

# Grenzziehungen zwischen Hochschulräumen und realen Welten im Kontext von Engaged Learning

**Alexander Chmelka**  
Magdeburg

Der Begriff *Engaged Learning* bezeichnet einen Prozess, in dem Studierende theoretische Inhalte, die ihnen an einer Hochschule vermittelt werden, auf einen Kontext außerhalb der Hochschule anwenden, wobei sie sich mit gesellschaftlichen Anliegen, Herausforderungen oder Bedürfnissen auseinandersetzen

und dabei Wissen in gleichberechtigten, beiderseitig vorteilhaften Partnerschaften mit außerhochschulischen Akteuren produzieren (Marsh et al. 2021: 23). Der *außerhochschulische Kontext* wird als *reale Welt* verstanden (Chmelka et al. 2020), die sich aus einem spezifischen Themenbereich innerhalb eines sozialen Wirkungskreises, politischen Machtbereichs oder einer Lebensumwelt in Verbindung mit einem vorübergehend stabilisierten kollektiven Problembewusstsein zusammensetzt. Daraus resultiert schließlich der häufig verwendete Ausdruck des *real world problems*, womit eine zu lösende Streitfrage oder ein zu überwindendes Hindernis einer außerakademischen Gemeinschaft gemeint ist.

Im Prozess des Engaged Learning, so die Annahme, treten Hochschulakteure aus den Räumen ihrer Hochschule heraus und in reale Welten ein. Das legt den Schluss nahe, dass Hochschulen als von gesellschaftlichen Realitäten und den darin auftretenden Problemen abgesondert begriffen werden. Wo Akteure, die einen Engaged-Learning-Prozess durchlaufen, die Grenzen zwischen Hochschulräumen und realer Welt ziehen und was aus ihrer Perspektive den Unterschied beider Sphären ausmacht, sind Fragen, auf die Antworten zu geben, das Anliegen des vorliegenden Artikels ist.

## 1. Kontextualisierung der Untersuchung

Der hier gesetzte Fokus auf die Grenzen zwischen und das jeweils voneinander divergierende Wesen von Hochschulräumen und realen Welten ist

in eine größerangelegte Untersuchung eingebettet. Deren übergeordnetes Anliegen ist es, die theoretischen Grundannahmen und die Genese einer Definition des Begriffs Engaged Learning sowie seine Aneignung durch und seine Anwendung auf eine konkrete Praxis zu untersuchen. Dabei kann der hier behandelten Grenzziehung ein zentraler Stellenwert in der Gesamtuntersuchung zugestanden werden.

Die Datenerhebung wurde, in Ermangelung gesicherten theoretischen und empirischen Wissens zum Begriff Engaged Learning, explorativ ausgerichtet. Zwei universitäre Lehrveranstaltungen wurden im Modus offener und wissentlicher teilnehmender Feldbeobachtungen ohne Stimulus untersucht und in eher unstrukturierten, manuellen Protokollierungen unvermittelt aufgezeichnet (Brosius/Haas 2012: 184). Komplementierend wurden rund 25 Ero-Epische Gespräche (Girtler 2001: 4) mit Studierenden und Lehrpersonen geführt. Die Perspektiven außerhochschulischer Akteure sind vornehmlich über konversationsanalytisch behandelte Dokumente (Wolff 2000: 509–512) einbezogen worden.

Der Datenkorpus wurde anhand eines chronologischen Feldtagebuchs sowie eines grafischen Netzwerks aus zentralen Akteuren und deren interdependenten Aktionen aufbereitet, in die Form dichter Beschreibungen (Geertz 1983) überführt sowie schließlich assoziations-soziologisch interpretiert (Latour 2014). Das Logbuch der Untersuchung umfasst insgesamt rund 80 schriftlich dokumentierte Untersuchungstage im Zeitraum zwischen dem 2.1.2020 und dem 18.5.2021.

## 2. Kontextualisierung der Fälle

Bei den untersuchten Lehrveranstaltungen handelt es sich um ein Seminar zum Themenkomplex *urbane Diversität* und einen Workshop, in dem ein *Straßentheaterstück* entwickelt und aufgeführt wurde. Beide Lehrveranstaltungen richteten sich an Studierende der Kultur-, Wirtschafts-, Informations-, Sozial-, Medien-, Sprach- sowie Bildungswissenschaften und fanden im Wintersemester 2020/21 an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg (im Folgenden OVGU) statt. Während der Theaterworkshop, inklusive Aufführungen, sieben Tage am Stück, Anfang Oktober 2020, in Präsenz abgehalten wurde, erstreckte sich das Seminar zur urbanen Diversität über die Monate von Oktober 2020 bis Februar 2021 und wurde pandemiebedingt im Modus hybrider Lehre durchgeführt.

Beide Lehrveranstaltungen bewegten sich im organisatorischen und ideellen Rahmen des *in:takt*. Hierbei handelt es sich um ein 2018 als Kooperation zwischen der OVGU und der Stadt Magdeburg initiiertes Pro-

jekt, dessen „Basis ... das Konzept Engaged Learning [ist]“ (Weiner et al. 2021: 112). Das kommunale Dezernat für Wirtschaft, Tourismus und regionale Zusammenarbeit förderte das in:takt auf jährlichen Beschluss des Stadtrats hin mit einem Beitrag von ca. 8.000 Euro im Jahr. Die stadteigene Wohnungsbaugenossenschaft stellte in:takt zudem vakante Räumlichkeiten in der Magdeburger Innenstadt zur Zwischennutzung zur Verfügung. Vonseiten der OVGU und hier insbesondere auf Initiative der zentralen Betriebseinheit *Medien, Kommunikation und Marketing* wurden die Lehraufträge und -mittel bereitgestellt, um Lehrveranstaltungen mit hohem Praxisanteil im in:takt zu ermöglichen.

Ein Ziel des Projekts ist es, „neue Perspektiven und Impulse für die [kulturelle und wirtschaftliche Belebung der] Stadt“ (Beigeordnete) zu entwickeln, zu testen und die Ergebnisse den Entscheidungsträgern aus Kommunalpolitik und -verwaltung bereitzustellen. Der darüber hinaus selbstgesetzte Handlungsrahmen der Studierenden, ebenso wie die grundlegende Problematisierung vonseiten der Lehrpersonen, ist die als an öffentlichen, nicht-kommerziellen Räumen mangelnde und damit als unattraktiv bewertete Infrastruktur der Magdeburger Innenstadt. Die Kritik am Konsumismus Dritter Orte (Zurstiege 2008) sowie kapitalismuskritische Perspektiven auf eine Kulturindustrie (Horkheimer/Adorno 2015: 141–191) sind dem in:takt daher grundlegend. Der Umstand, dass sich in:takt „an der Schnittstelle zwischen Wirtschafts- und Kulturförderung befindet“ (Stadtratsmitglied), geht immer wieder mit unterschiedlichen, teils gegensätzlichen Interessen, Werten und Ansichten einher, die in Grundsatz-Kontroversen verhandelt werden. Die Studierenden und Lehrpersonen des in:takt zeichnen sich dabei durch eine konfrontative und konfliktäre Haltung aus.

Gleichwohl ist ihre Handlungsfähigkeit im Erhebungszeitraum „extrem abhängig von Uni und städtischer Förderung“ (Lehrperson), hängt sogar am sinnbildlichen „Tropf der öffentlichen Förderung“ (ebd.). Während die Legitimation des in:takt vonseiten der OVGU kaum ernsthaft infrage gestellt wird, sprechen sich insbesondere konservative und rechts-extreme Stadtratsmitglieder offen gegen eine Fortsetzung des Projekts aus. Sämtliche Elemente des Engaged Learning Prozesses – von der Theorievermittlung über die Problematisierung, das Eingehen von Partnerschaften bis zur Produktion von Wissen – gehen daher stets mit einem taktischen „Kalkül, das nicht mit etwas Eigenem rechnen kann“ (De Certeau/Voullié 1988: 23), einher und sind dementsprechend auf die Fortsetzung und Verstetigung des in:takt Projekts ausgerichtet.

### 3. Grenzziehungen zwischen Hochschule und realer Welt

Das Verständnis der Studierenden und Lehrpersonen beider Lehrveranstaltungen aufgreifend, konstituieren sich Räume und deren Grenzen über ihre geografische Verortung hinaus aus ihrer ästhetischen Atmosphäre sowie hinsichtlich ihrer organisationalen Zugehörigkeit. Daraus resultiert schließlich ihre Unterscheidung in ein *Inner-* und ein *Außerhalb* der Hochschule. Beide Sphären weisen ein jeweils unterschiedliches Maß an (Un-)Bestimmtheit sowie eine entgegengesetzte Bedeutung von Scheitern auf.

#### 3.1. *Innerhalb und Außerhalb der Hochschule*

Das *Innerhalb* umfasst Räume in Gebäuden der Hochschule. Deren Atmosphäre wird von einer Lehrperson 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 Studierenden. Im Gegensatz dazu wird das *Außerhalb* mit dem Gefühl des Freiseins sowie einer daraus resultierenden Locker- und Ungezwungenheit der Studierenden verbunden. Anders als im „total unangenehm[en]“ (Lehrperson) *Innerhalb* scheint es im *Außerhalb* relative Abstufungen zu geben.

Dies zeigt sich im Vergleich zweier Lokalitäten, die sowohl physisch als auch atmosphärisch dem *Außerhalb* zugesprochen, jedoch hinsichtlich des zulässigen Grades der Selbstorganisation voneinander unterschieden werden. Das *Außerhalb* wird insgesamt als relativ freier – im Sinne von weniger verpflichtend – und eher gestaltbar empfunden. Die organisationalen Pflichten der Hochschule, also etwa die betriebliche Entscheidungshierarchie sowie die Anforderungen modularisierter Studiengänge, wirken jedoch auch *außerhalb* des Hochschulraums und stellen damit eine stetige Verbindung zum *Innerhalb* dar – inklusive dessen Unbehaglichkeit. Die Hochschule ist damit zwar geografisch und atmosphärisch von der *realen Welt* – ihrem *Außerhalb* – getrennt, jedoch über ihre organisationalen Pflichten Teil ebenjener.

Gleichzeitig reproduzierten die Studierenden und Lehrpersonen im *Außerhalb* Elemente des *Innerhalb*. Dies zeigt sich beispielsweise an der Adaption der für Lehrsituationen typischen Sitzordnung während der Theorie- und Textbesprechungen. Die jeweils aktiven Lehrpersonen 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 lässt, ist ein Hinweis da-

rauf, dass die ebenfalls als Pflicht empfundene Theorievermittlung ein Handlungs-Bindeglied zwischen dem *Inner-* und *Außerhalb* der Hochschule ist.

In diesem Zuge kann festgestellt werden, dass die Akteure die Assoziation zwischen dem *Inner-* und *Außerhalb* der Hochschule bewusst konstruieren und nicht nur habitualisiert oder allein aus einem Verantwortungsgefühl heraus übernehmen. Insbesondere die beiden Lehrpersonen, deren Professionen über eine rein akademische Tätigkeit hinausgehen, nutzen ihre Lehrveranstaltungen sowohl zur Abgrenzung von als auch zur Verbindung mit als *herkömmlich* verstandenen Formaten der Hochschullehre. Während die *Abgrenzung* darauf abzielt, der eigenen Initiative einen aus dem Curriculum der Studiengänge herausragenden Alleinstellungscharakter zuzusprechen, geht die *Verbindung* mit dem Anliegen einher, die eigene Initiative der gesellschaftlich als hoch eingeschätzten Reputation wissenschaftlicher Tätigkeiten anzugleichen. Beiden Ansätzen ist gemein, dass sie stets darauf bedacht sind, die organisatorische Verbindung zur Hochschule aufrechtzuerhalten und auszubauen, um ihr eigentümliches Verständnis von Lehre in dieser zu etablieren und kultivieren.

### 3.2. (Un-)Bestimmtheit

Auf Seiten der Studierenden werden die beiden Lehrveranstaltungen als – im positiven Sinne – „was ganz anderes als Uni sonst“ (Student) erlebt und diskutiert. Dabei kommt, insbesondere im Theaterworkshop, die inszenierte Reflexion, was „Uni sonst“ ist, zum Einsatz. Der Umgang mit *(Un-)Bestimmtheit* kann schließlich als ein herausragendes Unterscheidungskriterium identifiziert werden.

Themen, Inhalte und teilweise sogar Abläufe der Umsetzung, sowohl des Theaterstücks als auch der urbanen Mikroprojekte waren weitestgehend der studentischen Selbstorganisation überlassen. Die Lehrpersonen traten hingegen als Impuls- und Rahmengeber auf und moderierten das studentische Engagement mit bestärkenden sowie kritischen Kommentaren. Welche theoretischen Lehrinhalte wie in die außerhochschulische Praxis übernommen, welche lokalen Phänomene und Erlebnisse dabei problematisiert, mit welchen weiteren Akteuren Partnerschaften eingegangen oder Kontroversen ausgetragen, welche Art von Wissen am Ende des Prozesses produziert werden und welche Überraschungen dieser darüber hinaus bereithält, ist zu Semesterbeginn weitestgehend *unbestimmt*.

Hieraus ergibt sich auf Seiten der Lehrpersonen die Notwendigkeit, „aus dem Bauch heraus“ (Lehrperson) zu agieren, d.h. zu *improvisieren*.

Dass zudem „genug Erfahrung“ (ebd.) vonnöten ist, um „was aus der Schublade zu ziehen“ (ebd.) verweist auf die Fähigkeit zur *Antizipation*, wohingegen das geäußerte grundlegende Vertrauen in die eigene Arbeit als *Selbstwirksamkeitserwartung* begriffen werden kann.

Im Umgang mit Unbestimmtheit stehen der *Improvisation*, *Antizipation* und *Selbstwirksamkeitserwartung* der Lehrpersonen auf Studierendenseite die aktive Beteiligung im Sinne von *Mit- und Selbstbestimmung* bei gleichzeitiger *Kompromissbereitschaft* und *Ergebnisoffenheit* gegenüber. Von ihnen wird erwartet, Unbestimmtheiten zunächst einmal auszuhalten. Diese Anforderung wird mit Blick auf die herkömmliche Hochschullehre, in der „alles immer vollkommen fertig sein [muss]“ (Hochschulexterne Partnerin), als ein weiteres Abgrenzungsmerkmal von dieser verstanden.

Tatsächlich scheinen die Rollen und ihre Hierarchie in der Sphäre der Hochschule klar bestimmt; zudem gibt es ein festes Zeitregime und Leistungen werden nach definierten Regeln sowie anhand standardisierter Ressourcen vergütet. Demgegenüber sind die Einflussmöglichkeiten der Akteure in den beiden Lehrveranstaltungen auf Prozesse, Entscheidungen und Ziele weniger klar bestimmt. Die jeweils individuelle Autorität wird vielmehr durch die Autoritätsansprüche der Kommilitonen, Lehrpersonen und hochschulexternen Partner begrenzt und muss in Kontroversen mit diesen ausgehandelt werden.

Aus „der Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Bildung von Normen und Regeln“ (Hartmann 2011: 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. Im Vergleich zum inszenierten Bild der herkömmlichen Lehre kann konstatiert werden, dass sich die Studierenden, Lehrpersonen und hochschulexternen Partner in den beiden Lehrveranstaltungen eher *auf Augenhöhe* wähnen. Tatsächlich jedoch liegt die alleinige Autorität in Angelegenheiten, die dem *Innerhalb* zugerechnet werden – Theorievermittlung, Noten- und Creditpoints-Vergabe, hierarchische Entscheidungsstrukturen und erwerbsarbeitsrelevante Risiken – bei den Lehrpersonen.

Dennoch tragen die Studierenden für das Gelingen der Lehrveranstaltungen – die Inszenierung des Theaterstücks und die Projekte zur Belebung der Innenstadt – eine ebenso weitreichende Verantwortung. Der von den Studierenden dafür zu leistende Einsatz beläuft sich dabei nicht allein auf die zeitliche Anwesenheit und den Nachweis eines abschließenden Werkstücks, sondern erfordert darüber hinaus einen unbestimmt hohen Grad der Selbstorganisation und Resilienz. Im Gegenzug für die

mit der Unbestimmtheit einhergehende Freiheit werden die Studierenden nämlich auch von Außenstehenden – Passanten, Projektpartnern, Journalisten und Kommunalpolitikern – kritisiert, ermahnt, infrage oder „vor vollendete Maßnahmen gestellt“ (Studentin); es werden Warnungen erteilt, „kreuzgefährlich[e]“ (Lehrperson) Aussagen getroffen und Beschwerden kundgetan. Teilprojekte und Protestaktionen verselbstständigen sich, d.h. entziehen sich der studentischen Kontrolle, wohingegen unerwünschte Einflussnahmen antagonistischer Gruppierungen als „ins Haus stehen[d]“ (Lehrperson), d.h. als unmittelbar bevorstehend erwartet werden.

Die Begegnungen und Auseinandersetzungen der Studierenden mit den Werten, Interessen und Sichtweisen außerhochschulischer Akteure gehen mit starken Gefühlsdifferenzen einher. Einige von ihnen fühlen sich „eingeschüchtert“ (Studentin), empfinden bevorstehende Begegnungen als „beängstigend“ (ebd.) und erleben sich selbst „wie im Hamster-rad“ (ebd.), d.h. kommen trotz großer Anstrengungen nicht voran. Auf unerwartete Hindernisse und hinderliche Entwicklungen reagieren die Studierenden geschockt, wütend oder enttäuscht. Kontaktabahnungen gegenüber sind sie „vorsichtig“ (ebd.), wohl auch, weil die Verantwortung darüber, was am Ende des unbestimmten Prozesses herauskommt, mit der Besorgnis einhergeht, dass „was [Schlechtes] passiert“ (ebd.). Demgegenüber werden die Erwartungen auf positive Resonanzen – etwa „viel Applaus“ (Lehrperson) für ein „tolles Projekt“ (ebd.) zu bekommen – vorsorglich gesenkt.

### *3.3. Scheitern als Lernchance vs. Scheitern als Existenzbedrohung*

Strukturen, Hierarchien, Rollen und Handlungen sind in der Sphäre der Hochschule eher determiniert. Die organisationalen Bestimmungen werden dabei von den Akteuren beider Lehrveranstaltungen als ihnen auferlegte Verpflichtung und damit als mitunter unangenehme Beschränkung ihrer demokratischen Autorität empfunden. Gleichwohl halten die Hochschulakteure im selbstgesuchten Exil des Freiraums Verbindungen zur Hochschule bewusst aufrecht, die sie in ihrem „Rücken“ (ebd.) wähen.

Der ambivalente Umgang damit, sich als „zwar selbstorganisiert, aber nicht selbstverwaltet“ (Lehrperson) zu begreifen, offenbart sich dabei in Forderungen nach Rückendeckung durch Akteure der Universität einerseits und Versuchen des Entzugs vor universitärer Kontrolle andererseits. Dass die Verbindung zur Hochschule aufrechterhalten wird, liegt maßgeblich daran, dass die universitären Lehrveranstaltungen sowohl für die Entstehung des in:takt-Projekts als auch für die Sicherstellung autonomer

men Handelns der Studierenden und Lehrpersonen fundamental sind – „Wenn das Seminar weg ist, wars das [mit dem in:takt]“ (ebd.). Insbesondere in Situationen, in denen das Projekt von Außenstehenden angegriffen oder grundlegend infrage gestellt wird, besinnen sich die hauptverantwortlichen Lehrpersonen darauf, „‘n Uni-Seminar“ (ebd.) zu sein, dessen „einzige Verrücktheit ist, dass es nicht in den Räumen der Uni stattfindet, sondern im öffentlichen Raum“ (ebd.). Dadurch soll auch skeptischen Außenstehenden erklärt werden, „wofür das in:takt ... tatsächlich auch da [ist]“ (Stadtratsmitglied); nämlich dafür, „tatsächlich die Studiengänge“ (ebd.) mit dem „Engagement der Studierenden“ (ebd.) zu verbinden und damit „neben Forschung und Lehre auch ... in die Gesellschaft hineinzuwirken [,was] immer wichtiger im Kommen [ist und] das ... man auch als Kommune unterstützen [sollte]“ (ebd.).

Das studentische Lernen im Rahmen einer Assoziation von akademischer Lehre mit bürgerschaftlichem Engagement ist wiederum, dies bekunden die Lehrpersonen wiederholt, darauf angewiesen, in der praktischen Anwendung theoretischer Lehrinhalte zu scheitern, die Gründe dafür zu reflektieren und es in einem erneuten Anlauf unter veränderten Parametern besser zu machen. Dabei tragen die Bestimmungen der Hochschulsphäre dazu bei, die Konsequenzen von Scheitern abzufedern. 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 Fall der vorliegenden Lehrveranstaltungen wird das Scheitern studentischer Initiativen von den Lehrpersonen sogar explizit eingefordert, damit die Studierenden daraus etwas lernen können – *Scheitern ist Lernchance*.

In der Praxis des in:takt-Projekts allerdings verunmöglicht Scheitern das Lernen. Wenn vereinbarte Leistungen nicht erbracht, Konflikte mit Anwohnern und Fördermittelgebern eskaliert oder politische Mehrheiten verloren werden, steht das Projekt als solches auf dem Spiel. Ohne Förderung, ohne Lehrauftrag, ohne Seminar, ohne Laden, ohne Selbstorganisation „wars das“, kann diese Art von Lehre – Engaged Learning – kaum funktionieren – *Scheitern ist Existenzbedrohung*.

Die Grenze zwischen Hochschulräumen und realen Welten kann in den vorliegenden Fällen daher auch mit Blick auf die unterschiedliche *Kultur des Scheiterns* gezogen werden. Um die Gratwanderung aus *Scheitern als Lernchance* und *Scheitern als Existenzbedrohung* zu bestehen, passen sich die Studierenden und Lehrpersonen der vermeintlich erforderlichen Handlungslogik der *realen Welten* an. Sie stehen dabei vor der Herausforderung, ihr Handeln im Engaged Learning Prozess gegen-

über Partnern und Öffentlichkeit als Teil von Wirtschaftsförderung zu übersetzen. Dabei gehen sie mitunter jedoch soweit, ihre denkkollektivistischen Wurzeln, die den Wissenschaften entspringen, zu vernachlässigen, d.h. wissenschaftliche Güte zugunsten von Selbstvermarktung und politischem Kampf zu opfern. Eine unmittelbare Feststellung, wann es sich bei Aussagen von Studierenden und Lehrpersonen um evidenzbasierte Argumentation und wann es sich um aufmerksamkeits- und mehrheitsorientierte Kommunikation handelt, ist inmitten des Feldgeschehens kaum möglich und erfordert nachträgliche Perspektivwechsel und Faktenchecks.

#### **4. Diskussion**

Die Grenzen zwischen Hochschulräumen und realen Welten können im Kontext der beiden untersuchten Fälle von Engaged Learning mittels dreier Unterscheidungen – (1) Inner- und Außerhalb, (2) Bestimmtheit und Unbestimmtheit, (3) Scheitern als Lernchance und als Existenzbedrohung – gezogen werden. Gleichwohl eignet sich diese Grenzziehung aufgrund ihrer geringen Trennschärfe weniger als Instrument zur Analyse von Hochschulräumen und realen Welten, sondern kann eher als Anzeichen ihrer Synthese gedeutet werden. Das legt den Schluss nahe, dass es sich bei in:takt um einen im Entstehen begriffenden Grenzaum handelt, in dem sowohl die Einflüsse des Hochschulraums als auch der realen Welt wirken – mit den sich daraus ergebenden Synergien und Kompatibilitätsproblemen.

Dabei erweist 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. Gesellschaftliche Transformationen sind, selbst im Kleinen, kaum in einem Semester zu bewerkstelligen, wohingegen darüberhinausgehendem Engagement wirtschaftliche und curriculare Grenzen gesetzt sind. Wenn es die Bestimmungen der jeweiligen Studiengänge zulassen, sind semesterübergreifende Lehrveranstaltungen mit entsprechend höherer Credit-Points-Vergütung einsemestrigen Lehrveranstaltungen vorzuziehen. Dadurch können die Studierenden eingehender auf den Engaged-Learning-Prozess vorbereitet werden, was ihnen sowohl das Ankommen in der unbestimmteren Lernumgebung erleichtern als auch die Qualität ihrer Projekte steigern dürfte. Es kann angenommen werden, dass dies sowohl der Prävention existenzbedrohlichen

Scheiterns als auch der Ermöglichung lernförderlichen Scheiterns zuträglich wäre.

Im Gegenzug scheint sich die Resonanz auf studentisches Handeln im öffentlichen Raum tiefgreifender auf das Selbstbewusstsein sowie das Reflexionsvermögen der Studierenden auszuwirken, als es durch Noten und Credit Points allein möglich wäre, da die Konsequenzen ihres Handelns unmittelbarer, konkreter und persönlicher erlebt werden. Es könnten daher gerade die Kontroversen mit außerakademischen Akteuren sein, in denen der akademische Nachwuchs einen stets zur Revision bereiten Denkstil erlernen und einüben kann, der doch als Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Erkenntnis- und Wahrheitssuche gilt (Zehnpfenig 2023).

Allerdings nur dann, wenn Kontroversen, die den Seminarraum verlassen, nicht dazu führen, dass den Lehrformaten, aus denen sie hervorgegangen sind, die Existenzberechtigung abgesprochen wird. Da Engaged Learning Initiativen zeit- und ressourcenintensiver sind, als herkömmliche Lehrformate, sind sie, um nachhaltige Effekte zu erzielen, oftmals auf zusätzliche Mittel angewiesen (Anderson 2022: 155). Lehrpersonen und Studierende, deren engagiertes Lernen sich im Wirkungskreis ihrer Mittelgeber vollzieht, stehen damit vor der Wahl, sich entweder in der Rolle als „Unruhestifter“ (Lehrperson) einzurichten und „Stör-signale in das System“ (Leitungsperson Hochschule) zu senden – in der Hoffnung, die Toleranzschwelle ihrer Mittelgeber nicht zu überschreiten – oder sich als Erfüllungsgehilfen politischer und wirtschaftlicher Agenden zu betätigen – in der Hoffnung, das eigentliche Anliegen nicht aus den Augen zu verlieren.

## Literatur

- Anderson, Lindsey (Hg.) (2022): *Communities and Students Together (CaST). Piloting new approaches to Engaged Learning in Europe*, Maklu, Antwerpen.
- Brosius, Hans-Bernd/Alexander Haas (2012): *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*, VS Verlag, Dordrecht.
- Chmelka, Alexander/Lindsey Anderson/Eleonora Ferraresi/Mary Griffith/Noel Klima/Courtney Marsh/Philipp Pohlenz/Jarkko Rasingkangas/Tom Ritschie/Sampo Ruoppila/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*, URL <https://www.cast-euproject.eu/download/prova/20/> (27.6.2023).
- De Certeau, Michel/Ronald Voullié (1988): *Kunst des Handelns*. Merve, Berlin.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Girtler, Roland (2004): *10 Gebote der Feldforschung*. Lit Verlag, Wien.

- Latour, Bruno (2014): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Hartmann, Heinz (2011): Autorität, demokratische, in: Werner Fuchs-Heinritz/Daniela Klimke/Rüdiger Lautmann/Otthein Rammstedt/Urs Stäheli/Christoph Weischer/Hanns Wienold (Hg.), Lexikon zur Soziologie, VS Verlag, Wiesbaden, S. 73.
- Horkheimer, Max/Theodor Adorno (2015): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, WBG, Darmstadt.
- Marsh, Courtney/Lindsey Anderson/Noel Klima (Hg.) (2021): Engaged Learning in Europe. Maklu, Antwerpen.
- Weiner, Hendrik/Jana Richter/Alexander Chmelka/Lilly-Sophia Berndt/Marta Tomé/Undine Zeisberg/Viktoria von Hassell (2021): Die Dokumentation vom Projekt in:takt in den Jahren 2018–2021, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.
- Wolff, Stephan (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse, in: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung: Ein Handbuch, Rowohlt, Reinbeck, S. 502–514.
- Zehnpfennig, Barbara (2023): Instrumentalisierung. Wenn Politiker gezielt wissenschaftliche Gutachten anfordern, Deutschlandfunk Kultur, URL <https://www.deutschlandfunkkultur.de/wissenschaft-und-politik-wie-foehlende-distanz-zu-instrumentalisierung-fuehrt-dlf-kultur-94ee6d1b-100.html> (28.6.2023).
- Zurstiege, Guido (2008): Der Konsum Dritter Orte, in: Guido Zurstiege/Kai-Uwe Hellmann (Hg.), Räume des Konsums. Über den Funktionswandel von Räumlichkeiten im Zeitalter des Konsumismus, VS Verlag, Wiesbaden, S. 121–141.

# die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack  
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)  
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

---

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62,

D-06886 Wittenberg

<https://www.die-hochschule.de>

Kontakt Redaktion: [peer.pasternack@hof.uni-halle.de](mailto:peer.pasternack@hof.uni-halle.de)

Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-91-5

---

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich vor allem dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 27.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: [www.diehochschule.de](http://www.diehochschule.de) >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität ([www.hof.uni-halle.de](http://www.hof.uni-halle.de)). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstätter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ ([https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>

*Abbildung vordere Umschlagseite: Francis Picabia, Totalisateur (Totalizador), 1922, Reg. Number AD04958, © Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia*

## Vermittelnde Expertise. Schnittstellen von Management und Kommunikation im Wissenschaftssystem

<i>Justus Henke, Annika Felix, Katja Knuth-Herzig:</i> Wissenschaftsmanagement und -kommunikation. Schnittstellen der Organisation von Wissenschaft .....	7
<i>Julia Wiethüchter:</i> Fördermittelgeber als unsichtbare Forschungspartner. Epistemische Ungerechtigkeit in globalen Forschungsk Kooperationen .....	20
<i>Claudia Wendt:</i> Die „Europäischen Hochschulen“ und der „Collaborative Turn“. Eine Bestandsaufnahme .....	31
<i>Sebastian Gallitschke:</i> Kooperationen, Kollaborationen, Allianzen. Zum Zusammenhang von universitärem Organisationswandel und Universitätskooperationen.....	42
<i>Ursula M. Müller:</i> Zusammenarbeit baden-württembergischer Hochschulrechenzentren in Zeiten von Digitalisierung und Pandemie. Hemmnisse, Projekte, Lösungen.....	54
<i>Jan Lauer:</i> Vertraut das Wissenschaftsmanagement der Verwaltung? Die Funktion von Vertrauen gegenüber der Verwaltung.....	66
<i>Nadine Syring:</i> Interventionen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen. Empirische Befunde zu studentischen Nachfragetypen und Studienerfolg.....	76
<i>Annika Felix:</i> Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer und ihr Weg durch die Krise. Was bleibt von der Ad-hoc-Digitalisierung im Zuge der COVID-19- Pandemie? .....	88
<i>Alexander Chmelka:</i> Grenzziehungen zwischen Hochschulräumen und realen Welten im Kontext von Engaged Learning.....	101

<i>Theresa Franke-Frysch:</i> Wachsende Bedeutung narrativer Zukunftsproduktion in den Wissenschaften? Problemlagen und Perspektiven für die Wissenschaftskommunikation am Beispiel von Reallaboren .....	112
--	-----

<i>Justus Henke:</i> Social Citizen Science und ihre Rolle für die Nachhaltigkeitsziele.....	125
---	-----

## **GESCHICHTE**

<i>Ulrich Papenkort:</i> Akademisierung. Auch eine Geschichte der Hochschule.....	137
--	-----

## **FORUM**

<i>Manfred Stock:</i> Die Grenzen der humankapitaltheoretischen Betrachtung der Hochschulbildung.....	150
---	-----

<i>Eik Gädeke:</i> Studieren zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Ein bildungs- und subjektivierungstheoretischer Beitrag zum Diskurs über Hochschulbildung.....	162
--	-----

<i>Franz Kasper Krönig:</i> Paradigmen der hochschulischen Steuerung von Studiengangsentwicklung. Trade-offs von entwicklungs-, transformations- und evolutionsbezogener Educational Governance.....	174
---	-----

<i>Gerhard Wagner, Pascal Klassert, Muriel Wagner:</i> Determinanten wissenschaftlicher Karrieren. Auf dem Weg zu einer einheitlichen Theorie im Anschluss an Pierre Bourdieu .....	189
---	-----

## **PUBLIKATIONEN**

<i>Peer Pasternack:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	202
Allgemeines und thematisch Übergreifendes (202) • Gesellschafts-/Sozial- und Geisteswissenschaften (204) • Künstlerische Hochschulen, Gestaltung und Architektur (215) • Naturwissenschaften (216) • Medizin und affine Fächer (220) • Ingenieurwissenschaften (223) • Regionales und Lokales (226)	

<b>Autorinnen &amp; Autoren</b> .....	231
---------------------------------------	-----

## Autorinnen & Autoren

**Alexander Chmelka**, Master of Arts, Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Bereich Hochschulforschung & Professionalisierung der akademischen Lehre. eMail: alexander.chmelka@ovgu.de

**Annika Felix**, Dr. rer. soc.; Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: annika.felix@ovgu.de

**Theresa Franke-Frysch**, Master of Arts, Kulturwissenschaftlerin/Bildungswissenschaftlerin, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ (WiMaKo). eMail: theresa.franke-frysch@ovgu.de

**Eik Gädeke**, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen. eMail: eik.gaedeke@fernuni-hagen.de

**Sebastian Gallitschke** M.A., Koordinator des Graduiertenzentrums der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin und Promovierender im Graduiertenkolleg Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung. E-Mail: sebastian.gallitschke@googlemail.com

**Justus Henke**, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung und Nachwuchsgruppenleiter im Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“. eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de

**Katja Knuth-Herzig**, Dr., Referentin Weiterbildung / Beratung am Zentrum für Wissenschaftsmanagement (ZWM) in Speyer. eMail: knuth-herzig@zwm-speyer.de

**Franz Kasper Krönig**, Prof. Dr., lehrt Elementardidaktik und Kulturelle Bildung an der TH Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften; Orchid-ID: 0000-0003-2755-8787. eMail: franz.kroenig@th-koeln.de

**Jan Lauer** M.A., MPA (Speyer), Doktorand im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation als forschungsbasierte Praxen der Wissenschaftssystementwicklung“ (WiMaKo), Lehrstuhl für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Universität Speyer. eMail: jan.lauer@wimako-kolleg.de

**Ursula M. Müller**, MBA, Dekanatsreferentin an der Fakultät Bauingenieurwesen, Bauphysik und Wirtschaft der Hochschule für Technik Stuttgart. eMail: ursula.mueller@hft-stuttgart.de

**Pascal Klassert** M.A., Historiker, wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Soziologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: klassert@em.uni-frankfurt

**Ulrich Papenkort**, Prof. Dr., Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz und seit 2020 deren Rektor. eMail: ulrich.papenkort@kh-mz.de

**Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

**Nadine Syring**, Master of Science Wirtschaftswissenschaften, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Brandenburg und an der Otto-von-Guericke Universität, Doktorandin im Graduiertenkolleg WiMaKo (Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation). eMail: nadine.syring@m.e.com

**Manfred Stock**, Prof. Dr., Professor am Institut für Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

**Gerhard Wagner**, Prof. Dr., Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Wissenschaftstheorie/Logik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: g.wagner@soz.uni-frankfurt.de

**Muriel Wagner** M.A., Hungarologin, Kulturwissenschaftlerin, Mitarbeiterin für Forschungsförderung von ECRs im Dekanat des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. eMail: m.wagner@soz.uni-frankfurt.de

**Claudia Wendt** M.A., MBA, Erziehungswissenschaftlerin, Dekanatsrätin an der Universität Leipzig, Fellow am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: claudia.wendt@hof.uni-halle.de

**Julia Wiethüchter** M.A., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster und Promovendin an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer. eMail: Juliawiet@outlook.de