrem *Außerhalb* – getrennt, jedoch über ihre Pflichten Teil ebenjener. Das *Außerhalb* wird dennoch als relativ freier im Sinne von weniger verpflichtend und eher gestaltbar empfunden.

Gleichzeitig reproduzieren die Akteure selbst Elemente des Inneren. Das zeigt sich beispielsweise an der Adaption der für Lehrsituationen typischen Sitzordnung während der Textbesprechungen. Die jeweils aktiven Dozentinnen positionieren sich stets frontal zu den neben- und hintereinander sitzenden Studierenden, die ihren Blick auf sie richten. Dass sich diese Ordnung abseits der Textbesprechungen nicht feststellen ließ, ist ein Hinweis darauf, dass die ebenfalls als Pflicht empfundene Theorievermittlung ein Handlungs-Bindeglied zwischen dem Inner- und Außerhalb der Hochschule ist.

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Akteure die Verbindung zwischen dem Inner- und Außerhalb der Hochschule bewusst herstellen und nicht einfach habitualisiert oder aufgrund von Verpflichtungen bzw. aus einem Verantwortungsgefühl heraus übernehmen. Betrachten wir zum Beispiel das Gespräch zwischen Yolanda und mir in der Mittagspause des zweiten Workshoptages. Hier artikuliert sie ihren Wunsch, mit dem Workshop dazu beizutragen, künstlerische Tätigkeiten dem Niveau wissenschaftlicher Tätigkeiten hinsichtlich gesellschaftlicher Anerkennung anzugleichen, d.h. die öffentliche Reputation künstlerischer Tätigkeiten zu steigern. Dies kann jedoch überhaupt nur gelingen, wenn der Workshop auch offiziell als Universitäts-Workshop anerkannt und somit die Verbindung von Wissenschaft und Kunst sichtbar ist. Sich vollständig auf die Forderungen und Aussagen von Karin einzulassen, die nicht in der Wissenschaft, sondern allein in der Kunst tätig ist, kommt für Yolanda daher nicht in Frage. Dies würde nämlich nicht nur den eigenen Job, sondern auch den Mittlerstatus des Workshops zwischen Kunst und Wissenschaft gefährden.

Des Weiteren wird der Workshop auch dafür genutzt, das Bild von der ‚traditionellen‘ akademischen Lehre zu reflektieren. Eine der ersten dokumentierten Inszenierungen ist die eines Professors, der Studierenden eine Vorlesung hält. Dabei ist bereits die erste Szene eine Offenbarung. Ein abwesend dreinschauender Student mit Kopfhörern im Ohr folgt den Ausführungen des Professors nicht. Der Professor reagiert darauf wiederum nicht, sondern fährt mit seiner Lehre unbeirrt fort. Diese besteht daraus, aus einem Buch vorzulesen. Das Buch und der Tisch sowie die Verteilung der Akteure im Raum exponieren den Professor, erheben ihn über die am Boden sitzenden Studierenden. Eine sichtbare Verbindung, geschweige denn ein Austausch zwischen dem Professor und den Studierenden findet im ersten Bild noch nicht statt.

Das ändert die zweite Szene, in der allein die Requisiten auf der Bühne verbleiben. Die Interpretation des geöffneten Buches in Kombination mit dem geöffneten Schloss stammt aus den Reihen der Studierenden selbst: der Professor schließt im Rahmen seiner Lehre Wissen auf, das ansonsten verschlossen bliebe. Daraufhin führt ein Kabel von einer Computermaus, welche sich in den Reihen der Studierenden befindet, zu einem Playstation-Gamepad auf dem Tisch des Professors. Die Verbindung geht damit zunächst von den Studierenden aus, die sich in die Vorlesung des Professors ‚reinklicken‘ können. Der Umstand, dass die Computermaus an ein Gamepad angeschlossen wird, wirft jedoch Fragen auf: Warum werden zwei miteinander inkompatible Geräte verbunden? Warum wird das Kabel der Computermaus nicht direkt an das Buch des Professors angeschlossen? Die Verbindung von Gamepad und Computermaus könnte als tatsächliche Inkompatibilität oder aber als Versuch der Verbindung unterschiedlicher Perspektiven, Praktiken und Herangehensweisen an Lehre und Lernen gedeutet werden, deren Erfolg ungewiss ist.

Die ‚traditionelle‘ akademische Lehre erschließt demnach zwar den Studierenden bislang verschlossenes Wissen, scheitert jedoch mitunter an der kommunikativen Vermittlung dieses Wissens bzw. dem Näherbringen, d.h. Kontextualisieren eines Themas. Dass daran sowohl die Lehrpersonen als auch die Studierenden ihre Anteile haben, zeigt sich auch in der szenischen Darstellung.

Der Theaterworkshop kann dementsprechend als Versuch gewertet werden, in der akademischen Lehre „was ganz anderes als Uni sonst“ auszuprobieren. Dafür ist die inszenierte Reflexion, was „Uni sonst“ ist, eine geeignete Voraussetzung. Der offene Umgang mit Unbestimmtheit kann als ein herausragendes Merkmal dieses Versuchs identifiziert werden. Das beginnt bereits bei der Problematisierung eines Grundthemas für das zu erstellende Theaterstück. Es war zu Beginn des Workshops völlig unklar, für welches Thema sich die Studierenden entscheiden würden. Hieraus ergab sich auf Seiten der Dozentinnen die Notwendigkeit, „aus dem Bauch heraus“ zu agieren, d.h. zu *improvisieren*. Dass zudem „genug Erfahrung“ vonnöten gewesen ist, um „was aus der Schublade zu ziehen“ verweist auf die Fähigkeit zur *Antizipation*, wohingegen das grundlegende Vertrauen in die eigene Arbeit als *Selbstwirksamkeitserwartung* begriffen werden kann.

Im Umgang mit Unbestimmtheit stehen der *Improvisation*, *Antizipation* und *Selbstwirksamkeitserwartung* der Dozentinnen auf Studierendenseite die aktive Beteiligung im Sinne von *Mit- und Selbstbestimmung* (vgl. Hart 1992; Gernert 1993) bei gleichzeitiger *Kompromissbereitschaft* und *Ergebnisoffenheit* gegenüber. Von ihnen wird erwartet, Unbestimmtheiten zunächst einmal auszuhalten – anders als an der Uni, wo „immer alles vollkommen fertig sein“ muss<sup>68</sup>. Daraufhin soll die Einsicht folgen, dass das eigene Handeln vonnöten ist, um Unbestimmtheiten aufzulösen bzw. sie als Potential zur eigenen Autoritätsausübung zu nutzen. Dabei wird die jeweils individuelle Autorität durch die Autoritätsansprüche der Kommilitonen und Dozentinnen begrenzt bzw. muss in Kontroversen verhandelt werden. Aus „der Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Bildung von Normen und Regeln“ (Hartmann 2011, S. 73) entsteht schließlich demokratische Autorität, in der „Übereinstimmung über den Zweck der Autoritätsausübung und der Interpretation des Legitimitätseinverständnisses als Mittel zur Erreichung des gemeinsam anerkannten Ziels“ (ebd.) dienen.

---

<sup>68</sup> Ob das tatsächlich so ist, ist Streitbar. Hier geht es jedoch um das Bild der Dozentinnen von ‚traditioneller‘ akademischer Lehre und wie sie sich zu dieser im Gegensatz verhalten.

Allerdings muss auch hier eine Einschränkung vorgenommen werden. In Angelegenheiten, die Verbindungen zum *Innerhalb* der Uni darstellen – Theorievermittlung, Noten- und Creditpoints-Vergabe, hierarchische Entscheidungsstrukturen und erwerbsarbeitsrelevante Risiken – liegt die alleinige Autorität bei Yolanda, also dem Hochschul-Akteur. Dennoch tragen die Studierenden, wie von Yolanda vorgesehen, für das Gelingen des Workshops<sup>69</sup> ebenso die Verantwortung wie die Dozentinnen. Im Vergleich zum inszenierten Bild der professoralen Vorlesung kann konstatiert werden, dass sich die Studierenden und die Dozentinnen im Theaterworkshop eher *auf Augenhöhe* begegnen.

### 7.2.3 Partnerschaft und Konflikt

Gleichwohl kann damit nicht die in der Begriffsdefinition von Engaged Learning genannte *Partnerschaft* gemeint sein, die nämlich zwischen Akteuren der Hochschule – im Inneren – und umliegender Gemeinschaften – im Äußeren – eingegangen werden sollen. Obwohl sich der Theaterworkshop selbst im Äußeren abspielt, sind sowohl die Studierenden als auch Yolanda Akteure der Hochschule. Karin und Cora hingegen sind, wie bereits festgestellt, keine Hochschulakteure und daher geeignete Ansatzpunkte für die Untersuchung des Prozesses der Partnerschaftsbildung. Die Fragen, wie die Hochschulinneren und -äußeren Akteure Partnerschaften eingehen und von wem dabei die Initiative ausgeht, stellen sich.

Letzteres lässt sich recht einfach beantworten. Yolanda hat sowohl die Grundidee des Theaterworkshop konzipiert als auch Karin und Cora für dessen Umsetzung rekrutiert. Die Initiative zur Partnerschaftsbildung ging damit eindeutig von ihr aus. Die Auswahl der uniexternen Partner ist dabei jedoch weder auf das *umliegende* Feld der Hochschule beschränkt, noch orientierte sie sich dem Anschein nach an einer *Gemeinschaft*. Ursprünglich, vor Verkündung der Pandemie, sollte eine Dozentin an Yolandas Seite stehen, die im Ausland lebte. Karin und Cora sind als Inländerinnen zwar wortwörtlich dichter dran, jedoch keine als solche erkennbaren Mitglieder einer fest umrissenen Gemeinschaft.

Auffällig ist, dass sowohl die ursprünglich angedachte Dozentin als auch Karin und Cora einer Profession im Bereich des Schauspiels nachgingen. Yolanda lud sich demnach Partnerinnen ein, die über eine theoretische, vor allem jedoch praktische Expertise im Theaterschauspiel verfügten. Das ist keineswegs außergewöhnlich oder gar überraschend. Es zeigt jedoch, dass Partner zum einen nach professionellen Gesichtspunkten ausgewählt werden – vermutlich um die Kompetenzen der Hochschulakteure zu ergänzen.

---

<sup>69</sup> Die Produktion und Aufführung eines Theaterstücks, das es vermag, Passanten in Publikum zu transformieren.

Zum anderen scheinen jedoch auch persönliche Verbindungen, etwa durch bereits in der Vergangenheit erfolgte Zusammenarbeit oder ein geteiltes Engagement in außerhochschulischen Kontexten, eine Rolle zu spielen. Letzteres rekurriert auch auf den von Yolanda bestellten Journalisten, der wie sie Mitglied in einem Kulturförderverein ist. Die *umliegende Gemeinschaft*, von der in der Engaged Learning Definition die Rede ist, kann daher wohl weniger im Sinne einer geografischen Nähe oder soziografischen Gruppierung verstanden werden. Sie ist vielmehr als soziales Netzwerk der jeweils hauptverantwortlichen und initiiierenden Hochschulakteure zu begreifen.

Die Partnerschaften sind zweckgebunden und in jeweils beiderseitigem Interesse. Yolanda, Karin, Cora und auch der Journalist kommen zum Zweck der Durchführung sowie öffentlichen Repräsentation des Theaterworkshops zusammen. Während Yolanda die von ihr gesetzten Ziele (s.o.) zu erreichen versucht, bekommen Karin und Cora ein Honorar, wohingegen der Journalist eine publizierbare Story erhält.

Nichtsdestotrotz lassen sich zwischen den Partnern auch Konflikte feststellen. Etwa dann, wenn Karin den Stellenwert von Yolandas Textbesprechungen infrage stellt und deren Ablehnung des Unsichtbaren Theaters nicht akzeptiert oder andersherum, wenn Karin sich von Yolanda bevormundet sieht, weil sie die Studierenden erst auf Karin einstimmen zu müssen glaubt. Obwohl beide scheinbar denselben Zweck verfolgen – mit Studierenden ein Straßentheaterstück zu entwickeln und aufzuführen – hat dieser eine jeweils unterschiedliche Bedeutung für beide. Für Yolanda ist das Stück Teil einer universitären Lehrveranstaltung samt damit einhergehender Pflichten (s.o.), wohingegen für Karin allein das Stück und dessen Botschaften im Fokus stehen. Letztendlich kollidieren der Lehrauftrag, der aus dem Inneren der Hochschule stammt und der Schauspielauftrag, der im Äußeren der Hochschule verortet werden kann, miteinander. Die daraus entspringenden Kontroversen werden zwischen den Dozentinnen und teilweise im Beisein der Studierenden ausgetragen. Kontroversen, die Lehraufträge betreffen, werden zugunsten Yolandas entschieden.

Auch mit Blick auf die Studierenden werden von den Dozentinnen bewusst Kontroversen ausgelöst und methodisch begleitet – etwa im Rahmen der Themenfindung. Dabei fällt auf, dass nicht alle Studierenden diese Kontroversen bis zu ihrer Beilegung auch aushalten, sondern sich einige von ihnen zurückziehen.

Die Reziprozität zwischen Studierenden und außerhochschulischen Partnern scheint weniger klar ausgeprägt zu sein als zwischen den Dozentinnen. Die den Theaterworkshop passierenden Menschen werden lediglich als Anschauungsobjekte für Übungen sowie das zu rekrutierende Publikum verstanden, dem eigene Botschaften nähergebracht werden sollen.

Gleichzeitig sind die Studierenden auf dieses Publikum angewiesen, dem neben seiner Rezipienten-Funktion auch die Rolle des Resonanz-Gebers zugesprochen wird. Die Passanten erhalten mit dem kostenfreien Straßentheater im Gegenzug etwas, das sie ursprünglich überhaupt nicht gesucht haben – ein Fall von Serendipität also. Das gilt zumindest für diejenigen, die ihre eigentliche Tätigkeit freiwillig unterbrochen haben und damit zum Publikum geworden sind. Für sie scheint sich das Stück als überraschende Entdeckung erwiesen zu haben. Ob indes die Botschaft(en), welche die Studierenden mit ihrem Stück vermitteln wollten, angekommen sind, bleibt fraglich.

#### 7.2.4 Wissensproduktion und -dissemination

Laut Engaged Learning Definition soll in den Partnerschaften *Wissen* erzeugt werden, das mutmaßlich theoretisch fundiert und problemlösungsorientiert ist. Unklar ist, wer an der Wissenserzeugung welche Anteile hat, wie Wissen gesichert oder in Handlungen transformiert wird, die zur Problemlösung beitragen. Ebenfalls unklar ist, was in der Definition unter *Wissen* zu verstehen ist. In Ermangelung dieser Information müssen wir allgemein annehmen, dass unter Wissen sowohl

kognitive Kenntnisse darüber, was in dem je relevanten Weltausschnitt der Fall ist und wie das kausal mit anderem zusammenhängt [als auch] Kenntnisse über geltende normative Vorgaben sowie evaluative Standards von dem, was als erstrebenswert gilt. (Schimank 2011, S. 759)

, gemeint sind. Im vorliegenden Fall des Theaterworkshops von partnerschaftlicher Wissensproduktion zu sprechen, ist damit jedoch kaum haltbar. Zwar kann angenommen werden, dass sich einige Studierende im Rahmen des Workshops Wissen – etwa über Straßentheater und Schauspiel – angeeignet haben. Allerdings handelt es sich hierbei eben *nicht* um eine Wissensproduktion, die aus einer Partnerschaft mit außerhochschulischen Akteuren hervorgegangen ist, wie es die Definition von Engaged Learning vorsieht.

Auch zwischen Karin und Cora (außerhochschulische Akteure) auf der einen und Yolanda sowie den Studierenden (Hochschul-Akteure) auf der anderen Seite kann nicht von einer Wissensproduktion gesprochen werden. Es werden Erfahrungen miteinander geteilt und gemacht, es wird gestritten und zusammengearbeitet, aber es wird *kein* neues Wissen produziert.

Neue Kenntnisse darüber, was im Weltausschnitt der Rollenbilder der Fall ist, finden sich ebenfalls nicht. Die Studierenden gehen von eigenen Rollenerfahrungen aus und konstruieren aus diesen Botschaften, die an Öffentlichkeiten adressiert werden sollen. Die Vermittlung dessen, was für sie hinsichtlich gesellschaftlicher Rollenbilder als erstrebenswert gilt, fällt noch am ehesten unter die schimanksche Definition des Wissensbegriffs.

Abgesehen von der obligatorischen Theorievermittlung, die der hochschulinneren Logik entspringt, war die außerhochschulische und partnerschaftliche *Wissensproduktion* aber auch gar nicht das originäre Anliegen der Lehrveranstaltung. Dies zeigt sich bereits daran, dass der Workshop im „Katalog für Schlüsselkompetenzen“ (2020\_08\_10 Gespräch Yolanda, Hervorhebung AC) verortet wurde – nicht um Wissen also, sondern um Kompetenz geht es.

Kompetenzen gehen über kognitive Kenntnisse hinaus und „verbinden immer Wissen [...], Fertigkeiten [...] sowie Werte und Einstellungen“ (Walzik 2022, S. 2) miteinander. Was im konkret vorliegenden Fall unter *Schlüsselkompetenzen* zu verstehen ist, klärt ein universitätsweites Konzept der OVGU (vgl. Pohlenz/Hädicke 2018). Neben den Fertigkeiten „zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten“ (ebd. S. 3), sollen Schlüsselkompetenzen vor allem zur „Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“ (ebd. S. 4) außerhalb von Wissenschaftseinrichtungen dienen und Studierende

zu einem (selbst-)verantwortlichen und reflektierten Handeln und Entscheiden in komplexen beruflichen und lebensweltlichen Kontexten [befähigen] sowie [sie in die Lage versetzen] mit anderen insbesondere auch kulturell unterschiedlichen Personengruppen effektiv zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten und Konflikte zu lösen (Schraper et al. 2012, S. 8).

Das Schwierige an der Einschätzung davon, ob und welche Kompetenzen in Lehrsituationen vermittelt werden, ist, dass sich Kompetenzen nicht direkt messen, sondern nur über ihre tatsächliche Ausführung – Performanz – indirekt feststellen lassen (vgl. Schott/Azizighanbari 2012). Im Hinblick auf den Theaterworkshop kann daher lediglich festgestellt werden, dass zumindest seitens der Studierenden Tätigkeiten ausgeführt wurden, die als Vorbereitung für außerwissenschaftliche Tätigkeitsfelder gelten können. Zudem wurde bereits festgestellt, dass von den Studierenden selbstverantwortliches sowie reflektiertes Handeln und Entscheiden gefordert und sie darin bestärkt wurden. Auch der kommunikative Austausch mit von ihnen kulturell unterschiedlichen Personengruppen konnte festgestellt werden; wenn auch nicht zum Zweck der Zusammenarbeit bzw. zur Problem- und Konfliktlösung. Stattdessen stand von Beginn an die effektive Kommunikation, d.h. das auf-ein-Thema-aufmerksam-Machen und Senden von Botschaften auf dem Plan des Workshops. Einen Mehrwert hinsichtlich der Persönlichkeitsausbildung attestierten die Studierenden – stellvertretend über ihre von der Lokalzeitung interviewte Kommilitonin – dem Workshop hingegen selbst.

Abschließend bleibt noch die Frage zu klären, ob bzw. inwiefern Kompetenzen auch auf Seiten außerhochschulischer Partner berührt wurden. Wenigstens mit Blick auf die Zusammensetzung des Dozentinnen-Trios kann festgestellt werden, dass diese sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen ergänzten, um sowohl Wissen, Fertigkeiten als auch Werte und Einstellungen zum Themenkomplex des Straßentheaterschauspiels an die Studierenden vermitteln zu können.



Auch die Einbeziehung der MKM-Mitarbeiterinnen und des Journalisten zielen auf deren Kompetenzen zur effektiven Kommunikation mit hochschulin- und -externer Öffentlichkeit ab.

Dem Publikum, das den Auftritten der Studierenden beigewohnt hat, muss hingegen wenigstens die Kompetenz unterstellt werden, die zur Rezeption des Stücks, seines Grundthemas und seiner Botschaften notwendig ist – zum Beispiel das Wissen darüber, dass es sich um ein Theaterstück handelt sowie die Fertigkeit und die Einstellung, einem Theaterstück inmitten einer um Aufmerksamkeit buhlenden Innenstadt für 15 Minuten folgen zu können und wollen.

Letztendlich wurde aber kein neues Wissen produziert, sondern ein Theaterstück. Für dessen Produktion, Aufführung und Rezeption mussten verschiedene Kompetenzen hochschulin- und externer Akteure auf besondere Weise zusammengebracht werden.

### 7.3 Beschreibung des Seminars Urbane Diversität

Durch einen Tippfehler und ein allzu fahrlässiges Vertrauen auf die Aussagen eines Akteurs verpasste ich den ersten von sechs Terminen des jeweils vierstündigen in:takt Begleitseminars<sup>70</sup> zur urbanen Diversität.

[Ich] stelle mit Erschrecken fest, dass es [das Seminar] bereits vor zwei Wochen [am 28.10.2020] gestartet sein soll. Ich vergleiche diese Erkenntnis mit der E-Mail von Rem [...] in der er den 28.11. als Startdatum nennt. [...] Um schnelle Gewissheit zu bekommen, ob, wann und vor allem wo das Seminar stattfindet, rufe ich Rem [...] an [...] Nach der Begrüßung teilt mir Rem mit, dass er meine E-Mail bereits gelesen und daraufhin bei seinen „Leuten“ veranlasst hat, dass ich in Teams als Gast aufgenommen werde, um am heutigen Seminar virtuell teilzunehmen. Er selbst kann mich nicht einladen, da er selbst nur als Gast eingetragen ist und ihm dementsprechend die Berechtigungen fehlen. [...] Dort eingeloggt, lese ich im Channel „Allgemein“, dass Rem geschrieben hat: „Hey, könnt ihr für alexander.chmelka@ovgu.de einen Gast-Zugang zu Teams einrichten? Er forscht zum in:takt“. Die Studentin Triss schreibt: „hoffe, es hat geklappt“, worauf ich antworte: „Hat es“ (2020\_11\_11 Teiln. Beob. urban diversity 2)

#### **Plenum des in:takt Orga-Teams**

Dafür nahm ich jedoch bereits vor Semesterbeginn an einem Plenum des sogenannten „Orga-Teams“ teil, welches das in:takt organisiert. Es setzte sich immer aus Studierenden des jeweils aktuellen Begleitseminars zusammen. Mit jedem neuen Semester und Begleitseminar fand ein Übergang zwischen dem alten und dem neuen Orga-Team statt, wobei jedoch meist einige Mitglieder des alten Orga-Teams auch im neuen Orga-Team anzutreffen waren. Das Orga-Team untergliederte sich wiederum in Gruppen, die für bestimmte Aktivitäten oder Kanäle zuständig waren – Öffentlichkeitsarbeit, Finanzen sowie die Kommunikation über den E-Mail-Account sind Beispiele dafür.

---

<sup>70</sup> Das in:takt Projekt kann zwar kaum vom Begleitseminar entkoppelt gesehen werden, findet jedoch im Gegensatz zum Seminar auch in der vorlesungsfreien Zeit statt.

In den Plena des Orga-Teams trafen die Studierenden hinsichtlich des in:takt Projekts und -Ladens grundlegende Entscheidungen, die sich auch auf das Begleitseminar auswirkten bzw. dort thematisiert wurden. Mit Hilfe eines schriftlichen Protokolls dokumentierte das Orga-Team dabei als wesentlich erachtete Inhalte seiner Plenarsitzungen und erfasste Aufgaben für die Zeit bis zur nächsten Sitzung.

Auf ausladenden, weich gepolsterten Sesseln und Sofas im großen Raum des in:takt Ladens sitzend, in dem vor einer Woche noch der Theaterworkshop stattgefunden hatte, gingen die vier anwesenden Studentinnen das Protokoll vom letzten Plenum durch und schrieben es durch aktuelle Anliegen und künftige Pläne fort. Dabei wurden zunächst die Kalendereintragungen und Raumbuchungen externer Gruppierungen besprochen, die den in:takt Laden für eigene Zwecke nutzen wollten. Seit dem letzten Treffen gab es drei Anfragen zur Raumnutzung.

Das Bündnis Seebrücke, das sich für die Schaffung sicherer Fluchtrouten und gegen die ‚Abschottung‘ der Europäischen Union einsetzt, wollte im und vor dem in:takt Laden eine Spendensammelveranstaltung durchführen. „Sollte nichts dagegensprechen“ (2020\_10\_21 Teiln. Beob. Plenum intakt) lautete das vom Rest des anwesenden Orga-Teams stillschweigend angenommene Urteil der Studentin Anita.

Die Raumanfrage der Stadtwerke Magdeburg zur Durchführung des Weltwassertags im März des Jahres 2021 wurde hingegen kontrovers diskutiert. Zum einen war unklar, ob der in:takt Laden zu diesem Zeitpunkt überhaupt noch (an diesem Ort) vorhanden sein würde. Zum anderen stellten sich die Studentinnen die Frage, warum ein so großes Unternehmen den in:takt Laden für eigene Veranstaltungen nutzen wollte. Triss artikuliert diese Skepsis mit den Worten: „Da würde ich vorsichtig sein“ (ebd.). Nachdem die Raumanfragen besprochen worden waren, wurden Projektideen für das kommende Semester ad hoc aufgeworfen, darunter:

- Ein digitaler Adventskalender<sup>71</sup>

Die Idee für dieses Projekt kam einer der anwesenden Studentinnen plötzlich in den Sinn, als sie einen im Raum befindlichen Adventskalender betrachtete. „Da können wir richtig CP sammeln“ (ebd.), stellte sie begeistert fest. Damit rekurrierte sie auf das Begleitseminar, in welchem Studierende eigene Projekte umsetzten und die in die Umsetzung investierte Arbeitszeit nachweisen mussten, um eine entsprechende Anzahl an Credit-Points zu erhalten.

---

<sup>71</sup> Das Aufkommen digitaler Adventskalender konnte ich im ersten Winter der Corona-Pandemie in Deutschland mehrmals – auch abseits meiner wissenschaftlichen Untersuchungen – beobachten. Dabei handelte es sich meist um Webseiten, auf denen Besucher auf mit Zahlen von 1 bis 24 beschriftete Felder klicken konnten, um Videos, Audios oder Texte mit weihnachtlich konnotierten Botschaften präsentiert zu bekommen.

- Die Aussöhnung mit den Nachbarn im Rahmen eines Nachbarschaftsfrühstücks im in:takt Laden

Diese Idee wurde laut den Studentinnen bereits in der Vergangenheit umzusetzen versucht, war aufgrund mangelnden Interesses der Zielgruppe – Nachbarn des in:takt – bislang jedoch nicht zustande gekommen. Die Wiederaufnahme der Idee ging auf neuerliche Beschwerden von Anwohnern in der unmittelbaren Nachbarschaft des in:takt zurück. Anlass dafür war eine Feier der Studierenden des Theaterseminars an einem der Abende in der vergangenen Woche. Ausschnitte der Feier in Form von Videos und Fotos wurden in der WhatsApp-Gruppe des Workshops geteilt. Zu sehen und hören, waren lachende Personen, Musik mutmaßlich über Zimmerlautstärke und eine auf dem Fliesenboden zerschellende Flasche.

Von Konflikten mit Anwohnern des in:takt Ladens hatte ich bereits in der Vergangenheit gehört – da befand sich der Laden noch an einem anderen Ort. Auf dieses Gerücht angesprochen, nickte ein Tutor des ‚Schwester‘-Projekts schauwerk zustimmend mit dem Kopf und meinte:

Kann ich mir gut vorstellen [...] die hatten auch diese Einweihungsparty gefeiert und das war zuu zu diesen Corona (...) Sachennn und (...) das fand ich schon bisschen bedenklich, aber ohne ohne Kritik so. Aber das, da hatten wir im Team dann auch gesagt, sowas wolln wir eigentlich nich machen weil (holt tief Luft, spricht immer leiser werdend weiter) das dann schon irgendwie cooler is wenn wir uns dann an alle Regeln halten (2020\_08\_21 Gespräch Noam).

Studentin Berthalda gestand gegenüber ihren Kommilitoninnen des Orga-Teams, an der Feier im Anschluss an den Theater-Workshop beteiligt gewesen zu sein. Da sich die Studentinnen darüber einig waren, dass die damit verbundenen Beschwerden dem in:takt zugeschrieben wurden, reglementierten sie die künftige Raumnutzung des in:takt Ladens. Dessen Nutzung sollte ab sofort generell nur bis 22:00 Uhr möglich sein. Nutzungen über diese Uhrzeit hinaus mussten fortan über eine Sondergenehmigung beim in:takt Orga-Team beantragt werden.

Weitere Nutzungs-Einschränkungen des in:takt Ladens wurden im Rahmen angepasster Corona-Richtlinien beschlossen. Studentin Triss stellte diesbezüglich die Frage in den Raum: „Was ist, wenn bei uns was passiert?“ (2020\_10\_21 Teiln. Beob. Plenum intakt). Gemeinsam einigte sich das Orga-Team darauf, dass nur jeweils eine zusammengehörige Gruppe von maximal 15-20 Personen den Raum unter Einhaltung einer Maskenpflicht nutzen dürfe.

## Zweiter Termin des Begleitseminars

Dozent:in Rem rechnete zu diesem Zeitpunkt noch damit, dass das Begleitseminar „live im in:takt stattfindet“ (2020\_10\_22 Email Rem). Rems Begleitseminar, zu dessen zweitem Termin 18 Studierende anwesend waren, fand tatsächlich jedoch digital über Microsoft Teams statt. Bis auf Rem und mich hatten nur wenige Teilnehmende des Videochats ihre Kamera, geschweige denn ihr Mikrofon, eingeschaltet.

Rem eröffnete das Seminar mit dem Hinweis, die Theorievermittlung vorzuziehen, weil diese auch Online „ganz gut“ funktioniere (2020\_11\_11 Teiln. Beob. urban diversity 2). Rem hegte die Hoffnung, dass man sich bald wieder in Präsenz vor Ort im Laden treffen könne, wo er „auch wieder stärker an den Projekten teilnehmen“ könne (ebd.). Als ersten Tagesordnungspunkt (TOP 1) wollte Rem mit den Studierenden über den „Stand der Dinge, [den] Einstieg [in das in:takt Projekt] und [den laufenden] Betrieb [des in:takt Ladens]“ sprechen (ebd.).

Studentin Anita vom Orga-Team berichtete, dass das Plenum abgehalten, sämtliche Veranstaltungen der nächsten Zeit aufgrund der Corona-Restriktionen abgesagt und neue Öffnungs- sowie Putzzeiten beschlossen wurden. Rem fragte nach, ob die Gruppenauf- bzw. -zuteilung im neuen Orga-Team bereits erfolgt sei, was Tilde bestätigte – Absprachen und Übergänge zwischen dem alten und neuen Orga-Team hätten stattgefunden. Darüber hinaus sei ein Austauschtreffen mit Studierenden des Projekts COI<sup>72</sup> der Hochschule Anhalt erfolgt. Dabei sei die Idee entstanden, Installationen aus dem Stegreif in der Madeburger Innenstadt zu konstruieren. Welche Art von Installationen und ob die Idee realisiert wurde, ist unbekannt. Dafür habe man die COI-Studierenden an das Projekt schauwerk sowie an die Überreste des Freiraumlabor<sup>73</sup> am Breiten Weg verwiesen.

Rem formulierte daraufhin den Wunsch, ein Symposium oder ein Netzwerktreffen mit ähnlichen Projekten aufzusetzen, wofür es jedoch Fördermittel und Zeit brauche, die aktuell nicht in hinreichender Höhe vorhanden seien. Darüber hinaus, so Rem weiter, erschwere Corona ein solches Vorhaben. Rem forderte die Studenten dennoch dazu auf, an der Idee dranzubleiben, weil der Austausch und das Netzwerken mit ähnlichen Akteuren sehr fruchtbar sein könnten. Er verwies weiterhin auf ein neues Stadtteil-Projekt am Hasselbachplatz.

Dem TOP 1 schloss sich die erste Übung an – die Besprechung der Eindrücke von Studierenden hinsichtlich einer Umfrage zur Stadtplanung in Magdeburg.

---

<sup>72</sup> Akronym aus „Coworking, Offene Veranstaltungen und deine Ideen“

<sup>73</sup> Ein kommunal gefördertes Projekt, mit dem der Durchgangscharakter des Breiten Wegs in Magdeburg verändert werden sollte.

Einige Studierende berichteten, dass sie darin „tolle Ideen wahrgenommen“ (ebd.), aber „nicht von selbst [darauf] aufmerksam geworden“ (ebd.) wären. „Wie erreicht man euch denn?“ (ebd.), fragte Rem die Studierenden, worauf diese mit *Instagram*, *Werbung* in der Öffentlichkeit und *Mundpropaganda* antworteten. Rem meinte daraufhin, dass es nicht allein um das Erreichen gehe, sondern darum, wie man erreichte Menschen „dazu bekommt, dann auch mitzugestalten“ (ebd.).

Anschließend wurde die zweite Übung unter dem Titel: „Orte der urbanen Diversität“ besprochen. Die Studierenden sollten dafür in den vergangenen zwei Wochen die Methode des *Dérive* anwenden, d.h. in der Stadt umherschweifen und dabei Orte hinsichtlich ihrer urbanen Diversität analysieren. Ziel war es gewesen, eine Visitenkarte als Charakterisierung des aufgesuchten Ortes zu erstellen, die letztlich in eine Stadtkarte einfließen sollte.

Mittlerweile hatten fünf der 18 Studierenden ihre Kameras und Mikrofone eingeschaltet, um von ihren Beobachtungen und Eindrücken zu berichten. Studentin Berthalda schilderte gemeinsam mit einem Kommilitonen, der wie sie an Yolandas Theaterworkshop teilgenommen hatte, anhand von Fotos die Umgebung des Sterncenters im Stadtviertel Neu-Olvenstedt. Das Bild einer Beton-Rampe kommentierte sie mit den Worten: „Guck mal, da könnte man super Straßentheater machen und die Leute könnten unten stehen“ (ebd.).

Eine zweite Gruppe von Studierenden beschrieb und kategorisierte anhand eines Google-Maps-Ausschnitts (Abb. 29) den Nordpark samt Umgebung, listete vor Ort angetroffene Akteure auf und interpretierte die Bedeutung ihrer Handlungen.

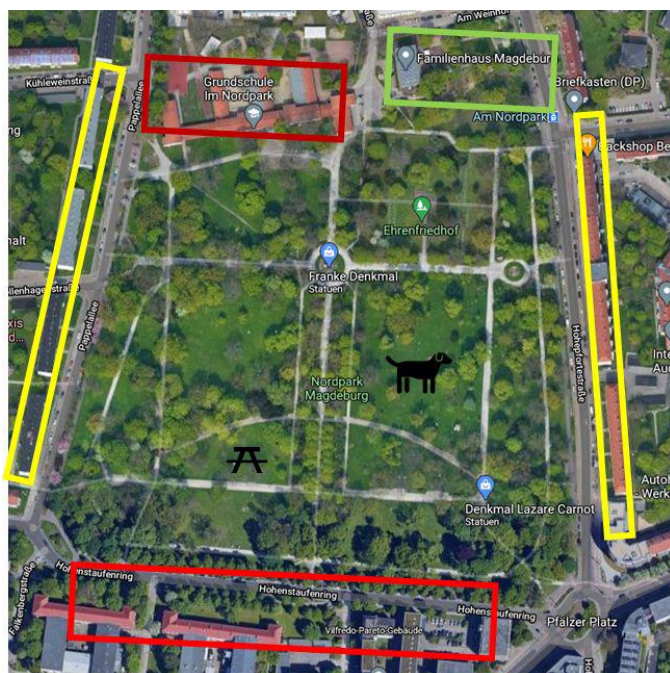


Abbildung 29: Kartierung des Nordparks. Gelb umrahmte Flächen sind Wohnhäuser, rot umrahmte Flächen sind Bildungseinrichtungen und die grün umrahmte Fläche das sogenannte „Familienhaus“, ein soziokulturelles Zentrum. Piktogramme markieren eine Hunde- und Grillwiese

Studierende der dritten Gruppe bezeichneten den Hasselbachplatz als „Ort multikultureller Jugendkultur“ (ebd.). Die Stadt, die Polizei und das Ordnungsamt versuchten über Ordnungsmaßnahmen, daraus einen „Ort städtischer Kultur von oben“ zu errichten und seien damit am „Niedergang des Hasselbachplatzes“ (ebd.) beteiligt. Rem fragte im Anschluss an die Präsentation dieser Gruppe nach, wer denn „die Stadt“ sei. „Die Regierung, der Trümper<sup>74</sup>, die CDU und SPD“ (ebd.), lautete die Antwort eines Studenten. Rem wand dagegen ein:

Ihr bringt viele Behauptungen ein, ohne sie zu belegen. Ihr sprecht von DER Stadt, das find ich VIEL zu verkürzend. Da tut ihr euch keinen gefallen, wenn ihr da so verkürzt, da gibt es viele verschiedene Player [...] Wenn ihr das sagt, dass die Stadt am Niedergang des Hasselbachplatzes schuld ist, müsst ihr dafür kleinteilig Begründungen finden. Ansonsten seid ihr wie die rechten Populisten, die einfach Etwas behaupten (ebd.)

Zu Beginn der dritten Übung – es handelte sich um Textbesprechungen – teilte Rem mit, dass seit dem letzten Seminartermin vor zwei Wochen bereits einige Studierende das Seminar endgültig verlassen hätten, „weil es ihnen zu viel Arbeit ist“ (ebd.). Eine Studentin hielt einen Vortrag über den zu lesenden Textausschnitt zu Bürgersteigen und Straßen von Jane Jacobs (2015). Die Kernaussage des Textes wurde von ihr wie folgt zusammengefasst: Eine höhere Aufenthaltsqualität von Fußwegen und öffentlichen Plätzen führe dazu, dass mehr Menschen auf diesen verweilten, was zu einem gesteigerten Sicherheitsempfinden und weniger Kriminalität im öffentlichen Raum beitrage. „Der große Verdienst dieses Textes“, erläuterte Rem, „ist es, zu zeigen, dass der Gewalt in den Straßen nicht mit Angst und Abschottung, sondern mit Belebung begegnet werden sollte“ (2020\_11\_11 Teiln. Beob. urban diversity 2).

Im Anschluss an die Textzusammenfassung, so hatte es Rems vorgesehen, präsentierte die Studentin ein Best-Practice-Beispiel zur Umsetzung der Kernaussage – in diesem Fall einen urbanen Spaziergang mit anschließender Diskussion des Beobachteten. Am Ende ihres Vortrags stellte sie ihren Kommilitonen die Aufgabe, Beispiele für die Belebung öffentlicher Bürgersteige und Plätze in Magdeburg zu nennen. Die Frage: „Wie können wir als in:takt unsere Stadt beleben?“ (ebd.), wurde mit Einwüfen von Projektideen beantwortet.

Das Verständnis von Strategie und Taktik nach Michel de Certeau wurde von einer anderen Studentin am Beispiel des sogenannten Küchenmonuments<sup>75</sup> des Raumlabs Berlin erläutert. „Sie verwandelt das Eigentum des Anderen für einen Moment in einen Ort, den sich ein Passant nimmt“ (De Certeau 1988, S. 27) und sei daher eine Taktik, da sie sowohl beweglich als auch nichts Eigenes sei.

---

<sup>74</sup> Gemeint ist der zum Erhebungszeitpunkt amtierende Oberbürgermeister Dr. Lutz Trümper

<sup>75</sup> Eine pneumatische Raumhülle, d.h. aufblasbare, transparente Kuppel

Die Studierenden stellten daraufhin den Bezug zum in:takt her und diskutierten, ob es ein Fall von Taktik oder Strategie ist. Einige behaupteten, dass es eine Strategie sei, da es mit dem Ladenlokal eine Basis habe, fest und zudem etwas Eigenes sei. Hier würde man, so die Studenten, Orte erschaffen, an denen Konsumenten in aktive Teilnehmer verwandelt werden. Andere entgegneten, dass das in:takt zwar durchaus strategisches Potential habe, aber wenig stabil sei und daher an der Grenze zur Taktik stehe. Rem schaltete sich schließlich auch in die Diskussion ein und ordnete das in:takt der Taktik zu. „Wenn das Seminar weg ist, wars das“ (2020\_11\_11 Teiln. Beob. urban diversity 2), stellte Rem fest. Rem verwies zudem auf den Umstand, dass der in:takt Laden lediglich als Zwischennutzung von Leerstand verstanden werde, was wiederholte Umzüge zur Folge habe.

Die vierte und letzte Übung widmete sich den studentischen Projekten bzw. Projektideen dieses Semesters. Rem forderte, dass sich die Studierenden nicht nur ein Konzept ausdenken, sondern dieses auch praktisch umsetzen sollten, um zu scheitern und daran zu wachsen. Ein Graffiti-Workshop, ein digitaler Adventskalender und Outdoor-Bücherboxen zum Tausch von Büchern in der Öffentlichkeit, unabhängig von den in:takt Laden-Öffnungszeiten, wurden von den Studierenden genannt. Rem kommentierte diese Ideen, drängte auf die Herstellung von Verbindungen mit dem Thema der urbanen Diversität und forderte dazu auf, sich – etwa beim Adventskalender – nicht allein auf digitale Kommunikationsplattformen wie Instagram zu verlassen, sondern auch die physischen Schaufenster des in:takt Ladens zu nutzen, um die Zielgruppe des in:takt Projekts – die Stadtöffentlichkeit – zu erreichen.

Hinsichtlich der Outdoor-Bücherboxen äußerten die Studierenden ihre Bedenken, dass diese von Personen beschädigt oder gar zerstört werden könnten und fragten Rem, ob für deren Aufstellung im öffentlichen Raum das Tiefbauamt der Stadt eingebunden werden müsse. Rem wies diese Bedenken zurück und hielt die Studierenden dazu an, einfach auszuprobieren, d. h. zunächst *eine* Bücherbox zu bauen und aufzustellen – sobald das geschafft sei, könne man sehen wohin es führe und auf reale Probleme reagieren. Ein Student verwies daraufhin auf die Aussagen eines Professors, der zu dieser Zeit ein ganz ähnliches Seminar wie Rem abhielt (vgl. Chmelka 2022).

Prof. Bench hatte in seinem Seminar die Studierenden dazu aufgerufen, ein großes Projekt zu entwerfen, offizielle Unterstützer ins Boot zu holen und nicht nur eine, sondern viele, über die ganze Stadt verteilte Bücherboxen aufzustellen. "Man kann es groß und offiziell machen und viel Applaus bekommen" (2020\_11\_11 Teiln. Beob. urban diversity 2), antwortete Rem und merkte an, dass alle Ideen und Konzepte Menschen bräuchten, die sich für sie verantwortlich fühlten und sie umsetzten, damit die Idee wachsen könne – „sonst bleibt es nur eine schöne Idee" (ebd.).

## Auftakt der in:takt Rettung und dritter Termin des Begleitseminars

Zwischen dem zweiten und dritten Termin des Begleitseminars kam es zum Auftakt für die sogenannte „in:takt Rettung“, deren Bedeutung für die Aneignung des Begriffs Engaged Learning durch das in:takt in Kapitel 6 besprochen wurde. Die in:takt Akteure erfuhren von den Plänen des Wirtschaftsdezernats, die Förderung ihres Projekts nichts zu verlängern, über einen Zeitungsartikel, der Mitte November 2020 in der Magdeburger Volksstimme erschien.

In diesem wurde die Frage thematisiert, was getan werden muss, „um Magdeburg in eine lebendige Einzelhandelsmetropole zu verwandeln“ (Aertel 16.11.2020). Dabei wurden in:takt und schauwerk als „Prinzen“ (ebd.) und „Königssöhne“ (ebd.) bezeichnet, die „ins Rennen geschickt“ (ebd.) wurden, um die Magdeburger Innenstadt aus ihrem „Dornröschenschlaf“ (ebd.) zu wecken – „aber mehr als ein müdes Blinzeln riefen sie bisher nicht hervor“ (ebd.), heißt es in dem Artikel.

Als Gegenentwurf „zu den „bisher ‚zusammenhanglose[n] ‚Einzelmaßnahmen‘ ohne strategische Ausrichtung“ (ebd.), sah das Ressort der neuen Wirtschaftsbeigeordneten Stieger Investitionen in Höhe von 230.000 Euro vor, die sich in fünf Positionen gliederten. Gefördert werden sollten Veranstaltungen, Kampagnen und Institutionen aus dem Marketing-Bereich, darunter die Social-Media-Kampagne *#herzlich#nah#magdeburg*, ein *Wochenend-Shopping-Festival* sowie die Umsiedlung des *Hasselbachmanagements*<sup>76</sup> zum Marketing-Verein Pro Magdeburg; aber auch der *Wochenmarkt* und die *Stadtteilzentren* sollten Gelder erhalten, um „imagesteigernde Projekte“ (ebd.) umzusetzen.

Als der dritte Seminartermin stattfand, waren die Gespräche mit universitätsin- und externen Unterstützern des in:takt bereits in vollem Gange und der Offene Brief an die Stadtverwaltung sowie lokalpolitischen Vertretungen erstellt. In dessen siebenseitigem Anhang wurden Mehrwerte des in:takt-Projekts aufgeführt. Das in:takt trage

zur Integration der Bereiche Kultur und Shopping bei. Unsere 'Zielgruppen werden zu potenziellen Besucher:innen der benachbarten Geschäfte und umgekehrt. (2020\_11\_23 Offener Brief).

Darüber hinaus sei das Projekt eine "Botschafterin der Wissenschaft in der Innenstadt und trägt durch Präsenz der Universität zur Imagebildung des Wissenschaftsstandortes bei" (ebd.). Das in:takt, so wurde weiter argumentiert, erhöhe zudem

die Attraktivität Magdeburgs als potentiellen Studienort [und] zieht [...] junge Menschen erst in die Räume der Innenstadt, die sonst eher als Durchgangsräume wahrgenommen werden (ebd.)

---

<sup>76</sup> „Die Stelle wurde geschaffen, um das Image der Partymeile aufzupolieren und Konflikte im Kneipenviertel zu befrieden“ (Aertel 16.11.2020)



Damit leiste das Projekt einen

Beitrag zur [...] Verbesserung der Aufenthaltsqualität und einer einladenden Atmosphäre in der Magdeburger Innenstadt [, wobei] [d]ie Angebote des in:takt [...] alle Altersgruppen an[sprechen] [und] wohl wie kaum andere Orte in der Magdeburger Innenstadt zum Probieren und Experimentieren einladen (ebd.)

Dadurch werde

die Stadt Magdeburg insbesondere für die Menschen attraktiv, die tendenziell in andere Städte abwandern [weshalb die Nicht-Unterstützung des Projekts] definitiv rufschädigende Wirkung in die beteiligten Milieus [...] [haben würde]! Darüber hinaus würde [dies] das bisherige Image eines Magdeburg, dass [sic] neuen Ansätzen eher Steine in den Weg legt und wenig offen für Innovationen ist, eindeutig bestätigen (ebd.)

Studierende des aktuellen und vergangener Orga-Teams sowie Rem, aber auch Yolanda waren die maßgeblichen Akteure der in:takt Rettung. Sie alle kontaktierten Personen aus ihrem beruflichen und privaten Umfeld und baten um Unterstützung dabei, die politische Entscheidung zugunsten der Aufnahme des in:takt in den Förderplan des Wirtschaftsdezernats der Stadt zu wenden. Bei den kontaktierten Unterstützer:innen handelte es sich um:

- Einen Mitgründer des Netzwerks Freie Kulturszene und des Ablegers einer Kunst-Aktivisten-Gemeinschaft in Magdeburg, der an der der OVGU studierte und an der H2 arbeitete
- Mitglieder des Magdeburger Stadtrats, von denen einige an der Universität lehrten, Mitbewohner von Freunden oder Mitglieder in denselben Vereinen wie die in:takt Retter waren
- Mitarbeiter:innen des MKM und der Pressestelle der OVGU
- Den Journalisten einer Lokalzeitung, der bereits den Artikel über das Theaterseminar geschrieben hatte
- Die Studierenden der Theaterworkshop-WhatsApp-Gruppe
- Den Leiter sowie die Tutoren des schauwerk
- Wissenschaftler:innen, die in der Vergangenheit oder aktuell zum in:takt geforscht und publiziert hatten (siehe Kapitel 6)
- Den ehemaligen Wirtschaftsbeigeordneten der Stadt Magdeburg, Rainer Nitsche

Dessen Nachfolgerin Sandra Yvonne Stieger, die am 03.08.2020 ihren Dienst angetreten hatte, richtete das Dezernat neu aus, d.h. wollte es „wieder mehr auf Wirtschaftsförderung konzentrieren“ (2020\_11\_19 Chat Auftakt intakt Rettung). Im Gegenzug wurde sie als „nicht so (leise) kulturbegeistert“ (2020\_08\_21 Gespräch Noam) wahrgenommen, wodurch das in:takt als nicht mehr zum Wirtschaftsdezernat passend eingeschätzt (2020\_12\_03 Videocall Freie Kulturszene; 2020\_12\_03 Teiln. Beob. Stadtratssitzung) und Stiegers Auftreten in Gesprächen als Versuche interpretiert wurden, das in:takt „niederzumachen“ (2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4).

Mit Hilfe der Unterstützer wurden Entscheidungsträger der Universität, der Stadtverwaltung sowie des Stadtrats „gebriefft“ (2020\_11\_19 Chat Auftakt intakt Rettung) und „alle studentischen Initiativen informiert“ (ebd.). Die Unterstützer:innen gewährten Auskünfte über strategische Positionen und aktuelle Vorgänge im Wirtschaftsdezernat, den Fraktionen sowie den Gremien des Stadtrats. Sie gaben Hinweise für die Argumentation der Studierenden vor den relevanten Ausschüssen und regten für die entscheidende Stadtratssitzung zu einer „öffentlichkeitswirksam[en]“ Versammlung „[m]it nem Banner“ an, damit „die [Entscheidungsträger] auf jeden Fall mitbekommen, dass wir da sind“ (2020\_11\_23 Offener Brief). Sie posteten Unterstützungsaufrufe in sozialen Netzwerken und publizierten Gegendarstellungen sowie Selbstpräsentationen von in:takt und schauwerk in der Lokalzeitung. In diesen wurde die Stadt als Profiteurin der Ideen und Impulse der studentischen Projekte dargestellt (Rieß 2020b).

Das Vorhaben, die Förderung beider Projekte auslaufen zu lassen, wurde hingegen als „Frechheit“ (2020\_11\_19 Chat Auftakt intakt Rettung) und „Schweinerei“ (2020\_11\_25 Chat offener Brief) kommentiert. Gemeinsam wurden daher „Angriffspunkt[e] für eine Argumentation“ (2020\_11\_19 Chat Auftakt intakt Rettung) entworfen, um „den Kampf um den Erhalt“ (2020\_11\_20 Chat intakt Rettung) mit „mehr Schlagkraft“ (ebd.) und „viel Druck“ (2020\_11\_23 Offener Brief) zu führen sowie „am besten gleich eine längerfristige Maßnahme ein[zufordern“ (2020\_11\_24 Chat offener Brief).

Die für die in:takt Rettung aufgewendete Zeit, so Rem, „kann auch in die Seminarzeit<sup>77</sup> einfließen“ (2020\_11\_19 Chat Auftakt intakt Rettung). „Heute wollen wir eigentlich weitermachen im Seminar [...] aber erstmal müssen wir über die aktuelle Situation sprechen“ (2020\_11\_25 Teiln. Beob. urban diversity 3). Der Großteil des dritten Seminartermins behandelte tatsächlich die Öffentlichkeits- und Pressearbeit sowie die Kontaktherstellung und das Abstimmen von Aktionen mit Tutoren des schauwerk. Letzteres diente der Vorbereitung kritischer Fragen für die Einwohnerfragestunden der Stadtratsausschüsse. Die gezielte Nutzung aktueller Third Mission Vorgänge an der OVGU wurde ebenfalls besprochen, „damit das in:takt besser mit Geldern versorgt wird“ (2020\_11\_25 Teiln. Beob. urban diversity 3).

Neben der in:takt Rettung wurde die Beteiligung von Studierenden am Begleitseminar und im in:takt Laden thematisiert. Zwei weitere Studierende hatten sich mittlerweile vom Seminar endgültig abgemeldet, „mit der Begründung, dass es ihnen zu viel ist“ (ebd.). Rem stellte an die anwesenden Studierenden gerichtet die Frage, ob diese mittlerweile im in:takt „angekommen“ (ebd.) seien.

---

<sup>77</sup> Gemeint ist wahrscheinlich auch die zur Erreichung von CP notwendige Zeit. Dafür spricht, dass die in:takt Rettung als eigenes Teilprojekt definiert wird.

Ein Student bekundete daraufhin, sich eher nicht angekommen zu fühlen, da er bisher weder den in:takt Laden noch die anderen Studierenden persönlich kennengelernt habe. „Das bringt gar nichts, wenn ihr zuhause seid [...] Trefft euch in kleinen Gruppen! Das tut auch dem Raum [des in:takt Ladens] gut.“ (ebd.), gab Rem daraufhin zu bedenken. Drei Studentinnen aus dem Orga-Team, die bereits im vergangenen Semester im in:takt tätig waren, teilten schließlich ihre persönlichen Ankommens-Erfahrungen im in:takt. Neben dem Abdecken der Öffnungszeiten hätten in der Vergangenheit auch Barabende und ähnliche Präsenz-Veranstaltungen sowie allgemein die Beteiligung am Geschehen vor Ort dabei geholfen, anzukommen (ebd.). All dies sei angesichts der festgelegten Corona-Restriktionen sowie der defekten Heizung im in:takt Laden jedoch schwer umzusetzen.

### **Einwohnerfragestunden des Finanz- und Wirtschaftsausschusses**

Im Anschluss an das Seminar trafen Rem und einige Studierende des Orga-Teams schriftliche Absprachen hinsichtlich der Einwohnerfragestunden des Finanzausschusses. In deren Rahmen sollte die Fortsetzung der städtischen Förderung von in:takt und schauwerk thematisiert werden. Triss und Berthalda teilten dabei zunächst die Ergebnisse ihrer Absprache mit „den Leuten vom schauwerk“ (2020\_11\_25 Teiln. Beob. Ausschuss Finanzen). Neben der Verabredung, gemeinsam „zu den Ausschüssen und dem Stadtratsbeschluss [zu] gehen“ (ebd.), hatten sich die Studierenden beider Projekte Gedanken „über andere Finanzierungsmöglichkeiten [...] gemacht“ (ebd.).

Die Gründung eines Vereins und die „Fusionierung von in:takt und schauwerk“ (ebd.) wurden als Ideen aufgeworfen. Die Fusionierung wurde dabei jedoch nur als „Notfalllösung“ (ebd.) gesehen, da sie „die Einzelprojekte eher unsichtbarer machen“ (ebd.) würde. Rem hatte zudem „den Eindruck, dass es dabei eher um Sparen als um Stärken/größer machen geht.“ (ebd.). Nichtsdestotrotz waren alle Beteiligten damit einverstanden, „in engem Kontakt“ (ebd.) miteinander zu bleiben, wenngleich der „Fortbestand von in:takt UND schauwerk“ (ebd.) das erklärte Ziel war.

Am Abend des 25. November 2020 gesellte ich mich zur fünfköpfigen Gruppe aus Studierenden des in:takt und schauwerk dazu, die über eine gläserne Wand des großen Sitzungssaals im Alten Rathaus sowie über Lautsprecher dem Finanzausschuss beiwohnten. Vor Beginn der Sitzung ging ein Stadtrat auf die Studierenden zu und teilte ihnen mit, dass er soeben mit dem Uni-Rektor gesprochen habe und über die aktuelle Situation im Bilde sei. Er erteilte den Studierenden darüber hinaus Ratschläge, welche Themen im Rahmen der Nachfragen an den Ausschuss angesprochen werden durften und welche nicht. Während Fragen zur Finanzierung der Innenstadt nicht zulässig seien, sollten die Studierenden fragen, warum ihre Projekte durch das Wirtschaftsdezernat nicht weitergefördert werden und ob stattdessen eine Förderung durch das Kulturdezernat möglich wäre.

In:takt Studentin Charlotte erklärte sich schließlich dazu bereit, vor dem Ausschuss zu sprechen und wurde alsbald vom Vorsitzenden dazu aufgerufen. Auf das von ihr, gemäß den Ratschlägen des Stadtrat-Mitglieds, vorgestellte Anliegen hin, fragte der Sitzungsleiter kurz angebunden: „Wo steht das, dass Sie nicht gefördert werden?“ (2020\_11\_25 Teiln. Beob. Ausschuss Finanzen). Charlotte konnte darauf keine Antwort geben und so erhob sich auf Nachfrage des Sitzungsleiters, wer in dieser Angelegenheit auskunftsfähig sei, schließlich die Wirtschaftsbeigeordnete Stieger. Sie erklärte den Anwesenden gegenüber, dass die Förderung vertragsgemäß auslaufe und es am 9. Dezember 2020 ein Gespräch zur Evaluation mit Rem geben werde. Die Initiierung des Gesprächs, kommentierte Stieger, sei im Übrigen vom Dezernat ausgegangen. Damit schien die Situation vorerst geklärt und Charlotte wurde vom Sitzungsleiter aus der Einwohnerfragestunde entlassen.

In der in:takt internen Auswertung der Finanzausschusssitzung bezeichnete Rem den vom Wirtschaftsdezernat angesetzten Gesprächstermin als „**Alibi-Termin**“ (2020\_11\_26 Chat Teiln. Beob. Ausschuss Wirtschaft), da der Beschluss über die Weiterförderung „schon am 3. und 7.12. also **vorher**“ (ebd.) stattfinde. Er trug den Studierenden, die an der Sitzung des Wirtschaftsausschusses teilnehmen wollten, auf, diese Tatsache als „Kritik, dass er [der Gesprächstermin] zu spät ist [,] gleich mit[zun]ehmen“ (ebd.). „Das klingt für mich grade fast schon beängstigend, wenn wir nachher diesen Leuten, mit vorbereitetem Plädoyer gegenüberstehen“ (ebd.). gestand Studentin Bertholda und kündigte an, sich einen Handzettel mit „gute[n] und ‚erlaubte[n]‘ Frage[n] zu formulieren.“ (ebd.). „Ja, hier geht’s auch um die Details, Spitzfindigkeiten, Taktik“, antwortete Rem und rief dazu auf, sich „[n]icht einschüchtern [zu] lassen! – ist nur ne ungewohnte Situation“ (ebd.). Rem dankte zudem den Studierenden für ihren „Mut und [die] Bereitschaft“ (ebd.), zu den Ausschusssitzungen hinzugehen und dort Fragen zu stellen. Schließlich teilte Rem weitere Details und Argumente, welche den Studierenden dabei helfen sollen, sich auf die Sitzung vorzubereiten.

Am Abend der Sitzung des Wirtschaftsausschusses traf ich im Alten Rathaus erneut auf eine vierköpfige Gruppe Studierender des in:takt und schauwerk. Ein weiterer Gast war der ehemalige Wirtschaftsbeigeordnete Rainer Nitsche, der laut Rem „vorher viel rumtelefoniert und Leute angesprochen“ (2020\_11\_27 Chat Ausschuss Wirtschaft) hatte. Zur Vorbringung von Anliegen im Rahmen der Einwohnerfragestunde aufgerufen, erhoben sich eine Studentin des in:takt und ein Student des schauwerk, um erneut die Frage zu stellen, warum ihre Projekte nicht mehr gefördert werden sollten. Im Gegenzug erhielten sie im Kern die gleiche Antwort der Wirtschaftsbeigeordneten Stieger wie im Finanzausschuss – der Vertrag laufe regulär aus und ein Evaluationsgespräch finde am 9. Dezember 2020 statt. Darüber hinaus habe sie mit dem für das schauwerk verantwortlichen Professor telefoniert, welcher die Aussage getroffen habe, dass das „eben so mit Projekten sei. Sie haben einen Anfang und ein Ende.“ (2020\_11\_26 Chat Teiln. Beob. Ausschuss Wirtschaft).

Als die Studierenden auf die Nachfrage des Sitzungsleiters, ob es in dieser Angelegenheit noch Fragen gebe, schwiegen, überkam mich eine innere Unruhe – ich konnte es nicht fassen, dass sie nicht einmal die Tatsache angesprochen hatten, dass das Evaluationsgespräch erst Tage nach der Entscheidung über die Weiterförderung der Projekte stattfinden sollte, geschweige denn weitere Argumente für den Erhalt ihrer Projekte vorbrachten. Schließlich erhob ich mich und stellte die Frage, ob auch bei einem bereits verabschiedeten Haushalt und einer nachträglich positiven Evaluation der Projekte eine Berücksichtigung dieser im Haushalt möglich sei. Die Wirtschaftsbeigeordnete bejahte dies. Im weiteren Verlauf der Sitzung wurde ein Änderungsantrag beschlossen, der eine „Fortführung der Projekte“ (2020\_11\_27 Chat Ausschuss Wirtschaft) vorsah.

Rem verwies in der in:takt internen Nachbesprechung des Wirtschaftsausschusses auf den aktuellen Kooperationsvertrag zwischen Stadtverwaltung und Universität, den „anscheinend keiner [...] auf dem Schirm“ (ebd.) habe. „Da steht eindeutig drin, dass eine langfristige Perspektive [für die Kooperation] entwickelt werden soll – darauf sollten wir uns immer berufen“ (ebd.). Zur von der Wirtschaftsbeigeordneten wiederholt eingebrachten Evaluation „gibt [es] bisher keine Absprache und auch keine Verpflichtung [...] und es ist auch nicht geklärt, nach welchen Kriterien evaluiert werden sollte“ (2020\_11\_29 Chat Berthalda Rem). Die Aussage des schauwerk-Professors hielt Rem hingegen für

**kreuzgefährlich**, da sie alles relativiert: [...] die Kooperation mit der Stadt [ist] essentiell für die Verankerung der Projekte in Magdeburg [...] (auch wenn sie manchmal nervig ist) und [es ist] noch so viel zu tun, dass sie [die Projekte] noch lange nicht beendet werden dürfen. (ebd.).

### **Die entscheidende Stadtratssitzung**

Am Tag der Stadtratssitzung, auf der über den vom Wirtschaftsausschuss beschlossenen Änderungsantrag entschieden werden sollte, veranstalteten Studierende – überwiegend aus dem in:takt – eine angemeldete Demonstration vor dem Eingang zum Alten Rathaus (Abb. 30). Ein Student, der an Yolandas Theaterworkshop teilgenommen hatte, interviewte mit einem Diktiergerät in der Hand und der Frage: „Warum ist das in:takt wichtig?“, die Demonstrationsteilnehmer:innen. Die O-Töne sollten, wie er mir auf Nachfrage mitteilte, in eine Sendung des OVGU-Radiosenders Guerickefm zur aktuellen Situation des in:takt einfließen. Seine Interview-Tätigkeit sei, so der Student weiter, Teil eines Seminars zum Wissenstransfer im Radio, welches aktuell von Yolanda durchgeführt werde.

Kurz nach Beginn der Stadtratssitzung beobachtete ich eine Person, die zur gläsernen Wand des Sitzungssaals ging und ein Plakat mit der Aufschrift: „in:takt bleibt!“ daran festklebte. Dies wurde von den tagenden Stadträten als „Aufruhr“ und vom Vorsitzenden als „nichtzulässige[...] Plakatbekundung [,die] abgenommen werden [muss,] bitte sofort“ (2020\_12\_03 Teiln. Beob. Stadtratssitzung), gewertet.



Abbildung 30: Demonstration vor dem Alten Rathaus. Mitglieder des in:takt Orgateams, Studierende aus Yolandas Theaterworkshop, Tutoren des schauwerk und Mitglieder des Magdeburger Stadtrats protestieren vor dem Eingang des Alten Rathauses kurz vor Beginn der Stadtratssitzung. Auf den Schildern steht: „in:takt“, „Stadt lebt“, „Kultur leben lassen“, „Freiräume retten“ und „Leerstand bekämpfen“

Eine Frau verließ daraufhin den Sitzungssaal, riss das Plakat ab und ermahnte die anwesenden Gäste dazu, weitere Störungsaktionen zu unterlassen oder des Hauses verwiesen zu werden. Im weiteren Verlauf der Sitzung wurde die Plakataktion vom AfD-Mann Frank Pasemann in einem Redebeitrag erneut aufgegriffen:

Wenigstens bei in:takt ist der politische Charakter der Veranstaltung inzwischen ganz (zeigt Richtung Publikum) klar. Äh wir sehn ja auch, dass hier sogar mit Plakaten schon Einfluss genommen werden soll auf den Stadtrat. Ich finde das äh nicht seriös äh unterstreicht meines Erachtens auch was dort wirklich passiert. (2020\_12\_03 Teiln. Beob. Stadtratssitzung).

Wie sich erst im Nachhinein herausstellte, wurde die Plakataktion von einem STURA-Mitglied durchgeführt und war nicht mit dem in:takt abgestimmt worden (2020\_12\_04 Chat Stadtratsbeschluss). Die im Zuge der Sitzung jedoch dem in:takt zugeschriebene Plakataktion und der Umstand, dass „die Wirtschaftsbeigeordnete uns dargelegt hat, dass [...] dieses Projekt [...] nicht das Ergebnis gebracht hat, was wir uns wünschen“ (ebd.), so Pasemann weiter, führe zu dem Schluss: „raus damit [...] aus der Wirtschaftsförderung!“ (ebd.). Die Wirtschaftsbeigeordnete Stieger hatte den Tagungsordnungspunkt mit den Worten eingeleitet, dass die Projekte in:takt und schauwerk „evaluiert [wurden] oder [...] im Evaluationsprozess [sind]“ (ebd.). Die „vertraglich vereinbart[e]“ Erarbeitung

neue[r] Perspektiven und Impulse für die Stadt [ist] leider nicht in dem Maße geschehen, wie wir uns das vorgestellt hatten. Daher [sind wir] zu dem Ergebnis gekommen, dass es sich [...] um Projekte handelt, die [nicht] zur Wirtschaftsförderung gehören (ebd.).

Letztendlich wurde der Änderungsantrag aber doch beschlossen und die städtische Förderung des in:takt für ein weiteres Jahr fortgesetzt. In der Nachbesprechung der Stadtratssitzung wurden die darin vorgebrachten Argumente von Rem kommentiert. Den Vorwurf eines AfDlers, dass es bei in:takt lediglich darum gehe „linksstudentisches Klientel zu bespaßen“ (2020\_12\_03 Teiln. Beob. Stadtratssitzung), begegnete er mit dem Verweis auf studentische Teilprojekte,

„die der Nachbarschaft und dem Generationsaustausch dienen. In der Richtung kann auch noch mehr Aktivität her, ist aber auch schwierig in Corona-Zeiten“ (2020\_12\_04 Chat Stadtratsbeschluss).

Der Bezeichnung des in:takt als „Keimzelle politisch linker Aktivisten“ (2020\_12\_03 Teiln. Beob. Stadtratssitzung) setzte Rem die „Keimzelle der Demokratie und des bürgerschaftlichen Engagements“ (2020\_12\_04 Chat Stadtratsbeschluss) entgegen. Die von den Studierenden abgehaltene Demonstration bewertete Rem „als Erinnerung und sanfter Druck [und] gut“ (ebd.). Demgegenüber bezeichnete Rem die Plakatierung am Ratssaal-Fenster als

Störungsaktion [, die] in dem Sinne nicht so gut [war], da ja alle sensibilisiert waren und schon ein Konsens hergestellt war, den es zu sichern galt. Da müssen wir aufpassen, nicht übers Ziel hinauszuschießen (ebd.).

Diese Einordnung wiederum interpretierte ein im Chat anwesender Student als Ausdruck dafür, „wie zahm die studentische deutsche Protestkultur geworden ist und was heute schon als aufmüpfig gilt“ (ebd.). Rem gab ihm darin zwar

Recht, dass Studentenproteste schon mal aggressiver waren, allerdings nicht im Osten und nicht in Magdeburg. Magdeburg ist so was definitiv nicht gewohnt. Siehe Beschwerden der Nachbarn bei Musik in Downtown MD Breiter Weg vor 22 Uhr. Dad muß erarbeitet werden. (ebd.).

Gleichzeitig bat Rem darum,

das in:takt richtig ein[zu]ordnen: es ist zwar selbstorganisiert, aber **nicht** selbstverwaltet! Es ist kein Widerstands- sondern ein Vernetzungsraum. Tatsächlich sind wir auch extrem abhängig von Uni und städtischer Förderung, sonst hätten wir nicht protestieren müssen. Und, so umstritten es ist, wirken wir sozusagen mit den Institutionen, nicht in erster Linie gegen sie (ebd.).

Die von Stadtratsmitgliedern fast aller Fraktionen vorgebrachten Forderungen nach einer Evaluation vergangener Semester bezeichnete Rem hingegen als „Torschlagargument [, das ist] wenn etwas gefordert wird, was nicht vereinbart ist.“ (ebd.). Für künftige Evaluationsbestrebungen schlug er vor, bei einem Professor der Universität „so etwas anzufragen, der auch prinzipielle Bereitschaft signalisiert hat“ (ebd.).

### **Evaluationsgespräch und vierter Termin des Begleitseminars**

Unmittelbar nach dem zwischen Wirtschaftsdezernat und in:takt anberaumten Evaluationsgespräch Anfang Dezember fand der vierte Termin des Begleitseminars statt. Das Gespräch, an dem neben Rem, Studierenden des Orga-Teams und der Wirtschaftsbeigeordneten auch Vertreter des MKM, ein Mitglied des Magdeburger Stadtrats sowie der Rektor der OVGU teilgenommen hatten, wurde zu Beginn des Seminars thematisiert. Rem beschrieb es als „ganz spannend“ (2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4) und „intensiv“ (ebd.), da die Beigeordnete und er sich „in die Haare gekriegt“ (ebd.) hatten.

Die Teilnahme des Rektors, so Rem, sei „vom Medienzentrum gut eingefädelt“ (ebd.) gewesen, zumal dieser dem in:takt die Unterstützung der Universität zugesagt habe (2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4).

Studentin Tilde äußerte ihr Gefühl, dass die Wirtschaftsbeigeordnete nicht „die Böse“ (ebd.) sein wolle und lediglich den Nutzen des in:takt für die Stadt hinterfrage, zumal das in:takt ihr gegenüber nicht transparent genug gewesen sei. „Wir können was schaffen, wenn wir transparenter sind und Frau Stieger entgegenkommen“ (ebd.), schlussfolgerte sie. Ihre Kommilitonin Berthalda stimmte in diesem Punkt überein. Gleichwohl rechtfertigte sie das eigene Vorgehen, „so explosiv, aktiv zu reagieren“ (ebd.), damit, „vor vollendete Maßnahmen gestellt“ (ebd.) worden zu sein. Für Rem hingegen trafen hier unterschiedliche Denkwelten aufeinander. Auf der einen Seite stand die Wirtschaftsbeigeordnete, die auf „dieses Zahlenzeug“ (ebd.) Wert lege. Auf der anderen Seite verortete Rem das in:takt und „partizipative Stadtentwicklung“ (ebd.).

Die im Gespräch erteilte Warnung an das in:takt, ein neutraler, d.h. nicht-politischer Raum zu sein, da sonst keine Förderung durch die Stadt möglich sei, mündete innerhalb der Seminargruppe in eine Diskussion darüber, wo Politik anfängt. Rem stellte dabei fest, dass es unterschiedliche Definitionen dafür gebe, die in der aktuellen Debatte allerdings nur bedingt taugten, da das, was als unzulässige politische Aktion gelte, verschieden bewertet werde. Die „Abhängigkeit“ (ebd.) von der Stadt, der WOBAU sowie der Universität und damit deren Deutungen seien entscheidend – „Was der Uni nicht gefällt, können wir nicht machen“ (ebd.). Als Beispiel für eine aus Sicht der Stadt und hier insbesondere der CDU und AfD problematische politische Betätigung nannte Rem die kooperative Partnerschaft zwischen in:takt und Fridays For Future.

Yolanda schaltete sich zum Videomeeting des Seminars hinzu. Sie stellte das MKM als autarke Einrichtung der Universität dar, die unabhängig von Dekanen, Professoren und weiteren Anspruchsgruppen sei sowie über ein anderes Budget verfüge. Dies übertrage sich auch auf das in:takt, das dennoch an den Studiengang Cultural Engineering angedockt sei. Die neue Website des in:takt, so Yolanda, werde aktuell von Akteuren des Uni-Radios Guerickefm portiert, die „auf derselben Längswelle“ (ebd.) wie die Akteure des in:takt seien. Am Prozess der Verstetigung des in:takt sei man bereits seit einem Jahr dran und nutze dafür „einen kurzen Draht zur Unileitung“ (ebd.), der auch für Pressemitteilungen genutzt werden könne. Das Evaluationsgespräch habe gezeigt, so Yolanda, dass man „so wie man mit uns umgegangen ist, nicht umgehen kann“ (ebd.). Im nächsten Jahr gehe es darum, weitere Akteure zu finden, die das in:takt in „unserem Sinn“ (ebd.) weiterentwickeln. Gegen den Vorschlag der Zusammenlegung von in:takt und schauwerk müsse man Argumente entwickeln – sowohl auf Hochschul- als auch auf Dezernatsebene.



Die Aktionen der Studierenden des in:takt in den vergangenen drei Wochen hätten die „Räder ins Rollen gebracht“ und die Aufmerksamkeit beim Rektor geweckt, weshalb jetzt die „Öffentlichkeitsabteilung [...] nachschießen“ (ebd.) werde.

Nachdem Rem, Yolanda und vier der 16 anwesenden Studierenden das weitere Vorgehen zur in:takt Verstetigung rund anderthalb Stunden besprochen hatten, fragte Rem: „Was lernen wir daraus [aus der in:takt Rettung]?“ und „Wie erlebt ihr das Projekt als Team?“ (ebd.). Die Studierenden berichteten, sehr mit der in:takt Rettung beschäftigt gewesen zu sein und daher nur wenig Zeit für eigene Teilprojekte gehabt zu haben. Kommilitonen würden aus dem Projekt ausscheiden, weil es ihnen zu viel Arbeit sei und es Probleme mit dem digitalen Veranstaltungsformat gebe. In den Öffnungszeiten des in:takt Ladens kämen immer mal wieder Personen zu Besuch, um sich über das in:takt zu erkundigen.

Rem schlug daraufhin vor, die Kontaktadressen dieser Besucher zu erfassen, um auf einen größeren Pool an Menschen zugreifen zu können, wenn Veranstaltungen stattfinden. Dieser Pool könne dann auch für Anlässe wie die in:takt Rettung genutzt werden. Die Außen-Kommunikation müsse hingegen auch Menschen erreichen, die keine Social Media nutzten. Das sei wichtig, um gegenüber der Stadt zu argumentieren, dass man nicht bloß ein Studierenden-Projekt sei.

Studentin Berthalda hielt schließlich einen Vortrag über den Text: „Die super diverse Stadt“ (Haist et al. 2017). Der Begriff der *Superdiversität*, so Berthalda, hebe das Komplexitätsniveau und solle dazu beitragen, dass eine gegenseitige Anpassung diverser Gruppierungen aneinander stattfinde, statt die Integration einer Minderheit in eine Mehrheit auszudrücken. Als ein Best Practice Beispiel dafür zog Berthalda die Initiative „Weltoffenes Magdeburg“ heran – „in:takt würde da bestimmt [...] gut reinpassen“ (2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4), merkte einer ihrer Kommilitonen an. Rem griff die Anmerkung auf und sagte, dass es bei der Initiative darum gehe, was Magdeburg aus seiner Zerstörung im zweiten Weltkrieg gelernt habe – nationales Selbstmitleid oder künftig friedensbewegt und demokratisch zu sein.

„Das wird auch uns ins Haus stehen, dass sich rechte Gruppen beim in:takt anmelden wollen.“ (2020\_12\_09 Teiln. Beob. urban diversity 4), gab Rem zu bedenken. Rem rief daher dazu auf, wachsam zu sein. Die AfD, so Rem, werde Gelegenheiten ergreifen, um in:takt die Verletzung der Neutralität vorzuwerfen. Es sei jedoch der Anspruch des in:takt, den Umgang mit Diversität trainieren zu können. Diversität sei, so Rem weiter, in Magdeburg nicht groß sichtbar. Auch das in:takt fokussiere sich noch zu sehr auf Studierende und müsse aus dieser „Bubble“ (ebd.) herauskommen.

Der Rest der Seminarsitzung wurde den studentischen Teilprojekten gewidmet. Während der digitale Adventskalender im Zuge einer Instagram-Umfrage Diskussionen über die *Lichterwelt*<sup>78</sup> ausgelöst hatte, wurde das Konzept der *Bücherregale* für zwei interessierte Hochschul-Bibliotheken erarbeitet. Das Schreiben von Konzepten sei zwar wichtig, gab Rem zu, allerdings sei es ein größeres Anliegen, dass die Studierenden bereits ein erstes Bücherregal konstruierten und im öffentlichen Raum betrieben, um aus den daraus gewonnenen Erfahrungen zu lernen und daraufhin größere Projekte zu konzipieren.

Die Erstellung einer neuen in:takt Dokumentation (Kapitel 6) wurde ebenfalls als Teilprojekt definiert. In dieser sollte die städtische Förderung dem freiwilligen sowie dem über Credit-Points vergüteten Arbeitsaufwand der Studierenden gegenübergestellt werden, um zu zeigen, was die Leistungen des in:takt kosten würden, wenn es ein privates Unternehmen wäre.

Das Teilprojekt der Gesellschaftsspiel-Gruppe<sup>79</sup> hatte sich laut den Aussagen einer Studentin mittlerweile verselbstständigt. Dies sollte nach Rems Willen ebenfalls dokumentiert werden, um zu zeigen, dass man im in:takt was anstoßen kann, das sich dann von selbst weiterentwickelt. Weitere skizzenartige Projektideen wurden von den Studierenden eingebracht und von Rem schließlich wie folgt kommentiert: „Ob das stattfindet, liegt in eurer Hand“ (ebd.).

### **Fünfter Termin des Begleitseminars**

Der fünfte und damit vorletzte Termin des Begleitseminars fand aufgrund der Semester-Weihnachtspause nach fünfwöchiger Unterbrechung statt. Ich erfuhr, dass die Studierenden in der Zwischenzeit sowohl Weihnachtsgrußkarten an die Nachbarn des in:takt Ladens als auch ein Weihnachtsgeschenk an Rem verschickt hatten.

Des Weiteren wurde eine „Debatte [zur] Transpimalerei“ (2021\_01\_11 Chat Transpimalerei) angestoßen, die sich zwei Tage vor dem Seminar in einem Chat auf Microsoft-Teams offenbarte. Anlass dafür war die vom Orga-Team abgelehnte Anfrage der Studentin Charlotte, das Vorzeichnen von Transparenten „für eine Demo, die sich gegen Nazis richtet“ (ebd.), mit Hilfe des Beamers im in:takt Laden durchzuführen. Charlotte wollte die Entscheidung, die sich ihrer Aussage nach aus dem „Hinweis [...] politische Statements [zu] unterlassen“ (ebd.), herleitete, „ungern einfach so stehen lassen (ebd.).“

---

<sup>78</sup> Eine über die Magdeburger Innenstadt verteilte Weihnachts- und Winterbeleuchtung

<sup>79</sup> Dabei trafen sich einmal die Woche Menschen im in:takt Laden, um gemeinsam Gesellschaftsspiele, etwa Karten- und Brettspiele, zu spielen.

Sie argumentierte, dass bereits in der Vergangenheit mit politischen Akteuren kooperiert und „politische Aktionen gegen rechte Hetze“ (ebd.) von einer „Instanz der Uni“, deren „Teil“ (ebd.) in:takt sei, mitgetragen wurden. „Abgesehen davon“, so Charlotte weiter, sollte die Aktion „ja nie an die Uni oder irgendwen anders herangetragen werden [, sondern] unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfinden“ (ebd.).

Rem griff die Debatte im Rahmen des Begleitseminars auf und stellte die Fragen: „Ist es ok, Plakate im in:takt zu produzieren oder nicht?“ und „wie weit darf man sich politisch äußern?“ (2021\_01\_13 Teiln. Beob. urban diversity 5). Hauptsache man agiere gegen rechts und Nazis, lautete die Meinung eines Studenten, der zudem seine Ansicht mitteilte, dass man alles richtig gemacht habe, wenn man Kritik von CDU und AfD bekomme. Studentin Sandy regte hingegen an, das in:takt lieber über Werte zu definieren, anstatt politische Positionen zu beziehen. Wer diese Werte teile, dürfe am in:takt mitwirken. Zwei Studentinnen bekundeten daraufhin, von der auf sie einprasselnden Kritik der letzten Monate eingeschüchtert worden zu sein. Sie sprachen sich daher gegen gezielte Provokationen aus.

Rem gab diesbezüglich zu bedenken, dass die Konfrontation mit stadtpolitischen Diskussionen sowie die damit einhergehenden Gefühle das Begleitseminar ausmachten und es von Theorieseminaren an der Uni unterscheiden würden. Öffentliche Auseinandersetzungen, so Rem weiter, bedürften Übung und Widerstandsfähigkeit. Dabei könnten sich eigene Haltungen erst in Konfrontationen entwickeln, in denen „unsere“ (ebd.) Werte vertreten würden, die nicht die Werte anderer seien. Daher solle die Frage, „[w]ie [...] man Partner und Verbündete [finde]“, in die interne Wertediskussion sowie die damit verbundenen Auseinandersetzungen einfließen. Die Stadtverwaltung, so Rem weiter, habe von Kooperation einen konformistischen Begriff, weshalb die Kooperation zwischen ihr und in:takt infrage gestellt werde, sobald es Widerstände, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten gebe.

Zwei weitere Personen gesellten sich zum Seminar dazu und stellten sich als Gründer:innen eines Vereins vor, der einen „Kiez-Laden“ im Magdeburger Zentrum aufbauen und betreiben wollte. In der Gegenüberstellung ihres Vereins mit dem in:takt erörterten Rem und die Studierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Vor- und Nachteile einer Vereinsgründung. Eine Vereinsgründung sei sehr aufwändig, erfordere personelle Zuständigkeiten und umfasse einen Arbeitsaufwand von „schon so [...] vierzig Stunden [pro] Woche, inklusive Wochenende“ (ebd.), berichtete einer der Gäste. Studentin Berthalda äußerte daraufhin ihre Bedenken, dass man als in:takt die dafür erforderliche „Kontinuität nicht gewährleisten“ (ebd.) könne – „Rem ist die einzige Konstante“ (ebd.), ergänzte sie.

Rem stellte am Ende des Austauschs fest:

Wir sind n Uni-Seminar [...] und die einzige Verrücktheit ist, dass es nicht in den Räumen der Uni stattfindet, sondern im öffentlichen Raum woraus sich ganz andere Fragen ergeben. [...] Ziel des Seminars ist, Studierende für solche Themen zu begeistern [...] Das wichtige am in:takt ist [...] die Lehre und die Stadtentwicklung ist das Thema. (2021\_01\_13 Teiln. Beob. urban diversity 5).

Dadurch habe man „im Rücken ne ziemlich große Institution – die Uni“ (ebd.). Hinsichtlich Uni-externer Partner, so Rem weiter, sei „[d]ieses Projekt [...] überhaupt erst entstanden durch so nen Knochen, den wir hingeworfen haben – und das zwar Zwischennutzung [...] schön unverbindlich“ (ebd.). Mit dem Verweis auf die Zwischennutzung einhergehend, verkündete Rem, dass das in:takt erneut umziehen müsse, da die WOBAU einen neuen Mieter für den aktuellen Laden gefunden habe. Die Studierenden reagierten auf diese Nachricht mit entgleisten Gesichtsausdrücken und verbalisierten ihre Enttäuschung, zumal die in:takt Rettung gerade erst erfolgt sei und man sich zumindest für einige Zeit in Sicherheit gewöhnt habe.

Eine Studentin äußerte ihren Eindruck, „wie im Hamsterrad“ (ebd.) zu laufen und fragte, was sie daraus – abgesehen von Selbsterhaltung – eigentlich lernen solle. Sie sah im Umzug einen zusätzlichen Rückschlag nach den vergangenen zwei anstrengenden Monaten. Rem konnte „verstehen, dass das schwierig ist für so n Studierenden, der in einem Semester was gestalten will“ (ebd.). Zwei weitere Studentinnen sahen im angekündigten Umzug hingegen einen Neustart und eine Chance für den Identitätsfindungsprozess als Projekt.

Rem thematisierte die beschlossene Weiterförderung des in:takt durch das Wirtschaftsdezernat und gab zu bedenken, dass daran Forderungen geknüpft sein oder werden könnten, die mit den eigenen Plänen unvereinbar seien – etwa die Zusammenlegung von in:takt und schauwerk. In so einem Fall müsse überlegt werden, ob die Förderung überhaupt angenommen werde. Deshalb solle gleichzeitig geschaut werden, welche Personen es in der Stadtverwaltung gebe, die über ähnliche Positionen und Ressourcen wie die Wirtschaftsbeigeordnete verfügten und dem Projekt offen bzw. wohlgesonnen gegenüberstehen würden. Hinsichtlich der studentischen Teilprojekte, so Rem, sei es

[w]ichtig, dass ihr in diesem Semester noch was so weit abschließt, dass es bis zu einem bestimmten Punkt fertig ist, damit nicht das Gefühl entsteht, dass vieles angefangen und nicht beendet wurde. (2021\_01\_13 Teiln. Beob. urban diversity 5).

Studentin Berthalda stellte daraufhin ihr Teilprojekt – ein Plakat zum 76. Jahrestag des Luftangriffs auf Magdeburg am 16. Januar 1945 – vor. Mit dem Plakat im Schaufenster des in:takt Ladens wollte Berthalda anhand der Darstellung recherchierter Fakten über die Bombardierung informieren.

Rem regte hingegen dazu an, nicht allein historische Daten aufzubereiten, sondern die Frage, was Magdeburg bzw. die Magdeburger daraus lernen könnten, in den Mittelpunkt zu rücken. Darüber hinaus solle Bertholda eine Verbindung zwischen der Geschichte und aktuellen Fragestellungen herstellen.

In der verbleibenden Seminarzeit stellten zwei Studierende jeweils einen Textauszug vor, um darüber mit Rem und ihren Kommilitonen zu diskutieren. In dem Text: „Auf dem Weg zur Stadt als Campus“ (Below/Schmidt 2015), so die Studierenden, werde gezeigt, „dass es schon Sinn macht, Lehre und Stadt miteinander zu verbinden“ (2021\_01\_13 Teiln. Beob. urban diversity 5) und dass „Kommunikation [...] das A und O [ist].“ (ebd.). Dabei sei das Schrumpfen der Stadtbevölkerung in mittelgroßen Städten wie Bernburg, Dessau-Roßlau oder Merseburg ein Treiber für die Öffnung von Stadtverwaltungen gegenüber Projekten wie dem in:takt.

„[D]er Text [Protest und Demokratie (Franta 2020),] passt wie die Faust aufs Auge für alles, was wir in der letzten Zeit erlebt haben“ (2021\_01\_13 Teiln. Beob. urban diversity 5), fasste Rem die Diskussion des zweiten Textauszugs zusammen und meinte: „Wir hängen am Tropf der öffentlichen Förderung, aber nichtsdestotrotz dürfen wir protestieren“ (ebd.). Der Student, der diesen Text vorgestellt hatte, fragte in die Runde, ob das in:takt als Form von Protest gesehen werden könne. Seine Kommilitonen stellten fest, dass in:takt eher auf Koexistenz und Konfliktfähigkeit, als auf Konsens ausgerichtet sei.

### **Abschluss des Begleitseminars**

Die sechste und damit letzte Veranstaltung des Begleitseminars fand Ende Januar 2021, anderthalb Wochen vor Beginn der vorlesungsfreien Zeit, statt. Zunächst wurde der *Stand der Dinge* besprochen. Dieser umfasste:

- den bevorstehenden Umzug des in:takt Ladens

Die WOBAU hatte dem in:takt einen neuen Raum zur Zwischennutzung angeboten, der sich wenige hundert Meter vom aktuellen Ort entfernt befand, jedoch deutlich kleiner war als der aktuelle Raum. Studentin Tilde war deshalb unentschlossen und schlug vor, das Raumangebot abzulehnen, um die raumlose Zeit zur Neukonzeption des Projekts zu nutzen. „[I]n:takt ohne Raum, ohne eigenen Raum, ist auch blöd“ (2021\_01\_27 Teiln. Beob. urban diversity 6), gab Rem daraufhin zu bedenken und äußerte seine Befürchtung, dass eine Angebotsablehnung den prinzipiellen Raumwunsch des in:takt konterkarieren könnte. Studentin Triss widersprach Tilde ebenfalls: „Das in:takt existiert in einem Raum [...] ohne Raum können wir gar nichts machen“ (ebd.), meinte sie. Anita stimmte Triss zu und fand es zudem gut, dass der neue Raum kleiner und somit einfacher zu bewirtschaften sei.

- das Teilprojekt der in:takt Dokumentation

Die Dokumentation sollte zunächst in Form einer Präsentation bis zum gemeinsamen Abstimmungsgespräch über die künftige Trägerschaft des in:takt in einer Woche erstellt werden. Zum von der Kulturbeigeordneten der Stadtverwaltung initiierten Treffen waren Akteure des in:takt sowie die Wirtschaftsbeigeordnete eingeladen. Rem wollte zusätzlich SPD-Stadtratsmitglieder dazu einladen, an dem Treffen teilzunehmen.

- aktuelle Netzwerkaktivitäten

Rem rief die Studierenden dazu auf, „Kontakte [...] aus euren [Teilprojekten] der letzten Wochen [...] in [eine] Liste ein[zu]tragen!“ (2021\_01\_27 Teiln. Beob. urban diversity 6). Rem verortete das in:takt in der freien Kulturszene Magdeburgs und verwies auf einen lokalen Verein, der „uns beim Bauen unterstützen“ (ebd.) könne.

- die Werte- und Selbstbeschreibung des in:takt Projekts.

Die auf Grundlage einer in:takt internen Umfrage von Studierenden kreierte Schlagwortwolke wurde präsentiert (Abb. 31) und als Mittel zur Selbstbeschreibung sowie Außendarstellung der eigenen Werte diskutiert. *Gemeinschaft*, *Stadtentwicklung*, *Kultur* und *Nachhaltigkeit* waren die zentralen Begriffe, die von *Kreativität*, *Diversität*, *Freiraum* und weiteren umrahmt wurden. Rem wollte die Wolke durch die Begriffe *Dialog* und *Selbstorganisation* ergänzt sehen.

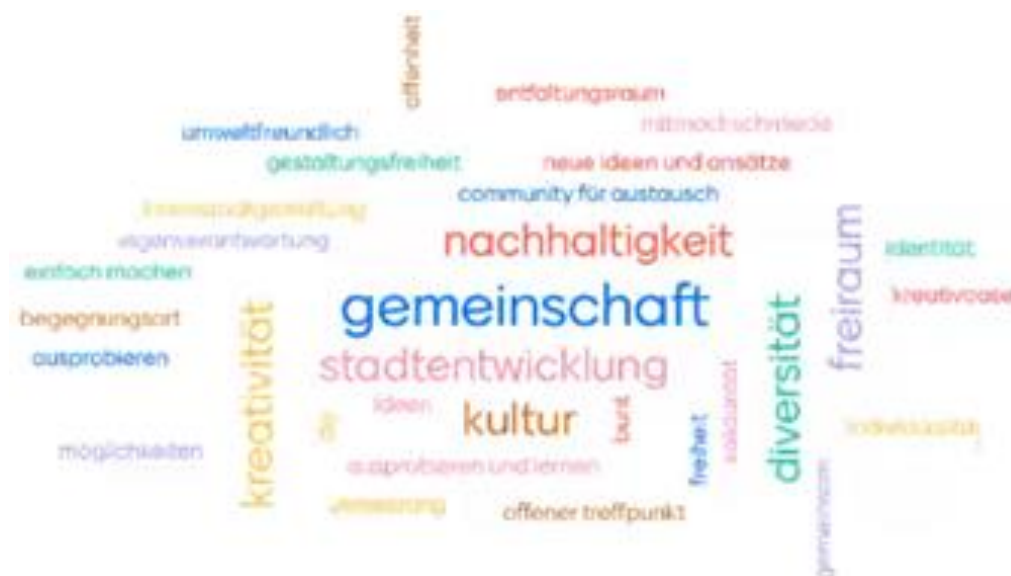


Abbildung 31: in:takt Werte-Schlagwortwolke

Schließlich leitete Rem mit der Vorstellung eines Projektleitfadens zum nächsten Seminarinhalt über. Dieser solle dazu dienen, ein „ziemlich perfektes“ (2021\_01\_27 Teiln. Beob. urban diversity 6) Projekt zu konzipieren. Der zentrale Fokus<sup>80</sup>, das Grundprinzip<sup>81</sup> und die fundamentale Methode<sup>82</sup> der Teilprojekte wurden darin durch die „[w]ichtigste Frage<sup>83</sup>“ (ebd.) sowie eine siebengliedrige Prozesskette, allgemeine Bewertungskriterien und Ziele ergänzt. Rem kündigte an, in den nächsten Semestern verstärkt darauf Acht zu geben, dass die Studierenden sich an dem bereitgestellten Leitfaden orientieren bzw. diesen für ihre Teilprojekte nutzen. „Normalerweise ist es an der Uni so, dass ganz viel über Konzepte gesprochen wird und es an der Realisierung [unv. hapert]“ (ebd.), meinte Rem, wohingegen beim in:takt die Realisierung des Konzepts die größere Rolle spiele.

Einige studentische Teilprojekte wurden besprochen. Studentin Anita brachte die Projektidee einer Kulturszenekarte für Magdeburg ein und erhielt dafür von Rem den Vorschlag, das Netzwerk Freie Kulturszene Magdeburg in die Erstellung einzubinden. Der digitale Adventskalender war mittlerweile abgeschlossen und sollte hinsichtlich der Auswertung von Instagram-Kennzahlen in die in:takt Dokumentation einfließen. Als ein weiteres Projekt schlugen einige Studierende einen filmischen Rückblick über die Zeit des in:takt-Ladens am aktuellen Ort vor (vgl. Charly 2021). Rem unterstützte die Idee und sagte, dass der Film immer wieder gezeigt werden und der Selbstdarstellung des Projekts dienlich sein könne. Für den Filmdreh und -schnitt solle der Studiengang Medienbildung angefragt werden, regte Rem an. Den Stand dieser und weiterer Projekte kommentierte Rem wie folgt: „Wenn ihr aus den Schwierigkeiten, die da da sind, was mitnehmt, ist das genauso wertvoll wie ein blinky blinky tolles Projekt“ (2021\_01\_27 Teiln. Beob. urban diversity 6).

Es folgte eine kurze Präsentation Rems zur Methode des Design Thinking als offener Gestaltungsprozess, zum iterativen und reflexiven Designprozess sowie zu den Wissensniveaus nach Sanders und Stappers (2012). Daraufhin diskutierten Rem und die Studierenden anhand zweier Texte zur Aneignung des öffentlichen Raums und urbanen Taktiken zur kommunalen Teilhabe darüber, wie partizipativ das in:takt ist. Studentin Tilde schätzte das in:takt als gering partizipativ ein, da zwar Kontakte und Neugier vorhanden seien, es aber hohe Hürden fürs Mitmachen gebe. Diese Hürden würden sich aus der Grenzenlosigkeit des Projekts ergeben, die daraus resultiere, dass es keine genauen Vorgaben gebe, was Leute tun könnten, um zu partizipieren. Ihre Kommilitonin Berthalda stimmte ihr zu und ergänzte, dass es im in:takt Angebote brauche, welche die Leute klar und einfach zum Handeln aufforderten.

---

<sup>80</sup> Urbanität und Öffentlichkeit

<sup>81</sup> Konzept/Prototyp – Aktion – Reflexion

<sup>82</sup> Open and participatory design thinking

<sup>83</sup> „Was kann jetzt getan werden?“

Als Antwort auf die Frage, wie Partizipation gelingen könne, verwies Tilde auf Veranstaltungen wie Kleidertausche und die in:dialog Reihe. Das Seminar habe ihr darüber hinaus klar gemacht, dass es ein „Recht auf Stadt“ (2021\_01\_27 Teiln. Beob. urban diversity 6) gebe. Student Johannes verwies auf DIY-Workshops sowie auf ein „Museum der Beschwerden“ (ebd.), was er als eine Art öffentliche Ausstellung von Beschwerden zu einem Projekt oder Ort erklärte, die durch Passanten ergänzt werden könne. Aus Rems Sicht handelte es sich dabei um ein „Kommunikationstool im öffentlichen Raum“ (ebd.). Leider sei man diesbezüglich „sehr gehandicapt gewesen in diesem Semester durch die Corona-Beschränkungen“ (ebd.), ergänzte er.

Der Aufruf zum spontanen mündlichen Feedback sowie zur Beteiligung an der Online-Lehrevaluation leitete schließlich das Ende des Begleitseminars ein. Studentin Tilde verwies auf das zurückliegende Sommersemester, in dem sie bereits am in:takt teilgenommen hatte und erzählte, dass sie darin erst einmal gelernt habe, wie das in:takt funktioniere. Dabei habe sie dann verstanden, dass sie als Person in Magdeburg selbst was verändern könne und die dafür entsprechende Inspiration erhalten. Erst im aktuellen, d.h. für sie zweiten Semester im in:takt habe sie dann mehr theoretische Inhalte gelernt. Triss, die ebenfalls seit dem Sommersemester im in:takt tätig gewesen war, erzählte, dass sie in diesem Semester mutiger war als noch im letzten. Auch sie habe sich im ersten Semester noch vornehmlich mit der Funktionsweise des in:takt beschäftigt, während sie im aktuellen Semester immer auch überlegt habe, wie sie etwas nach außen tragen könne.

Charlotte, die in diesem Semester neu zum in:takt dazugekommen war, bekundete, erst zum Semesterende richtig angekommen zu sein. Sie würde es besser finden, von vornherein zwei Semester im in:takt zu arbeiten. Victoria fand es gut dass Studierende am Seminar teilgenommen hatten, die bereits in früheren Semestern Erfahrungen mit dem in:takt gesammelt hatten. Lilly stimmte ihr zu und ergänzte, dass dies noch mehr Überforderung vermieden hatte, da sie „n bisschen an die Hand genommen“ (ebd.) wurde. Sie gab daraufhin jedoch zu bedenken, dass sich neue Studierende hinter den bereits Erfahrenen versteckt hätten, wenn Herausforderungen überwunden werden mussten.

Rem gab zu, dass das in:takt tendenziell überfordernd sein könne, was jedoch eine gute Vorbereitung auf das Berufsleben sei. Dem Befund, dass die „alten Hasen“ (ebd.) über mehr Erfahrung verfügten als neu hinzukommende Studierende, schloss sich Rem an. Das Seminar und damit das Semester beendete Rem mit dem Ausspruch: „Ihr seid das in:takt [...] so, wie ihr das definiert, ist es“ (ebd.) und dem Aufruf, „gern Mundpropaganda für das Projekt“ (ebd.) zu betreiben.



## 7.4 Interpretationen des Seminars Urbane Diversität

Die folgenden Interpretationen des Seminars Urbane Diversität orientieren sich an den in der CaST-Definition von Engaged Learning identifizierten Übergangsprozessen (siehe Kapitel 4.2).

### 7.4.1 Theorie und Praxis

Laut der CaST Definition von Engaged Learning werden zunächst Theorien auf gesellschaftliche Probleme angewendet. Dabei ist bislang sowohl unklar, wie theoretische Lehrinhalte ausgewählt und vermittelt werden als auch, wie gesellschaftliche Probleme identifiziert und priorisiert werden. Wie der Übergang zwischen Theorievermittlung und Praxisproblematik aussieht, d.h. wie theoretische Inhalte mit identifizierten Problemen gematcht werden, ist demzufolge ebenfalls fraglich.

Das Begleitseminar setzt vielfalts- und beteiligungsorientierte Stadtentwicklung als Referenzrahmen für die asynchrone Zuarbeit<sup>84</sup> und synchrone Zusammenarbeit<sup>85</sup>. Es erhebt Vielfalt in sowie Beteiligung an der Entwicklung von städtischen Räumen zu Mitteln, deren Zweck eine pluralistischere und direkt-demokratischere Stadtkultur ist.

Die bereitgestellten Textauszüge und das vorgegebene Schema zur Auseinandersetzung mit Ihnen stützen diesen Zweck. In den im Seminar behandelten Texten werden Spielarten von Diversität und Partizipation positiv konnotiert und Informationen vermittelt, wie diese eingefordert oder eigenständig ausgebaut werden können. Auf die Zusammenfassung der zentralen Textaussagen folgt stets die Präsentation von Beispielen, in denen diese praktisch realisiert wurden. Sowohl die zentralen Aussagen als auch die Good-Practice-Beispiele werden auf das eigene Handeln im in:takt bezogen, d.h. zur Anleitung oder Reflexion studentischer Teilprojekte und Aktivitäten genutzt.

Die Identifizierung eines gesellschaftlichen Problems – fehlende Vielfalt in und mangelnde Beteiligung an städtischen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen – ist damit bereits zu Seminarbeginn angelegt. Diese Fortsetzung der fundamentalen Sichtweise des in:takt Projekts auf Magdeburg ist wenig überraschend. Bereits die Bezeichnung der Lehrveranstaltung als „**Begleitseminar**“ liefert den Hinweis darauf, dass es einen Akteur gibt, der be- oder geleitet, d.h. mit dem der gleiche Weg gegangen wird – hier das in:takt Projekt.

---

<sup>84</sup> Hausaufgaben, Teilprojekte, Chats, Protokolle

<sup>85</sup> Videocalls, Plena, Vor-Ort-Veranstaltungen

Die Wechselbezüglichkeit von Theorie und Praxis lässt sich unterdessen an der in:takt Rettung veranschaulichen. Diese beginnt eine Woche nachdem das Handlungskonzept De Certeaus besprochen wurde, welches zwischen Strategie und Taktik unterscheidet. Die das Projekt exkludierende Strategie – der Maßnahmenplan ohne Projekt – geht aus einer „Berechnung von Kräfteverhältnissen“ (De Certeau/Voullié 1988, S. 23) hervor, die „ein mit Macht und Willenskraft ausgestattetes Subjekt“ (ebd.) – die neue Wirtschaftsdezernentin – angestellt hat. Der eigene Protest wird dahingehend als Taktik begriffen, also als „ein Kalkül, das nicht mit etwas Eigenem rechnen kann und somit auch nicht mit einer Grenze, die das Andere als eine sichtbare Totalität abtrennt.“ (ebd.). Um die Strategie zu konterkarieren, greifen die (in:)Taktiker dementsprechend auf das Eigentum der Strategen zu.

Die dabei beobachteten Aktionen lassen sich wie folgt sinnbildlich artikulieren: Wenn ihr unsere Zwischennutzung von Räumen beenden wollt, ohne uns an der Entscheidung zu beteiligen, dann nutzen wir eben eure Räume zwischen, um Beteiligung einzufordern. Das Eigentum der Strategen wird als Bühne für das Projekt zwischengenutzt. Die angemeldete Demonstration findet direkt vor dem Eingang zum Rathaus statt. Stadträte, die den Saal durch die Vordertür betreten wollen, müssen an den protestierenden Studierenden vorbei. Die „nichtzulässige Plakatbekundung“ an der gläsernen Wand des Sitzungssaals ist schließlich ein Höhepunkt der grenzmissachtenden Taktik.

Mehr als einen Monat nach dem Stadtratsbeschluss wird im Seminar der Text: „Protest und Demokratie“ (Franta 2020) gelesen. Dessen Inhalt wird von Rem als nachträgliches Erklärungsmodell der in:takt Rettung kontextualisiert. Die Praxis wird damit als erfahrbare Realisierung der Theorie verstanden, wohingegen die Theorie die Bedeutung der Praxiserfahrungen erklärt.

Fraglich bleibt jedoch, ob der Bezug zwischen Theorie und Praxis auch auf Seiten der Studierenden so oder so ähnlich explizit hergestellt wurde. Es ist nämlich davon auszugehen, dass diese auch ohne die Textbesprechungen in der Lage gewesen wären, den Protest durchzuführen und seine Bedeutung für die eigene Zielerreichung zu erfassen. Die Textbesprechungen (Theorie) in Verbindung mit den Erlebnissen der in:takt Rettung (Praxis) erlaubten es ihnen jedoch zumindest prinzipiell, Wissen zu generieren, d.h. die gesammelten Informationen sinnvoll zu verknüpfen und sie mit den persönlichen Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine nachträgliche Rekonstruktion und Bedeutungsanalyse der Theorie-Praxis-Verbindung durchaus möglich sind.

Das Geleit des Seminars bezieht sich damit nicht allein auf das Projekt und seine Akteure. Auch außenstehende Interessierte werden mit der Kenntnis um die theoretischen Seminarinhalte in die Lage versetzt, die Bedeutung der Handlungen der Projektakteure zu verstehen<sup>86</sup>.

Während das Problem zu Semesterbeginn längst gesetzt ist, steht im Semester dessen theoretische Vermittlung und Konkretisierung auf dem Plan. Die Fragen, an welchen konkreten Orten sich das fundamentale Problem (s.o.) in welcher Form manifestiert und mit welchen konkreten Maßnahmen ihm wie begegnet werden kann, schwingen in den Übungen und Diskussion stets mit. Zu deren selbstständiger Beantwortung werden den Studierenden Methoden und Instrumente wie das situationistische *Dérive* (vgl. Sayer 2017) oder der Projektleitfaden vor- bzw. bereitgestellt. Zusätzlich dazu werden die Studierenden auf Initiativen sowie Veranstaltungen in Magdeburg verwiesen, die sich ebenfalls damit auseinandersetzen.

Die Studierenden stellen dabei sowohl Verbindungen zu anderen Lehrveranstaltungen, etwa zum Theaterworkshop (Kapitel 7.1), her als auch eigene Behauptungen auf, die von Rem kritisch hinterfragt werden. Rem drängt dabei immer wieder darauf, den studentischen Fokus auf die Praxis, d.h. die Realisierung von Theorien, Ideen und Konzepten auszurichten. Gleichwohl überlässt Rem die Verantwortung zur Umsetzung den Studierenden. Da Rem lediglich für zwei Semesterwochenstunden an der Universität beschäftigt ist, bleibt auch kaum eine andere Wahl.

Die Seminarzeit allein stellt sich als nicht ausreichend heraus, um sowohl Theorievermittlung als auch Praxisumsetzung abzudecken. Während die Theorievermittlung über digitale Lehre „ganz gut“ funktioniert, ist die Praxisumsetzung auf Treffen und Aktionen im physischen Raum – maßgeblich im in:takt Laden – angewiesen. Während die Seminarveranstaltungen für die Theorievermittlung und Praxisreflexion vorgesehen sind, geht die Praxisumsetzung zwischen den Seminarterminen vorstatten. Das, was das Seminar eigentlich ausmacht und es zu einem Fall von Engaged Learning werden lässt, findet also abseits der Seminartermine statt.

Die Seminartermine sind dennoch als Rahmensetzung, Initialzündung und Reflexionsraum wichtig. Ihre Funktion ist es, Studierende zur selbstorganisierten Bearbeitung des von ihm gesetzten Problems zu bewegen und ihre dabei gesammelten Erfahrungen und Informationen theoretisch einzuordnen.

---

<sup>86</sup> Ein gewichtiger Grund dafür, das Begleitseminar nicht getrennt vom in:takt Projekt zu beschreiben. Ein Verständnis ist nur möglich, wenn die Verbindung bestehen bleibt.

Damit teilen sich die Theorievermittlung und Problemkonkretisierung das bereits schmale Zeitbudget des Seminars mit der Animation studentischen Handelns für die Praxis jenseits der Seminartreffen.

#### 7.4.2 Hochschule und reale Welten

Die Wechselbezüge zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen den digitalen Seminarveranstaltungen und analogen Aktionen in der Magdeburger Innenstadt sind auch hinsichtlich der Fragen interessant, was im vorliegenden Fall den Unterschied zwischen dem Hochschulraum und einer realen Welt ausmacht und wo die Grenze dazwischen verläuft.

Laut Rems Selbstbeschreibung handelt es sich im vorliegenden Fall um ein „Uni Seminar [, das] nicht in den Räumen der Uni stattfindet, sondern im öffentlichen Raum“. Tatsächlich, so muss man feststellen, nutzte das Seminar im Erhebungszeitraum vor allem einen virtuellen Raum, da der in:takt Laden durch die Corona-Maßnahmen nur eingeschränkt nutzbar war. Dieser, durch die Kollaborationssoftware Microsoft Teams, konstituierte Raum gehört qua Lizenz eindeutig zur Universität und wird vom Universitätsrechenzentrum bereitgestellt. Da es sich bei dessen Nutzung jedoch um eine pandemiebedingte Ausnahme handelte und bereits festgestellt wurde, dass eine Betrachtung der Seminarveranstaltungen allein ungenügend wäre, können wir diese Tatsache zwar zur Kenntnis nehmen, müssen ihr aber nicht allzu große Bedeutung beimessen.

Hinsichtlich des in:takt Ladens, der den Praxisteil des Seminars ermöglicht, ist die Gegenüberstellung von „Räumen der Uni“ und einem „öffentlichen Raum“ allerdings kritisch zu hinterfragen. Sowohl die Räume der Uni als auch die von in:takt genutzten Ladenflächen der WOBAU, deren alleinige Gesellschafterin die Stadt Magdeburg ist, sind zunächst einmal Teil öffentlicher Gebäude. Ausgenommen davon sind zwar die zur Erbringung von Dienstleistungen im freien Wettbewerb vermieteten Räume (EEWärmeG §2 Abs. 2 Nr. 5 Satz 1 b)) der WOBAU, was die Zwischennutzung durch in:takt jedoch nicht betrifft. Die Reglementierung des Zutritts zum und der Nutzung des in:takt-Ladens durch das Orga-Team nach gesundheitsrelevanten<sup>87</sup>, wertorientierten<sup>88</sup> und pragmatischen<sup>89</sup> Aspekten, stehen der prinzipiell uneingeschränkten Zugänglichkeit eines öffentlichen Raums (vgl. Wehrheim 2011, S. 553) jedoch prinzipiell entgegen.

---

<sup>87</sup> Festlegung einer Personenobergrenze

<sup>88</sup> Gruppierungen, die dem Wertekanon des in:takt widersprechen, sollen keinen Zugang erhalten. Auch für umstrittene Aktionen wie das Plakatmalen wird der Zugang verwehrt.

<sup>89</sup> Es gibt eine begrenzte Anzahl an Schlüsseln, die für den Zugang zum Laden notwendig sind. Um außerhalb der Öffnungszeiten Zugang zum Laden zu erhalten, muss man einen Schlüssel besitzen.

Wenngleich der in:takt Laden der Praxis des Begleitseminars gewidmet wird, umfasst er diese nicht alleinig, sondern stellt sich vielmehr als eine Art *Basislager* dar. Von ihm ausgehend, werden Aktionen vollzogen, die sich durchaus im öffentlichen Raum der Magdeburger Innenstadt bewegen. Ein Paradebeispiel dafür ist die öffentliche Versammlung im Kontext des Protests vor dem Alten Rathaus. Auch Teilprojekte wie die Outdoor-Bücherboxen oder der Beitrag zum Diskurs um den Jahrestag der Bombardierung der Stadt im Zweiten Weltkrieg, vollziehen sich im öffentlichen Raum.

Gleiches gilt jedoch im Allgemeinen für Seminare, in denen Expeditionen durchgeführt werden, welche die Studierenden in Räume außerhalb ihrer Hochschule führen. Da die in ihnen erhobenen Daten und Materialien sowie gemachten Erfahrungen in den Hochschulraum zurückgetragen und hier ausgewertet sowie reflektiert werden, bleibt er jedoch die maßgebende räumliche Instanz. Insgesamt eignet sich die räumliche Unterscheidung – sowohl im Virtuellen als auch im Physischen – also kaum, um die Grenzziehung zwischen Hochschule und realer Welt aufrechtzuerhalten. Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen beiden Sphären sowie ihres jeweils eigenen Wesens, bieten sie kaum stichhaltige Anhaltspunkte.

Gleiches gilt für den Versuch einer organisationalen Unterscheidung. Das in:takt ist nämlich, wie Rem feststellt, „extrem Abhängig von [der] Uni“, weshalb man „zwar selbstorganisiert, aber **nicht** selbstverwaltet“ sei. Da Rem die „einzige Konstante“ des in:takt ist und sein Honorar aus Mitteln des MKM beglichen wird, ist die organisationale Zugehörigkeit des in:takt zu ebenjener zentralen Einrichtung der Universität eine Tatsache. Hinzu kommt eine fachliche bzw. curriculare Anbindung an Studiengänge wie Cultural Engineering oder Medienbildung, die das existenziell wichtige Begleitseminar ermöglicht. Dass Rem die Universität „im Rücken“ des in:takt wähnt, kann sowohl als Unterstützung und Schutz als auch als Kontrolle interpretiert werden – so oder so veranschaulicht es aber erneut die organisationale Zugehörigkeit.

Während die Rückendeckung durch Akteure der Universität eingefordert und in Anspruch genommen wird, können Versuche festgestellt werden, sich ihrer Kontrolle zu entziehen. Dieser ambivalente Umgang mit der organisationalen Zugehörigkeit zur Universität mündet mitunter in Kontroversen zwischen den in:takt-Akteuren. Die „Debatte um die Transpalmerei“ ist dafür exemplarisch. An ihrem Beginn steht die Unsicherheit, ob das Vorhaben von der Universität gebilligt oder abgelehnt werden würde. Wenngleich Argumente dafür vorgebracht werden, dass es sich um eine regelkonforme Aktion handelt, soll die Aktion selbst „unter Ausschluss der Öffentlichkeit“ stattfinden, d.h. bereits der prinzipiellen Prüfbarkeit durch die Kontrollinstanz der Universität entzogen werden – getreu dem Motto: Wo kein Kläger, da kein Richter.

Das in:takt Entscheidungsgremium entscheidet sich letztendlich *gegen* die Aktion und damit vermeintlich *für* die Regelkonformität – allerdings ebenfalls ohne Rücksprache mit der universitären Kontrollinstanz und damit gewissermaßen in vorseilendem Gehorsam.

Während über die Regelungen zur öffentlichen Repräsentation der Universität auf Seiten des ihr organisational zugehörigen in:takt Uneinigkeit bzw. Unsicherheit herrscht, scheint die fundamentale Logistik der Universität evident zu sein. Sowohl der Semester-Rhythmus als auch die Entlohnung des studentischen Arbeitsaufwands durch Credit-Points sind von in:takt Akteuren internalisiert und akzeptiert. Umso überraschender ist es, dass sich gerade hier die Unterschiede und Übergänge zwischen den Sphären der *Hochschule* und einer *realen Welt* offenbaren.

Für das, auf was das in:takt jenseits der Theorievermittlung eigentlich abzielt, nämlich die praktische Umsetzung von Teilprojekten, die zur Beteiligung an und Diversifizierung von Stadtkultur beitragen, erweist sich die Hochschul-Logistik nämlich als Hemmnis. Zudem scheinen weder die in einem Semester verfügbare Zeit noch die Entlohnung durch CP dafür ausreichend zu sein. Laut den Aussagen der Studierenden braucht es ein Semester, um im in:takt anzukommen, d.h. dessen eigentümlichen Ansatz und Logistik zu verstehen und ein weiteres, um die in den öffentlichen Raum hineinwirkenden Teilprojekte und Aktionen durchzuführen. Die von Akteuren außerhalb der Universität eingeforderte Evaluation und Dokumentation wird damit noch nicht abgedeckt und bräuchte vermutlich ein weiteres Semester bzw. einen höheren Arbeitsaufwand pro Semester.

Die für den studentischen Arbeitsaufwand einlösbaren CP sind im Erhebungszeitraum auf acht begrenzt, was einem zeitlichen Aufwand von bis zu 240 Stunden oder sechs Wochen Arbeit in Vollzeit (40h) entspricht. Dass der mit der Betätigung im in:takt einhergehende Aufwand im Semester zu hoch ist, ist jedoch bereits die dominante Eigentheorie für das Ausscheiden von Studierenden im Erhebungszeitraum. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass es sich in diesen Fällen allein um ein Kosten-Nutzen-Kalkül handelt. Immerhin ist im Studiengang Cultural Engineering das über mehrere Semester hinweg kumulative Sammeln von 25 CP für Projektaktivitäten durchaus vorgesehen<sup>90</sup>. Der zu erbringende Einsatz beläuft sich jedoch nicht allein auf die zeitliche Anwesenheit, sondern erfordert von den Studierenden einen unbestimmt hohen Grad der Selbstorganisation und Resilienz. Ursächlich dafür ist der konfrontative und damit konfliktäre Ansatz des Seminars.

---

<sup>90</sup> Damit stellt der Studiengang eher eine Ausnahme als die Regel dar. Das ist insbesondere hinsichtlich der gewünschten Interdisziplinarität des Projekts problematisch.

Dieser soll dabei helfen, die Studierenden aus ihrer „Bubble“<sup>91</sup> herauszulösen und Haltungen im Sinne einer „psychischen und nervlichen Bereitschaft, auf bestimmte Reize [...] in bestimmter Weise zu reagieren“ (Klima 2011a, S. 160), einzunehmen und zu trainieren. Im Gegenzug werden die Studierenden kritisiert, ermahnt, infrage oder „vor vollendete Maßnahmen gestellt“; es werden Warnungen erteilt, „kreuzgefährlich[e]“ Aussagen getroffen und Beschwerden kundgetan. Teilprojekte und Protestaktionen verselbstständigen sich, d.h. entziehen sich der studentischen Kontrolle, wohingegen unerwünschte Einflussnahmen antagonistischer Gruppierungen „ins Haus stehen“, d.h. als unmittelbar bevorstehend erwartet werden.

Die Begegnungen und Auseinandersetzungen der Studierenden mit den Werten, Interessen und Sichtweisen außerhochschulischer Akteure gehen – wie bereits theoretisch angenommen (Kapitel 1) – mit starken Gefühlsdifferenzen einher. Einige von ihnen fühlen sich „eingeschüchtert“, empfinden bevorstehende Begegnungen als „beängstigend“ und erleben sich selbst „wie im Hamsterrad“, d.h. kommen trotz der eigenen Anstrengungen nicht voran. Auf einige Informationen reagieren die Studierenden geschockt oder enttäuscht. Kontaktabstimmungen gegenüber sind sie „vorsichtig“, wohl auch, weil die Verantwortung darüber, was im in:takt stattfindet, mit der Besorgnis einhergeht, dass „was [Schlechtes] passiert“. Demgegenüber werden die Erwartungen auf positive Resonanzen – etwa „viel Applaus“ für ein „tolles Projekt“ zu bekommen – vorsorglich gesenkt.

Die Grenze zwischen der Hochschule und der realen Welt kann mit Blick auf die unterschiedliche *Kultur des Scheiterns* gezogen werden. In der Sphäre der Hochschule wird Scheitern als unumgänglicher Bestandteil wissenschaftlichen Forschens und Lernens einkalkuliert – etwa beim Aufstellen von Nullhypothesen, dem Offenlegen eigener Desiderate oder bei mehrmaligen Wiederholungsversuchen von Prüfungen. Im vorliegenden Fall wird das Scheitern studentischer Initiativen von der Lehrperson sogar explizit eingefordert, damit die Studierenden daraus etwas lernen können – *Scheitern ist Lernchance*. Gleichzeitig, und hier bewegen wir uns auf dem Terrain der realen Welt außerhalb der Hochschule, verunmöglicht das Scheitern des in:takt Projekts – das Auslaufen der Förderung, die Beendigung des Lehrauftrags für Rem oder der Zwischennutzung eines Ladens ohne Ersatz, die Zusammenlegung mit dem ressourcenstärkeren schauwerk – das Lernen. Ohne Förderung, ohne Lehrauftrag, ohne Seminar, ohne Laden, ohne Selbstorganisation „wars das“, funktioniert diese Art von Lehre – Engaged Learning – nicht mehr – *Scheitern ist Existenzbedrohung*.

---

<sup>91</sup> Ein Begriff, der sich auf die Echokammer-Hypothese (vgl. Rau/Stier 2019) zurückführen lässt. Nach dieser bergen digitale Medien, insbesondere solche, die Inhalte und Assoziationen anhand von Algorithmen bereit- und herstellen, die Gefahr fragmentierter Öffentlichkeiten und in deren Folge zunehmender politischer Polarisierung. Die eigene politische Position und Meinung werden dabei durch das mediale Echo überbetont.

Um die Gratwanderung aus *Scheitern als Lernchance* und *Scheitern als Existenzbedrohung* zu bestehen, passen sich die in:takt Akteure der vermeintlich erforderlichen Handlungslogik der *realen Welt* an. Die theoretischen Befunde und Einordnungen, aber auch die praktischen Ambitionen zur Etablierung einer vielfältigeren und partizipativeren Stadtkultur ordnen sich ein Stück weit der strategischen „Wirtschaftsförderung“, verstanden als das Umsetzen „imagesteigernde[r] Projekte“ mit dem Ziel „Magdeburg in eine lebendige Einzelhandelsmetropole zu verwandeln“, unter – zumindest solange keine äquivalente Förderung von anderer Stelle vorhanden ist. In:takt Akteure und Unterstützer versuchen dabei, die eigenen Vorhaben als Teil von Wirtschaftsförderung zu präsentieren bzw. gegenüber der politischen Öffentlichkeit entsprechend zu reframe.

Um das zu bewerkstelligen, nutzen sie – auch mit Hilfe des dafür prädestinierten MKM – Mittel der Öffentlichkeitsarbeit und des Marketings. Dabei gehen sie mitunter jedoch soweit, ihre organisatorischen und denkkollektivistischen Wurzeln, die der Sphäre der Hochschule entspringen, zu kappen, d.h. wissenschaftliche Güte zugunsten von Selbstvermarktung und politischem Kampf zu opfern. Der Offene Brief und die daran hängende Argumentation sind hierfür beispielhaft. In dem Dokument stehen viele Behauptungen, die nicht belegt werden oder die sich leicht widerlegen lassen. Ein Beispiel dafür sind die viel beschworene *Intergenerationalität* und *Interdisziplinarität* des Projekts. Diese sind, anders als behauptet, keine Stärken, sondern offenkundige Herausforderungen. Die wiederholten Konflikte mit Anwohnern<sup>92</sup> sowie Rems Bemerkung im Zuge des Third Mission Strategietreffens (Kapitel 6), „an die Grenzen des Curriculums“ (2020\_09\_30 Teiln. Beob. Third Mission Treffen) zu stoßen, weisen darauf hin. Damit bietet die in:takt Argumentation, falls sie denn überhaupt wahrgenommen wurde<sup>93</sup>, eine Steilvorlage für die Evaluationsforderungen der Stadt.

---

<sup>92</sup> Deren Altersdurchschnitt lag im Erhebungszeitraum bei 46,6 Jahren (Landeshauptstadt Magdeburg 2021). Damit kann durchaus von Generationskonflikten gesprochen werden.

<sup>93</sup> Ich konnte zumindest nicht feststellen, dass sich Entscheidungsträger explizit darauf berufen haben.



### 7.4.3 Partnerschaft und Konflikt

Die als Herstellung von Waffengleichheit in der politischen Arena interpretierbare Anpassung des in:takt an das Wirtschaftsdezernat der Stadt ist jedoch nicht nur problematisch. Sie liefert darüber hinaus interessante Hinweise auf das vorliegende Verständnis von Partnerschaft. Die Fragen, wie und mit wem Akteure der Hochschule Partnerschaften eingehen und von wem die Initiative ausgeht, stellen sich angesichts der CaST-Definition von Engaged Learning.

Das Verhältnis zwischen in:takt und Stadtverwaltung, hier insbesondere zur neuen Wirtschaftsdezernentin, kann nicht als Partnerschaft gelten – noch nicht einmal im Sinne einer Konfliktpartnerschaft. Eine solche setzt nämlich etwa gleichstarke Konfliktparteien voraus, die „letztlich nur auf dem Weg von Kooperation und konsensuellen Problemlösungen zu [...] Ergebnissen gelangen können“ (Müller-Jentsch 2021, S. 74) und die dazu auch gewillt bzw. angehalten sind. Wie bereits von der Universität, ist in:takt von der städtischen Förderung jedoch „extrem abhängig“, hängt sogar am sinnbildlichen „Tropf der öffentlichen Förderung“.

Der zwischen OVGU und Stadtverwaltung geschlossene Kooperationsvertrag, welcher die Entwicklung langfristiger Perspektiven für die Zusammenarbeit beider Institutionen durch den Mittler des in:takt vorsieht, wird vonseiten der neuen Ansprechpartnerin Stieger als „vertraglich vereinbarte“ Leistungserbringung verstanden. Deren negativ beschiedene „Evaluation“ wird daher als Hauptgrund dafür angeführt, um den Vertrag und damit diese spezielle Kooperation auslaufen zu lassen. Der Umstand, dass sich die Beigeordnete bei der Ergebnisverkündung der Evaluation nicht sicher zu sein scheint, ob bereits „evaluiert [wurde] oder [man] im Evaluationsprozess [ist]“ und die Tatsache, dass das Evaluationsgespräch mit in:takt erst *nach* der Entscheidung über den Fortbestand der Förder-Kooperation angesetzt ist, stützen die Vermutung, dass die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit dem Leitungswechsel im Dezernat ad Acta gelegt wurde – einer Evaluation nach anerkannten Standards (vgl. DeGEval 2017) bedurfte es dafür jedenfalls offenkundig nicht.

Aus Sicht der Stadtverwaltung liegt mit dem in:takt ein Auftraggeber- und -nehmer Verhältnis vor. Für das in:takt hingegen ist die Stadtverwaltung in Personifikation der Wirtschaftsbeigeordneten eine Antagonistin. Dass man vonseiten des in:takt „nicht in erster Linie gegen sie“ arbeitet, zeigt zwar, dass der Konflikt mit ihr kein Selbstzweck ist. Es lässt jedoch vermuten, dass er im „Kampf um den [Selbst-]Erhalt“ als ein notwendiges Übel verstanden wird. Dass es sich tatsächlich um einen Kampf handelt, wird durch die vielen martialischen Verbalisierungen unterstrichen. Es werden „Angriffspunkt[e]“ gesucht, die ein Vorgehen mit „mehr Schlagkraft“ und „viel Druck“ ermöglichen, um die gewünschte „Maßnahme ein[zufordern“.

Mit „Mut und Bereitschaft“ stellt man sich „Totschlagargument[en]“ entgegen, mit denen die Gegenseite versucht, die eigenen Bemühungen „niederzumachen“. Das eigene, mitunter „explosiv[e]“, Vorgehen wird von der Gegenseite wiederum als „Störungsaktion“ und „Aufruhr“ wahrgenommen, weshalb sich Mitglieder beider Parteien regelmäßig „in die Haare“ kriegen. In:takt Akteure möchten dabei auch ein Zeichen dafür setzen, dass „so wie man mit uns umgegangen ist, nicht umgehen kann“, weshalb sie auch nach erfolgreichem Kampf öffentlichkeitswirksam „nachschießen“. Mit dem intern diskutierten Verweis darauf, dass eine aggressivere studentische Protestkultur „erarbeitet werden [muss]“, deutet sich an, dass der geführte Kampf und dessen Instrumente als effektive und legitime Mittel gedeutet werden, die auch künftig zur Zweckerreichung zum Einsatz gebracht werden.

Dass es zwischen der Stadtverwaltung und dem in:takt nicht zu einer *gleichberechtigten* Partnerschaft kommt, liegt maßgeblich an der ausgeprägten Machtasymmetrie – Strategen gegen Taktiker, fordernde Fördermittel- bzw. Auftraggeber gegenüber abhängigen Fördermittel- bzw. Auftragnehmern. Dass es ebenso wenig für eine *beiderseitig vorteilhafte* Partnerschaft reicht, hängt mit den unterschiedlichen Sichtweisen auf Stadtentwicklung und den damit einhergehenden Zielen zusammen. Während die Stadtverwaltung und hier das Wirtschaftsdezernat eine ökonomisch geprägte Sicht auf Stadtentwicklung einnimmt und den Einzelhandel durch top-down Marketingstrategien stärken will, nimmt in:takt eine kulturelle bzw. kulturwissenschaftliche Sicht auf Stadtentwicklung ein und will die reale Bedeutungsvielfalt städtischen Zusammenlebens durch bottom-up Partizipationstaktiken stärken. Ein Konsens darüber, was als vorteilhaft oder als erfolgreiche Maßnahme gilt, besteht somit nicht.

Insgesamt erweist sich die Feststellung eines außeruniversitären Partners im vorliegenden Fall als schwierig. Rem ist Initiator:in und Leiter:in des in:takt und kann damit nicht gleichzeitig Partner:in sein. Umso mehr überrascht es, dass Rem auf der Kollaborationsplattform Microsoft Teams lediglich als *Gast* und nicht als *Mitglied* oder *Besitzer* definiert ist, wodurch er die geringsten Rechte zur Einstellung und Verwaltung des Teams besitzt. Bedenkt man jedoch, dass Rem als Lehrbeauftragte:r auf Honorarbasis in keinem (versicherungspflichtigen) Beschäftigungsverhältnis zur Universität steht, ergibt es durchaus Sinn, Rem als außerhalb der Organisation zu definieren. Diese Tatsache ist jedoch für den prekären Status von Lehrbeauftragten an deutschen Hochschulen sinnbildlicher als sie für die Suche nach einem Partner im vorliegenden Fall aufschlussreich ist.

Yolanda und die Kolleginnen vom MKM sind starke Unterstützerinnen des in:takt, aber sinnvollerweise keine außerhochschulischen Partnerinnen. Vielmehr kann man ihnen zugestehen, Teil der Autonomiebestrebungen – im Sinne des Kreislaufs wissenschaftlicher Tatsachen (Kapitel 2.5.1) – des in:takt zu sein.

Sie sind „auf derselben Wellenlänge“ – im gleichen Denkkollektiv (Kapitel 1.1) – wie Rem sowie die in:takt Studierenden und verfolgen gemeinsam mit ihnen das Ziel, in:takt „in unserem Sinn“ zu entwickeln. Die an die in:takt Rettung anschließende Selbstfindungsphase inklusive Werteexplikation gibt Aufschluss darüber, was mit „unserem Sinn“ gemeint sein könnte. Wer Teil der in:takt Autonomie werden will, muss dessen Wertefundament akzeptieren.

Daraus erklären sich auch zum Teil die Sym- und Antipathien für bestimmte politische Parteien. Parteien, die ihre Programmatiken ebenfalls mit Begriffen wie *Gemeinschaft*, *Nachhaltigkeit*, *Kreativität*, *Diversität* und *Freiraum* versehen – Grüne, LINKE und SPD etwa –, werden als Unterstützer angefragt. Sie treffen die politischen Entscheidungen tatsächlich zugunsten von in:takt. Parteien wie die CDU und FDP, vor allem jedoch die AfD, werden teils oder vollständig abgelehnt und als möglichst repressiv zu handelnde Stakeholder ins kommunikativ-taktische Kalkül einbezogen.

Mit NGOs und sozialen Bewegungen wie *Seebrücke*, *Fridays For Future*, *BUND* oder dem *Netzwerk-Freie-Kultur* werden immer wieder Kooperationen angestrebt und gemeinsame Aktionen sowie studentische Teilprojekte durchgeführt. Diese können noch am ehesten als partnerschaftlich gelten. Gleichwohl handelt es sich dabei eher um anlassbezogene Liaisons als auf Dauer ausgerichtete Beziehungen – wohl auch, weil einige dieser Kooperationen von der übergeordneten Organisation (OVGU) oder dem Fördermittelgeber (Stadtverwaltung) als problematisch angesehen werden.

Größere Unternehmen wie die Stadtwerke Magdeburg, die Wohn- und Baugenossenschaft WOBAU oder der Internetanbieter MDCC werden von in:takt hingegen zwar als offizielle Sponsoren anerkannt. Im Kontext gemeinsamer Aktionen werden sie dennoch eher misstrauisch beäugt.

Das Hochschul-Projekt schauwerk ist, bedient man sich der kämpferischen Ausdrucksweise der in:takt Akteure, vergleichbar mit einer *Schildschwester*. Deren Mitglieder treten insgesamt gemäßiger auf als Studierende des in:takt. Sie sind etwa darum bemüht, sich (im Gegensatz zu in:takt) „an alle Regeln [zu] halten“. Auftritte vor Stadtratsausschüssen und der öffentliche Protest werden zwar gemeinsam absolviert, da das Auslaufenlassen der Förderung beide Projekte betrifft. Eine avisierte Fusionierung beider Projekte wird vom deutlich ressourcenärmeren in:takt jedoch als Reduzierung von Freiräumen und als Risiko der Assimilation des in:takt durch schauwerk abgelehnt.

Dass das in:takt Kooperationen als nicht-konformistische und nicht-konsensuelle Koexistenzen begreift, dürfte den Aufbau und Erhalt von auf Dauer ausgerichteten, engen Partnerschaften jenseits des eigenen Autonomie-Kollektivs erschweren.

In Ansätzen lässt sich diese grundsätzlich widerspenstige Haltung aus dem Selbstanspruch des in:takt erklären, ein *Freiraum für alle* (in:takt Motto) zu sein, d.h. ein zwar auf einem Wertefundament aufbauender, aber darüber hinaus weitestgehend unbestimmter Möglichkeitsraum öffentlicher Vielfalt. Dieser unbestimmte Raum soll, in Kombination mit den studentischen Teilprojekten und Aktionen, Menschen dazu anregen, ihn „mitzugestalten“, d.h. sich an seiner Bestimmung zu beteiligen. Allerdings wird das in:takt bereits in der studentischen Selbsteinschätzung als gering partizipativ bewertet, wofür nicht allein die Corona-Beschränkungen als Erklärung bemüht werden.

Stattdessen ist es nämlich gerade die Unbestimmtheit des Freiraums, als Offenheit oder Grenzenlosigkeit begriffen, die als Beteiligungshemmnis identifiziert wird. Äquivalent zu den Studierenden, die mehr als ein Semester Zeit, Inspiration und Unterstützung benötigen, um sich aktiv an der Gestaltung des in:takt Ladens zu beteiligen, scheinen auch die Bürger:innen Magdeburgs langsam und stetig an diese Art der freien Beteiligung herangeführt werden zu müssen. Verweise auf das in der Entscheidungstheorie als „Auswahlparadox“ bezeichnete Phänomen lähmender Vielfalt (vgl. Iyengar/Lepper 2000) drängen sich an dieser Stelle auf.

Die partizipationshemmende Unbestimmtheit ist ein fundamentales Problem des in:takt. Gleichzeitig ist es Teil einer in den Tagen seiner Entstehung angelegten Taktik. Denn dass „[d]ieses Projekt [...] überhaupt erst entstanden [ist]“, glauben wir Rem, ist einem metaphorischen „Knochen, den wir hingeworfen haben“, zu verdanken – „und das war Zwischennutzung [...] schön unverbindlich“. Die Redewendung: „*jemandem einen Knochen hinwerfen*“, bedeutet gemeinhin, jemanden mit wenigen Worten oder einem kleinen Anteil an etwas für eine kurze Zeit zufriedenzustellen, um diese kurze Zeit lang Ruhe für eigene Angelegenheiten zu haben. Dass in:takt die Räume der WOBAU nur für eine Überbrückungszeit zum nächsten Mieter zwischennutzt, dass Rem sich mit einem minimalen Lehrdeputat zufriedengibt, dass der Kooperationsvertrag aufgrund seiner schwammigen Formulierungen frei interpretiert werden kann, sind alles zögerliche Zugeständnisse von Strategen, die von den (in:)Taktikern genutzt werden.

Ihre Zielstellung ist eine zunehmende Etablierung des in:takt, sowohl innerhalb der Organisation Universität als auch in der Magdeburger Stadtgesellschaft, d.h. ein dauerhafter Raum und ein „Commitment“ (ein Bekenntnis) sowie damit einhergehende Verbindlichkeiten, sowohl vonseiten der Universität als auch der Stadtverwaltung. Um all das zu erreichen, muss in:takt Allianzen eingehen, vor allem jedoch seine Autonomie stabilisieren und ausbauen (siehe Kapitel 6). Partnerschaften scheinen daher vornehmlich dem Selbsterhalt und der Etablierung des in:takt zu dienen und nicht, wie in der CaST-Definition von Engaged Learning angenommen, der Wissensproduktion.

#### 7.4.4 Wissensproduktion und -dissemination

Nichtsdestotrotz steht die Frage im Raum, ob Wissen erzeugt wird, das theoretisch fundiert und problemlösungsorientiert ist; ebenso wie die Fragen, wer an einer solchen Wissenserzeugung welche Anteile hat, wie dieses Wissen gesichert und in Handlungen transformiert wird, die zur Problemlösung beitragen.

Zum Teil wurden die Fragen bereits in der Auseinandersetzung mit dem Theorie- und Praxisverständnis des Begleitseminars geklärt (s.o.). Ein allgemeines Problem wird zu Seminarbeginn gesetzt und zunächst anhand von Textauszügen theoretisch umrissen sowie methodengestützt konkretisiert. Daraufhin werden an Teilprojekten und Aktionen, die zur Problemlösung beitragen sollen, Erfahrungen gesammelt. Diese wiederum werden theoretisch reflektiert, d.h. eingeordnet und hinsichtlich ihrer Bedeutung erklärt.

Während Rem die allgemeine Problemsetzung und das Theorieangebot obliegen, sind die Studierenden für die Konkretisierung des allgemeinen Problems sowie die praktischen Ansätze zur Problemlösung verantwortlich. Das dabei entstehende Wissen wird teilweise in textlichen oder audiovisuellen Dokumentationen stabilisiert und disseminiert, d.h. für externe Partner und Anspruchsgruppen, aber auch neue Generationen von in:takt Studierenden aufbereitet und gesichert.

Dabei überwiegt das auch im Semester von Rem präferierte Ablauf- und Erfahrungswissen. Dieses wird von Studierenden, die bereits länger als ein Semester im in:takt wirken, an neuhinzukommende Kommilitonen tradiert. Der Umgang mit diesen individuell-persönlich tradierten Wissensständen erfordert den physischen Raum des in:takt Ladens, zumal dessen Abläufe und Funktionsweisen integraler Bestandteil des in:takt-Wissensarchivs sind.

Während diese Art des Wissens und seiner Weitergabe in hinreichend bekannten Kontexten zum selbstständigen Handeln neuer Studierender anregen, weil es sie „an die Hand [nimmt]“, d.h. Sicherheit bietet, ist es hinsichtlich neuer Herausforderungen wenig funktional. Hier kann Gegenteiliges beobachtet werden: in:takt-Neueinsteiger ziehen sich hinter den Erfahreneren Kommilitonen zurück, wodurch ihnen jedoch Lernerfahrungen entgehen und damit Wissenszuwächse verwehrt bleiben. Gleichwohl bekunden selbst diejenigen, die sich neuen Herausforderungen stellen, eine gewisse Unzufriedenheit, welche auf eine weitere Unbestimmtheit rückführbar ist – die *Unbestimmtheit der Wissensproduktion im Modus des Lernens*. Auf die Frage einer Studentin, was sie aus der in:takt Rettung außer Selbsterhalt lernen soll, findet auch Rem keine Antwort. Rem äußert lediglich ein Verständnis für die Unzufriedenheit.

Auch ich habe lange gebraucht, um – wenn auch zugegebenermaßen pathetische – Antworten darauf zu finden. Da Pathos und Engaged Learning jedoch sowohl in der Theorie als auch offenkundig in der Praxis miteinander einhergehen, will ich sie im Folgenden teilen: Die Studierenden sollen aus all den Hürden, mit denen sie konfrontiert werden und den Rückschlägen, die sie trotz großen Engagements erleben, lernen, dass es einfach dahingesagt, aber praktisch überaus schwierig ist, Stadtentwicklung partizipativ und vielfaltsorientiert zu gestalten. Sie sollen lernen, dass Scheitern, auch wenn es dazugehört und als Lernchance verwertet werden kann, nicht leichtfertig in Kauf genommen, sondern der Erfolg umkämpft werden sollte. Sie sollen lernen, dass ein Studium zwar Denkanstöße und erste Einblicke in die berufliche und außerhochschulische Lebenswelt geben kann, aber weder die Zeit noch die Ressourcen zur Verfügung stellt, um selbst im Lokalen nachhaltige Veränderungen herbeizuführen. Nicht zuletzt sollen sie lernen, dass Selbsterhalt manchmal zwar das einzige, aber immer auch das wichtigste ist, wenn man das gesellschaftliche Zusammenleben nicht nur mitgestalten, sondern auch miterleben will.

## 7.5 Vergleichende Zusammenfassung und empirische Anreicherung des Begriffs Engaged Learning

### Theorie und Praxis

Sowohl im Theater- als auch im Begleitseminar werden Textbesprechungen als Mittel der theoretischen Auseinandersetzung mit den jeweils angesetzten Themenkomplexen des Straßentheaters und der Stadtentwicklung eingesetzt. Während die grundlegende Theorievermittlung zum Themenkomplex im Falle des Straßentheaterseminars als obligatorisches Element einer universitären Lehrveranstaltung begriffen und wortwörtlich *abgefrühstückt* wird, begreift das Begleitseminar Theorievermittlung als Vorlage für und Erklärung von urbane(r) Praxis.

Gemein ist beiden Seminaren, dass sie ihre jeweiligen Themenkomplexe mit sozialer Bewegung assoziieren, d.h. mit dem „kontinuierliche[n] Agieren auf radikale<sup>94</sup> Erneuerung der Gesellschaft hin durch eine Anzahl von Personen, die nicht formal organisiert sind [...] jedoch ein Wir-Gefühl entwickeln“ (Rammstedt 2011a, S. 93; vgl. Heberle 1965). Ursprünglich dafür ist die dem in:takt Projekt fundamental eingeschriebene und damit *seinen* Lehrveranstaltungen zugrunde gelegte Problematisierung fehlender Vielfalt in und mangelnder Beteiligung an städtischen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen in Magdeburg.

---

<sup>94</sup> Im Sinne eines *von-Grund-auf-verändern-Wollens* oder *auf-Veränderungen-Drängens*, jedoch in klarer Abgrenzung zum Extremismus, der „gegen den Kernbestand unserer Verfassung – die freiheitliche demokratische Grundordnung – gerichtet“ (Bundesamt für Verfassungsschutz 2023) ist.

Die Seminare vermitteln den Studierenden Konzepte und Methoden, die zur Lösung dieses Problems beitragen, d.h. Diversität sichtbar machen und Partizipation einfordern sollen. Deren praktische Anwendung auf konkrete Orte, Akteure und Phänomene, in denen das fundamentale Problem zutage tritt, wird weitestgehend der studentischen Selbstorganisation überlassen.

Dabei wird der praktischen Anwendung eine insgesamt größere Bedeutung zugesprochen als der Theorievermittlung. Damit einher geht die Tatsache, dass die Problemkonkretisierungen und -lösungsansätze zwar in Teilen theoretisch inspiriert und reflektiert werden, jedoch vor allem erfahrungsorientiert sind. Die Verknüpfung von studentischem *Machen* und dem daraus hervorgehenden *Erleiden – Erfahrungslernen* – ist der dominante Modus Operandi.

### **Hochschule und reale Welten**

Die Studierenden und Lehrenden verlassen in beiden Seminaren den physischen Raum der Hochschule. Während das Theaterseminar durchgängig den in:takt Laden als Übungsraum nutzt, von dem aus Expeditionen und Auftritte in den öffentlichen Raum der Magdeburger Innenstadt unternommen werden, bezieht das Begleitseminar aufgrund der Corona-Restriktionen den virtuellen Raum von Microsoft Teams. Gleichwohl werden die Studierenden des Begleitseminars ebenfalls dazu angehalten, den in:takt Laden und die Innenstadt Magdeburgs aufzusuchen und für die Praxisanwendung zu nutzen – allerdings zwischen den im Zwei-Wochen-Rhythmus stattfindenden Lehrveranstaltungen.

Beide Seminare halten trotz ihrer physischen Distanz zur Universität die Verbindung zu dieser aufrecht, indem sie sich der universitätsinhärenten Logi(sti)k sowohl bedienen als auch anpassen. Die Grenze zwischen der Universität und dem in:takt Laden bzw. deren Übergang lässt sich am unterschiedlichen Maß an Unbestimmtheit und der entgegengesetzten Bedeutung von Scheitern (nachvoll-)ziehen.

Im Universitäts-Raum sind die Rollen und ihre Hierarchie<sup>95</sup> klar bestimmt, es gibt ein festes Zeitregime<sup>96</sup> und Leistungen werden nach definierten Regeln<sup>97</sup> sowie anhand standardisierter Ressourcen<sup>98</sup> vergütet. Dafür wird Scheitern als Lernchance begriffen und seine Konsequenzen abgedeckt – Lehrevaluationen, Notenabstufungen und Wiederholungsprüfungen sind Ausdruck der Einkalkulierung und Relativierung von Scheitern.

---

<sup>95</sup> Rektor, Professoren, Wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrbeauftragte, Studierende

<sup>96</sup> das Semester und die Semesterwochenstunden

<sup>97</sup> Arbeitsver- und Lehraufträge, Modulhandbücher, Curricula

<sup>98</sup> Credit-Points, Lohntarife

Ganz anders verhält es sich im außeruniversitären Raum des in:takt. Wenn vertraglich vereinbarte Leistungen nicht erbracht, Konflikte mit Anwohnern und Fördermittelgebern eskaliert oder politische Mehrheiten verloren werden, steht das Projekt als solches auf dem Spiel – Scheitern ist absolut und existenzbedrohlich. Dafür steht den Akteuren des Projekts die große Unbestimmtheit eines Freiraums zur Verfügung, den sie sowohl physisch als auch atmosphärisch nach eigenem Gusto anpassen können. Regeln und Rollen werden untereinander ausgehandelt und der jeweilige Ausgang einer Handlung ist weniger determiniert.

Solche Grenzziehungen zwischen und Sphärenzuordnungen von Akteuren, Aktionen und Räumen können zwar im Abstrakten analysiert werden. Sie stellen sich in den jeweils konkreten Beobachtungen beider Lehrveranstaltungen jedoch stets als Synthese heraus. Das legt den Schluss nahe, dass es sich bei in:takt insgesamt um einen Zwischen- oder Grenzraum handelt, in dem die Einflüsse sowohl der Universität als auch ihrer Außenwelt wirken – mit den sich daraus ergebenden Synergien und Kompatibilitätsproblemen. Während sich etwa der Semester-Rhythmus sowie die damit einhergehende Studierenden-Fluktuation und Zeitknappheit als Hindernis für die iterative und inkrementelle Weiterentwicklung guter Ansätze und erstmalig gelungener Teilprojekte herausstellt, scheint sich das wertschätzende, aber auch das kritische Feedback auf studentisches Handeln im öffentlichen Raum tiefgreifender auf das Selbstbewusstsein sowie das Reflexionsvermögen der Studierenden auszuwirken, als es durch Noten und CP allein möglich wäre.

### **Partnerschaft und Konflikt**

Eine im Sinne der CaST-Definition von Engaged Learning *gerechte, für beide Seiten vorteilhafte Partnerschaft* lässt sich am ehesten im Theaterseminar und hier zwischen Yolanda und den Studierenden auf der einen, sowie den Uni-externen Dozentinnen Karin und Cora auf der anderen Seite feststellen. Auch Rem ist Uni-externe:r Dozent:in, gleichzeitig aber Initiator:in und Konstante des in:takt und damit schwerlich ein:e Partner:in von außerhalb.

In Verbindung mit in:takt und den beiden beschriebenen Lehrveranstaltungen lassen sich auch innerhalb der Universität Akteure und Gruppierungen feststellen, die sich bewusst von der Gesamtorganisation abgrenzen, ihre Bedeutungszusammenhänge modifizieren oder Gegenpositionen zu etablierten Strukturen einnehmen. Ebenso lassen sich viele Grenzgänger zwischen der Universität und dem organisierten Gemeinwesen beobachten – Professoren, die Stadtratsvorsitzende sind, Stadträte, die studieren, Uni-Mitarbeiter, die Kulturvereine gründen und Journalisten, die sich in diesen engagieren sowie über Universitätsbelange austauschen.



Die Vorstellung, dass Universitätsangehörige und Nicht-Universitätsangehörige disjunkte Gruppierungen stellen, die Engaged Learning Initiativen mit formellen Partnerschaften überwinden und damit verbinden, muss verworfen werden. Stattdessen finden wir Kollegen, Freunde, Bekannte, Mitbewohner, Nachbarn, Mitglieder, Gäste, Kumpane und Gefährten vor, die ein Kollektiv aufbauen und stabilisieren, dessen Netzwerk sich über Organisations- und Institutionsgrenzen hinweg spannt – eine Weltanschauungsgemeinschaft, die sich über Räume, Verträge, Publikationen und öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen eine Autonomie in bestehenden Strukturen zu konstruieren oder aber die vorgefundenen Bedingungen zu re- und dekonstruieren versucht.

In:takt ist dabei weniger der Ausgangspunkt der Kollektivbildung als vielmehr seine Ausdrucksform sowie ein Produkt seiner Stabilisierungsvorhaben. Dass es sich um ein offenkundig fragiles Gebilde handelt, das auf Allianzen mit Akteuren angewiesen ist, deren Weltanschauung im Widerspruch mit der eigenen zu stehen scheint, zeigt, dass die Autonomiebestrebungen insgesamt noch am Anfang stehen. An der Grenze zur Obskurität werden Kontroversen als Kämpfe erlebt und die Gemeinschaft im Konflikt zur Außenwelt aktiviert. Es geht um die Verteidigung der Errungenschaften des Selbsterhalts und der öffentlichen Sprachfähigkeit, die noch nicht hinreichend gesichert sind.

### **Wissensproduktion und -dissemination**

Dementsprechend wird in den Seminaren vornehmlich Ablauf- und Erfahrungswissen produziert, z.B. wie der in:takt-Laden funktioniert, welche Gruppierungen in lokalpolitischen Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden müssen, welche Orte in Magdeburg sich für öffentlichkeitswirksame Auftritte eignen und wie Passanten und Anwohner auf studentische Aktionen aufmerksam gemacht werden können.

Mehr noch als die Wissensproduktion, werden der Erwerb und Ausbau von Kompetenzen fokussiert. Während im Theaterseminar die Fertigkeit zur öffentlichen Verbreitung eigener Botschaften im Vordergrund steht, zielt das Begleitseminar auf solche Fähigkeiten ab, die es braucht, um sowohl den eigenen Freiraum zu beleben als auch Menschen zur Teilhabe daran zu bewegen und ihn nicht zuletzt vor Vereinnahmungsversuchen Externer zu bewahren.

### **Empirische Anreicherung des Begriffs Engaged Learning**

Insgesamt lässt sich der Begriff Engaged Learning auf die Praxis beider in:takt-Seminare anwenden. Sowohl im Theaterworkshop als auch im Begleitseminar finden Prozesse im Sinne der CaST-Definition von Engaged Learning statt. Gleichzeitig erlaubt und erfordert die interpretative Beschreibung der Praxis aus der Perspektive des Begriffs die Ergänzung und Erklärung seiner Definition.

Den Fokus von Engaged Learning allein auf Studierende zu legen, stellt sich als unzureichend heraus, da es für das Verständnis des Prozesses mindestens ebenso wichtige Akteure ausblendet:

Lehrpersonen an den Hochschulen sind nicht nur zentrale Akteure der Theorievermittlung. Sie begleiten darüber hinaus die Studierenden in die außerakademische Praxis, wo sie aktivierend, vermittelnd und reflektierend wirken. Dabei stehen sie nicht außerhalb des Prozesses, sondern sind dessen Initiatoren und Treiber sowie von ihm Betroffene. Auch sie wenden Theorien an, setzen sich mit Problemen auseinander und bauen partnerschaftliche Beziehungen auf. Dabei machen und erleiden sie Erfahrungen, verfolgen Interessen und produzieren Wissen.

Die Unterscheidung in Lehrpersonen, die in einem regulären Beschäftigungsverhältnis mit Hochschulen stehen und solchen, die *lediglich* Lehraufträge auf Honorarbasis umsetzen, sollte ebenfalls Beachtung finden. Lehrbeauftragte, Gastdozenten und ähnliche Akteure sind weniger eng an die Hochschule gebunden. Damit haben sie zwar zum einen weniger Befugnisse und verfügen (zunächst) über eine marginalere Ausstattung mit Ressourcen und sozialem Kapital innerhalb der Organisation. Zum anderen haben sie jedoch auch wortwörtlich weniger zu verlieren und können deshalb am Rande der Toleranzgrenzen von Führung und Verwaltung freimütiger agieren sowie Regeln geflissentlich ignorieren. Gleichwohl werden sie von der hochschulischen Außenwelt, der die Spitzfindigkeiten akademischer Personalkultur unbekannt ist, aufgrund der Ausübung ihres Lehrauftrags als Repräsentanten und Ansprechpartner der Hochschule wahrgenommen.

Nicht nur das Lehrpersonal, sondern auch Mitarbeiter der Hochschulen jenseits des Lehrbetriebs, insbesondere aber der akademischen Peripherie<sup>99</sup>, wirken auf Engaged Learning Prozesse ein. Mitunter bewegen sich ihre Akteure in den gleichen transdisziplinären Kollektiven und können dabei unterstützen, Allianzen einzugehen und die öffentliche Repräsentation aktiv zu gestalten. Dass sie dazu scheinbar eher gewillt sind, als Akteure im akademischen Zentrum von Lehre und Forschung, könnte auch daran liegen, dass ihnen die randständige Rolle der Engaged Learning Akteure sympathisch, weil wohlselfbekannt ist – *Querschnittsaufgabenbereich* und *Third Mission* sind die Namen der ‚Boote‘, in denen man gemeinsam sitzt. Es ist jedoch genauso gut vorstellbar, dass sich daraus Ressourcen- und Aufmerksamkeitskonkurrenzen ergeben, die in harten Verteilungskämpfen ausgefochten werden.

---

<sup>99</sup> Öffentlichkeitsarbeit und Marketing, Transfer und (Aus-)Gründung, wissenschaftliche Weiterbildung, diverse Beauftragte und Beratungsstellen sowie An-Institute und Sonstige

Die Fallbeschreibungen offenbaren, dass politische Entscheidungsträger und Verwaltungsmitarbeiter für Engaged Learning Initiativen überaus wichtig sein können. Das gilt im Falle von Fördermittelbeziehungen sowieso, aber auch darüber hinaus. Sobald sich Studierende und Lehrpersonen nämlich in öffentlichen Räumen bewegen sowie mit den dortigen Problemen theoretisch wie praktisch auseinandersetzen, betreten sie politisches und verwaltetes Terrain, weshalb sie auch als Akteure der hier ausgetragenen Kontroversen betrachtet werden. Dass Engaged Learning Initiativen selbst Gegenstand politischer Kontroversen werden, scheint damit unausweichlich zu sein. Immer gibt es mindestens einen politischen Akteur, der ihr Wirken in öffentlichen Räumen entweder als unlautere Einmischung in hoheitliche Aufgaben oder aber als willkommene Projektionsfläche eigener Agenden betrachtet und dementsprechend zu Repression oder Partizipation aufruft.

Sobald sich der Fokus von den Studierenden löst und weitere Akteurs-Gruppierungen nicht bloß implizit mitgedacht, sondern explizit artikuliert werden, deckt *Partnerschaft* allein das Spektrum relevanter Beziehungen in Engaged Learning Prozessen nicht länger ab. Unterschieden werden muss in solche Beziehungen, die vornehmlich der Stabilisierung und Weiterentwicklung der Engaged Initiative selbst dienen (*Beziehungen in der Vision*<sup>100</sup>) und solchen, die im Kontext der konkreten Problematisierung und praktischen Problemlösung nützlich sind (*Beziehungen in der Sache*<sup>101</sup>). Während *Visionsbeziehungen* die Grundlagen künftigen Handelns sichern, widmen sich *Sachbeziehungen* der Problematisierung und Co-Kreation ersehnter Lösungsansätze.

Während ein konsensuell ausgerichteter Umgang miteinander zur Stabilisierung beiträgt, ist ein dominantes Harmoniebedürfnis für Beziehungen, in denen Probleme aufgedeckt und Lösungen erarbeitet werden sollen, schädlich. Die in der CaST-Definition als *gleichberechtigt* und *für beide Seiten vorteilhaft* postulierte *Partnerschaft* birgt das Risiko der Bevorzugung von Beziehungen, die der Stabilisierung von Engaged Learning Initiativen dienen, die jedoch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen zunehmend aus dem Blick verlieren. Zwar mag es nach wie vor erstrebenswert sein, die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure möglichst reziprok und symmetrisch zu gestalten. Allerdings sind der Dissens und die daraus hervorgehenden Kontroversen eine deutlich produktivere, weil an Veränderung interessierte Grundlage problemlösungsorientierter Zusammenarbeit.

---

<sup>100</sup> In der Bedeutung einer (gemeinsamen) Idee oder Vorstellung oder eines Wunsch- bzw. Zukunftsbilds der Welt.

<sup>101</sup> In der Bedeutung einer Angelegenheit, die oder eines Gegenstands, der umstritten wird. Das ergibt sich bereits aus der Etymologie, die den Begriff auf das althochdeutsche „sahha“ für „Rechtssache“ oder „Rechtsstreit“ zurückführt (vgl. Kluge/Seebold 2002, S. 778).

Nicht nur das Spektrum der Akteure, sondern ebenso die Bandbreite ihrer Handlungsweisen im Engaged Learning Prozess – Problematisierung und Wissensproduktion – muss ausdifferenziert werden:

In der CaST-Definition von Engaged Learning sind es die Studierenden, die sich mit gesellschaftlichen Anliegen, Herausforderungen oder Bedürfnissen auseinandersetzen, also problematisieren. Der Erweiterung der Akteure entsprechend (s.o.), sind es auch das Lehrpersonal, die Hochschulmitarbeiter, politischen Entscheidungsträger und Mitarbeiter der öffentlichen Verwaltung, die problematisieren – wenn auch auf jeweils unterschiedliche Art und Weise.

Die Lehrpersonen *setzen* oder *rahmen* mit ihren Lehrveranstaltungen, d.h. den darin vermittelten Theorieinhalten und den fachlich-disziplinären sowie auch den persönlichen Perspektiven auf Welt, (mindestens) einen Themenkomplex als Problem(-atisch). Ihre Seminare liefern den Kontext zwischen Themen der Welt und Studierenden an Hochschulen, d.h. bringen sie in Berührung miteinander und stellen somit Verknüpfungen her.

Einige ihrer Kollegen aus der Hochschule, sowohl aus dem Lehrbetrieb als auch aus der Forschung sowie der akademischen Peripherie, schließen sich ihrer Problematisierung an, d.h. verknüpfen wiederum ihrerseits eigene Themen und Akteure mit dem problematischen Themenkomplex. Das reicht von Lehrveranstaltungen, die sich aufeinander beziehen, über Forschungsaufenthalte in und -berichte zu Seminaren, bis hin zu in- und externem Aufmerksamkeitsmanagement durch Öffentlichkeitsarbeit und Marketingaktionen.

Die Studierenden lokalisieren und konkretisieren schließlich – im Rahmen bzw. ausgehend von der Setzung der Seminare – Phänomene ihrer Umwelt, die ihnen persönlich als problematisch erscheinen. An die Theorievermittlung der Seminare angelehnt, den eigenen Erfahrungen und Interessen entspringend sowie andernorts und -zeits dokumentierte Unternehmungen nachahmend, erarbeiten sie eigene Lösungsansätze für ihr *persönliches* Problem.

Je nachdem, ob und wie intensiv sie bei ihren Vorhaben mit Personen jenseits ihrer Kommilitonen und Peer-Gruppierungen (ihrer Bubble) in Kontakt kommen und zur Umsetzung auf fremde Unterstützung angewiesen sind, werden diese Personen und ihre Sichtweisen an den studentischen Projekten beteiligt. Das reicht vom bloßen *Feedback-Geben* bis hin zur *Zusammenarbeit* in Workshops und Werkstätten. Wiederholte und als konstruktiv sowie sinnstiftend empfundene Kontakte des akademischen Nachwuchses mit außerakademischen Akteuren und Kollektiven können zum Abbau etwaiger Vorurteile beitragen (vgl. Allport 1954) und damit Transdisziplinarität entfalten.

Akteure aus Politik und Verwaltung, in deren Einfluss-Sphäre sich die studentischen Projekte tummeln, beteiligen sich ebenfalls an der Problematisierung. Weil Aktionen im öffentlichen Raum mitunter amtlicher Erlaubnis bedürfen und da die meisten Engaged Learning Initiativen auf Drittmittel angewiesen sind (vgl. Anderson 2022), treten sie sowohl als *Ermöglicher* als auch als *Verhinderer* auf, d.h. schließen sich der Problematisierung an und fördern diese oder widersprechen der Problematisierung und hemmen sie. Dieser fundamentale Einfluss erstreckt sich nicht allein auf die lokalen und konkreten Problematisierungen der Studierenden und ihrer Partizipanten, sondern ebenso auf den Rahmen oder die fundamentale Setzung des Problems und dessen Kontextualisierung.

Insgesamt stellt sich die Problematisierung in Engaged Learning Prozessen also als deutlich vielfältiger und damit komplexer heraus als es die Definition vermuten lässt. Die gesellschaftliche Relevanz einer Problematisierung sowie die Evaluation ihrer Lösungsansätze ist dabei Teil des Aushandlungsprozesses der unterschiedlichen Akteure. Jede Lehrveranstaltung, jedes studentische Projekt gleicht dabei einem *Testballon*, in dessen Aufstieg sich erst zeigen muss, ob und falls ja wie gut ein Problem konstruiert wurde, wie kontrovers es ist und wie tragfähig erste Lösungsansätze sind.

Da Wissen ein Produkt des Engaged Learning Prozesses ist oder sein soll, hängt dessen Gestalt von den Teilen des Prozesses ab. Wer am (vorläufigen) Ende des Prozesses welche Art von Wissen über welchen Sachverhalt erlangt hat, ist von den am Prozess Beteiligten mindestens ebenso abhängig wie von der Problematisierung und nicht zuletzt vom betriebenen Dokumentationsaufwand. Informelle Feedback- und Reflexionsgespräche reichen zum Austausch von Erfahrungswissen aus, wohingegen Ablaufwissen in Form textlicher, visueller oder auditiver Dokumente tradiert wird; ebenso wie theoretisches Wissen, das zusätzlich jedoch über wissenschaftliche Reputationslogistiken als solches zunächst anerkannt werden muss.

Dabei zeigt sich, dass Wissen nicht bloß das Produkt eines Engaged Learning Prozesses sein kann, sondern ebenso ein Ausgangspunkt oder eine Voraussetzung. Wer nicht weiß, was Straßentheater, Partizipation oder ein urbaner Raum ist, der kann sich wohl schwerlich bewusst mit der Erarbeitung eines Straßentheaterstücks, mit der Beteiligung an öffentlichen Bauprojekten oder Innenstadtentwicklung beschäftigen. Gleiches gilt für Abläufe wie Abrechnungen, den Ausschank von Getränken auf Spendenbasis oder ein Projekt. Dass Wissen allein nicht ausreicht, um praktische Lösungen für konkrete Probleme zu erarbeiten oder im politischen Streit zu bestehen (vgl. Hühn 2021), sollte mittlerweile ein Gemeinplatz sein. Da die vorliegende Definition von Engaged Learning dies bislang jedoch unterschlägt, muss dieser Umstand explizit genannt und entsprechend ergänzt werden.

Zusätzlich zum Wissen braucht es die Kompetenz(en), dieses zunächst einmal zu ergründen, dann entsprechend zur Anwendung zu bringen sowie anschließend zu reflektieren. Dafür wiederum sind bestimmte Einstellungen oder Haltungen förderlich; wie etwa die, etwas Wissen bzw. Lernen zu wollen und die diversen Wissensstände anderer Personen anzuerkennen und einzubinden. Da die Projekte zwar persönlich problematisch erscheinende Phänomene bearbeiten, jedoch nicht nur den Projektanten selbst, sondern einem Kollektiv dienlich sein sollen, bedarf es zudem der Bereitschaft, etwas für andere zu tun bzw. etwas zu einem (wie auch immer definierten) Gemeinwohl beizutragen.

## 8. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Das Beste, was Sie als Doktorand tun können, besteht darin, einem bestimmten Sachverhalt einen Text *hinzuzufügen* – der von Ihren Betreuern gelesen wird, vielleicht von einigen Ihrer Informanten und drei oder vier Ihrer Doktoranden-Kollegen. Eine Lösung dafür, die Arbeit zu beenden, besteht darin, einen >>Rahmen<<, eine >>Erklärung<< hinzuzufügen; eine andere besteht darin, das letzte Wort im letzten Kapitel ihrer verdammten Dissertation zu schreiben. (Latour 2014, S. 256 f.).

Im Folgenden werden die sechs Eingangs gestellten Untersuchungsfragen beantwortet und diskutiert. Eine angepasste Definition sowie eine zusammengefasste Einschätzung des Begriffs Engaged Learning hinsichtlich seiner Bedeutung für das Zusammenarbeiten in Wissenschaften und davon ausgehend, Zusammenleben mit außerwissenschaftlichen Kollektiven, schließen sich an und den Bericht ab.

### Erste Untersuchungsfrage

Zunächst stellte sich die Frage, welche theoretischen Annahmen dem Begriff Engaged Learning zugrunde gelegt werden können. Die Frage wurde auf eine konkrete Definition von Engaged Learning bezogen, mit Hilfe derer die für ein fundamentales Begriffsverständnis notwendigen Theoriebezüge hergestellt werden konnten.

Die Definition rahmte Engaged Learning als einen Prozess, in dem Wissen kollektiv erzeugt, weitergegeben, verändert und angewandt, d.h. produziert wird. Dementsprechend ging die Exploration der theoretischen Grundlagen des Begriffs zunächst von den Voraussetzungen für Erkenntnis und damit die Produktion von Wissen aus.

Es wird festgestellt, dass Engaged Learning auf den Grundlagen einer Epistemologie basiert, welche die historische und soziale Bedingtheit von Erkenntnis und Wissen hervorhebt. Damit einher geht die Vorstellung, dass es keine endgültigen oder globalen Kriterien für die Wissensproduktion gibt, sondern sich diese stets im Rahmen eines geltungsbeanspruchenden wissenschaftlichen Paradigmas vollzieht.

Gleichzeitig bedient sich Engaged Learning einer praxeologisch geprägten Modellierung von Wissen in Kombination mit raumsoziologischen und -philosophischen Einflüssen. Dabei werden die von wissenschaftlichen Denkkollektiven akzeptierten und geteilten immateriellen Weltbilder in Handlungen materialisiert, die sich in dafür eingerichteten Räumen und an spezifischen Orten vollziehen.

Der gesellschaftlichen und materiellen Bedingtheit der Produktion von Wissen, bei prinzipieller, wenn auch nicht vollumfänglicher Gestaltbarkeit, begegnet Engaged Learning pragmatisch. Das praktische Handeln sowie das daraus hervorgehende *Machen* und *Erleiden* von Erfahrungen stehen im Vordergrund. Dabei werden die sich daraus ergebenden Konsequenzen in ihrer Bedeutung und Bewertung hervorgehoben.

Den theoretischen Grundlagen entsprechend, kann von Engaged Learning Initiativen erwartet werden, dass eher bereits akzeptierte Perspektiven auf Welt und dementsprechend auch gesellschaftliche Problematisierungen schrittweise praktisch vertieft werden. Gänzlich neue oder von der jeweils ersten Setzung abweichende Sicht- und Handlungsweisen sind eher nicht zu erwarten, da bereits der Bereich relevanter Probleme paradigmatisch begrenzt wird und somit der Fokus praktischen Handelns entsprechend festgelegt ist.

Dass Engaged Learning dazu geeignet ist, Wandlungsprozesse der akademischen Kultur oder tiefgreifende Veränderungen im täglichen Wissenschaftsbetrieb auszulösen, kann daher bezweifelt werden. Mit dem Verweis auf die Phase einer „Normalwissenschaft“ (vgl. Kuhn 1969) kann Engaged Learning vielmehr als Ergebnis eines bereits stattgefundenen Wandlungsprozesses begriffen werden. Der normative Charakter des Begriffs deutet ebenfalls darauf hin, dass es sich keineswegs um eine *Revolution* handelt, die Regeln eher infrage stellen als auf deren Durchsetzung drängen würde.

Diskutiert werden, kann hingegen, warum Engaged Learning, wenn es doch das Ergebnis einer neuen Normalität ist, von Forschenden und Lehrenden noch immer als außerordentliches Konzept wahrgenommen wird. Möglicherweise hat die Ausdifferenzierung in Akteure, die Wissenschaft *praktisch betreiben* und solche, die Wissenschaft *politisch lenken*, zur Folge, dass neue Normalitäten zwar auf dem Papier und in Förderprogrammen bereits akzeptiert, nicht aber im täglichen Denken und Handeln umgesetzt werden.

Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass sich das praktische Handeln in bestehenden Engaged Learning Initiativen in relativ kurzer Zeit auf konkrete Herausforderungen lokalisieren sowie diese unter Zuhilfenahme bewährter Methoden bearbeiten kann<sup>102</sup>. Lösungsansätze können dicht am jeweiligen Problem erarbeitet werden, wobei sich der jeweilige Fortschritt in aufeinander aufbauenden Schleifen vollzieht.

Dabei besteht allerdings das Risiko, dass Akteure einen *Tunnelblick* einnehmen und *das große Ganze* aus dem Blick verlieren. Während erste Lösungsansätze vor dem Hintergrund des eigenen Paradigmas relativ schnell bereitgestellt werden können, hängt deren Akzeptanz und Umsetzung jenseits des eigenen Denkkollektivs vom Übersetzungs- und Überzeugungsgeschick der Akteure ab.

---

<sup>102</sup> Gerade weil seine Referenzpunkte festgelegt sind und nicht jedes Mal aufs Neue hergeleitet werden müssen



Die zur jeweiligen Herausforderung unterhaltenen engen Beziehungen, die für Erfahrungslernen so wichtig sind, bergen darüber hinaus das Risiko, unerwünschte Ergebnisse zu sehr auf das jeweilige Individuum sowie die jeweilige Initiative zu beziehen. Dies kann Schuldfragen begünstigen und damit Rückzugs- sowie Abwehrbewegungen hervorrufen, mit denen drohende Gesichtsverluste vermieden werden sollen. Letzteres muss insbesondere vor dem Hintergrund akademischer Lehre beachtet werden.

Ein kategorisches Bestehen auf direkt verwertbare und nachhaltige Lösungen für komplexe Problemlagen, die zudem möglichst effizient mit vorhandenen Ressourcen umgehen sowie systematisch projiziert sein sollen und über die umfangreiche Rechenschaftsberichte abgelegt werden müssen, überfordert den akademischen Lehrbetrieb. Es drängt Lehrende in Verteidigungspositionen und lähmt studentische Initiative. Die wiederholte und an alle Beteiligten adressierte Betonung, dass der vornehmliche Zweck jeder Engaged Learning Initiative zunächst im gemeinsamen Austausch sowie im gegenseitigen Perspektivwechsel und voneinander Lernen besteht, wird angeraten und kann zur normativen Entlastung beitragen.

### **Zweite Untersuchungsfrage**

Die Frage, ob die diesem Bericht zugrunde gelegte Soziologie der Assoziationen angemessen war, um die Verquickung dieses Begriffs von Engaged Learning mit (s)einer Praxis zu untersuchen, stellte sich zu Beginn. Die an die theoretischen Grundlagen des Begriffs Engaged Learning angelehnten methodologischen Reflexionen legten das zur soziologischen Begriffsarbeit notwendige Fundament an Vorkenntnissen. Daraus abgeleitete Forschungsmaximen ermöglichten sowohl den empirischen Zugang zum Begriff als auch zu den ihn anreichernden Akteuren. Das aus einem verwandten Paradigma der Wissenschaftsforschung herrührende Kreislaufmodell wissenschaftlicher Tatsachen (Kapitel 3.2.1) konnte als regelhaftes Verfahren zur Interpretation der im Zuge der Begriffsgenese und -aneignung erhobenen Daten genutzt werden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Methodologie der Soziologie der Assoziationen angemessen gewesen ist, um den Begriff Engaged Learning, seine Begriffsdefinition sowie Anwendung auf und Aneignung durch eine Praxis zu untersuchen.

Da sich die Methodologie in einem ähnlichen Denkkollektiv wie die Theorie bewegte, war das Risiko eines Bias zugunsten des Forschungsgegenstands allerdings ebenfalls gegeben. Diesbezüglich wurden – so zumindest die Selbsteinschätzung – immer wieder Anläufe unternommen, um (selbst-)kritische Perspektiven einzunehmen und dennoch den charakteristischen „offenen und gegenstandsnahen Forschungsstil“ (Stark et al. 2015, S. 9) der Methodologie beizubehalten.

Die aufgestellten Leitsätze zur Untersuchung der Begriffs-Praxis wurden trotz der pandemiebedingten Ausnahmesituation sorgfältig eingehalten. Ob der Bericht indes tatsächlich geeignet ist, sowohl das Interesse der Untersuchten zu wecken als auch ihre Lebenswelt einem größeren Publikum zugänglich zu machen, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht festgestellt werden.

Dass die *Grounded Theory* mindestens ebenso gut geeignet gewesen und vielleicht sogar zu einer elaborierteren Theoriegenerierung geführt hätte, sei an dieser Stelle vermerkt. Gleichwohl sehe ich es auch im Rückblick als naheliegend und richtig an, eine Methodologie auszuwählen, deren Wurzeln der Wissenschaftsforschung entwachsen sind.

Die Neigung dieses Forschungszweigs, das alltägliche Durcheinander wissenschaftlichen Arbeitens (mess in science) überdeutlich hervorzuheben, sollte bei der Bewertung hervorgebrachter Forschungsergebnisse allerdings stets bedacht werden. Andernfalls läuft man Gefahr, mit dem Forschungsgegenstand zu hart ins Gericht zu gehen. Im vorliegenden Fall könnte man sich etwa vorschnell anderen, vermeintlich besser konstruierten Begriffen zuwenden, deren Blackbox-Hülle noch intakt ist, weil sie sich keiner dezidierten Prüfung unterziehen mussten.

### **Dritte Untersuchungsfrage**

Die Entstehung einer ausgewählten Definition von Engaged Learning ist Gegenstand der dritten Untersuchungsfrage gewesen. Die im Rahmen des Projekts *Communities and Students Together* (CaST) vorgenommene Definition des Begriffs Engaged Learning ging zunächst aus Elementen des ERASMUS+ Förderantrags hervor. Sie wurde also zum Zweck der Drittmittelakquise sowie zur Herstellung eines Forschungskollegs konstruiert.

Im Zuge kollegialer Kontroversen sowie im Rahmen des vertraglich vereinbarten Zeit- und Maßnahmenregimes des Projekts wurde die Definition den unterschiedlichen Präkonzepten der Projektmitarbeiter:innen angepasst und in eine möglichst offene Systematik eingeordnet. Engaged Learning geht dabei aus *Service-Learning* hervor, wird in *Science Shops* ermöglicht, erfordert reziproke *Community-University-Partnerships* und ist Teil der *Third Mission* Bestrebungen von Hochschulen.

Jenseits der Verbindungen, die Engaged Learning zu anderen Konzepten herstellt und sich dadurch netzwerkartig zu stabilisieren versucht, besitzt der Begriff selbst eine geringe inhaltliche Tiefe. Er wird ersatzweise normativ aufgeladen. Dadurch eignet er sich allerdings kaum zur Beschreibung von Zuständen oder zur Anleitung akademischen Lehrens und Lernens.

Stattdessen wird Engaged Learning immer wieder instrumentalisiert. Dies geschieht, um Veränderungen im Hochschulwesen einzufordern und neue Agenden einzuführen, um top-down initiierten Veränderungsprozessen einen kommunitaristischen Anstrich zu verpassen oder um die Aufmerksamkeit von Öffentlichkeiten und potentiellen Allianzpartnern zu gewinnen.

### **Fünfte Untersuchungsfrage**

In diesem Zuge kann auch die fünfte Untersuchungsfrage beantwortet werden, die sich dem Prozess der Aneignung des Begriffs Engaged Learning durch die Praxis des in:takt widmete. Die Relevanzgenese zum Zweck der Herstellung und Aufrechterhaltung von Autonomie war ein vornehmlicher Grund, warum sich das in:takt Projekt den Begriff Engaged Learning in seiner Selbstbeschreibung und Außendarstellung angeeignet hatte.

Der entscheidende Wendepunkt zur Aneignung des Begriffs vollzog sich dabei im Zuge der Allianzbildung. Diese scheint als eine von vier Schleifen im Kreislaufmodell wissenschaftlicher Tatsachen (Kapitel 3.2.2) am ehesten geeignet zu sein, um zwei bislang getrennte Kollektive und deren Begriffe bzw. Tatsachen miteinander zu verbinden. Ob sich miteinander in Verbindung tretende Begriffe auch abseits ihrer gegenseitigen Stabilisierung inhaltlich reziprok verändern oder miteinander konkurrieren und zu dominieren oder gar zu ‚schlucken‘ versuchen, kann Gegenstand weiterer Diskussionen und Untersuchungen sein

Dass sich die Verbindung aus Engaged Learning Begriff und in:takt Praxis unter der Agenda der Third Mission vollzog, entspricht der im CaST-Projekt entworfenen Systematik von Engaged Learning. Es ist zudem Teil der reziproken Verstrickungs-Bemühungen der Akteure und ihrer Tatsachen – auch wenn das entstehende Third-Mission Netzwerk letztlich damit haderte, Konsens über Inhalte sowie Kohärenz in der Außenkommunikation herzustellen. Dass es neben dem Fehlen eines gemeinsamen Begriffsverständnisses auch an gegenseitigem Vertrauen, Entgegenkommen sowie geteilten Werten abseits taktischer Notwendigkeiten, d.h. an Sozialkapital (vgl. Putnam et al. 1993) gemangelt haben dürfte, kann diskutiert werden.

Damit wirft der Bericht auch ein Licht auf Ressourcen-Verteilungskämpfe an Hochschulen, die im Schatten zunehmender Drittmittel-Wirtschaft ausgetragen werden. Was eigentlich dazu gedacht sein sollte, um exzellente Lehre reizvoller zu gestalten, die akademische Innovationskraft zu steigern und beides mehr in den Dienst des Gemeinwohls zu stellen, trägt eher dazu bei, Selbsterhalt durch Mimikry zur neuen Kernkompetenz im Lehr- und Forschungsbetrieb zu erheben.

Insbesondere akademische Orchideen, deren Relation im Wissenschaftsbetrieb dank Matthäus-Effekt (vgl. Merton 1985b) eher zu- als abnehmen dürfte, müssen sich wie ihre biologischen Vorbilder darauf spezialisieren, auf anderen ‚Pflanzen‘ (epiphytisch) oder dem ‚blanken Felsen‘ (lothophytisch) zu wachsen, d.h. sich etablierten Forschungslinien und Lehrtrends anschließen oder riskante Innovationen von Grund auf sowie in Form von Kleinstprojekten anstoßen.

Hinter den überaus cleveren Akronymen der Drittmittelprojekte, die aus in Antragsprosa übersetzten Schlagwortwolken hervorgegangen sind, arbeiten die Akteure des Wissenschafts- und Hochschulbetriebs an dem, was sie sowieso zu tun gedacht hatten und dem sie sich auch dann weiterhin widmen werden, wenn eng bemessene Förderzeiträume auslaufen und vermeintlich neue, innovative Projekte aufgesetzt werden. Ob etwa in:takt als *Community-University-Partnership*, als *Engaged Learning* oder als *Reallabor* bezeichnet wird, ist aus Sicht der Praktiker:innen zunächst einmal taktisches Kalkül. Das wissenschaftliche Uranliegen, Weltausschnitte und das eigene Handeln darin möglichst präzise zu beschreiben, es dadurch zu begreifen und schließlich mit Begriffen auch anderen erklären zu können, verkommt dabei leider zu einem Luxus, auf den zu verzichten wir uns jedoch nicht leisten können.

#### **Vierte und sechste Untersuchungsfrage**

Die CaST-Definition von Engaged Learning war sowohl bei der theoretischen Einordnung des Begriffs als auch im Zuge der Analyse seiner Aneignung durch die Praxis des in:takt nützlich. Welche Fragen sich aus ihr für die Untersuchung dieser Praxis ableiten lassen, war Gegenstand der vierten Untersuchungsfrage. Antworten auf diese abgeleiteten Fragen zu finden, um daraus etwas über das Wesen des Interdependenzgeflechts der Begriffs-Praxis zu lernen, war zudem das Anliegen der sechsten und letzten Untersuchungsfrage.

Zwei miteinander zusammenhängende Fragen, die sich aus der Definition von Engaged Learning ableiten ließen, waren, wie gesellschaftliche Probleme in der Praxis identifiziert sowie priorisiert werden und wie das Matching zwischen der jeweiligen Theorie und einem konkreten Praxisproblem funktioniert.

Die empirischen Untersuchungen des in:takt bestätigen, was bereits hinsichtlich der theoretischen Grundlagen festgestellt wurde. Die Identifikation eines gesellschaftlichen Problems wird bereits im Entstehungsprozess des Projekts angelegt. Sie ist, davon ausgehend, sämtlichen Teil-Initiativen des Projekts eingeschrieben. Die jeweiligen Seminare, Workshops und sonstigen Veranstaltungen behandeln Teilaspekte des fundamentalen Problems fehlender Vielfalt in und mangelnder Beteiligung an urbanen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen in Magdeburg.

Eine systematische Priorisierung im Zuge der Ausdifferenzierung dieses Problems konnte hingegen nicht festgestellt werden. Stattdessen kann von einer ad hoc Selbstrekrutierung Studierender gesprochen werden. Diese vollzieht sich nach persönlichen Interessenlagen sowie vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen. Dabei geht sie mit der Konkretisierung und Lokalisierung des Problems im Rahmen von selbstorganisierten Teilprojekten einher.

Die Aufrechterhaltung und Stabilisierung der Gesamtorganisation des Projekts haben allerdings stets die oberste Priorität. Sie werden als Teil der Lösung des fundamentalen Problems verstanden. Diskutiert werden kann, welche Implikationen sich daraus ergeben, wenn diese Sichtweise konsequent zu Ende gedacht wird. Eine endgültige Lösung des fundamentalen Problems einer Engaged Learning Initiative zu finden, kann aus dieser Perspektive nämlich das Ende ihrer Existenz bedeuten. Die Frage, ob die Initiativen über die notwendige Problematisierungs-Flexibilität verfügen, d.h. von ihrer fundamentalen Problemstellung abweichen und sich anderen zuwenden können, stellt sich daher. Dass es dafür langfristig stabiler Strukturen bedarf, die unabhängig von klar zweckgebundenen Fördermitteln und -intentionen Bestand haben, erscheint zwar evident, ist in der Praxis jedoch nur mit großem Aufwand zu erreichen.

Das Matching zwischen theoretischen Inhalten und Teil-Problemen vollzieht sich im Kontext der akademischen Lehrveranstaltungen. Es wird von den jeweils zuständigen Lehrpersonen im Zuge von Textbesprechungen initiiert und begleitet. Die Theorie dient dabei als Vorlage für und Erklärung bzw. Reflexion von Erfahrungen. Dementsprechend sollte auf ein möglichst vielfältiges Theorieangebot zurückgegriffen werden. Zum einen, um der Diversität studentischer Erfahrungswelten gerecht zu werden, anstatt nur einen bestimmten Habitus anzusprechen und diesen damit zu reproduzieren. Zum anderen, um nicht den Eindruck zu erwecken, dass DIE Wissenschaft unbestreitbare Tatsachen zum jeweiligen Problem bereitstellen kann, dessen Lösung lediglich im Gehorsam gegenüber wissenschaftlicher Autorität besteht.

Damit einhergehend, sollte diskutiert werden, ob sich die studentische Teilnahme an Engaged Learning Initiativen generell über mehrere Semester erstrecken oder enger mit anderen Lehrveranstaltungen verknüpfen sollte. Theorievermittlung, Problematisierung, Orientierung, Ideengenerierung, Projektierung, Umsetzung und Evaluation sowie Reflexion in ein Semester und eine Lehrveranstaltung zu packen, überfordert alle Beteiligten. Es führt in jedem Fall dazu, dass einige wichtige Aspekte, etwa die Theorievermittlung oder die Evaluation, zugunsten anderer zu stark reduziert werden müssen.

Wo die Grenzen zwischen Hochschule und realer Welt verlaufen und worin sich beide Sphären unterscheiden, war eine weitere Frage, die aus der Definition von Engaged Learning abgeleitet wurde. Eine Grenzziehung wird von den Lehrpersonen des in:takt

sowohl in physischer als auch phänomenologischer Hinsicht vorgenommen. Die räumliche Distanzierung von der Hochschule geht mit dem Gefühl von Freiheit sowie einer erlebten Gestaltbarkeit und Selbstorganisation einher. Gleichwohl wird sich tatsächlich der hochschulinhärenten Organisation und ihrer Logiken sowohl bedient als auch angepasst.

Die Befunde aus der Praxis können dahingehend diskutiert werden, ob und in welcher Hinsicht die Gestaltbarkeit von Hochschulräumen zu stark eingeschränkt ist bzw. als wie problematisch dies von der Mehrheit der Hochschulangehörigen tatsächlich wahrgenommen wird. Selbst dann, wenn sich herausstellen sollte, dass die Gestaltbarkeit von Hochschulräumen kein allgemeines Problem ist, kann die Funktion von offenen Gestaltungsräumen diskutiert werden. Debatten um Safe Spaces sind längst auch an deutschen Hochschulen Realität – Vandalismus auf dem Campus leider ebenso, weshalb Kontroversen darüber, wie und durch wen in welcher Weise der physische Hochschulraum genutzt werden soll, geführt werden sollten. Im Zuge der Digitalisierung des Hochschulwesens ergeben sich zudem weitere Diskussionsbedarfe, etwa um den Mehrwert neuer Raumnutzungskonzepte.

Die markanteste Unterscheidung zwischen Hochschule und realer Welt wird im vorliegenden Bericht im unterschiedlichen Maß an Unbestimmtheit und der entgegengesetzten Bedeutung von Scheitern getroffen. Strukturen, Hierarchien, Rollen und Handlungen sind an der Hochschule eher determiniert. Sie tragen gleichzeitig aber auch dazu bei, die Konsequenzen von Scheitern abzufedern. Scheitern kann damit als Lernchance ergriffen werden. Demgegenüber ist das Scheitern in der realen Welt des Projekts prinzipiell existenzbedrohlich. Es muss daher im Zuge der Selbstorganisation und offeneren Lebensweltgestaltbarkeit proaktiv verhindert werden.

Dabei bedienen sich die Studierenden und Lehrpersonen Taktiken und Logiken, die im Feld politischer Machkämpfe gebräuchlich sind. Wie weit eine solche Politisierung gehen kann und darf und wie sich das im Zuge überwiegend junger und akademisch sozialisierter Protestbewegungen weltweit auf demokratische Streitkulturen auswirken kann, wird Gegenstand entsprechender Diskussionen sein.

In der Praxis verschwimmen die Grenzen beider Sphären immer wieder. Die Feststellung, wann es sich um evidenzbasierte Argumentation und wann es sich um aufmerksamkeits- und mehrheitsorientierte Kommunikation handelt, erfordert nachträgliche Analysen. Die Feststellung eines Zwischen- oder Grenzraums, in dem sowohl die Einflüsse der Hochschule als auch ihrer jeweils interessierenden Außenwelt wirken, scheint daher am ehesten zutreffend zu sein.

Die Diskussion darüber, ob Wissenschaftsläden damit das geeignetste Konstrukt für Engaged Learning Initiativen sind, kann auf Neue entfacht werden. Dass Wissenschaftsläden ebenfalls bestehende Forschungslinien verstärken (vgl. Van der Windt 2014, S. 7), ist jedenfalls ein Befund, der die proklamierte Nähe zu Engaged Learning stützt.

Speziell in:takt ist zudem Gegenstand der Untersuchung gesellschaftlichen Lernens in Reallaboren (vgl. Franke et al. 2022). Die Verbindung von Engaged Learning mit Reallaboren ist auch deshalb naheliegend, weil letztere als „Experimentierfeld kritischer Transformationsforschung in der urbanen Gesellschaft“ (Marquardt/Gerhard 2021) diskutiert werden. Reallabore stellen damit einen fruchtbaren Boden für die Problematisierung in Engaged Learning Initiativen bereit.

Die Fragen, wie, zwischen wem und wozu in Engaged Learning Initiativen Partnerschaften eingegangen werden, von welcher Partei die Initiative ausgeht und wie solche Partnerschaften konkret ausgestaltet sind, stellten sich angesichts der Begriffs-Definition. Eine klare Trennung in disjunkte Gruppierungen – Hochschulangehörige und Hochschulexterne – die in Partnerschaften zusammenwachsen, muss in Folge der empirischen Untersuchung verworfen werden.

Zwar werden formal, etwa über Kooperationsverträge, Beziehungen eingegangen, die den Eindruck erwecken sollen, partnerschaftlich zu sein. Allerdings handelt es sich dabei eher um *Fassadenmanagement*, das der öffentlichen Repräsentation eines konstruktiven und harmonischen Miteinanders von Universität und Kommune dienlich sein soll. Die tatsächlichen Beziehungen der menschlichen Akteure werden dadurch jedenfalls kaum tangiert. Für diese bleibt Engaged Learning – wie die meisten Third Mission Aktivitäten ebenfalls –

ein Zusatzengagement, das in Festansprachen einen gesicherten Platz hat, sich aber kaum in relevanten Mittelzuweisungen niederschlägt oder mit belastbaren Zielgrößen in die Zielvereinbarungen von Hochschulen mit ihren Wissenschaftsministerien eingeht. (Schneidewind 2016, S. 15).

Partnerschaftlichkeit begegnet uns jenseits formeller Verträge in informellen Weltanschauungsgemeinschaften. Diese mobilisieren sich über ähnliche Vorstellungen, Interessen und Werte sowie in mitunter konspirativ anmutenden Autonomiebestrebungen parallel zu offiziellen Strukturen. In:takt Gründungsperson Rem und Dozent:in Yolanda treten auffällig häufig als Initiator:innen neuer Partnerschaftsunternehmungen auf. Dies könnte jedoch auch dem Beobachtungsfokus geschuldet sein. Andererseits wird bereits seit einigen Jahren davon ausgegangen, dass Engaged Learning prinzipiell auf Lehrpersonen angewiesen ist, die sich gleichzeitig in mehreren Gemeinschaften bzw. Netzwerken bewegen (vgl. Sachs/Clark 2017). Der Aufbau systemübergreifender Initiativen sowie das Teilhabenlassen Studierender an deren Ressourcen legen dies nahe.

Ob sich Lehrbeauftragte besonders dafür eignen, kann diskutiert werden. Dabei sollte der oftmals prekäre Beschäftigungsstatus dieser Gruppe jedoch in der Debatte berücksichtigt werden. Deren ökonomisch notgedrungene Multi-Erwerbstätigkeit sollte nämlich keineswegs zur Tugend verklärt werden.

Die Wissensproduktion ist Gegenstand eines (vorerst) letzten Fragenkomplexes gewesen. Welche Art von Wissen erzeugt und wer daran welche Anteile hat, wie das Wissen schließlich gesichert oder in Handlungen transformiert wird, die zur Problemlösung beitragen, ließ die Begriffsdefinition offen. Ablauf- und Erfahrungswissen sind die in der Praxis des in:takt dominierenden Wissensarten. Vor allem die Studierenden, aber hin und wieder auch die Lehrpersonen lassen ihre Erfahrungen in die Seminare, Workshops, Veranstaltungen und Dokumentationen einfließen.

Studierende mit einem größeren Erfahrungsschatz und damit einhergehendem Wissen über die internen Abläufe des in:takt Projekts, beteiligen sich sowohl am Lehrgeschehen als auch darüber hinaus häufiger und selbstbewusster als ihre unerfahreneren Kommilitonen. Die Rekrutierung von Tutoren aus dem Pool engagierter Studierender könnte dabei helfen, neuen Kommilitonen das Ankommen in der Engaged Learning Initiative zu erleichtern und Wissensverlusten vorzubeugen. Eine Voraussetzung dafür ist, Vergütungen in Form von Entgeltzahlungen oder Credit-Points anbieten zu können.

Hier stellt sich die Frage, wie die organisationale Zugehörigkeit einer Engaged Learning Initiative und damit der Zugriff auf entsprechende Mittel festgelegt sein muss. Dabei kann auch diskutiert werden, ob es im Sinne hochschulexterner Partner und Fördermittelgeber sein kann, tutorielles Lernen zu fördern und dafür eigene Ressourcen bereitzustellen.

Die schriftlichen und audiovisuellen Dokumentationen studentischer Teilprojekte nach vorgegebenem Schema, aber auch die zusammengefassten Dokumentationen mehrerer Semester und Jahre in Buchform, stellen das vornehmliche Wissensarchiv des Projekts dar. Das Außenstehende und Neuhinzugekommene davon tatsächlich und selbstständig Gebrauch machen oder Bezug darauf nehmen, konnte nur vereinzelt und in oberflächlicher Manier festgestellt werden. Dementsprechend bleibt fraglich, ob hinzugewonnene und gesicherte Wissensbestände überhaupt zur Lösung von Problemen beitragen können.

Welche Publikationsformate am ehesten dafür geeignet sind, unterschiedliche Anspruchsgruppen gleichermaßen mit relevanten Informationen und nützlichem Wissen zu versorgen, muss im Kontext von Engaged Learning untersucht werden. Welche Funktion dabei die typischen akademischen Publikationen einnehmen können, ist diskutabel.



Wichtiger noch als die Produktion und Dissemination von Wissen, scheinen jedoch der Erwerb und Ausbau von Kompetenzen zu sein. Kompetenzen, etwa in der Moderation von Debatten, beim Aufbau multiprofessioneller Netzwerke und transdisziplinärer Teams, zur (Selbst-)Präsentation gegenüber Stakeholdern, ebenso wie im Management kleiner Projekte und Veranstaltungen, werden als Schlüssel für erfolgreiches Handeln am Übergang zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und urbanen Veränderungsprozessen erachtet. Engaged Learning sollte daher in Metadiskussionen um Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium (vgl. Ufert 2015) einfließen.

Die Untersuchungen der Praxis geben Anlass, um das Spektrum der an Engaged Learning beteiligten Gruppierungen sowie deren jeweilige und aufeinander bezogenen Handlungsweisen zu erweitern:

Lehrpersonen, unterschieden in an Hochschulen Beschäftigte und von Hochschulen Beauftragte, motivieren, setzen, rahmen und begleiten den studentischen Lernprozess. Darüber hinaus werden sie als Sprecher:innen von Engaged Learning Initiativen wahrgenommen und bringen sich in Kontroversen, die sich auf das Bestehen und den Werdegang insgesamt beziehen, stark ein. Hochschul-Mitarbeitende jenseits des Lehrbetriebs, insbesondere der akademischen Peripherie, treten entweder als Ressourcen- und Aufmerksamkeitskonkurrenz oder aber als Befürworter:innen offen auf oder ziehen im Hintergrund an den ‚Fäden‘ ihrer Netzwerke. Politische Entscheidungsträger:innen und Verwaltungsmitarbeiter:innen fördern oder hemmen studentisches Handeln im öffentlichen Raum. Sie ermöglichen oder verhindern Engaged Learning Initiativen. Es ist gerade ihr Widerspruch, an dem der akademische Nachwuchs einen stets zur Revision bereiten Denkstil erlernen und einüben kann, der doch als Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Erkenntnis- und Wahrheitssuche gilt (vgl. Zehnpfennig 2023).

Mit umso größerem Misstrauen sollte allzu harmonischen, weil eventuell subversiv instrumentalisierenden Beziehungen begegnet werden. Diese beteiligen sich zwar an der Verfestigung der Vision, nicht aber an der Bewegung in der Sache. Kontroversen und Dissens sind als Mittel der Problematisierung, Problemlösung, Wissensproduktion und des Kompetenzaufbaus anzuerkennen.

Um ein Verständnis von Engaged Learning auszubilden, sollten auch die mannigfaltigen Einflussmöglichkeiten sonstiger Akteure – Passanten, Gäste, Teilnehmer – erfasst werden. Ein kritischer Kommentar, ein wertschätzendes Feedback, ein Smalltalk zwischen Tür und Angel, eine Sachspende oder ein neugieriger Blick tragen zur Immersion virtueller Engaged Learning Zwischenräume bei.

Darüber hinaus bergen solche Begegnungen ungeahnte Serendipitätseffekte. Wie gewichtig sich solche Zufallsbegegnungen tatsächlich auf den Prozess des Engaged Learnings auswirken, sollte auch im Kontext der Zunahme digitaler Lehrformate und -methoden diskutiert werden. Ungeplante Begegnungen in digitalen Räumen sind nämlich zum einen technisch schwierig herzustellen und bergen aufgrund ihrer vermeintlichen Anonymität und sozialen Distanz die Gefahr von Missbrauch und Trolling.

Der Begriff Engaged Learning – im Kontext der Praxis des in:takt – kann als ein Prozess dargestellt werden, in dem Lehrende zunächst ein allgemeines gesellschaftliches Problem setzen und theoretisch kontextualisieren, um daraufhin Studierende zur Konkretisierung, Lokalisierung und selbstständigen Bearbeitung von Problem-Teilaspekten in ihrer persönlichen Umwelt anzuregen, ihnen dadurch Erfahrungen, außerhochschulische Begegnungen und Austausch sowie Kompetenzentwicklung zu ermöglichen sowie schließlich ihr Machen und Erleiden hinsichtlich der Konsequenzen in Bezug auf gemeinschaftlich verhandelte Wertvorstellungen kritisch zu reflektieren.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich der Begriff Engaged Learning bislang nicht etabliert hat. Nur einem relativ kleinen Netzwerk innerhalb der Wissenschaften und Hochschulen dürfte klar sein, was es bedeutet, wenn von „Engaged Learning“ die Rede ist. Zur Beschreibung oder Anleitung praktischen Handelns ist er daher nach wie vor ungeeignet, weil nicht nur ein einheitliches Verständnis, sondern auch anerkannte Standards und konkrete Handlungsempfehlungen fehlen. Die Freilegung seiner theoretischen Wurzeln, die Rekonstruktion seiner provisorischen Definition sowie die Dokumentation seiner holprigen Schritte in Richtung einer Praxis offenbaren, dass Engaged Learning normativ überstrapaziert wird, wenn mit ihm der Wandel akademischer Kultur eingeläutet wird. Auch die Lösung gesellschaftlicher Probleme ist nicht in einem Semester zu bewerkstelligen, zumal Studierende in erster Linie Lernende sind, deren Engagement wirtschaftliche und curriculare Grenzen gesetzt werden. Es darf bereits als Erfolg gewertet werden, wenn sie es tatsächlich wagen, die Inhalte ihres Studiums in Handlungen zu überführen, die auf die Abhilfe kollektiv problematischer Zustände ihrer Lebensumwelt drängen und dabei Kontroversen jenseits des Seminarraums anstoßen oder erweitern, ohne dass dadurch den Lehrformaten, die das bewerkstelligt haben, die Existenzberechtigung abgesprochen oder die -grundlage entzogen wird.

In der Zusammenarbeit mit außerakademischen Kollegen, Partnern und Öffentlichkeiten kann der Begriff Engaged Learning sowieso nur eine randständige Rolle einnehmen. Funktioneller, als das Herausheben der eigenen Initiative mit wissenschaftlichen Begriffen, ist nämlich der kommunikative Austausch in medias res und in Person vor Ort.

Hier kann das Wissen darum, dass die Problematisierung auf der *eigenen* Seite schon lange feststeht, allerdings hilfreich sein, um zu verstehen, woran sich Widerstand entzündet – *die Anderen* haben vielleicht eine ganz andere Problematisierung vorgenommen, die nichts mit der Eigenen zu tun hat oder dieser sogar widerspricht. Von der eigenen Problem-Position und damit auch von den Lösungsangeboten der eigenen Erfahrungen und Paradigmen immer wieder bewusst Abstand zu nehmen, bietet sich bereits aus taktischen Gründen an, weil es eine Beleuchtung der Position des Anderen abseits der Konfrontations-Perspektive ermöglicht. Eigene Interessen und Erwartungen zu explizieren und dies auf respektvolle Weise ebenso einzufordern, spart Zeit und schont Nerven. Da das einfacher gesagt als getan ist, sollten die Verantwortlichen einer Engaged Learning Initiative stets überlegen, ob eine dritte, neutrale Partei den Prozess mediativ begleiten kann.

Akteuren und Initiativen, die sich unter dem Begriff versammeln (lassen), kann die Intention zugestanden werden, akademische Lehre auch jenseits traditionell anwendungsorientierter Disziplinen in Berührung und Austausch mit ihnen bislang verschlossenen Lebensrealitäten vor Ort zu bringen sowie experimentell nach Ansatzpunkten für die praktische Etablierung bislang gesellschaftlich unterrepräsentierter Expertisen und Paradigmen zu suchen. Was dabei herauskommt, wenn sich angehende Kulturwissenschaftler mit den Notwendigkeiten von Wirtschaftsförderung und Marketing konfrontiert sehen, Medienbildner in Zeiten der Digitalisierung auf der Straße traditionelle Rollenbilder verhandeln oder Ingenieure gemeinsam mit Bioinformatikern Mehrsprachigkeit im Gesundheitswesen trainieren (vgl. Griffith et al. 2022), ist aus Sicht der Wissenschaftsforschung sowieso interessant. Es könnte zudem aber auch grundlegende Einsichten in das Gelingen von Transdisziplinarität bieten – jener im Zuge globaler Krisen und terrestrischer Problemkomplexe wiederentdeckten Neugier, deren Erkenntnisstreben über den Tellerrand der eigenen Disziplinen, Gemeinschaften und Organisation hinausreicht.

Ob sich Engaged Learning in der akademischen Lehre etabliert, wird auch in Zukunft davon abhängen, mit welchen anderen Begriffen Assoziationen hergestellt, von welchen Gruppierungen Aneignungen vorgenommen und welcher Erkenntniswert sowie Praxisnutzen den Anwendungen schließlich zugesprochen werden. Falls Ihnen das Berichtete vertraut erscheint, besteht die Chance, dass wir einen gemeinsamen Begriff von Engaged Learning haben oder zumindest in absehbarer Zeit ausbilden können. Falls Ihnen das Beschriebene hingegen exotisch erscheint, so habe ich wenigstens das Ziel erreicht, neue Einblicke in die Welt der Hochschulen und Wissenschaften zu geben.

## Literaturverzeichnis

- Aertel, Karolin (2020): So soll die Innenstadt erstarren. 230 000 Euro sind für Maßnahmen zur Belebung der Magdeburger City vorgesehen. In: Volksstimme Magdeburg, 16.11.2020.
- Allport, Gordon (1954): *The nature of prejudice*. Boston: Addison-Wesley.
- Altenschmidt, Karsten und Christine Roth (2011): An der Schnittstelle von Bildung und Gemeinwesen. Auswirkungen von Service Learning auf Bildung und Gesellschaft. In: Klaus Hurrelmann, Sibylle Picot, Stefan Nährlich, Jutta Schröten und Peter Friedrich (Hrsg.) *Diskurs Service-Learning. Unterricht und Bürgerengagement verbinden*. Berlin, Münster: Stiftung Aktive Bürgerschaft, S. 43–53.
- Anderson, Lindsey (Hrsg.) (2022): *Communities and Students Together (CaST). Piloting new approaches to Engaged Learning in Europe*. Antwerpen: Maklu.
- Anderson, Lindsey; Alexander Chmelka und Courtney Marsh (2022): CaST project overview. The Community and Students Together. Engaged Learning: "Voices". Universidad de Málaga. Málaga, 28.04.2022.
- Aramburuzabala Higuera, Pilar, Lorraine McIlrath und Héctor Opazo (2019): *Embedding service learning in European higher education*. London: Routledge.
- Bandy, Joe (2011): What is service learning or community engagement? Vanderbilt University Centre for Teaching. Online verfügbar unter <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Below, Sally und Reiner Schmidt (2015): *Auf dem Weg zur Stadt als Campus*. Berlin: Jovis.
- Berard, Ashley und Bruce Ravellini (2021): In their words: What undergraduate sociology students say about community-engaged learning. In *Journal of Applied Social Science*, 15(2): 197–210.
- Betty (2016): Das Projekt Urst Urban vereint Menschen verschiedenster Kulturen. In: *DATES Das Magdeburger Stadtmagazin*, 26.02.2016. Online verfügbar unter: <https://www.dates-md.de/stadtleben/leute/das-projekt-urst-urban-vereint-menschen-verschiedenster-kulturen/>, zuletzt geprüft am 09.05.2023
- Bittner, Stefan (2001): *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900–2000*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boal, Augusto (2021): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (2019): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.
- Bringle, Robert und Julie Hatcher (1996): Implementing Service Learning in Higher Education. In: *Journal of Higher Education* 67 (2), S. 221-239.
- Brook, Peter (2021): *Der leere Raum*. Berlin: Alexander Verlag.
- Brosius, Hans-Bernd und Alexander Haas (2012): *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*. Dordrecht: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bundesamt für Verfassungsschutz (2023): Verfassung schützen. Radikalismus vs. Extremismus. Online verfügbar unter [https://www.verfassungsschutz.de/DE/verfassungsschutz/auftrag/verfassungsschuetzen/verfassung-schuetzen\\_node.html#doc679114bodyText3](https://www.verfassungsschutz.de/DE/verfassungsschutz/auftrag/verfassungsschuetzen/verfassung-schuetzen_node.html#doc679114bodyText3), zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Charly (2021): Intakt Rückblick Goldschmiedebrücke. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=mlKtDcn-ANs>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Chmelka, Alexander (2021): CaST State-of-the-Art-Report. Symposium on Community Engaged Learning. Communities and Students Together (CaST). Ghent University, 25.02.2021.
- Chmelka, Alexander (2021): Engaged Learning. „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten?“. ZSM Kolloquium. Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung, Magdeburg, 15.12.2021.
- Chmelka, Alexander, Lindsey Anderson, Eleonora Ferraresi, Mary Griffith, Noel Klima, Courtney Marsh, Philipp Pohlenz, Jarkko Rasingkangas, Tom Ritschie, Sampo Ruoppila und Elina Sutela (2020): Communities and Students Together (CaST). A state-of-the-art review of Engaged Learning in Belgium, Finland, Germany, Italy, Spain and the United Kingdom. Online verfügbar unter <https://www.cast-euproject.eu/download/prova/20/>, zuletzt geprüft am 09.05.2023
- Dányi, Endre (2018): Good treason. Following Actor-Network Theory to the Realm of Drug Policy. In: Tobias Berger und Alejandro Esguerra (Hrsg.): *World Politics in Translation. Power, Relationality, and Difference in Global Cooperation*. London: Routledge, S. 25–38.
- David, Elizabeth (1994): *Harvest of the Cold Months. The Social History of Ice and Ices*. London: Faber & Faber.
- De Certeau, Michel und Ronald Voullié (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve
- Deal, Terrence und Allan Kennedy (1982): *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. Boston: Addison-Wesley.
- Dean, John (1954): Participant observation and interviewing. In: John Doby, Edward Suchman, John McKinney, Roy Francis und John Dean (Hrsg.): *An introduction to Social Research*. Harrisburg: Stackpole, 225-252.
- DeGEval (2017): Standards für Evaluation. Mainz: Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.
- Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode (2002): Bericht der Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements". Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft (14/8900).
- Dewey, John (1963): *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Donoghue, Tom (2017): I Don't Stand on the Shoulders of Giants. Online verfügbar unter <https://tomdonoghue.github.io/sc/2017/05/24/IDontStandOnTheShouldersOfGiants.html>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.

- Featherstone, Mike (1999): Globale Stadt, Informationstechnologie und Öffentlichkeit. In: Claudia Rademacher, Markus Schroer und Peter Wiechens (Hrsg.): *Spiel ohne Grenzen? Ambivalenzen der Globalisierung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 169–201.
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): *Kritik des Regierens*. Berlin: Suhrkamp.
- Franck, Georg (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf*. München: Hanser Verlag.
- Franke, Theresa, Florian Hoffmann, Editha Marquardt und Philipp Pohlentz (2022): Gesellschaftliches Lernen im Reallabor. Transdisziplinäre Suchbewegungen am Beispiel des partizipativen Studierendenprojekts „in:takt“. In: *TATuP - Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 31(1), S. 42-47.
- Franta, Lukas (2020): Protest und Demokratie. Zum Verhältnis von Stadtplanung, Stadtpolitik und Gesellschaft aus demokratietheoretischer Perspektive. In: *dérive* (79), S. 37-42.
- Fuchs, Manfred (2004): *Sozialkapital, Vertrauen und Wissenstransfer in Unternehmen*. Wiesbaden: Deutscher Universität-Verlag.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geertz, Clifford (1995): *After the Fact. Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gernert, Wolfgang (1993): *Das Kinder- und Jugendhilfegesetz 1993. Anspruch und praktische Umsetzung*. Stuttgart, München: Richard Boorberg Verlag.
- Gibbons, Michael, Martin Trow, Peter Scott, Simon Schwartzman, Helga Nowotny und Camille Limoges (1995): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE.
- Girtler, Roland (2004): *10 Gebote der Feldforschung*. Wien: Lit Verlag.
- Girtler, Roland (1987): Die biographische Methode bei der Untersuchung devianter Karrieren und Lebenswelten. In: Wolfgang Voges (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 321–340.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1808): *Faust. Eine Tragödie*. Tübingen: Cotta.
- Goffman, Erving (1989): On Fieldwork. In: *Journal of Contemporary Ethnography* (18), S. 123–132.
- Griffith, Mary (2022): *Engaged Learning: Voices Across Europe*. Antwerpen: Maklu.
- Griffith, Mary, Clotilde Lechuga und Inmaculada Santos Diaz (2022): Malaga: Multiple Directions for Engaged Learning. In: Lindsey Anderson (Hrsg.): *Communities and Students Together (CaST). Piloting new approaches to Engaged Learning in Europe*. Antwerpen: Maklu, S. 99–124.
- Grotowski, Jerzy, Richard Schechner und Denis Bablet (2022): *Für ein armes Theater*. Berlin: Alexander Verlag.

- Gruen, Arno (2015): *Verratene Liebe - Falsche Götter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grundwald, Armin (2015): Transformative Wissenschaft - eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb? In: *GAIA* 24 (1), S. 17–20.
- Haist, Karin, Agata Klaus, Jonathan Petzold, Jochen Sunken, Jens Schneider, Heinz Bude, Lea Buck, Michael Alberg-Seberich, Jonathan Sunken und Maria Kruskop (2017): *Die super diverse Stadt. Empfehlung und gute Praxis*. Hamburg: Körper-Stiftung.
- Hart, Roger (1992): *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florenz: UNICEF.
- Hartmann, Heinz (2011): Autorität, demokratische. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73.
- Heberle, Rudolf (1965): Die Sozialen Bewegungen „Ethnischer“ Gruppen. In: Jürgen Fijalkowski (Hrsg.): *Politologie und Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–229.
- HeimatBewegen (2023): *Heimat bewegen. Aus Liebe & Leidenschaft*. Online verfügbar unter <https://heimatbewegen.de/>, zuletzt geprüft am 26.04.2023.
- Henke, Justus, Peer Pasternack und Sarah Schmid (2015): *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Henke, Justus, Peer Pasternack, Sarah Schmid und Sebastian Schneider (2016): *Third Mission Sachsen-Anhalt. Fallbeispiele OVGU Magdeburg und Hochschule Merseburg*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Henke, Justus, Peer Pasternack und Sarah Schmid (2017): *Mission, die dritte: die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berlin: BWV.
- Hobbes, Thomas und Ian Shapiro (Hrsg.) (2010): *Leviathan. Or The Matter, Forme & Power of a Common-Wealth Ecclesiasticall and Civill*. London: Yale University Press.
- Hook, Sidney (1938): Democracy as a Way of Life. In: *Southern Review* (4), S. 45–57.
- Horkheimer, Max und Theodor Adorno (2015): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Darmstadt: WBG.
- Hühn, Constantin (2021): *Wissen in der Politik. Im politischen Streit hilft kein Lehrbuch*. Deutschlandfunk Kultur, 12.09.2021.
- Iyengar, Sheena und Mark Lepper (2000): When choice is demotivating: can one desire too much of a good thing? In: *Journal of personality and social psychology* 79 (6), S. 995 -1006.
- Jacob, James, Steward Sutin, John Weidman, und John Yeager (Hrsg.) (2015): *Community Engagement in Higher Education. Policy Reforms and Practice*. Rotterdam: SensePublishers.
- Jacobs, Jane (2015): *Tod und Leben großer amerikanischer Städte*. Gütersloh, Berlin, Basel: Bauverlag.
- Jahoda, Marie, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel (1975): *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkung langandauernder Arbeitslosigkeit*. Allensbach, Bonn: Suhrkamp.

- Jöns, Heike (2002): Grenzüberschreitende Mobilität und Kooperation in den Wissenschaften. Deutschlandaufenthalte US-amerikanischer Humboldt-Forschungspreisträger aus einer erweiterten Akteursnetzwerkperspektive. Heidelberg: Geographisches Institut der Universität Heidelberg.
- Kehrbaum, Tom (2009): *Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klima, Rolf (2011): Einstellung, set. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 160.
- Klima, Rolf (2011): Fiktion, institutionelle. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 204.
- Kluge, Friedrich und Elmar Seebold (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Knoll, Michael (2011): Nicht Dewey, sondern Comenius. Zum Ursprung der Maxime "learning by doing". In: Michael Knoll (Hrsg.): *Dewey, Kilpatrick und "progressive" Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 287–298.
- Koolhaas, Rem und Bruce Mau (1995): *S, M, L, XL*. New York: The Monacelli Press.
- Kühl, Stefan (2020): Zwischen Präzision und Anonymisierung. Wie weit muss man bei der Verfälschung wissenschaftlicher Daten gehen? In: *Soziologie* 49 (1), S. 62–71.
- Kuhn, Thomas S. (1969): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kurz, Bettina und Doreen Kubek (2021): *Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen*. Berlin: PHINEO.
- Landeshauptstadt Magdeburg (Hrsg.) (2021): *Bevölkerung & Demografie 2021. Magdeburger Statistik. Amt für Statistik, Wahlen und demografische Stadtentwicklung (Heft 110)*.
- Latour, Bruno (2000): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2007): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. 1. Aufl. Zürich-Berlin: diaphanes (30).
- Latour, Bruno (2014): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2016): *Der Berliner Schlüssel*. Berlin: botopress.
- Latour, Bruno (2018): *Das terrestrische Manifest*. Berlin: Suhrkamp.
- Latour, Bruno und Steve Woolgar (1986): *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Liedtke, Rüdiger (1984): *Widerstand ist Bürgerpflicht. Macht und Ohnmacht des Staatsbürgers*. München: Kindler.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüdemann, Kevin (2016): *Freiraum Projekt. Die Magdeburger City wird "urst urban"*. In: *Volksstimme*, 09.02.2016. Online verfügbar unter <https://www.volksstimme.de/sachsen-anhalt/die-magdeburger-city-wird-urst-urban-722182>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.



- Luhmann, Niklas (2008): *Ideenrevolution. Beiträge zur Wissenssoziologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Lund Dean, Kathy und Sarah Wright (2017): Embedding engaged learning in high enrollment lecture-based classes. In: *Higher Education* 74 (4), S. 651–668.
- Mamet, David (2015): *Richtig und Falsch. Kleines Ketzerbrevier samt Common sense für Schauspieler*. Berlin: Alexander Verlag.
- Marquardt, Editha und Ulrike Gerhard (2021): „Town and Gown“: Reallabore als Experimentierfeld kritischer Transformationsforschung in der urbanen Gesellschaft. Speyer: Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften.
- Marsh, Courtney, Lindsey Anderson und Noel Klima (Hrsg.) (2021): *Engaged Learning in Europe*. Antwerpen: Maklu.
- Mdk (2016): Der Abschluss von Urst Urban. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=ubtz4Ps48J8>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Meixner, Johanna und Klaus Müller (2004): *Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungspraxis in Schule und Beruf*. Aachen: Shaker Verlag.
- Merton, Robert (1985): *On the shoulders of giants. A Shandean postscript*. San Diego: Harcourt.
- Merton, Robert (1985): *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meuser, Michael (2011): explorativ. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 192.
- Meyer, Ingo (2011): Fiktionalität. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 204–205.
- Michael, Mike (2017): *Actor-Network Theory. Trials, Trails and Translations*. Los Angeles: SAGE.
- Müller-Jentsch, Walther (2021): Gewerkschaften und Korporatismus. Vom Klassenkampf zur Konfliktpartnerschaft. In: *Wirtschaftsordnung und Sozialverfassung als mitbestimmte Institutionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–78.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Nelson, David, Michael Cox, und Bärbel Häcker Schwetzinger (2011): *Lehninger Biochemie*. Berlin: Springer.
- Newton, Isaac (1675): Annahme der Einladung zur privaten Korrespondenz. Cambridge, 05.02.1675. Brief an Robert Hooke.
- Nietzsche, Friedrich (2013): *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft*. Berlin: Holzinger.
- Nonaka, Ikujiro und Noboru Konno (1998): The concept of 'Ba'. Building a foundation for knowledge creation. In: *California Management Review* 40 (3), S. 40–54.
- NSSE National Survey of Student Engagement (2006): Engaged Learning: Fostering Success for All Students. Bloomington. Online verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512619.pdf>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Oldenbourg, Ray (1999): *The Great Good Place. Cafés, Coffe Shops, Bookstores, bars, Hair Salons, and other Hangouts at the Heart Community*. New York: Marlowe & Company.

- Ong, Walter (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pasteur, Louis (1854): Eröffnungsrede anlässlich der feierlichen Einrichtung der Philosophischen Fakultät von Douai und der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät von Lille, Douai, 07.12.1854.
- Petrow, Nikita (2011): Palatschi. *Oni wypolnjali sakasy Stalina [Henker. Sie führten Stalins Befehle aus]*. Moskau.
- Philipp, Thorsten und Tobias Schmohl (Hrsg.) (2023): *Handbook Transdisciplinary Learning*. Bielefeld: Transcript.
- Pohlenz, Philipp und Anika Hädicke (2018): *Universitätsweites KONZEPT. Modulkatalog Schlüsselkompetenzen*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München, Wien: De Gruyter Oldenbourg.
- Putnam, Robert, Robert Leonardi und Raffaella Nanetti (1993): *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Rammstedt, Otthein (2011): Bewegung, soziale. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93.
- Rammstedt, Otthein (2011): Prozess. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 537.
- Rau, Jan und Sebastian Stier (2019): Die Echokammer-Hypothese: Fragmentierung der Öffentlichkeit und politische Polarisierung durch digitale Medien? In: *Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft* 13 (3), S. 399–417.
- Rieß, Martin (2020): Straßentheater über Klischees und Ausgrenzung. Studenten der Otto-von-Guericke-Universität auf den Plätzen der Innenstadt unterwegs. In: *Volksstimme* (243), S. 9.
- Rieß, Martin (2020): Kampf um Magdeburger Studenten-City-Läden. In: *Volksstimme*, 30.11.2020. Online verfügbar unter <https://www.volksstimme.de/lokal/magdeburg/kampf-um-magdeburger-studenten-city-laden-1088904>, zuletzt geprüft am 09.05.2022.
- Sachs, Judyth und Lindie Clark (2017): *Learning Through Community Engagement*. Singapur: Springer.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation. Volumes I & II*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell.
- Sanders, Elizabeth und Pieter Stappers (2012): *Convivial toolbox. Generative research for the front end of design*. Amsterdam: BIS.
- Sayer, Derek (2017): *Making Trouble. Surrealism and the Human Sciences*. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Schilling, Julia, Kristin Tolksdorf, Adine Marquis, Mirko Faber, Thomas Pfoch, Silke Buda, Walter Haas, Ekkehard Schuler, Doris Altmann, Ulrike Grote und Michaela Diercke (2021): Die verschiedenen Phasen der COVID-19-Pandemie in Deutschland: Eine deskriptive Analyse von Januar 2020 bis Februar 2021. In: *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz* 64 (9), S. 1093–1106.

- Schimank, Uwe (2011): Wissen. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 759–760.
- Schmidt, Dietmar (2002): Fossilien. Das Insistieren der Körper im Diskurs der Kulturwissenschaften. In: Annette Barkhaus und Anne Fleig (Hrsg.): *Grenzverläufe. Der Körper als Schnitt-Stelle*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 65–82.
- Schneidewind, Uwe (2016): Die "Third Mission" zur "First Mission" machen? In: *Die Hochschule* (1), S. 14–22.
- Schneidewind, Uwe und Mandy Singer-Brodowski (2014): *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Schott, Franz und Shahram Azizighanbari (2012): *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster, München: Waxmann.
- Schraper, Niclas, Oliver Reis, Johannes Wildt, Eva Horvath und Elena Bender (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Online verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf), zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Schreiner, Christopher (2009): *Handbook of research on assessment technologies, methods, and applications in higher education*. Hershey PA: Information Science Reference.
- Schroer, Markus (2006): *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seifert, Anne und Sandra Zentner (2010): *Service-Learning - Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Stanislawski, Konstantin Sergeevič und Bernd Stegemann (Hrsg.) (2014): *Stanislawski-Reader. Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle*. Leipzig: Henschel.
- Stark, Kerstin, Carolin Neubert und Stephan Lorenz (2015): Fallrekonstruktion und Akteur-Netzwerk-Theorie. Erfahrungen mit Datenkombinationen auf Basis eines Verfahrensmodells. In: *Routinen der Krise - Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, S. 533 – 542.
- Storrer, Angelika (2001): getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat Kommunikation. In: Andrea Lehr, Matthias Kammerer, Klaus-Peter Konerding, Angelika Storrer, Caja Thimm und Werner Wolski (Hrsg.): *Sprache im Alltag. Beiträge zum neuen Perspektiven in der Linguistik*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 439–466.
- Strohschneider, Peter (2014): Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In: André Brodocz, Dietrich Herrmann, Rainer Schmidt, Daniel Schulz und Julia Schulze-Wessel (Hrsg.): *Die Verfassung des Politischen. Festschrift für Hans Vorländer*. Wiesbaden: Springer, S. 175–192.
- Strükelberg, Thomas (2021): Verzweifeln Musiker an Beethoven, weil der sein Metronom falsch las? In: *geo.de*, 25.01.2021. Online verfügbar unter <https://www.geo.de/wissen/23862-rtkl-neue-studie-verzweifeln-musiker-beethoven-weil-der-sein-metronom-falsch-las>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.

- Swaner, Lynn (2007): Linking Engaged Learning, and Well-being, and Civic. A Review of the Literature. In: *Liberal Education* Winter, S. 16–25.
- Taut, Bruno (1995): Über die Magdeburger Kunstgewerbeschule. Eine Denkschrift von Bruno Taut. 1922. In: Annegret Nippa (Hrsg.): *Bruno Taut in Magdeburg. Eine Dokumentation: Projekte - Texte - Mitarbeiter*. Magdeburg: Stadtplanungsamt Magdeburg, S. 116–125.
- Tessnow, Katja (2020): Kampf ums Amt. Neue Wirtschaftsbeigeordnete tritt Dienst an. In: *Volksstimme*, 04.08.2020. Online verfügbar unter <https://www.volksstimme.de/lokal/magdeburg/neue-wirtschaftsbeigeordnete-tritt-dienst-an-1066931>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Ufert, Detlef (2015): *Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende*. Opladen: Budrich.
- United Nations (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: UN General Assembly.
- Vallery-Radot, René (1906): *The life of Pasteur*. New York: McClure Phillips & Co.
- Van der Windt, Henny, Pádraig Murphy, Diana Smith und Andrea Vargiu (2014): Evaluating Projects of Public Engagement with Research and Research Engagement with Society. Online verfügbar unter [https://www.academia.edu/16349590/Evaluating\\_Projects\\_of\\_Public\\_Engagement\\_with\\_Research\\_and\\_Research\\_Engagement\\_with\\_Society](https://www.academia.edu/16349590/Evaluating_Projects_of_Public_Engagement_with_Research_and_Research_Engagement_with_Society), zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Venkatesh, Sudhir (2009): *Underground Economy. Was Gangs und Unternehmen gemeinsam haben*. Berlin: Econ.
- Vollmar, Gabriele (2016): SECI-Modell oder Wissensspirale. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=JaMotycchal>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Von Salisbury, Johannes (1159): *Metalogicon*. Übersetzt von: Daniel MacGarry: *The Metalogicon of John Salisbury: A Twelfth-century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium*. Berkeley: University of California Press. 1995.
- Walzik, Sebastian (2022): Kompetenzbegriff. Bochum: Zentrum für Wissenschaftsdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum. Online verfügbar unter <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/kompetenzbeurteilung/>, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Watson, David (2007): *Managing Civic and Community Engagement*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Wehrheim, Jan (2011): Raum, öffentlicher. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 553.
- Weiner, Hendrik, Benjamin Landgraf, Cathrin Sperlin, Sally Schneider, Laura Keuler, Sabine Germer, Svenja Heinrichs, Nora Arneke, Franziska Gutkäse, Ragna Hübner, Carina Eckermann, Julius König, Amelie Bicker, Thao Tran und Anna Krutsch, (2019): Dokumentation der Zwischennutzung in:takt im Breiten Weg 28, Magdeburg. Seminar MD:innen Wintersemester 2018/19 Studiengang kwl][cultural engineering der Otto von Guericke Universität. Magdeburg: in:takt.
- Weiner, Hendrik, Jana Richter, Alexander Chmelka, Lilly-Sophia Berndt, Marta Tomé, Undine Zeisberg und Viktoria von Hassell (2021): in:takt. Dokumentation Stand Februar 2021. Magdeburg: in:takt.
- Weyer, Johannes (2014): Ansatzpunkte der soziologischen Netzwerkforschung. In: Johannes Weyer (Hrsg.): *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 48–53.

- Wienold, Hanns (2011): Theorie. In: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 685.
- Wikipedia (2021): Pasteur-Effekt. Online verfügbar unter <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Pasteur-Effekt&oldid=210949328>, zuletzt aktualisiert am 15.04.2021, zuletzt geprüft am 09.05.2023.
- Wolff, Stephan (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt, S. 502–514.
- Zehnpfennig, Barbara (2023): Instrumentalisierung. Wenn Politiker gezielt wissenschaftliche Gutachten anfordern. Deutschlandfunk Kultur, 04.04.2023.
- Zurstiege, Guido (2008): Der Konsum Dritter Orte. In: Guido Zurstiege und Kai-Uwe Hellmann (Hrsg.): *Räume des Konsums. Über den Funktionswandel von Räumlichkeiten im Zeitalter des Konsumismus*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 121–141.

## **Anhang**

Die eingebundene USB-Karte enthält die grafische Akteur-Netzwerk-Karte sowie das Logbuch der Untersuchung.

# Ehrenerklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Verwendete fremde und eigene Quellen sind als solche kenntlich gemacht.

Ich habe nicht die Hilfe eines kommerziellen Promotionsberaters in Anspruch genommen.

Ich habe insbesondere nicht wissentlich:

- Ergebnisse erfunden oder widersprüchliche Ergebnisse verschwiegen
- statistische Verfahren absichtlich missbraucht, um Daten in wissenschaftlich ungerechtfertigter Weise zu interpretieren
- fremde Ergebnisse oder Veröffentlichungen plagiiert
- fremde Forschungsergebnisse verzerrt wiedergegeben.

Mit ist bekannt, dass Verstöße gegen das Urheberrecht Unterlassungs- und Schadensersatzansprüche des Urhebers sowie eine strafrechtliche Ahndung durch die Strafverfolgungsbehörden begründen können.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form als Dissertation eingereicht und ist als Ganzes auch noch nicht veröffentlicht.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Dissertation ggf. mit Mitteln der elektronischen Datenverarbeitung auf Plagiate überprüft werden kann.

Magdeburg,

Alexander Nicolas Chmelka