



# „Wissen to Go“ – Transdisziplinär-transformative Lehre als „Reallabor im Kleinen“

Christina West

## Prolog ...

### ... und Feedback

„Die Forschergruppe war zum Projektstart selbst sehr kritisch, welche verwertbaren Ergebnisse entstehen würden und erwartete die in diesem Bericht teilweise dokumentierte Fülle an Erkenntniswerten nicht. Die Frage, welche verwertbaren Ergebnisse entstehen würden beschäftigte uns sehr, bis wir schließlich nach und nach verstanden, welchen Mehrwert die Lernprozesse an und mit den mobilen Wissensorten für uns selbst erzeugen konnten. Wir gewannen wertvolle Erkenntnisse für die Durchführung vergleichbarer Forschungsprojekte und lernten deren Potenziale für innovative Prozesse nachhaltiger Stadtentwicklung kennen. Verluste und Rückschläge gehörten dabei als Spiegel von Verhaltensweisen zur Konzeption. Wir lernten, wie diverse Theorieansätze vielfältig in Reallaboren bzw. in alltäglichen Lebensbereichen angewendet werden können, um Fragen auf mehreren wissenschaftlich und lebensalltäglich relevanten Ebenen zu erarbeiten. Es war ein Schlüsselerlebnis, die Transformationspotenziale von Theorien [bei der Analyse – Anmerkung der Verfasserin] in symbolisch-materiellen Bereichen sich überschneidender Lebenswelten zu erkennen. Eine ganze Palette von diversem Handlungswissen bescherte uns den Zugang zu Fähigkeiten, die entscheidend für den Erfolg transformativer Wissenschaft sein können: Wie setze ich eine Idee, einen Impuls in Gegenständen und Kommunikationsmedien um? Traue ich mich, meinen Impulsen Raum zu geben und sie in meinen Handlungen zu reflektieren? Wie kann ich die Entstehung eigener oder fremder Ideen begünstigen? Antworten auf Fragen wie diese, aber auch ganz pragmatisches, beispielsweise handwerkliches, soziales und kulturelles Handlungswissen stellt potenziell den Schlüssel zu jenem Kontextwissen dar, welches die Entwicklung, Überprüfung und Adaption von theoretischen Elementen erst ermöglicht. Dabei gilt, dass sich jedes Handlungswissen nur in Abhängigkeit des Kontexts des Untersuchungsfeldes bewähren kann und sich wie dieses reflektiert aber dennoch dynamisch entwickeln können sollte.“

O-Ton aus dem Forschungsbericht „Wissen to Go‘ – Bringt Eure Zukunft ins Rollen! Einkaufswagen als Wissens-Hotspots im Neuenheimer Feld“ der Studie-

renden des gleichnamigen transformativen Lehr- und Forschungsprojekts<sup>1</sup> (Kleine Forschergruppe 2016, S. 84).

## 1 „Wissen to Go“ – Ausgangspunkt und Zielsetzung transdisziplinär-transformativer Lehre

„Wissen to Go“ – ist nicht nur der Titel, den die Studierenden ihrem transformativen Lehr- und Forschungsprojekt gegeben haben, sondern verweist gleichzeitig darauf, dass transformative Lehre die Idee des Co-Designs von Forschungsfragen und der Co-Produktion von Wissen in transdisziplinären Akteurskonstellationen übernimmt, wodurch Wissensproduktion in Bewegung gerät. „Wissen to Go“ verweist dann nämlich auch auf grundlegende Einstellungen zur Wissensproduktion für (nachhaltige) Transformation und deren Modi in transdisziplinär-transformativen Lehrformaten und Forschungszusammenhängen: „Wissen to Go“ basiert auf einer Praxis des kritischen Dialogs zwischen verschiedenen universitären und außeruniversitären Akteuren mit ihren unterschiedlichen Wissensbeständen. Hierdurch werden reflektierte Perspektivenwechsel ermöglicht und bestehende Wissensbestände, (Be-)Deutungsmuster, Sinnschemata und hegemoniale Praktiken<sup>2</sup>, gesellschaftliche Strukturen und Ordnungsschemata hinterfragt und deren Weiterentwicklung und Transformation angestoßen.

Auch das Reallabor „Urban Office – Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“ in Heidelberg (Reallabor Urban Office, s. a. Steckbrief im Anhang zu diesem Buch) dockte an diesen theorie- und praxisorientierten Auseinandersetzungen mit den Fragen nach den verschiedenen Modi der Wissensproduktion im Zusammenhang mit den Paradigmen und Suchbewegungen nachhaltiger Stadtentwicklung an, wodurch die Transformation zur nachhaltigen

- 
- 1 Das Projekt „Wissen to Go“ – Bringt Eure Zukunft ins Rollen! Einkaufswagen als Wissens-Hotspots im Neuenheimer Feld“ (kurz: „Wissen to Go“) wurde im Rahmen der „Kleinen Forschergruppe“ zum Thema „Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“ von den Studierenden Daniel Bumiller, Stefanie Drautz, Julia Lenz, Theresa Schäfer, Jessica Schrade, Malte Schweizerhof, Jana Wittmaier unter der Leitung von Dr. Christina West und Prof. Dr. Ulrike Gerhard am Geographischen Institut der Universität Heidelberg erarbeitet (Kleine Forschergruppe 2016). Im Rahmen des viersemestrigen Masterstudiengangs „Geographie“ an der Universität Heidelberg ist die „Kleine Forschergruppe“ eine verpflichtende Lehrveranstaltung, in der von den Studierenden eigene wissenschaftliche Fragestellungen entwickelt und bearbeitet werden.
  - 2 Hegemoniale Praktiken und Deutungsmuster begründen sich aus bestehenden Machtverhältnissen und werden auch in alltäglichen zivilgesellschaftlichen Praxen und Auseinandersetzungen hergestellt (s. a. West 2017).

Wissensproduktion in den Blick geriet: *Welche Arten von Wissen gibt es? An welchem Ort wird wie von wem Wissen produziert? Wie und unter welchen Voraussetzungen über die Welt werden welches Wissen und welche Weltperspektive konstruiert, die dann zu welcher Art urbaner Transformation führen?* (Gerhard et al. 2017; Marquardt und West 2016; West 2017; West et al. 2017; Urban Office 2016a, b).

„Wissen“ wurde im Reallabor Urban Office und wird in „Wissen to Go“ in einem weiten Sinn verstanden. Alltägliches wie soziales oder Anwendungswissen werden als soziale Formen des Sinns anerkannt, die Erfahrungen und Handlungen leiten (Knoblauch 2013, S. 1). Durch neue Wege der Wissensproduktion und neue Arten des Wissens in urbanen Kontexten verändern sich mit Blick auf nachhaltige Stadtentwicklung auch Perspektiven auf und Wertschätzungen von Standortqualitäten, Ortsbindungen und Raumorientierungen sowie deren Zusammenhänge (West 2014b; West 2017).

Das in diesem Beitrag vorgestellte transformative Lehr- und Forschungsformat entstand in diesem thematischen Rahmen mit dem Ziel, ein spezifisches Format zu schaffen, mit dem Reallabor-Forschung und reallaboraffine experimentelle Arbeitsweisen gelehrt und weiterentwickelt werden können (s. EINBLICKE – [TAKE 1]). Im Fokus stand dabei die Idee, dass Studierende die Komplexität von transformativer Forschung und von Wissenschaft für Nachhaltige Entwicklung realisieren und kritisch reflektieren, sich transdisziplinär Möglichkeiten zur Transformation schaffen, verschiedene Wissensformen (dazu Geser 2010) und Wissensbestände (wissenschaftliches Wissen und außerwissenschaftliches Wissen) integrieren, Möglichkeitsräume<sup>3</sup> identifizieren und diese kreativ gestalten.

Benötigt wird dafür eine zielgerichtete aber gleichzeitig (ergebnis)offene und experimentelle Organisationsform. Zwar gelten „Reallabore“ mittlerweile schon als Forschungsformat, mit dem das Verständnis komplexer gesellschaftlicher Transformationsprozesse vertieft werden kann. Da sich Reallabor-Forschung aber noch am Anfang befindet, entschieden sich die Dozentinnen für ein methodisches Experiment: Das Potential des Formats „Reallabor“ selbst sollte im Experiment mit Studierenden und Praxisakteuren erprobt und methodisch weiterentwickelt wer-

---

3 Möglichkeitsräume sind eng mit dem Experimentieren und mit dem von Robert Musil (2002, S. 16) beschriebenen „Möglichkeitssinn“ verbunden, der für ihn die Fähigkeit ist „... alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.“ Denn: „... es könnte wahrscheinlich auch anders sein.“ Diejenigen, die Möglichkeitsräume identifizieren, sind bereit, unterschiedliche Wirklichkeitswahrnehmungen zu erkennen, zu zerlegen, die Elemente dieser Wirklichkeiten zu etwas Neuartigem zu synthetisieren, um so zu erkennen, dass das Mögliche und somit noch nicht Seiende ebenso wichtig und bedeutsam – und damit vergleichbar notwendig – sein kann wie das bereits Existierende (s. a. West 2017).

den – die Idee eines ‚Reallabors im Kleinen‘ war entstanden. Beim Format „Wissen to Go“ oder „Reallabor im Kleinen“ geht es im Kern um die Frage, wie es gelingen kann, transformative Projekte wissenschaftlich zu konzeptualisieren, umsetzungsorientiert zu gestalten und aktiv durchzuführen.

Aufgabe und Ziel für die Studierenden ist es nun entsprechend, selbstständig ein eigenes „Reallabor im Kleinen“ zu konzipieren und eigenverantwortlich alle Phasen umzusetzen, wodurch sie zunehmend Autonomie in Forschungsprozessen erlangen.

Auf der Grundlage themenspezifischer, aber aus verschiedenen Disziplinen stammender Literatur vollziehen die Studierenden dabei ergebnisoffen, basierend auf einer Praxis des kritischen Dialogs, reflektiert Perspektivenwechsel nach, hinterfragen etablierte Wissensbestände, (Be-)Deutungsmuster, Sinnschemata und hegemoniale Praktiken<sup>4</sup> und transformieren diese. Auf Basis der neu entwickelten Kenntnisse und Perspektiven werden dann in Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteuren eigenverantwortlich transdisziplinäre forschungs- und handlungsorientierte Projektarbeit(en) (auch als Realexperimente oder (urbane) Interventionen bezeichnet) co-designed und realisiert mit der Absicht, neues Wissen, neue wissenschaftliche Praktiken, Interaktionen sowie konstruktives Problemlösen zu entwickeln und zu beforschen.

Lernen und damit Lehre werden hier also als aktive, selbstgesteuerte, situative, kommunikative und improvisative Prozesse begriffen – eine neue transversale Lernkultur wird implementiert, die es dem Einzelnen ermöglicht, jenseits stereotypisierender, dogmatisch verfestigter Zuordnungen und daraus resultierender Ordnungsschemata Differenzierungen zu erkennen und Entscheidungen quer zu jeglichen Kategorien und Sinn Grenzen zu treffen (West 2014a, S. 118; West 2014b, S. 305-307; West 2017): Immer noch breit etablierten Vorstellungen von Belehrung, Instruktion oder disziplinärer Wissensvermittlung wird also wenig Beachtung geschenkt. Absichtsvoll soll der übliche Rahmen von individualisierter und oft nur auf isolierte Ziele beschränkter Lehre überschritten werden.

Im „Reallabor im Kleinen“ wird für Studierende (inter-)disziplinäre und transdisziplinär-transformative Forschung in Theorie und Empirie, in Anwendung und bzgl. der Auswahl, Anpassung und Entwicklung von Methoden, erfahrbar und erlebbar, bewertbar und einordenbar, da sie alle Schritte und Phasen unmittelbar und eigenverantwortlich selbst konzipieren sowie zwischen allen Beteiligten aushandeln und gestalten. Im Zuge dieser Aushandlungsprozesse wiederum erlangen sie gleichzeitig Erfahrungen, wie gesellschaftliche Transformation in Richtung Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit partizipativ-kreativ, improvisativ und verantwortungsvoll befördert werden kann.

---

4 Vgl. Fn 2.

Gleichzeitig gewinnt transformative Forschung dadurch, dass Theorien, Methoden und konkrete wie übergeordnete Themen in der transformativen Lehre theoretisch und experimentell weiterentwickelt werden. So wurden Erfahrungen und Erkenntnisse im Reallabor „Urban Office“ adaptiert, und weitere transformative Lehrformate entwickelt (Urban Office 2016a, b). Das „Reallabor im Kleinen“ kann zum Multiplikator werden, indem es Zugänge zur (außeruniversitären) Gesellschaft generiert und sich selbst aktiv in (urbane) Transformationsprozesse einbringt, in Gesellschaft Interesse und Engagement für transdisziplinär-transformative Forschung weckt und dazu beiträgt, dass sich möglichst vielfältige Akteure auf unterschiedliche Art und Weise beteiligen können. Schließlich soll über die gemeinsame Konzeption und Arbeit an (urbanen) Interventionen ein transdisziplinärer Dialog starten, der auf strukturelle Veränderungen abzielt und langfristig der Transformation der Wissensgesellschaft zu Nachhaltigkeit dienen soll.

Das „Reallabor im Kleinen“ adressiert vorrangig Studierende im Masterstudium, da dann eigenständiges Denken, kritisch reflektiertes Lesen und Argumentieren, Multidisziplinarität und eine gewisse Methodenkompetenz sowie evtl. auch schon Erfahrungen mit transdisziplinärer Forschung erwartet werden können (s. Kapitel 2).

Das hier dargestellte Lehr- und Forschungsformat kann aber auch unabhängig von einem Reallabor durchgeführt werden, auch wenn im konkreten Fall die Thematik des Reallabors Urban Office für die „Kleine Forschergruppe“ aufgenommen wurde.

#### **ENBLICKE „Wissen to Go“ Heidelberg – [TAKE 1]**

Das studentische Lehr- und Forschungsprojekt „Wissen to Go“ entstand zwischen Mitte Oktober 2015 und Anfang Juni 2016 im Rahmen des Reallabors Urban Office.<sup>5</sup> Sieben Studierende und zwei Dozentinnen machten es sich zum Ziel, neue Formen der Wissensgenerierung und des Wissensaustausches in urbanen öffentlichen Zwischen- oder Transiträumen wie Wegen, Eingangsbereichen, Plätzen oder Restflächen zu implementieren und zu beforschen. Unter der Prämisse, dass Wissen zu jeder Zeit und für die gesamte Stadtgesellschaft barrierearm zugänglich sein sollte, wurden acht recycelte Einkaufswagen von Studierenden der Geographie und Ethnologie in Kooperation mit lokalen außeruniversitären Partnern zu mobilen Wissensorten, zu ‚Botschaftern für Nachhaltigkeit‘ umgebaut: ein Musikwagen, ein mobiler Wissensspielplatz, ein Stadtsportwagen, ein mobiler Fairteiler, eine mobile Kommunikationsblase, ein mobiles Beet,

---

5 Das Reallabor „Urban Office – Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“ wurde als BaWü-Lab an der Universität Heidelberg vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg im Förderzeitraum 2015-2017 gefördert.



**Abbildung 1:** „Wissen to Go“ Heidelberg am Start: Die „Kleine Forschergruppe“ mit den mobilen Wissensorten kurz vor dem Start zum „Grand Opening“. Mit der Eröffnungsveranstaltung von „Wissen to Go“ startete die urbane Intervention in den öffentlichen Raum von Heidelberg. Von rechts nach links: der mobile Stadtsportwagen, der mobile Musikwagen, die mobile Kommunikationsblase, der mobile Fairteiler, das mobile Beet, der mobile Wissensspielplatz und links im Hintergrund der Fragezeichen-Wagen. © Malte Schweizerhof, Heidelberg 2016.

ein Solarwagen, der Fragezeichen-Wagen (Wissen to Go 2016) (Abb. 1). In Feldphasen (s. Arbeitsphasen (AP) in Kapitel 3; AP 5, AP 6) wurden die mobilen Wissensorte<sup>6</sup> im Stadtraum implementiert, prozessbegleitend erforscht, in ihrer Wirkung evaluiert und auf Transformationspotentiale diskutiert. Der öffentliche Raum wurde dadurch als belebt und interessanter gestaltet wahrgenommen. Da auch der Wunsch nach Ausweitung des Projekts geäußert wurde, wurde es vom Reallabor Urban Office mit zwei Fairteiler-Mobilen ab Frühjahr 2017 in Heidelberg fortgeführt und durch Kooperationen mit weiteren lokalen und regionalen Praxispartnern weiterentwickelt.

Die mobilen Wissensorte im öffentlichen Raum der Stadt Heidelberg schafften Möglichkeiten zum Ausbrechen aus Routinen. Alltägliche Wege und gewohnte Umgebungen –

6 Anfänglich synonym auch als mobile „Lern- und Wissensorte“ oder „Wissens-Hotspots“ bezeichnet, da an und mit den mobilen Wissensorten Lernprozesse freigesetzt werden (Fn. 1). Allerdings haben sich diese Bezeichnungen im Laufe des Projekts nicht etabliert. Mobile „Lern- und Wissensorte“ wurde dann verkürzt auf mobile „Wissensorte“.



**Abbildung 2:** „Wissen to Go“ Heidelberg bot unerwartete Möglichkeiten im Zentrum der Stadt: Mit „Wissen to Go“ ließ sich Heidelbergs Innenstadt mal ganz anders erleben und nutzen: Der mobile Musikwagen (vorne rechts) und der mobile Stadtsportwagen (direkt dahinter) tauchten ganz unerwartet mitten in Heidelberg am Adenauerplatz, dem Platz mit der höchsten Verkehrsdichte der Stadt, auf. An beiden mobilen Wissensorten blieben Neugierige stehen, beobachteten, was passierte, begegneten sich, begannen, mit anderen zu interagieren, indem sie die Angebote der Wagen ausprobierten. Sie tauschten sich aus, machten miteinander Musik oder spielten eines der zahlreichen Spiele. Im Hintergrund der Raumbfänger, der mobile Veranstaltungsraum, der im Makerspace des DAI (Deutsch-Amerikanisches Institut) von einem DAI-Team zusammen mit Flüchtlingen gebaut worden war. © Malte Schweizerhof, Heidelberg 2016.

z. B. Uni-Campus, Wege zum Arbeitsplatz – wurden durch die mobilen Wissensorte temporär verändert und deshalb wieder oder auch neu wahrgenommen. Die unerwarteten Eingriffe in den städtischen Raum konnten ‚Augen öffnen‘ und dadurch eingefahrene Bewertungsmuster in Frage stellen. Gefördert wurde dies noch durch die Mobilität der Wissensorte: Plötzlich tauchte etwas auf, war da, verschwand dann aber wieder, regte dazu an, Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse zu hinterfragen. Damit wollten die mobilen Wissensorte Anreiz sein für innovative Projekte, für neue Entwicklungspfade und soziale Interaktionen, die anstifteten zu einer kontraststarken, auch temporären Nutzung und nachahmungswürdigen Rückeroberung urbaner öffentlicher Räume (Abb. 2). Dies sollte zu einer aus der Bewohnerschaft getragenen nachhaltigen Stadtentwicklung beitragen, in deren Prozess normative Zielvorstellungen zwischen allen Akteuren ausgehandelt werden. Die durch diesen Ansatz entstehenden Begegnungen, Botschaften und Experimente haben gegenüber deduktiv erzielten Forschungsergebnissen den Vorteil lebensweltlicher Nähe.

Dafür ließ die „Kleine Forschergruppe“ das Paradigma der verobjektivierenden Beobachtung gerne hinter sich: Sie mischte sich ein, stieß an – und beobachtete. Nicht nur die forschenden Studierenden und Dozentinnen erwarben Kompetenzen in der konzeptionellen und praktischen Umsetzung transformativ ausgerichteter Projekte, auch Stadtbewohner(innen) und Stadtnutzer(innen) erhielten Impulse, die sie aufgreifen konnten, um eigenes Verhalten und Handeln zu hinterfragen, Ideen zu generieren und umzusetzen. Bewusst konnten sie in den öffentlichen, über sprachliche Aushandlungen hinaus gedehnten Diskurs zum Umgang mit dem physisch-materiellen Stadtraum einsteigen. Mit der Operationalisierung der Intervention wurde quasi ein Medium geschaffen, das unterschiedlichste Sprach- und Verständigungsbarrieren überbrückte.

## 2 Das transformative Lehr- und Forschungsformat<sup>7</sup> „Wissen to Go“: Konstitution und curriculare Rahmenbedingungen

Das transformative Lehr- und Forschungsformat „Wissen to Go“ wurde als „Reallabor im Kleinen“ im Kontext des Reallabors Urban Office entwickelt. Prinzipiell ist es jedoch möglich, dieses auch ohne ein übergeordnetes Reallabor (oder ein analoges transdisziplinär-transformatives Forschungsvorhaben) durchzuführen, solange eine tiefere Verankerung in den Prinzipien der Reallabor-Forschung (s. dazu auch Beecroft et al. 2018) und institutionell eine ausreichende Gestaltungsfreiheit für Dozierende gewährleistet ist. Sollen aber Lernprozesse und Erkenntnisse, evtl. sogar neu gewonnene Praxisakteure, in ein bestehendes oder geplantes Reallabor oder ein anderes transdisziplinär-transformatives Forschungsprojekt integriert werden, so ist die Durchführung von „Wissen to Go“ eher im Vorfeld oder am Anfang dieses Projekts zu erwägen.

Konzipiert ist die Durchführung mit einer Dozentin bzw. einem Dozenten. Teamteaching – insbesondere in inter- oder transdisziplinären Teams – ist natürlich möglich, jedoch nicht zwingend erforderlich. Das transformative Lehr- und Forschungsformat „Wissen to Go“ eignet sich für Gruppengrößen bis ca. 10-12 Studierende. Für größere Gruppen kann das Prozedere an einigen Stellen modifiziert werden (s. Kapitel 3; AP 4), wobei Diskussions-, Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse in größeren Gruppen erfahrungsgemäß zeitintensiver werden (s. Abschnitt 2.1).

---

7 Zur besseren Lesbarkeit wird das transdisziplinär-transformative Lehr- und Forschungsformat auch als ‚Seminar‘ und später, wenn es in die Experimentier- und Umsetzungsphase geht, als ‚Lehr- und Forschungsprojekt‘ – kurz: ‚Projekt‘ – bezeichnet.



## 2.1 *Zeitpunkt und Dauer*

„Wissen to Go“ ist als einsemestrige Lehrveranstaltung konzipiert: Während die Grundlagenphase zur Erarbeitung der wissenschaftlichen Basis mit Hypothesenbildung, Konzeption und Entwicklung des Forschungsdesigns (s. Kapitel 3; AP 1-3; Tab. 1) innerhalb der Vorlesungszeit stattfindet, wird die von den Studierenden selbst organisierte Realexperiment-/Interventionsphase (s. Kapitel 3; AP 4-6; Tab. 1) während der vorlesungsfreien Zeit durchgeführt. Die Abschlusspräsentation schließlich (s. Kapitel 3; AP 7; Tab. 1) läßt sich nach Möglichkeit am Ende der vorlesungsfreien Zeit organisieren. Aus der Erfahrung zeigt sich, dass ein Semester für die Konzeption und Durchführung inklusive des Realexperiments/der Intervention jedoch zu kurz sein kann. Alternativ können also auch zwei Semester dafür veranschlagt werden. In diesem Fall empfiehlt es sich, im Wintersemester zu starten, damit die Feldphase mit Realexperiment/Intervention (s. Kapitel 3; AP 5-6; Tab. 1) mit Beginn des Sommersemesters durchgeführt werden kann. Einige der schriftlichen Aufarbeitungen können teilweise projektbegleitend stattfinden. Die endgültige Fassung des Projektberichts (s. Kapitel 3; AP 8; Tab. 1) erfolgt in der Regel nach der Abschlusspräsentation (s. Kapitel 3; AP 7; Tab. 1). Die Zeitspanne, die eine erfolgreiche Durchführung der Lehrveranstaltung letztendlich benötigt, wird beeinflusst:

- von der Bereitschaft aller Beteiligten – Studierende wie Dozierende – zu theoriegeleitetem interdisziplinärem Lesen, Denken, Argumentieren und Diskutieren
- vom Grad der experimentellen Ausrichtung und der (Ergebnis)Offenheit, mit der alle Beteiligten – Studierende wie Dozierende – in den Prozess hineingehen (wollen und können)
- von der Ausprägung der bestehenden Interaktionsprozesse zwischen allen Beteiligten (in Bezug auf Transformativität oder Flexibilität) (s. Kapitel 3; AP 2)
- vom Grad der Bereitschaft und Fähigkeit zur Improvisation (s. Kapitel 3; AP 2)
- von der Akteurskonstellation zu Projektbeginn (Müssen Praxispartner erst gewonnen werden oder kann auf bekannte, etablierte Praxispartner bzw. ein entsprechendes Netzwerk zurückgegriffen werden?) (s. Kapitel 3; AP 4)
- von der Organisationsform des Lehr- und Forschungsformats (Wie weit geben Dozierende Organisationsabläufe und Arbeitsstrukturen vor, wie weit werden diese von den Studierenden selbst entwickelt, wie weit werden diese von Praxispartnern (mit)gestaltet, d. h., in welchem Umfang wird von wem was (vor-)organisiert, wer ist für was verantwortlich?)
- von der Gruppengröße bzw. Anzahl der Studierenden

Von Vorteil ist generell, die Veranstaltung als Wahlseminar in einem höheren Semester des Masterstudiums stattfinden zu lassen, da dann eigenständiges Denken, kritisch reflektiertes Lesen und Argumentieren, Multidisziplinarität und evtl. auch schon Erfahrungen mit transdisziplinärer Forschung erwartet werden können. Von Vorteil ist auch eine regelmäßige Wiederholung: Ein hoher Grad der Etablierung oder Bekanntheit der Veranstaltung erhöht die Chance auf eine motivierte multidisziplinäre Studierendengruppe.

## 2.2 *Themenvorgabe/Themenfindung*

Außer der Vorgabe des übergeordneten thematischen Rahmens ‚Wissensproduktion für (nachhaltige) Transformation‘ (s. Kapitel 1) ist „Wissen to Go“ sehr frei angelegt und gestaltet. Von den Dozierenden wird die Thematik lediglich durch Begrifflichkeiten vordefiniert, die von den Studierenden inhaltlich gleichgewichtig miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Eine Verkürzung auf eine oder zwei Begrifflichkeiten ist dabei nicht zulässig. Welchen thematischen Fokus und welche Forschungshypothesen die Studierenden daraus entwickeln, wird von den Dozierenden freigestellt (s. EINBLICKE – [TAKE 2]; s. Kapitel 3; AP 1).

## 2.3 *Curriculare Voraussetzungen*

Für die Umsetzung von „Wissen to Go“ kann ein Lehrveranstaltungstyp, der innerhalb des Curriculums einer Einheit (Institut, Fachbereich, Fakultät) etabliert ist, geeignet sein, wenn er weder inhaltlich noch methodisch oder formal zu strikt vordefiniert ist. Die Studierenden brauchen große Freiheitsgrade, um eigene wissenschaftliche Fragestellungen und Forschungsmethoden mit außeruniversitären Partnern zu entwickeln. Sofern solch ein offener Lehrveranstaltungstyp im Curriculum nicht vorgesehen ist, muss ein anderer entsprechend angepasst bzw. neu entwickelt werden.

Da der Zeitaufwand und die Leistungen, die die Studierenden bei „Wissen to Go“ zu erbringen haben, deutlich die Leistungen eines regulären Seminars oder anderer Lehrveranstaltungen übersteigen, sollte sich dieser zu erbringende Mehraufwand in der Höhe der ECTS und damit im Verhältnis zur erbringenden ECTS-Gesamtpunktzahl eines Studiengangs widerspiegeln.

Das in Heidelberg umgesetzte (und im vorliegenden Beitrag in den EINBLICKEN exemplarisch dargelegte) Lehr- und Forschungsprojekt „Wissen to Go“ wurde im Rahmen der „Kleinen Forschergruppe“ umgesetzt – eine Lehrveranstaltung im Curriculum des Geographie-Masterstudiengangs der Universität Heidelberg, in dem von den jeweils teilnehmenden Studierenden eigene wissenschaftliche Fragestellungen entwickelt und bearbeitet werden sollen. Die „Kleine

Forschergruppe“ ist ein Pflichtseminar. Der Workload wird mit 10-15 ECTS gerechnet, was 1/6 bzw. 1/4 der durch Seminare zu erbringenden ECTS-Gesamtpunktzahl im viersemestrigen Masterstudiengang entspricht. Damit stellt die „Kleine Forschergruppe“ einen gewichtigen Anteil in der Gesamtpunktzahl. Die Studierenden des Lehr- und Forschungsprojektes „Wissen to Go“ in Heidelberg erhielten 15 ECTS.

### **3 Die Arbeitsphasen des transformativen Lehr- und Forschungsformats „Wissen to Go“**

Als „Reallabor im Kleinen“ orientiert sich „Wissen to Go“ an den Besonderheiten der Reallabor-Forschung (s. dazu auch Beecroft et al. 2018 sowie Arnold und Piontek 2018). Es gliedert sich in mehrere Arbeitsphasen (AP) (s. Tab. 1), die im Wesentlichen chronologisch zu verstehen sind. Die AP lassen sich an gegebene disziplinäre Bedingungen an den jeweiligen Universitäten und Hochschulen anpassen.

Grundsätzlich verläuft „Wissen to Go“ selbstorganisiert und iterativ in mehreren AP. Trotzdem gibt es allgemeine Prinzipien sowie spezielle Regeln, die es allen Beteiligten ermöglichen, auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten und eigene Ideen einzubringen, durch die Transdisziplinarität umgesetzt und Transformation angestoßen werden kann. Diese werden im Rahmen der folgenden Beschreibung der einzelnen AP ausführlich erläutert. Tab. 1 zeigt eine Gesamtübersicht der AP.

**Tabelle 1:** Gesamtübersicht über den Ablauf von „Wissen to Go!“

Wissenschaftliche Basis: Grundhypothesen und Forschungsdesign (Grundlagenphase)	AP 1: Ouverture und Start der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen		
	<b>Inhalt/wissenschaftliche Ziele</b>	<b>Lernziele</b>	<b>Dauer/Modus</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ouverture/Eröffnung</li> <li>– Theorie- und Lese-phase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Motivation und Commitment</li> <li>– Etablierung einer diskursiven Kommunikationskultur</li> <li>– Gemeinsames Erarbeiten theoretischer Grundlagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4-5 Sitzungen à 90 min</li> <li>– wöchentliche Veranstaltung (mit Vor- und Nachbereitung)</li> </ul>
	AP 2: Co-Design theoretischer Leithypothesen		
	<b>Inhalt/wissenschaftliche Ziele</b>	<b>Lernziele</b>	<b>Dauer/Modus</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entwicklung der forschungsleitenden Hypothesen</li> <li>– Vertiefende Theoriearbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vertiefung der theoretischen Grundlagen</li> <li>– zunehmend flexible bis transformative Haltung</li> <li>– Entwicklung einer multidisziplinären Perspektive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sitzungen à 90 min</li> <li>– wöchentliche Veranstaltung (mit Vor- und Nachbereitung)</li> </ul>
	AP 3: Konkretisierung und Konzeption des Forschungsdesigns		
	<b>Inhalt/wissenschaftliche Ziele</b>	<b>Lernziele</b>	<b>Dauer/Modus</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflexion der Ausgangssituation</li> <li>– Konzeption des Forschungsdesigns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entwicklung einer permanenten Reflexionskultur</li> <li>– Ausbilden von Organisationsfähigkeiten: Etablierung eigener Kommunikationskanäle im Team</li> <li>– Entwicklung des Erhebungsinstrumentariums und der prozessbegleitenden Analysemethoden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 3-5 Sitzungen à 90 min</li> <li>– wöchentliche Veranstaltung (mit Vor- und Nachbereitung)</li> <li>– Visualisieren der Konzepte im Tafelbild</li> </ul>
	Meilenstein: Fertigstellung des Forschungsdesigns		

Öffnung in die Gesellschaft	AP 4: Gewinnen von Praxispartnern; Co-Design von konkreten Forschungsfragen und Realexperiment/Intervention mit Praxispartnern		
	<b>Inhalt/wissenschaftliche Ziele</b>	<b>Lernziele</b>	<b>Dauer/Modus</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gewinnen von Praxispartnern</li> <li>– Co-Design der konkreten Forschungsfragen</li> <li>– Co-Design von Realexperiment/Intervention und Co-Produktion der notwendigen Hardware</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fähigkeit zum Gewinnen von Praxispartnern</li> <li>– Fähigkeit zur Projekt-Präsentation vor unterschiedlichen Publika</li> <li>– Teambildung</li> <li>– Erfahrung: Scheitern gehört zum Lernprozess</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 6-10 Wochen</li> <li>– selbstorganisiertes Arbeiten</li> <li>– Sitzungen mit Dozierenden bei Bedarf</li> <li>– Klausurtagung mit externer Expertin/externem Experten</li> </ul>
Meilenstein: Abschluss aller Arbeiten zur Vorbereitung von AP 5 sowie des Realexperiments/der Intervention			
Co-Produktion von Wissen durch Realexperiment/Intervention	AP 5: Umsetzung des Realexperiments/Start der Intervention; Öffentlichkeitsarbeit		
	<b>Inhalt/wissenschaftliche Ziele</b>	<b>Lernziele</b>	<b>Dauer/Modus</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Start von Realexperiment/Intervention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fähigkeit zur Projekt-Präsentation</li> <li>– transformative Haltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Einzelevent</li> <li>– öffentliche Präsentation</li> </ul>
	AP 6: Feldphase – Prozessbegleitende Forschung zum Realexperiment/zur Intervention, Bestimmung von gesellschaftlichen Wirkungen und Informationspotentialen		
<b>Inhalt/wissenschaftliche Ziele</b>	<b>Lernziele</b>	<b>Dauer/Modus</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Beforschung Realexperiment/Intervention</li> <li>– Co-Produktion von Wissen</li> <li>– Datenerhebung zur gesellschaftlichen Wirkung und Auswertung in Bezug auf Transformationspotentiale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Methoden der empirischen Feldforschung erarbeiten und einsetzen</li> <li>– Transformationswissen</li> <li>– kritische Selbstreflexion</li> <li>– transversale Lernkultur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dauer je nach Art des Realexperiments/der Intervention und abhängig von der verfügbaren Zeit im Rahmen der gesamten Lehrveranstaltungsdauer: nach Initiierungsphase durchgängig über mehrere Tage</li> </ul>	

			<p>oder Wochen (ca. 4-6), alternativ auch eventartig (einmalig oder wiederkehrend)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Organisiert durch Studierende ggf. zusammen mit Praxispartnern</li> </ul>
	<p>AP 7: (Abschluss-)Präsentation und Diskussion mit der (Fach-)Öffentlichkeit oder einer Runde von Expert(inn)en aus Praxis und Theorie</p>		
	<p><b>Inhalt/wissenschaftliche Ziele</b></p>	<p><b>Lernziele</b></p>	<p><b>Dauer/Modus</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Präsentation und Diskussion der Ergebnisse vor (Fach-) Öffentlichkeit oder (zugangsbeschränkter) Expert(inn)enrunde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fähigkeit zur Projekt-Präsentation</li> <li>– Fähigkeit zur Diskussion mit fachfremden Expert(inn)en</li> <li>– Teamfähigkeit auch bez. Präsentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1-2-tägiger Einzelevent als Höhepunkt und Abschluss des transdisziplinär-transformativen Projekts</li> </ul>
Schlussphase	<p>AP 8: Reflexion des transformativen Gesamtprojekts im Reallabor – schriftliche Aufarbeitung</p>		
	<p><b>Inhalt/wissenschaftliche Ziele</b></p>	<p><b>Lernziele</b></p>	<p><b>Dauer/Modus</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schriftliche Aufarbeitung</li> <li>– Nach-Reflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fähigkeiten zur (schriftlichen) Dokumentation</li> <li>– Fähigkeiten zur Reflexion und Evaluation eines Projektes</li> <li>– ggf. Teamfähigkeit bei Anfertigung eines Gruppenberichts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ca. 6-12 Wochen</li> <li>– Bewertung durch Dozierende entweder als Einzel- oder Gruppenbericht (schon in AP 1 gemeinsam festgelegt)</li> </ul>

### *AP 1: Ouvertüre und Start der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen*

Die Ouvertüre ist ein nicht zu unterschätzender Moment für den gesamten Verlauf von „Wissen to Go“, da hier schon die Grundlagen des Verhältnisses zwischen Dozierenden und Studierenden für das gesamte Seminar ausgehandelt werden und jede Studentin bzw. jeder Student für sich entscheidet, ob sie oder er sich auf solch ein theoretisch fundiertes, aber vor allem auch transdisziplinär-transformativ experimentelles Arbeiten einlassen möchte. ‚Mitmachen‘ bedeutet also für die Studierenden nicht nur, bestehende Ansätze oder Ideen zu diskutieren und zu adaptieren, sondern die zugesicherte Bereitschaft, sich motiviert einzubringen, offen zu sein für die Entscheidungen und Prozesse, die im Verlauf des Seminars iterativ zwischen Studierenden, zwischen Studierenden und Dozierenden sowie zwischen Studierenden und Praxispartnern diskursiv ausgehandelt werden müssen, sowie Verantwortung zu übernehmen für die ergebnisorientierte Umsetzung der gemeinsam getroffenen Entscheidungen und der gemeinsam geplanten physisch-materiellen Intervention (AP 5).

Zu Beginn des ersten Seminartermins, der im Seminarraum stattfindet, werden deshalb alle Teilnehmenden von den Dozierenden in ca. 20 Minuten zunächst in die Besonderheiten der Reallabor-Forschung eingeführt. Insbesondere wenn das „Reallabor im Kleinen“ thematisch mit einem übergeordneten Reallabor (bzw. einem vergleichbaren Forschungsprojekt) verknüpft ist, wird auch die Thematik des ‚großen Reallabors‘ erläutert und exemplarisch sowie zum besseren Verständnis auf die Fragestellungen, Methoden und Arbeitsweisen sowie die Struktur eingegangen.

Im Anschluss daran können die Studierenden in offener Runde Fragen stellen. Gibt es keine oder sind alle Fragen beantwortet, wird von den Dozierenden explizit die Bereitschaft abgefragt, ob die Studierenden sich auf einen solchen Ansatz einlassen möchten. Dabei stellen die Dozierenden deutlich heraus, dass es sich beim geplanten Lehr- und Forschungsformat nicht um eine vertraute, disziplinär orientierte Lehrveranstaltung handelt, sondern um ein transformatives „Reallabor im Kleinen“ (s. Kapitel 1), ein Seminar, das durch Transdisziplinarität, eigenmotiviertes Arbeiten auf Augenhöhe zwischen Studierenden und zwischen Studierenden und Dozierenden sowie durch Teamleistung charakterisiert ist. Auch die Konsequenzen für die Studierenden werden explizit hervorgehoben: Durch ihre Teilnahme am Seminar lassen sie sich ein auf ein Experiment, das ihre bisher kennengelernten Standards wissenschaftlichen Arbeitens voraussichtlich überschreitet, ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Selbstverantwortung von ihnen fordert und dessen Ausgang auch für Dozierende unvorhersehbar ist. Das kann nur gelingen, wenn alle, Dozierende und Studierende, Gemeinschaftsleistung fördern und Konkurrenzverhalten innerhalb der Gruppe vorbeugen.

Damit die Studierenden jedoch tatsächlich Inhalte produzieren können, sind Dozierende gefordert, Self-Empowerment zu fordern und zu fördern. Es gibt also kein vorgefertigtes Detail-Konzept, Dozierende sind auch nicht die Dirigent(inn)en der Veranstaltung, trotzdem gehört es zu ihren Aufgaben, die Umsetzbarkeit des Lehr- und Forschungsformats zu gewährleisten. Um eine neue Qualität von Organisation zu erfahren, wird den Studierenden folgende Grundmaxime an die Hand gegeben: Reagieren auf das, was passiert, weil immer etwas passiert, und das, was passiert, nicht ausblenden.

Vorgegeben von den Dozierenden werden lediglich obligatorische Meilensteine oder Eckpunkte, die gleichzeitig wichtige Übergänge zwischen den AP markieren. Dadurch erhält das Seminar einen Fahrplan, mit dem es für Dozierende und Studierende möglich wird, Zeitfenster für die einzelnen Meilensteine anzuvisieren. Die Meilensteine werden von den Dozierenden gleich zu Beginn explizit genannt:

- Eigenverantwortliches Gewinnen von und Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteuren (sowie weiteren universitären Akteuren), um Forschungsfragen gemeinsam zu konzeptualisieren und zu co-designen sowie transdisziplinäres Wissen zu co-produzieren.
- Umsetzung und Evaluation eines co-produzierten, auf Transformation ausgelegten Realexperiments oder einer Intervention im öffentlichen Raum.
- (Abschluss-)Präsentation, Diskussion und Reflexion des transformativen Lehrformats vor einer (halb-/öffentlichen) Expert(inn)enrunde.

Die einzelnen Teilnehmenden – Dozierende und Studierende – müssen sich in dieser ersten Sitzung explizit mit dieser Seminarform einverstanden erklären: den sicheren Boden einer planmäßigen, (im Detail) planbaren Lehrveranstaltung zu verlassen, ein Experiment einzugehen mit noch unbestimmten operativen Zielen, einem nicht vorhersehbaren Arbeits- und Zeitplan sowie einem unsicheren Ausgang bis zum Schluss.

Mit denjenigen, die sich aus freien Stücken darauf verpflichten, und damit auch immer wieder daran erinnert werden können, wird weitergearbeitet. Diejenigen, die das nicht wollen, werden verabschiedet.

Geklärt wird im nächsten Schritt zwischen allen Anwesenden, welche weiteren Leistungen für den benoteten Leistungsnachweis in welcher Form von den Studierenden erbracht werden müssen. Vorgegeben von Seiten der Dozierenden wird, dass das gesamte Seminar in einem schriftlichen Bericht reflektiert und aufgearbeitet werden soll. Gemäß der grundsätzlichen Idee von „Wissen to Go“ wird weitestgehend auf Vorgaben, wie der Projektbericht auszusehen hat oder gar wie viele Seiten dieser umfassen soll, verzichtet. Die Studierenden fertigen eigenverantwortlich einen wissenschaftlichen – d. h. in Form, Sprache und Aufbau den



Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens genügenden – Bericht an. Die Gliederung des Projektberichts wird den Dozierenden vorgestellt und ggf. mit ihnen diskutiert und abgestimmt.

Wahlweise kann der Projektbericht in Form eines Einzelberichts, mehrerer Berichte von kleineren Gruppen oder in Form eines einzigen Gruppenberichts von allen Studierenden gemeinsam angefertigt werden. Die grundsätzliche Entscheidung, ob ein gemeinschaftliches Werk oder Einzel- bzw. Kleingruppenarbeiten abgegeben werden, liegt bei den Dozierenden. Werden Optionen zugelassen, dann ist das Prozedere an dieser Stelle des Seminars zwischen den Teilnehmenden abzustimmen, und die Konsequenzen müssen von den Dozierenden transparent gemacht werden: zum Beispiel, dass bei Gruppenberichten nur eine Note vergeben wird, also alle Gruppenmitglieder die gleiche schriftliche Note erhalten.

Bei aller Schwierigkeit bzgl. der gerechten Bewertung von Einzelleistungen belebt ein Gruppenbericht die Diskussion, befördert Kenntnisse und neue Formen der Arbeitsorganisation und kann durchaus ein Katalysator für Engagement insbesondere in transformativen und transdisziplinären Lehr- und Lernprozessen sein. Eine graduelle Abstufung der individuellen Noten lässt sich durch den verschiedenartigen Aufbau der AP mit ihrer Vielzahl von individuellen Leistungsmomenten im Projektverlauf vornehmen. Ab einer Gruppengröße von sieben oder acht Studierenden bleibt zu prüfen, ob über die Note eines Gruppenberichts die Leistung der Einzelnen noch repräsentativ gespiegelt werden kann.

Nach Beendigung der Ouvertüre werden die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen für „Wissen to Go“ und die Vorbereitung der nachfolgenden Diskussions- und Co-Design-Phase (AP 2 und AP 3, s. Tab. 1) eingeleitet. Diese Startphase ist markiert als themenzentrierte Theorie- und Lese-Phase, die für die Studierenden als eigenständige Lernphase konzipiert ist. Sie dauert ca. 4-5 Wochen und wird begleitet von 90-minütigen wöchentlich stattfindenden Diskussions-sitzungen im Seminarraum, in denen die Studierenden ihr Verständnis von ausgewählten Theorien präsentieren und zur Diskussion stellen. Gleichzeitig haben Dozierende und Studierende Gelegenheit, grundlegende Missverständnisse aufzuklären oder fehlende Aspekte und Inhalte zu ergänzen. Zwischen den gemeinsamen Sitzungen lesen und exzerpieren die Studierenden individuell die von den Dozierenden vorgegebene, am Thema des Seminars orientierte Einstiegsliteratur, durch die verschiedene (vorwiegend wissenschaftliche) Perspektiven (z. B. geographische, ökonomische, ökologische, sozial- und kulturwissenschaftliche, politische, raumplanerische, gesellschaftstheoretische, philosophische) auf die für das Seminar ausgewählte zu analysierende Thematik aufgemacht werden. Indem die Studierenden wesentliche wissenschaftliche Positionen schriftlich pointiert herausarbeiten, erläutern und kommentieren, lernen sie einige der für die Thematik des Seminars relevanten Forschungsansätze und wissenschaftlichen Positionen kennen. Kanalisiert wird die Leserichtung durch ausformulierte themenspezifische

sche Fragen, die den Studierenden von den Dozierenden im Vorfeld mitgegeben werden (s. auch EINBLICKE – [TAKE 2]).

Da bei „Wissen to Go“ Wissen als konstitutiv für den transdisziplinären und transformativen Prozess gesehen wird (s. Kapitel 1), ist die Auseinandersetzung mit den epistemologischen Grundlagen von Wissenserzeugung ebenfalls konstitutiv. Deshalb wird mindestens eine theoretische Grundlagenliteratur dazu gelesen, vor deren Hintergrund folgende Fragenkomplexe diskutiert werden: *Welche Arten von Wissen gibt es? Wo wird Wissen produziert? Wie wird Wissen produziert? Welche Theorien und Modelle legen wie welches Verständnis von Wissen zu Grunde?* Im Zuge dieser Diskussion werden auch Fragen nach den Bedingungen der Nutzbarkeit wissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftlichen Handlungskontexten thematisiert.

Generell sind die gemeinsamen Sitzungen im Seminarraum auch der Raum, in dem offengebliebene Fragen gestellt und diskutiert werden. Darüber hinaus werden die Studierenden aufgefordert, den vorgegebenen Literaturkorpus durch eigene Vorschläge zu ergänzen, um so weitere wissenschaftliche Positionen und Perspektiven in das kollektive ‚Seminar Gedächtnis‘ einzuspeisen oder schon integrierte infrage zu stellen. Prinzipiell bleibt der Literaturkorpus offen, kann also während des gesamten Seminars von allen Teilnehmenden gleichberechtigt erweitert werden.

Ziel von AP 1 ist, dass sich schon in den ersten Wochen eine diskursive Kommunikationskultur im Seminar ausbildet, dass ein Raum des kreativen Austauschs geschaffen wird, in dem vertrauensvoll Fragen, Ideen ebenso wie (auch konfligierende) Positionen ausgetauscht und weiterentwickelt werden können. Studierende untereinander sowie Studierende und Dozierende lernen sich und ihre wissenschaftlichen Positionen und Perspektiven kennen. Im Gespräch lässt sich nahezu beiläufig eruieren, welche (disziplinären) Vorkenntnisse bei Studierenden ebenso wie bei Dozierenden Perspektiven rahmen, wodurch Lücken identifiziert werden können. Um diese Lücken zu füllen, kann der Textkorpus entsprechend angepasst werden.

Die Rolle der Dozierenden in dieser Phase ist es, die von den Studierenden aus der Literatur herausgearbeiteten Positionen kompetent mit fachlichem Wissen und Erläuterungen zu ergänzen und gleichzeitig die Diskussion zu moderieren. Die Interaktionsprozesse zwischen Dozierenden und Studierenden oszillieren jetzt, da von beiden Seiten die Art und Weise, wie diskutiert wird, sowie der Inhalt, was diskutiert wird, aktiv stimuliert werden kann. Gleichzeitig besteht für Dozierende auch die Möglichkeit, an der einen oder anderen Stelle regulierend auf den Modus und Inhalt der Diskussion einzuwirken.

Alternativ kann die Lesephase schon vor Beginn der ersten Seminarsitzung starten, indem den Studierenden die Einstiegsliteratur inklusive der leseleitenden

Fragen sowie möglicher argumentationsleitender Thesen zugänglich gemacht wird. Damit lässt sich zwar schneller in die Co-Designphase (AP 2; s. Tab. 1) überleiten, andererseits sind AP 1 und AP 2 die entscheidenden Phasen, in denen Studierende und Dozierende sich gemeinsam einen wissenschaftlichen, theoretischen wie methodischen Rahmen erarbeiten und in denen Kompetenzen, Umgangsformen und Prinzipien gegenseitiger Anerkennung ausgehandelt werden, weshalb diese Phasen ihre Zeit brauchen.

Die Diskussionsphase in AP 1 knüpft zunächst an die für Dozierende und Studierende bekannte Seminarform und disziplinar vertraute Denk- und Leseroutinen an. Da die vorgegebenen wissenschaftlichen Artikel sich jedoch aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven mit ganz unterschiedlichen Themenfeldern befassen, erweitert sich mit jedem Artikel, der gelesen und diskutiert wird, der Denkhorizont aller Beteiligten: Der klassische, disziplinar begrenzte ‚Tunnelblick‘ weitet sich auf zu einem ‚Trichter‘, in dem sich mit jeder Seminarsitzung die Anzahl der kennengelernten Perspektiven erhöht und sich einzelne Aspekte aus den verschiedenen Theorien arrondieren und gegenseitig ergänzen. Ziel ist es, dass sich für jede Einzelne bzw. jeden Einzelnen aus dem anfangs unverbunden erscheinenden Nebeneinander von Theorien nach und nach ein Netzwerk von Argumenten ergibt. Dozierenden kommt in dieser Phase die Aufgabe zu, die Diskussionen frei laufen zu lassen und nur soweit zu unterstützen, dass aus den unverbundenen, teilweise auch gegensätzlich erscheinenden Positionen in den Artikeln mögliche Anknüpfungspunkte erkennbar und sinnstiftend für das übergeordnete Thema des Seminars werden.

In AP 1 und dem nachfolgenden AP 2 werden die Grundlagen trainiert, auf denen das weitere Seminar stattfinden kann: das Zulassen von freiem wissenschaftlichem Denken, mit größerer Selbstverständlichkeit theoretisch wie methodisch ‚out of the box‘ oder zumindest ‚on the edge of the box‘ zu denken, um sich selbst die Grundlagen für die nachfolgenden Phasen transdisziplinär-transformativer Co-Design- und Co-Produktionsprozesse zu geben. Da es hierzu keine vorgefertigte Musterlösung geben kann, müssen die einzelnen Teilnehmenden für sich selbst anerkennen, dass es dabei kein Scheitern gibt, sondern jedes Resultat Erkenntnisgewinn ist. ‚Scheitern‘ gibt es in der Regel nur, wenn ‚in the box‘ gedacht wird.

#### **EINBLICKE „Wissen to Go“ Heidelberg – [TAKE 2]**

Die Dozentinnen entschieden sich, die Thematik des Reallabors Urban Office, also „Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“, auch zum thematischen Rahmen für die „Kleine Forschergruppe“ zu machen. Deshalb gaben sie neben der Einstiegsliteratur zu den Themenfeldern ‚Wissensgesellschaft‘, ‚Wissensproduktion‘, ‚epistemologische Grundlagen zum Wissensbegriff‘ auch Literatur zu ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Stadtentwicklung‘ vor (u. a. Knoblauch 2013; Krueger und Gibbs 2007; Reinecke 2010).

Entsprechend wurden die schon unter AP 1 diskutierten Fragen ergänzt: *Welche Bedeutungen hat Nachhaltigkeit? Was versteht man darunter? Welche Nachhaltigkeitsparadigmen haben sich im Lauf der Zeit entwickelt? Was versteht man unter Wissensgesellschaft? Wie lässt sich Wissensproduktion und nachhaltige Stadtentwicklung im Seminar zusammenbringen?* Ziel war es, die verschiedenen Perspektiven, mit denen in den vorgegebenen Themenfeldern ‚Nachhaltigkeit‘, ‚Stadtentwicklung‘, ‚Wissensgesellschaft‘ argumentiert wird, kennenzulernen und einzelne Aspekte der verschiedenen Theorien zu arrondieren und zu verknüpfen. Eine Reduktion auf nur eine oder zwei Begrifflichkeiten war nicht zulässig. Welchen Forschungszusammenhang oder welche Forschungshypothese die Studierenden daraus entwickeln, wurde von den Dozentinnen freigestellt (AP 2; s. Tab. 1).

### *AP 2: Co-Design theoretischer Leithypothesen*

In der Phase des Co-Designs werden zwischen allen Teilnehmenden in ca. vier wöchentlich stattfindenden 90-minütigen Sitzungen im Seminarraum auf Basis der gelesenen Literatur theoretische Leithypothesen (zur nachhaltigen Wissensproduktion) generiert und somit der theoretische Rahmen des Seminars weiter spezifiziert. Sind (wie im Falle der „Kleinen Forschergruppe“, s. EINBLICKE – [TAKE 3]) zu diesem Zeitpunkt noch keine Praxispartner (oder andere akademische oder außerakademische Partner) gefunden, findet das Design der theoretischen Leithypothesen zunächst im Kreis der Studierenden statt, und es kann strenggenommen hier noch nicht von ‚Co-Design‘ gesprochen werden. Doch auch wenn noch keine verlässlichen Praxispartner gefunden wurden, können Co-Design-Prozesse angekurbelt werden. Gute Erfahrungen wurden damit gemacht, das Seminar zu öffnen und immer wieder aktiv außeruniversitäre Akteure als Expert(inn)en zu Präsentations- und Diskussionsrunden oder World-Café-Formaten einzuladen. In jedem Fall sollten so früh wie möglich externe Akteure in die Co-Design-Prozesse im Seminar eingebunden werden.

Deshalb besteht die Herausforderung darin, das Design der Leithypothesen (AP 2; s. Tab. 1) und die Konzeption des Forschungsdesigns (AP 3; s. Tab. 1) ausreichend konkret und doch so offen zu gestalten, dass für später hinzukommende Praxispartner die Möglichkeit zum Co-Design gegeben bleibt (AP 4, s. Tab. 1).

Auch wenn die Abgrenzung zu AP 1 nicht notwendigerweise scharf gestaltet sein muss, ist für AP 2 unabdingbar, dass die Studierenden nun selbst die Verantwortung für den weiteren Fortgang des Seminars sowie das Co-Design der Leithypothesen übernehmen. In den wöchentlichen Sitzungen wird nicht nur das (disziplinäre) grundlegende Verständnis der in AP 1 gelesenen Theorien und Modelle vertieft, sondern auch durch eine multidisziplinär orientierte Diskussion erweitert. Dozierenden kommt zusätzlich die Aufgabe zu, den Fokus auf die verschiedenen

Bedingungen der Nutzbarkeit wissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftlichen Handlungskontexten sowie deren Beziehungen und Wechselwirkungen zu richten. Erst dadurch kann die Forschungsliteratur in einen außerwissenschaftlichen Kontext eingeordnet und mit Blick auf den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext interpretiert werden.

Wichtig ist weiterhin, dass allen Teilnehmenden bewusst ist, dass sie die für die jeweilige Sitzung vorgesehene Literatur gelesen haben müssen – sonst ist keine Diskussion möglich. Zur Eröffnung der Diskussion kann für jede Sitzung entweder pro Lektüre jeweils eine Studentin bzw. ein Student oder einer der teilnehmenden Praxispartner verpflichtet werden, eine inhaltliche Zusammenfassung, eine Kommentierung und eine mögliche Einordnung des Textinhalts in das übergeordnete Seminarthema sowie auftauchende Fragen zur Diskussion vorzubereiten, oder alle Teilnehmenden müssen individuell eine entsprechende kurze schriftliche Skizze zum jeweiligen Seminartermin anfertigen. Damit werden bestehende explizite und implizite Wissensbestände selektiert und eingeordnet, und gleichzeitig wird eine gemeinsame explizite Wissensgrundlage erarbeitet, wobei verschiedene Wissensbestände übereinander geschoben und in weiteren Schritten reflektiert werden (AP 3, s. Tab. 1). Wesentlich hierbei ist, dass die Verantwortung für den individuellen Wissenserwerb und die gemeinsame Wissensgenerierung bei den Studierenden liegt, da sich nur so die Voraussetzungen für transformatives Denken schaffen lassen – ein Denken in Möglichkeiten, als Grundlage für Transformation (s. Fn. 3).

Auch in AP 2 halten sich Dozierende eher im Hintergrund, vermeiden eine autoritäre Position als Wissende und erarbeiten sich selbst Offenheit gegenüber neuen Denk- und Sichtweisen und sich daraus möglicherweise ergebenden neuen Positionen.

Durch die Auswahl der Einstiegsliteratur in AP 1 wurden verschiedene (vorwiegend wissenschaftliche) Perspektiven auf die für das Seminar ausgewählte zu analysierende Thematik aufgemacht, wodurch nicht nur verschiedene Blickwinkel kennengelernt werden, sondern auch vorhandenes Wissen mit dem neu angeeigneten Theorie- und Systemwissen<sup>8</sup> verknüpft oder kontrastiert und dadurch reflektiert wird. Die theoretischen Leithypothesen, die die Grundlage für die transdisziplinäre Arbeit im weiteren Verlauf des Seminars bilden, sind nicht vor-

---

8 Theoriewissen oder theoretisches Wissen ist hier das Wissen, das verschiedene wissenschaftliche Disziplinen mit verschiedenen wissenschaftlichen Theorien und Methoden erzeugen. Systemwissen hingegen bezieht sich auf die Erkenntnis, dass verschiedene Disziplinen mit verschiedenen Theorien und Methoden verschiedenes Wissen über und in Systemen erzeugen. Gemeint ist also das Wissen über die Zusammenhänge zwischen dem beobachteten System und dem beobachtenden System. Außerwissenschaftliche Wissensbestände sind in der Regel auch Bestandteil des Systemwissens.

gegeben, sondern werden jetzt in AP 2 von den Studierenden selbst, ausgehend von den in AP 1 herausgearbeiteten wissenschaftlichen Positionen, ausgehandelt.

Die Studierenden erkennen und verinnerlichen dabei auch, dass wissenschaftliches Arbeiten nicht zwingend auf einem unverrückbaren, absolut gültigen, geschlossenen Theoriegebäude basieren muss. Stattdessen wird das gedankliche Experimentieren mit offenen theoretischen und damit neuen transversalen Ordnungen des Denkens (s. Kapitel 1) erprobt: entwicklungs offen und anpassungsfähig bis hin zu transformativ. Kein Element wird a priori als unverrückbares Fundament für den theoretischen Rahmen betrachtet. Vielmehr wird jedes daraufhin diskutiert, welche weiteren Anschlussmöglichkeiten sich für Theorie und Praxis ergeben. Dementsprechend verändern sich auch die Interaktionsmuster zwischen Dozierenden und Studierenden sowie zwischen den Studierenden: Im Vergleich zu AP 1 verringert sich für Dozierende nun der Umfang an zu gebenden Erläuterungen, während Moderation und konstruktive Beratung in den zunehmend direkt zwischen den Studierenden ablaufenden diskursiven Aushandlungsprozessen stärker in den Vordergrund treten.

Die Diskussion findet in freier Rede und freiem (grundsätzlich nicht formalisiertem) Schlagabtausch statt, wird aber von Zeit zu Zeit durch verschiedene formalisierende Moderationstechniken wie Brainstorming, Kartenabfragen oder einen vorgeschalteten Kurzinput von Studierenden eingeleitet und strukturiert. Diese Kurzinputs werden im Vorfeld der jeweiligen Sitzung von den Studierenden allein oder in Zweiergruppen vorbereitet. Aufgegriffen werden dabei auch offengelassene Fragen oder nicht gelöste Knoten der Diskussion der vorangegangenen Sitzung(en). Je nach Dynamik und Zusammensetzung der Gruppe kann die Steuerung (Moderation, Aufteilung der Arbeiten etc.) aktiv und weitgehend autonom von den Studierenden (ggf. auch von Praxispartnern) geleistet werden. Den Dozierenden obliegt es, hierfür Freiräume zu schaffen und sich so weit wie möglich zurückzuhalten. Dieses Verfahren eignet sich vor allem für kleinere Gruppen bis ca. 10-12 Studierende. In größeren Gruppen – mit oder ohne Praxispartner – können abwechselnd in den einzelnen Sitzungen auch kleinere, themenzentrierte Diskussionsgruppen oder World-Cafés zwischen die Plenardiskussionen geschaltet werden.

Insbesondere die im Vorfeld vorbereiteten Kurzinputs der Studierenden (und ggf. der Praxispartner) sowie die World-Café-Formate eignen sich, um Aushandlungsprozesse zum Co-Design von Leithypothesen anzukurbeln. Aus diesen Prozessen entwickeln sich teilweise kontroverse und hitzige Debatten darüber, welches nun die eigentliche gemeinsame Forschungsfrage bzw. Hypothese sein sollte und mit welcher Art von Intervention im öffentlichen Raum – konzeptionell, inhaltlich, methodisch – den theoretisch formulierten Fragen bzw. Hypothesen nachgegangen werden kann – und ob die theoretisch postulierte Transformation durch die interventionistisch hervorgerufene Interaktion tatsächlich erreicht werden kann.

Im Zuge der sich im Laufe von AP 1 und AP 2 im Seminar ausbildenden stark diskursiven Interaktionskultur sowie durch verschiedene Formen von Diskursivität, die durch entsprechende Moderationstechniken erzeugt und eingeübt werden, wird die Haltung der Teilnehmenden – Studierende, ggf. bereits eingebundene Praxispartner, Dozierende – zunehmend flexibel bis transformativ. Personen mit einer ausgeprägten transformativen Haltung sind bereit, ihr Verständnis und ihre Perspektive sowie ihre Ideen für Forschungshypothesen, Methoden und Prozesse sowie ihre Haltung gegenüber dem Experimentieren oder der umzusetzenden Intervention zu verändern und sich dem Erlernen der Fähigkeit zur Improvisation zu öffnen. Dies wiederum erhöht ihre Kapazität, mit dem Unvorhersehbaren besser umzugehen. Grundlage der Improvisation ist eine transgressiv-transversale Grundhaltung (West 2014a, S. 110ff.; s. Kapitel 1), die sich an transversaler Vernunft (Welsch 1995) orientiert: In der Improvisation wird aus den vielen Möglichkeiten situativ strategisch ausgewählt (West 2014a, S. 110ff.; 2014b, S. 305ff.). Mit einer flexiblen Haltung hingegen wird erst einmal nur anerkannt, dass diskursiv ausgehandelt werden kann, ohne jedoch die Offenheit einer transformativen Haltung zu erreichen.

### *AP 3: Konkretisierung und Konzeption des Forschungsdesigns*

Aus dem bisher gewonnenen theoretischen Wissen (AP 1; AP 2) sowie den in AP 2 entwickelten theoretischen Leithypothesen und dabei erörterten ersten Überlegungen zur Intervention im öffentlichen Raum wird von Dozierenden und Studierenden die (gesellschaftliche) Ausgangssituation für das Seminar in einer gemeinsamen 90-minütigen Sitzung reflektiert. Das Ergebnis dieser Reflexion ist ein gemeinsam erstelltes Tafelbild, das diese Ausgangssituation skizziert, um so gemeinsam ein Konzept für das Forschungsdesign des Realexperiments/der Intervention inkl. der Umsetzung und Evaluation der Intervention (AP 4-7, s. Tab. 1) (vorläufig) festzulegen (s. EINBLICKE – [TAKE 3]). Im Tafelbild werden alle von den Teilnehmenden als wichtig erachteten Aspekte festgehalten und graphisch zueinander in Beziehung gesetzt. Zudem werden eine räumliche und zeitliche Dimension eingeführt. Durch die Visualisierung können in Gruppen komplexe Zusammenhänge für alle sichtbar gemacht und Wichtigkeit sowie Gewichtung einzelner Positionen oder Argumente diskutiert werden. Durch die Anwendung dieses Verfahrens tritt das, was in der Gruppe als wichtiger erscheint, graphisch in den Vordergrund, und das, was als weniger wichtig erscheint, tritt zurück.

Das gemeinsam erstellte Tafelbild und die damit verknüpften Diskussionen sind die Grundlage für die Studierenden, das Forschungsdesign Schritt für Schritt zu konzipieren: Die einzelnen Elemente des Forschungsdesigns werden jeweils im Laufe der Woche bis zum nächsten, auch in AP 3 in der Regel wöchentlich stattfindenden 90-minütigen Seminartermin konkretisiert, dabei lassen sich neue

Ideen einbringen, das Vorhandene auf Inkonsistenzen oder offene Fragen prüfen, einen Realisierungs- und/oder Zeitplan entwerfen und schriftlich wie graphisch weiter ausformulieren. Den Studierenden wird von den Dozierenden freigestellt, ob sie die zwischen den Sitzungsterminen stattfindende Konkretisierung des Tafelbildes allein oder in Kleingruppen vornehmen.

In der jeweils darauffolgenden Woche werden die ausgearbeiteten und weiterentwickelten Konzeptionen und Tafelbilder nochmals im Plenum vorgestellt und von allen, Studierenden und Dozierenden, diskutiert. Dabei ist es nicht unüblich, dass das, was schon als gesichert galt, nochmals diskutiert und ggf. verworfen wird, da es sich in der häuslichen Reflexionsphase als doch nicht so ‚prickelnd‘ oder zielführend erwiesen hat. Oftmals schaffen es die Studierenden auch nicht innerhalb einer Woche, die gesamte Konzeption weiterzuentwickeln, sondern bleiben an einzelnen Aspekten hängen.

Je nach Verlauf der Diskussion kann es also sein, dass schon nach einer Sitzung ein für alle zufriedenstellendes Forschungsdesign vorliegt (weil eine Person oder eine Gruppe einen überzeugenden Vorschlag macht, der in der Diskussion nur noch geschärft wird, oder weil ein integriertes Konzept unter allen Beteiligten ausgehandelt wurde) oder dass es nochmals einer oder auch mehrerer individuell oder in Kleingruppen vorzunehmender häuslichen Reflexions- und Diskussionsrunden bedarf. Um eine weitere Dynamisierung hervorzurufen, kann dann auch die Zusammensetzung der Kleingruppen von Sitzung zu Sitzung verändert werden. Wenn es als sinnvoll erscheint oder gewünscht wird, können auch alle Studierenden zusammen selbstorganisiert weiterarbeiten, mit dem Ziel, bestimmte Diskussionen und Entscheidungen vorzubereiten.

In dieser Diskussionsphase von AP 3 kommen Dozierenden zwei Aufgaben zu: Zum einen müssen sie die Diskussion der präsentierten Vorschläge moderieren wie auch die nicht immer leichten, manchmal auch konfliktreichen Aushandlungsprozesse dazu, welche Bestandteile aus dem, was präsentiert und diskutiert wird, weitergeführt werden und von welchen man sich verabschiedet. Zum anderen müssen sie gemäß der von ihnen in AP 1 gemachten Vorgaben die Zeitfenster zwischen den einzelnen Meilensteinen unter Kontrolle halten. Konkret bedeutet es, dass in dieser Phase nicht beliebig viele Aushandlungszyklen gemacht werden können, sondern dass in Abhängigkeit von der tatsächlichen Dauer der vorausgegangenen AP 1 und AP 2 zwischen 3-5 Wochen daran gearbeitet werden kann.

Das schließlich ausgehandelte und für alle zufriedenstellende Forschungsdesign stellt die Arbeits- und Orientierungsgrundlage für den weiteren Projektablauf dar, der nun koordiniert werden muss. Von allen gemeinsam werden die Arbeitsschritte und Aufgaben gesammelt, die als nächstes anstehen. Mittels übergeordneter Kategorien wie Raum, Zeit, rechtlicher Rahmen, Material, Kommunikation, Akteure, Netzwerke, Audience Development (Publikumsbildung) und Forschung



sowie anhand von Kriterien wie inhaltlich notwendige Reihenfolge, zeitliche Dauer und notwendiger chronologischer Ablauf der einzelnen Arbeitsschritte oder Verfügbarkeit von Akteuren (Studierende, Praxispartner, Dozierende) werden Arbeitspakete und Meilensteine gebildet, inhaltlich, chronologisch und nach Wichtigkeit geordnet und unter den Studierenden sowie den ggf. partizipierenden Praxispartnern verteilt. Die so zusammengefassten Aufgaben bilden die ganze Vielfalt dessen ab, was zur weiteren Ausarbeitung und Umsetzung des Projekts gehört, also etwa das Gewinnen und die Partizipation von Praxispartnern, Organisation von Arbeitsmaterialien sowie Arbeits- und Präsentationsorten, Einholen von Genehmigungen, Entwicklung und Implementierung von adressatenspezifischen analogen und digitalen Kommunikations- und Marketingstrategien und deren Inhalte, inhaltliche und zeitliche Gestaltung von ‚Bauworkshops‘ (oder vergleichbaren Formaten) und Events (z. B. Auftakt-, Abschluss-, Klausurveranstaltung, s. AP 4, 5, 7, s. Tab. 1), Konzeptualisierung und Umsetzung der prozessbegleitenden Forschungsstrategie.

Die jeweiligen Kriterien und Entscheidungen werden weitestgehend autonom von den Studierenden entwickelt, ausgehandelt und in einen Plan umgesetzt. Dozierende haben lediglich eine moderierende Rolle und weisen auf mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der zur Diskussion stehenden Alternativen hin. Vorgefertigte Forschungs- oder Interventionskonzepte, Einschränkungen oder Verbote gibt es nicht.

Von besonderer Bedeutung für AP 1-3 ist also eine permanente ‚interne‘ Reflexion unter Studierenden und mit den Dozierenden, die bis zum Ende des Seminars andauert. Unter ‚intern‘ werden sämtliche Entwicklungen, Planungen, Diskussionen oder Vorstellungen zusammengefasst, die durch die Teilnehmenden eingebracht, angeregt und besprochen werden. Neben den 90-minütigen Seminar-sitzungen im Seminarraum, die verpflichtend sind für Studierende und Dozierende, nutzen die Studierenden für den internen Informationsaustausch und die Reflexion – jetzt ohne Dozierende – verschiedene ICT-Kanäle wie z. B. eine eigens erstellte geschlossene Facebook-Gruppe, WhatsApp, PiratenPad, alternative Daten-Exchange-Formate oder eigens erstellte Wikis als Archiv- und Diskussionsforen. Allerdings können mit solchen Hilfsmitteln digitaler Kommunikation die vielen geplanten sowie ad-hoc stattfindenden face-to-face-Treffen nicht ersetzt, sondern nur ergänzt werden.

#### **EINBLICKE „Wissen to Go“ Heidelberg – [TAKE 3]**

Im Seminar „Wissen to Go“ in Heidelberg wurde gemeinsam entschieden, dass mit eigens erstellten mobilen Lern- und Wissensorten neue Interaktionsmöglichkeiten im öffentlichen Raum geschaffen werden sollten (s. Kapitel 1). Die mobilen Wissensorte sollten im Sinne der Nachhaltigkeit konzipiert werden, wodurch sie sich in das über-

geordnete Rahmenthema „Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“ einfügten. Damit die Wissensorte auch tatsächlich mobil und zum klaren Erkennungsmerkmal im öffentlichen Raum wurden, griffen die Teilnehmenden eine Idee auf, die in AP 2 in einem der studentischen Kurzinputs vorgeschlagen worden war, und verständigten sich darauf, ausrangierte Einkaufswagen umzugestalten und damit zu recyceln. Konzipiert wurde das experimentelle urban-interventionistische Projekt zunächst als Pilotprojekt mit Fokus auf das Neuenheimer Feld, dem offenen Universitäts-Campus Heidelberg. Allerdings fanden die mobilen Wissensorte von dort schnell ihren Weg in den öffentlichen Raum der Stadt Heidelberg (s. Abb. 2; 4; 5).

Um zukünftigen Praxispartnern möglichst viel Raum zum Co-Design konkreter Forschungsfragen zu geben und auch, um deren Kreis nicht unnötig einzuengen, wurden von den Studierenden lediglich die Idee mobiler Wissensorte sowie deren Umsetzung mit Einkaufswagen festgelegt. Die inhaltliche Konkretisierung und die bauliche Gestaltung sollten jedoch erst gemeinsam mit den Praxispartnern vorgenommen werden (AP 4). Diese thematische Offenheit erwies sich jedoch später bei der Suche nach Praxispartnern als Herausforderung (s. EINBLICKE – [TAKE 4]).

Die Teilnehmenden von „Wissen to Go“ in Heidelberg realisierten in der Konzeptualisierungsphase, dass durch die Seminarvorgaben Co-design, Co-Produktion, Realexperiment/Intervention, Präsentation und Evaluation (AP 1, AP 2) sowie durch das selbst gewählte kollektive Erstellen der mobilen Wissensorte (an dem sie aktiv teilnehmen würden) die Ergebnisse ihres Realexperiments/ihrer Intervention nicht mehr unabhängig von ihrem eigenen Handeln sein können, da sie ja selbst Teil des Realexperiments/der Intervention sein werden. Deshalb wurde von ihnen zusätzlich zur Handlungsebene eine Beobachtungsebene eingeführt. Mit dieser würde es ihnen möglich werden, sowohl ihre eigenen Interaktionen mit den Praxispartnern (Akteure bei der Konzeptualisierung und beim Umbauen der Wagen) als auch die Interaktionen zwischen Passant(inn)en, Neugierigen, Interagierenden und den Wissensorten (nutzende Akteure und Feld) im öffentlichen Raum zu beobachten und zu evaluieren. Es wurden also von den Studierenden zwei Arbeitsebenen für das Projekt definiert: Die Handlungsebene, auf der Akteure etwas tun (Ebene erster Ordnung, Ebene 1), und die Beobachtungsebene (Ebene zweiter Ordnung, Ebene 2), auf der die Studierenden einen Schritt zurücktreten und beobachten, wie Akteure – Praxispartner oder Passant(inn)en, Neugierige, Interagierende oder Studierende – etwas tun, also wie Akteure in Interaktion mit anderen Akteuren oder mit den mobilen Wissensorten treten.

Dadurch gelang es den Studierenden, auf wissenschaftlicher Grundlage zwischen den materiellen Einkaufswagen der Ebene 1 ‚Kollektive Erstellung der Wissensorte‘ und den zwischenmenschlichen Reaktionen, Kommunikationen und Interaktionen der Ebene 2 ‚Prozessbegleitende Forschung‘ zu differenzieren. Sämtliche Kommunikations- und Organisationsprozesse wurden mittels der Beobachtungsebene 2 ‚Prozessbegleitende Forschung‘ kritisch reflektiert, hinterfragt und ggf. angepasst. Dadurch konnten mögliche Probleme und Herausforderungen kommunikativer oder organisatorischer Art schnell und effektiv erkannt und gelöst oder im Vorfeld sogar ganz vermieden werden.

Zur Umsetzung des Projektdesigns wurden diverse Arbeitspakete erstellt und in der „Kleinen Forschergruppe“ zur Bearbeitung bis zu einem festgelegten Zeitpunkt (24.01.2016) verteilt. Dazu gehörten: Konzeptualisierung des empirischen Erhebungsinstrumentariums, der Partizipation von Praxisakteuren, des Erstellens der mobilen Wissensorte, der Umsetzung der prozessbegleitenden Forschung. Dahinter stand stets das langfristige Ziel, im Zuge der Festveranstaltung „Ein Jahr Reallabor Urban Office“ (s. EINBLICKE – [TAKE 7]) eine repräsentative und am empirisch-praxisorientierten Arbeiten orientierte Abschluss-Präsentation des Projekts zu bewerkstelligen. Spätestens hier zeigte sich, wer in AP 1 und AP 2 nicht gelesen hatte, deshalb kaum mitdiskutierte und damit zumindest mit den inhaltlich-konzeptionellen Schritten nicht ‚mithalten‘ konnte.

#### *AP 4: Gewinnen von Praxispartnern; Co-Design von konkreten Forschungsfragen und Realexperiment/Intervention mit Praxispartnern*

Wesentliches Charakteristikum der transformativen Methode von „Wissen to Go“ ist das Einbeziehen von Praxispartnern in das Lehr- und Forschungsformat. Auch wenn von Beginn an, also schon in den AP 1-3, mit Praxispartnern zusammengearbeitet wurde, wird vorgeschlagen, in dieser Phase weitere Praxispartner hinzuzugewinnen.

Mit AP 4 beginnt die Öffnung in die Gesellschaft. Die Studierenden bringen ihre Konzeption des Forschungsdesigns und ihre Ideen (AP 1-3, s. Tab. 1) in die Gesellschaft, erzeugen Öffentlichkeit für das transformative Forschungsprojekt und begeben sich auf die Suche nach lokalen Praxispartnern, mit denen sie gemeinsam auf Augenhöhe konkrete Forschungsfragen im definierten übergeordneten Themenfeld (AP 1-3) entwickeln und durch entsprechende Interventionen im öffentlichen Raum Transformationen in Gesellschaft anstoßen. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang zu verstehen, dass im Vorfeld weder durch die Festlegung auf die Grundthemen ‚Wissensproduktion für (nachhaltige) Transformation‘ (s. Kapitel 1 und Abschnitt 2.2) und ‚Transformation zu nachhaltiger Wissensproduktion‘ (s. Kapitel 1; AP 5) noch durch die Eingrenzung des Seminarthemas durch die Dozierenden (vor AP 1) noch durch die gemeinsame Festlegung der theoretischen Leithypothesen (AP 2) oder des Forschungsdesigns (AP 3) der Möglichkeitsraum (s. dazu Kapitel 1) eingeschränkt worden ist bzw. werden sollte, der nun durch das zusammen mit den Praxispartnern in Co-Design und Co-Produktion zu entwickelnde Realexperiment aufgespannt wird. Während also durch die Studierenden (zusammen mit ggf. schon vorhandenen Praxispartnern) lediglich die Interaktionsform und damit die Art und Weise, wie dieser Möglichkeitsraum eröffnet wird, festgelegt und wissenschaftlich untermauert wurde, sind die konkreten Themen, die durch die Interaktion zwischen Studierenden und

Praxispartnern sowie durch die Intervention transportiert oder getriggert werden sollen, zu Beginn von AP 4 noch offen (s. EINBLICKE – [TAKE 3]).

Gleichzeitig muss ein Raum zur Co-Produktion der für das Realexperiment/die Intervention notwendigen Hardware (z. B. mobile Wissensorte, vgl. EINBLICKE – [TAKE 4]) gefunden werden, in dem kostenneutral und mit möglichst unbeschränktem Zugang Studierende, Dozierende und außeruniversitäre Akteure zusammenarbeiten können, der ausreichend Platz bietet für anstehende konzeptionelle und handwerkliche Arbeiten sowie zur Materiallagerung. Idealerweise findet sich an der Universität ein geeigneter Raum.

Dozierende bleiben in AP 4 generell im Hintergrund, signalisieren jedoch Gesprächsbereitschaft, fragen in gewissen Abständen nach dem Fortgang des Projektes, reagieren auf Anfragen der Studierenden, erinnern an die Einhaltung der Meilensteine und damit auch an das Zeitmanagement (AP 1). Die Dauer dieser Phase wird mit 6-10 Wochen veranschlagt. Die regelmäßigen Treffen im Seminarraum, die während AP 1-3 stattfanden, werden nun ausgesetzt. Die Studierenden organisieren sich und bestimmen ihre Inhalte weitestgehend selbstständig.

Zur Identifizierung und Ansprache von Praxispartnern werden von den Studierenden verschiedene selbst gewählte ICT-Kanäle (z. B. E-Mail-Verteiler, Facebook-Gruppe) sowie Printmedien (z. B. Flyer und Plakate) genutzt. Empfohlen wird, dass die Studierenden einen Flyer entwerfen. Entsprechende Entwürfe werden in einer der nun nur noch bei Bedarf stattfindenden 90-minütigen Sitzung von Studierenden und Dozierenden besprochen (für das Beispiel aus Heidelberg s. Abb. 3). Verteilt wird der Informationsflyer sowohl als gedruckte Hardcopy als auch digital über die verschiedenen ICT-Kanäle. Die für den Druck und die Verbreitung erforderlichen Überarbeitungsschritte, die Organisation der Verteilung sowie die Pflege der ICT-Kanäle organisieren die Studierenden unter sich. In Abhängigkeit von den in dieser Phase von AP 4 anfallenden Fragen, Herausforderungen und Klärungsbedarfen zum einen sowie der Arbeitsbelastung durch die Aufnahme der Arbeiten im Feld, das Gewinnen von Praxispartnern sowie die Konzeption und spätere Umsetzung des Realexperiments/der Intervention zum anderen werden ab AP 4 Treffen von den Studierenden kaum nachgefragt. Angebote von Seite der Dozierenden empfehlen sich erfahrungsgemäß im Turnus von 3-4 Wochen. Sehr gute Erfahrungen wurden mit einer offenen-flexiblen Kommunikationsform gemacht: Wenn dringender Klärungsbedarf besteht, werden auch spontan Kurzbesprechungen auf dem Universitätsflur, zu später Stunde in den Projekträumen oder an anderen Orten durchgeführt.

<h3>Timeline</h3> <p>Erster Bauworkshop 15. Februar 2016</p> <p>Kommunikation Diskussion Eskalation Interaktion Konstruktion Transformation Intervention Gemeinschaft</p> <p>Grand Opening 18. April 2016</p>	<h3>Wo findet Ihr uns?</h3> <p>Geographisches Institut Berliner Straße 48</p> <p>E-Mail: W2GO@posteo.de</p> <p> Facebook-Gruppe „Wissen to Go - Bringt Eure Zukunft ins Rollen!“</p> <p><b>Wir freuen uns auf Euch!</b></p>	<h3>„Wissen to Go“</h3> <p><b>Bringt Eure Zukunft ins Rollen!</b></p> <p>Gestalte Deinen Einkaufswagen als mobilen Wissens-Hotspot im Neuenheimer Feld!</p> <p>Kleine Forschergruppe „Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“ Geographisches Institut Universität Heidelberg</p>
<h3>Die Challenge</h3> <p>„Sät Eure Ideen zur Nachhaltigkeit“ hier „im Feld“ aus und seht zu, wie sie wachsen“</p> <p>Die Kleine Forschergruppe „Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“ beschäftigt sich mit der Frage, wie das städtische Leben und Miteinander zukünftig unter nachhaltigen Aspekten gestaltet werden kann. Motiviert von diesem Gedanken haben wir uns zum Ziel gesetzt, dort anzusetzen, wo Wissen bereits in konzentrierter Weise vorhanden ist:</p> <p><b>Tatort Neuenheimer Feld.</b></p> <p>Eure eigenen Ideen zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft könnt Ihr auf interaktive Weise in einem Wagen präsentieren. Aufgrund des mobilen Charakters der Hotspots fungiert dabei das ganze Neuenheimer Feld als interdisziplinärer Lernort und Plattform.</p> <p>Auf diesem Weg könnt Ihr verschiedene Gruppen und Menschen erreichen und Euren Einfall präsentieren, um potenzielle Mitstreiter und Interessierte zu gewinnen.</p>	<h3>Nachhaltigkeit<sup>3</sup></h3> <p>Unter <i>Nachhaltigkeit</i><sup>3</sup> verstehen wir eine gleichwertige Beachtung ökologischer, sozialer und ökonomischer (!) Aspekte, die sich erst in ihrem Zusammenspiel entfalten können. Diese drei Elemente sollen in den mobilen Wissensorten im Neuenheimer Feld vereint werden.</p> <p>Wir denken, dass es bereits viele Ideen in Euren Köpfen und im gelebten Alltag gibt, die <i>Nachhaltigkeit</i><sup>3</sup> beinhalten.</p> <p>Eure Vorstellungen zu verwirklichen, Euer Engagement zu unterstützen und auf kreative Weise zu kombinieren, sehen wir als spannende Herausforderung und als essentiellen Baustein für eine nachhaltige Entwicklung - nicht nur im Neuenheimer Feld.</p>	<h3>Mitmachen erwünscht!</h3> <p>Wenn Ihr Lust habt am Projekt „Wissen to Go“ mitzuwirken (auch ohne eigene Idee), besucht uns einfach in unserer Projektwerkstatt in der Berliner Straße 48 (siehe Karte). Oder Ihr meldet Euch ganz unkompliziert über die angegebenen Kontaktmöglichkeiten.</p> <p>Wer hat, bringt Materialien und Werkzeug mit, wer nicht, kommt ohne.</p> <p><b>Bauworkshops</b></p> <p>Wir werden uns regelmäßig in unserer Projektwerkstatt treffen, um unsere Wagen gemeinsam zu kreieren.</p> <p>Unser <b>Auftaktworkshop</b> findet am <b>15. Februar 2016 ab 17.00 Uhr</b> im Untergeschoss des Geographischen Instituts statt. Gerne könnt Ihr auch zu einem späteren Zeitpunkt dazustoßen.</p> <p>Alle Wissens-Hotspots werden zum <b>Grand Opening am 18. April 2016</b> für mehrere Wochen ins Neuenheimer Feld gestreut. Weiterernutzungen sind im Sinne der <i>Nachhaltigkeit</i><sup>3</sup> ausdrücklich erwünscht.</p>

**Abbildung 3:** Flyer „Wissen to Go“ Heidelberg – Bringt Eure Zukunft ins Rollen! Mit diesem Flyer (Vorder- und Rückseite) informierten die Studierenden über das Projekt und luden zu den Bauworkshops für die mobilen Wissensorte ein. © Christina West, Heidelberg 2016.

Gleichzeitig werden von den einzelnen Studierenden auch individuell potentielle Praxispartner für das Co-Design recherchiert, und sie versuchen, mit ihnen Kontakt aufzunehmen, mit dem Ziel, diese für das Projekt zu gewinnen. Gemeinsam entwickeln sie dafür eine Kommunikationsstrategie, wobei folgende Fragen handlungsleitend sind: *Welchen Themen sind welchen potentiellen außeruniversitären Partnern wichtig? Was können wir mit wem wie produzieren?* Die Kontaktdaten der potentiellen Praxispartner sowie die potentiellen Themen und Möglichkeiten der Co-Produktion werden in einer für alle zugänglichen Datenbank archiviert.

In dieser Phase lernen und erfahren Studierende, dass die Kontaktaufnahme zu außeruniversitären Partnern nicht immer auf Anhieb funktioniert und dass oftmals erst eine Sprachebene gefunden werden muss, die meist verbunden ist mit einem persönlichen face-to-face Gespräch, mit dem bei potentiellen Praxispartnern Interesse für die wissenschaftlichen Projektideen geweckt werden. Für die transformative Forschung und Lehre ist der Erwerb entsprechender Skills jedoch unumgänglich, da erst mit dem erfolgreichen Gewinnen außeruniversitärer Partner transformative Forschung und Lehre möglich wird.

Die Erfahrung des (teilweisen) Scheiterns beim Gewinnen von Praxispartnern oder in anderen Phasen der Zusammenarbeit mit außeruniversitären Akteuren ist oftmals der entscheidende Schritt für Studierende (wie auch für Dozierende), aus einer Forschung im ‚Elfenbeinturm‘ heraus in den Bereich transdisziplinär-transformativer Forschung zu treten: Das Problem ist doch, dass die Ansprache dieser Akteure aus der traditionellen wissenschaftlichen Beobachterposition heraus (Ebene 2, s. EINBLICKE – [TAKE 3]), aus der gesellschaftliche Prozesse mit Abstand beobachtet, eingeordnet und evaluiert werden, kaum funktioniert. Die Erfahrung des Scheiterns kann alle Beteiligten dazu bewegen, sich von vertrauten, aber möglicherweise gesellschaftlich wenig relevanten bzw. den gesellschaftlichen Dynamiken kaum angepassten Forschungsansätzen und -methoden, Lösungsstrategien und Denkformen zu befreien (West 2014a; s. Kapitel 1) und eine zunehmend transformative Haltung anzunehmen (vgl. letzter Absatz AP 2).

In dieser Phase ist es für den weiteren Fortgang des Projektes gewinnbringend, einen Klausurtag durchzuführen, zu dem eine externe Expertin bzw. ein externer Experte eingeladen wird und mit deren bzw. dessen Hilfe die bisherige Konzeption reflektiert wird. Von dieser Person können eventuell auch weitere entscheidende Hinweise, z. B. zum praktischen Vorgehen beim Gewinnen von Praxispartnern oder zum Umgang mit außeruniversitären Partnern sowie zur Organisation von größeren transdisziplinär-transformativen Projekten und dem entsprechenden Audience Development (Publikumsbildung) (s. EINBLICKE – [TAKE 4]), erwartet werden. Vorschläge für geeignete Expert(inn)en können von Studierenden wie Dozierenden gemacht werden, abgestimmt wird demokratisch durch alle Beteiligten. Während des Klausurtages sind die einzelnen Studierenden verpflichtet, jeweils einen Part in der Projektvorstellung zu übernehmen. Stellvertreter(innen)

können nicht benannt werden. Wer welchen Part übernimmt, handeln die Studierenden im Voraus unter sich aus, ebenso das Präsentationsformat. Dies wird im Vorfeld noch einmal mit den Dozierenden abgestimmt.

Ziel des Klausurtags ist es ferner, dass die Studierenden ihre eigene Arbeit reflektieren und formulieren sowie Formate der Darstellung entwickeln, die die Projektabsicht so darlegen, dass sie von Projektfremden verstanden, eingeordnet und kommentiert werden kann. Dadurch, dass die Studierenden klar abgegrenzte Zuständigkeiten für die jeweiligen Subthemen unter sich verteilen, entwickeln sie sich zu Expert(inn)en für jeweilige Teilaspekte des Projekts. Gleichzeitig funktioniert die Projektvorstellung der Gruppe nur, wenn jede und jeder sich einbringt und mitmacht. Dadurch werden Teambildung und Identifikation von allen Teilnehmenden mit dem Team und dem Projekt gefördert.

Dieses Verfahren eignet sich für Gruppengrößen bis ca. 10-12 Studierende. Für größere Gruppen lässt sich das Prozedere modifizieren: Die verschiedenen Abschnitte der Projektvorstellung werden in Kleingruppen von bis zu ca. fünf Studierenden vorbereitet, intern in der Kleingruppe und zwischen den Kleingruppen abgestimmt und trainiert. Präsentiert wird jeder Abschnitt durch ca. 1-3 Vortragende, wobei jedoch alle Kleingruppenmitglieder in der Lage sein müssen, den Vortrag der jeweiligen Kleingruppe zu übernehmen. An der anschließenden Diskussion beteiligen sich alle Studierenden aktiv.

#### **EINBLICKE „Wissen to Go“ Heidelberg – [TAKE 4]**

Neben der Kontaktaufnahme zu Praxispartnern, dem Verteilen von Flyern und dem Ankauf der second-hand Einkaufswagen wurde während AP 4 auch die ‚Projektwerkstatt‘ im Archiv des Geographischen Instituts der Universität Heidelberg eingerichtet, um ausreichend Raum für anstehende konzeptionelle und handwerkliche Arbeiten sowie zur Materiallagerung zur Verfügung zu haben. Weiterhin sammelte und recycelte – in Einzelfällen kaufte – die „Kleine Forschergruppe“ Material für den Bau der mobilen Wissensorte. Zusätzlich zur koordinativ-organisatorischen Vorbereitung erfolgte auch bereits eine inhaltliche Aufbereitung und Dokumentation des bisherigen Projektverlaufs durch die Studierenden als Vorbereitung für ihren Forschungsbericht (Kleine Forschergruppe 2016). Auch überlegten die Studierenden, wie sie mit möglicher Kritik und Fragen bezüglich der Idee zur Konstruktion oder thematischen Gestaltung der Einkaufswagen von Kommiliton(inn)en oder Wissenschaftler(inne)n sowie von potentiellen Praxispartnern oder Passant(inn)en umgehen könnten.

Anschließend fand der erste Bauworkshop statt. Dieser sollte als Auftaktveranstaltung die Interessen und Ideen bzgl. Themen und Ausgestaltung zusammenführen und bündeln. Die sieben second-hand gekauften Einkaufswagen wurden als sieben ‚Bau-Stationen‘ im Raum verteilt, jede Station war mit einem Poster, Stiften und Baumaterialien ausgestattet. A priori waren von den Studierenden noch keine Themen festgesetzt worden (s. Abb. 3).

Die jeweiligen Akteure sollten sich aufgrund gemeinsamer Interessen an den einzelnen Stationen zusammenfinden und ihre Ideen und Vorstellungen für einen mobilen Wissensort darlegen und diskutieren. Der Bauworkshop war so offen konzipiert, dass allen externen Akteuren die Möglichkeit entweder nur einer inkrementellen Beteiligung oder auch der aktiven Um- und Mitgestaltung des gesamten Projekts gegeben sein sollte. Allerdings kam nur eine Interessentin, zwei weitere Personen hatten zwar Interesse bekundet, waren aber verhindert. Diese Erfahrung erforderte sowohl Reflexion als auch eine Neukonzeption der Vorgehensweise bei der Akteursansprache.

Die neue Strategie der Studierenden sah nun eine gezielte, direkte Ansprache von Akteuren vor und ersetzte damit die vormals allgemeiner gehaltene Herangehensweise beim Versuch, Praxispartner zu gewinnen. Die Kontaktaufnahme erfolgte entweder per E-Mail oder durch einen persönlichen Besuch bei Veranstaltungen, Sitzungen oder Versammlungen der jeweiligen Akteure. Um die Motivation zur Projektbeteiligung zu steigern, wurde in manchen Fällen ein konkreter Themenvorschlag an potentielle Praxispartner in der Stadtgesellschaft oder Bauworkshop-Teilnehmende herangetragen. So konnte bald der erste Akteur „Essbares Heidelberg e. V.“ gewonnen werden, mit dem die Studierenden interaktiv und gemeinsam einen Einkaufswagen zu einem „mobilen Beet“ umgestalteten (s. auch Abb. 4).

Zusätzlich organisierte sich die „Kleine Forschergruppe“ einen eigenen Klausurtag, der am Geographischen Institut der Universität Heidelberg stattfand. Dazu eingeladen wurde ein externer transdisziplinär-transformativ arbeitender Experte, mit dem die Studierenden und die beiden Dozentinnen den bisherigen Ablauf des Projektes „Wissen to Go“ in Heidelberg kritisch reflektierten. Eine der Hauptfragen dabei war: *Wie gewinne ich externe Praxispartner aus der Stadtgesellschaft?* Gefragt wurde nach organisierten, auch institutionellen, Praxispartnern sowie nach nicht organisierten Stadtbewohner(inne)n.

Einige der Hinweise des Experten wurden aufgenommen und stellten sich im Nachhinein als zielführend heraus: So schlug dieser vor, dass die Studierenden selbst eine thematische Rahmensetzung für die einzelnen Wagen vornehmen sollten, wobei die grundsätzliche Machbarkeit/Umsetzbarkeit und ein sinnhafter Bezug zum Thema ‚Nachhaltigkeit‘ im Vordergrund stehen sollten. Mit den so generierten ‚Hauptmotiven‘ für die einzelnen Wagen konnten sehr viel gezielter Akteure aus den jeweiligen Themenfeldern angesprochen und gefunden werden, da die persönliche Identifikation mit der Thematik ‚Nachhaltigkeit‘ vereinfacht wurde. Peu à peu wurden so die verschiedenen Motive (s. Abb. 1) für die einzelnen Wagen erarbeitet und umgesetzt.

Während dieser Phase fanden die qualitativ wertvollsten Anstöße und Verflechtungen statt, da sehr intensiv zusammen gearbeitet und gedacht wurde. Um den möglichen Einschränkungen dieser ersten Rahmensetzung nicht vollständig zu unterliegen, blieb ein Wagen durchgehend ‚ungeplant‘ – der Fragezeichen-Wagen. Dadurch konnten die Studierenden auf spontane und neue Ideen aus der Stadtgesellschaft schnell reagieren und mehr Flexibilität im Projekt gewährleisten.



### *AP 5: Umsetzung des Realexperiments/Start der Intervention; Öffentlichkeitsarbeit*

In dieser Phase wird das eigentliche Realexperiment bzw. die Intervention praktisch umgesetzt, beginnend mit der Freisetzung, Initiierung oder Aktivierung der Intervention in den öffentlichen Raum (s. EINBLICKE – [TAKE 5]). Je nach Ort und Zielpublikum der Intervention wird die Öffentlichkeit über das bevorstehende Ereignis, dessen Dauer und Hintergrund durch die Presse und Social Media-Kanäle informiert sowie gezielt zur Auftaktveranstaltung mit Angabe von Datum, Ort und Zeit eingeladen. Dazu laden die Studierenden persönlich alle Praxispartner und Unterstützer(innen) ein. Die öffentliche Eröffnung wird an dem Ort durchgeführt, an dem das Realexperiment/die Intervention startet oder in Folge stattfindet.

Wieder obliegt es allen Studierenden, das Projekt gemeinsam vorzustellen – dieses Mal der Öffentlichkeit. Wie schon während des Klausurtages (AP 4, s. Tab. 1) sind die einzelnen Studierenden verpflichtet, einen Part bei der Projektvorstellung – quasi als Expertin oder Experte für das jeweilige Themenfeld – zu übernehmen. Folgende Aufgabenbereiche obliegen der Federführung der Studierenden: Inhaltliche Ausarbeitung des Konzepts für den Eröffnungs-event, Organisation und Durchführung des gesamten Eröffnungs-event sowie des Übergangs zur darauffolgenden Feldphase (AP 6, s. Tab. 1). Schon während des Eröffnungs-event wirken die Studierenden darauf hin, möglichst viel Feedback von den Besucherinnen und Besuchern abzufragen, mit diesen in intensivere Gespräche über das Projekt zu kommen, dieses damit gleichzeitig zu promoten und zu beobachten, wie Besuchende auf die Intervention reagieren.

#### **EINBLICKE „Wissen to Go“ Heidelberg – [TAKE 5]**

Nach monatelanger Konzeptions- und Bauphase fand am 18.04.2016 das „Grand Opening“ des Forschungsprojektes „Wissen to Go“ auf dem stark frequentierten Mensaplatz im Neuenheimer Feld statt, zu dem auch alle Akteure, die Ideen eingebracht oder sich beim Bauen engagiert hatten, eingeladen waren. Zu Beginn des „Grand Opening“ stellten alle Studierenden der „Kleinen Forschergruppe“ abwechselnd die verschiedenen theoretischen, empirischen und durchführungsbezogenen Aspekte und Themenfelder des Forschungsprojekts sowie die mobilen Wissensorte vor. Danach wurden die Gäste zum gemeinsamen Verweilen bei den und zum Ausprobieren der Wissensorte eingeladen, es wurden Fragen beantwortet und weitere Vorschläge und Ideen für das Projekt „Wissen to Go“ entgegengenommen. Dokumentiert wurde das „Grand Opening“ von Filmemacher Lutz Berger in einem öffentlich zugänglichen Kurzvideo (Urban Office 2016b, c).

Wenige Tage vor dem „Grand Opening“ erschien öffentlichkeitswirksam in der Rhein-Neckar-Zeitung der Artikel: „Studenten-Initiative: Einkaufswagen sollen zum Nachdenken anregen“, in dem das Projekt, die Ideen hinter den Einkaufswagen und der damit verbundene Zugang zu einer neuen Form des Wissens vorgestellt wurden.

Vor dem „Grand Opening“ erstellte die „Kleine Forschergruppe“ für jeden mobilen Wissensort eine eigene Facebook-Seite, auf der die Ideen- und Baugeschichte des jeweiligen Wagens beschrieben und die mit der Facebook-Gruppe „Wissen to Go“ verlinkt wurde (Wissen to Go 2016). Jeder Wagen erhielt einen QR-Code, der direkt auf die jeweilige Facebook-Seite führte, sodass zu jeder Zeit Informationen zu den einzelnen mobilen Wissensorten abgefragt und verfolgt werden konnten. Durch den digitalen Austausch, der als Pendant zur physischen Interaktion vor Ort stattfand, wurde eine größere Anzahl an Personen auf das Projekt aufmerksam. Im Folgenden informierte die Gruppe ihre Mitglieder über den Projektkinhalt und die Projektphasen, stellte die Zeitungsartikel zum Projekt bereit, berichtete retrospektiv über die Bauworkshops, ihre einzelnen Entwicklungsschritte und die beteiligten Akteure, informierte über bevorstehende Veranstaltungen und gab Anreize für Mitmachaktionen und den gemeinschaftlichen Austausch zu „Wissen to Go“. Neben Fragen und Anregungen zum Projekt wurden auch Bilder von Interaktionen veröffentlicht.

Mit dem Fertigstellen der mobilen Wissensorte rückte die Konzeption der prozessbegleitenden Forschung für die Feldphase, also für den Erhebungszeitraum, in der die mobilen Wissensorte im Feld beobachtet und analysiert wurden, in den Fokus (AP 6; Tab. 1).

*AP 6: Feldphase – Prozessbegleitende Forschung zum Realexperiment/zur Intervention, Bestimmung von gesellschaftlichen Wirkungen und Transformationspotentialen*

Je nach Art und Dauer des Realexperiments lässt sich die Initiierung der Intervention (AP 5) zeitlich und inhaltlich nicht strikt von der ‚Feldphase‘ (AP 6) trennen. Die Dauer der Feldphase, also ob diese eher Eventcharakter hat oder nach einer Initiierung nahtlos in eine längere Phase übergeht, die mehrere Tage oder Wochen andauert, ist abhängig vom Charakter der Intervention sowie vom Zeitplan, der sich über die Meilensteine (AP 1) ergibt, und wird letztendlich gemeinsam von Studierenden, Dozierenden und Praxispartnern entschieden.

Im Mittelpunkt der Feldphase steht für die Studierenden zusammen mit den Praxispartnern die Co-Produktion von Transformationswissen durch die empirische Beobachtung der gesellschaftlichen Wirkungen und damit von Transformationspotentialen: also zum einen die direkte unvermittelte Wirkung der Intervention auf die damit ‚konfrontierten‘ Individuen sowie die Gesellschaft und zum anderen die Analyse mittel- bis langfristiger Transformationspotentiale, die durch die

Intervention im öffentlichen Raum, bei den Einzelnen und in Gesellschaft getriggert werden (können) (s. EINBLICKE – [TAKE 6]).

Dafür greifen die Studierenden auf die in AP 3 entwickelte prozessbegleitende Analyse- und Erhebungsmethode und das Erhebungsinstrumentarium zur Beobachtung und Messung der Wirkung der Intervention zurück. Je nach Verlauf und Ergebnis der Co-Designphase (AP 4) werden diese von den Studierenden zusammen mit den Dozierenden und Praxispartnern angepasst. Als geeignet erweist sich ein Forschungsdesign, das verschiedene qualitative mit quantitativen Erhebungsmethoden kombiniert (Mixed Methods Design), da sich in der Regel teilstandardisierte Befragungs-, Beobachtungs- und Kartierungsmethoden für die Erhebung der benötigten Forschungsdaten anbieten. Je nach Art der Intervention kann auch eine Adaption von Methoden als notwendig erscheinen. Dozierenden fällt dann die Aufgabe zu, Wissenschaftlichkeit und Grenzen der Methodenadaption mit den Studierenden zu diskutieren.

Während der Feldphase ist jede/jeder einzelne Studierende verpflichtet, bei der Datenerhebung aktiv zu werden. Die Organisation sowie die Verteilung auf die jeweiligen Beobachtungs- und Befragungsslots während der Dauer der Feldphase organisieren die Studierenden eigenständig.

Während der Feldphase ergeben sich für die Studierenden im Kontext der Befragungen und Beobachtungen immer wieder intensive Gespräche über das Projekt: zwischen Studierenden und Passant(inn)en, die vorbeilaufen, zwischen Studierenden und Neugierigen, die stehenbleiben, schauen, durch die Intervention angeregt werden, zwischen Studierenden und Interagierenden, die stehenbleiben und die Angebote des Realexperiments/der Intervention alleine oder im Austausch mit anderen ausprobieren, diskutieren, verändern, Ideen hinterlassen, neue Ideen mitnehmen, ihr Wissen dadurch erweitern und angestoßen werden, Veränderungen bei sich selbst, in ihren Alltagsroutinen, oder darüber hinaus in Gang zu setzen (s. Abb. 4 und Abb. 5). Aus solchen Gesprächen und aus den Beobachtungen, wie die ‚Konfrontierten‘ auf die Intervention reagieren, ergeben sich schon Hinweise zur Art des mittel- und längerfristigen Transformationspotentials der Intervention, die von den Studierenden gesammelt und für die Evaluation ausgewertet werden.

Die übergeordnete Forschungsfrage ist, *inwieweit die Reaktion derjenigen, die im Feld auf die Intervention treffen, dem Ziel des Projektes entspricht, nämlich bestehende Verhältnisse infrage zu stellen, und ob die Intervention somit das Ziel erfüllt, Transformation zu triggern*. Indem diese Frage, angepasst an das Seminarthema und entsprechend der von den Studierenden entwickelten Leithypothese konkretisiert, beantwortet wird, wird durch das „Reallabor im Kleinen“ Transformationswissen generiert, welches adaptierbar ist in reallaboraffine Forschungs-



**Abbildung 4:** „Wissen to Go“ Heidelberg – Urban Gardening mit dem mobilen Beet: Um das mobile Beet kümmern sich viele Urban Gardener in Heidelberg und gestalteten dieses aktiv mit: Salat, Gemüse und Kräutern wurden ausgesät und aufgezogen – und weil das mit der Bewässerung nicht immer so richtig optimal verlief, hat eine(r) der Gärtner(innen) eine selbstgemachte Wasseruhr hinzugefügt, die den anderen Urban Gardener anzeigt, wann das letzte Mal gewässert wurde. © Malte Schweizerhof, Heidelberg 2016.

zusammenhänge. Im Modus einer transversalen Lernkultur (s. Kapitel 1) erfolgen Wissensproduktion und Wissensverbreitung nun weitestgehend parallel, da Forschen, (gegenseitiges) Lehren und Beibringen von Fähigkeiten und Methoden, (interaktives) Lernen und (mehrfach gegenseitiger) Transfer von Wissen ineinander übergehen.

Gleichzeitig ist diese Phase oftmals auch von Zweifeln und Ambivalenzen begleitet, die nicht untypisch für transformative Lehr- und Forschungsprojekte sind: Oft stellt sich entweder bei den am Projekt Beteiligten selbst die Frage nach der Wissenschaftlichkeit eines solchen Projekts, oder diese Frage wird von projektexternen Studierenden und Wissenschaftler(inne)n direkt an die Studierenden, teilweise auch an die Dozierenden herangetragen. Diese Fragen tauchen auf, da durch transformative Forschung oftmals disziplinäre Forschungsparadigmen<sup>9</sup> infrage

9 Wie z. B. die Frage nach dem Grad der Objektivität von wissenschaftlicher Forschung, die in der sozialwissenschaftlichen Forschung oftmals mit der Forderung verbunden



**Abbildung 5:** „Wissen to Go“ Heidelberg – Mobiler Fairteiler: Der mobile Fairteiler mit seinen ständig wechselnden Gegenständen war auch für die Jüngeren eine Attraktion mit großer Anziehungskraft, hier in der Bahnstadt<sup>10</sup> in Heidelberg. Das Projekt „Wissen to Go“ und das ‚Fairteiler-Konzept‘ des Teilens, des Gebens oder Nehmens wurde auch von ihnen umfassend verstanden und aktiv verfolgt. © Malte Schweizerhof, Heidelberg 2016.

gestellt werden und deshalb neu reflektiert werden müssen (s. auch EINBLICKE – [TAKE 1]) – oder umgekehrt, dass Forschungsparadigmen, die in einer Disziplin schon als überholt gelten, in transformativen Forschungszusammenhängen wieder forschungsleitend werden (können). Für transformativ arbeitende Studie-

ist, das „Forschungsobjekt“ (gemeint sind damit auch Menschen, wie sie in verschiedenen alltäglichen Situationen oder Begegnungen handeln oder sich verhalten) aus Distanz, ohne direkte Konfrontation, zu beforschen. Entsprechende Fragen wurden an die Studierenden von „Wissen to Go“ in Heidelberg explizit herangetragen. Auch für „Wissen to Go“ gilt natürlich, dass das Realexperiment/die Intervention so gestaltet sein muss, dass die Studierenden selbst die Forschungsergebnisse durch die Art ihrer Beobachtung möglichst wenig beeinflussen.

10 Die Bahnstadt Heidelberg ist seit 2007 eine der größten innerstädtischen Entwicklungsmaßnahmen in Deutschland. Auf 116 ha entsteht weltweit eines der größten Passivhausquartiere. Aufgrund hoher Immobilienpreise und Mieten gehört die Bahnstadt mit zu den höchstpreisigen Stadtteilen in Heidelberg. Auf den ersten Blick passt der mobile Wissensort „Fairteiler“ nicht so richtig in den ansonsten sehr geordneten Stadtteil.

rende stellen sich dann Fragen wie: *Können wir ein Realexperiment, welches wir selbst in Szene setzen, denn überhaupt beobachten, und arbeiten wir dann noch wissenschaftlich? Welchen Anteil haben wir selbst an der Formierung dessen, was wir beforschen? Inwieweit ist es legitim, während der Feldphase noch zu intervenieren, ohne zu riskieren, letztendlich das Experiment mit sich selbst zu machen?* Solche Ambivalenzen, die das Verhältnis zwischen Wissenschaft (mit ihren unterschiedlichen disziplinären Paradigmen) und nicht-wissenschaftlichem Alltag aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive beleuchten, werden zusammen mit den Dozierenden reflektiert und diskutiert. Transformative Lehr- und Forschungsformate kommen nicht ohne diese Reflexionen aus. Im Kern geht es um die Frage, wie es gelingen kann, transformative Projekte wissenschaftlich zu konzeptualisieren, umsetzungsorientiert zu gestalten, aktiv durchzuführen und gleichzeitig zu beforschen. In „Wissen to Go“ wird dies konkretisiert und auf einzelne AP mit jeweils entsprechenden Reflexionen heruntergebrochen.

#### **EINBLICKE „Wissen to Go“ Heidelberg – [TAKE 6]**

Um die Auswirkungen der mobilen Wissensorte im öffentlichen Raum, in den Zwischen- und Transiträumen zuerst des Neuenheimer Felds, später in der Gesamtstadt Heidelberg, mit ihrem Bezug zu nachhaltiger Stadtentwicklung zu untersuchen, wurde in AP 3 und AP 4 eine passende prozessbegleitende Analysemethode erarbeitet. Um gesellschaftliche Wirkungen der mobilen Wissensorte zu erforschen, formulierten die Studierenden folgende Frage: *Inwieweit stimmt die Reaktion derjenigen, die im Feld auf die mobilen Wissensorte treffen, überein mit dem Ziel des Projektes und damit mit den theoretisch abgeleiteten Intentionen der Studierenden?* Zur Beantwortung der Frage wurden die Passant(inn)en, die sich direkt mit den Wissensorten auseinandersetzten, von den Studierenden mittels eines verschriftlichten themenzentrierten Leitfadens interviewt.

Ergänzt wurde diese Forschungsmethode durch eine nahezu täglich stattfindende teilnehmende Beobachtung an den verschiedenen Wissensorten, in deren Rahmen die Aktivitäten an den Wissensorten selbst und dem zugehörigen Umfeld beobachtet und protokolliert wurden (zusammen mit Standort, Datum und Uhrzeit). Befragungen und Beobachtungen wurden schriftlich dokumentiert und ausgewertet. Gleichermaßen wurden die Aktivitäten, Kommentare und Bildposts aus der Stadtgesellschaft auf der offiziellen Facebook-Gruppe „Wissen to Go“ bezüglich Kommunikation, Information, Austausch und Interaktion hin ausgewertet.

Im Kontext der Befragungen und Beobachtungen ergaben sich immer wieder intensive Gespräche über das Projekt zwischen den Studierenden und Passant(inn)en, Neugierigen sowie Interagierenden. Dabei kam oftmals die Verwunderung über die Idee, Einkaufswagen zu mobilen Wissensorten zu machen, zum Ausdruck, die aber meist begleitet war von Anerkennung oder sogar Begeisterung für die mobilen Wissensorte. Einige Male wurden auch Ratschläge gegeben, wie die Gestaltung der Wagen noch optimiert werden könnte.

*AP 7: (Abschluss-)Präsentation und Diskussion mit der (Fach-)Öffentlichkeit oder einer Runde von Expert(inn)en aus Praxis und Theorie*

Nachdem die Studierenden die theoretische Auseinandersetzung sowie die Entwicklung der Projektidee und Projektarbeit vor jeweils unterschiedlichem Auditorium mündlich und ohne Zuhilfenahme von digitalen Medien präsentiert haben (AP 4 und AP 5), schulen sie in AP 7 ihre diesbezüglichen Kompetenzen in einem weiteren Kontext. Die Studierenden trainieren ihre rhetorischen Fähigkeiten und wissenschaftlich fundierte Argumentationslinien in der für sie unter Umständen neuen oder unvertrauten Situation einer (Fach-)Öffentlichkeit im Rahmen einer Tagung, einer öffentlichen Veranstaltung oder einer zugangsbeschränkten Runde von Expert(inn)en aus Praxis und Theorie.

Sie stellen sich mit ihrem transdisziplinär-transformativen Projekt der Diskussion mit Expert(inn)en, mit der (Fach-)Öffentlichkeit oder der (Stadt-)Gesellschaft, reagieren auf deren Reaktionen, beantworten Fragen und begegnen Kritik und Unverständnissen. Gleichzeitig geben sie dadurch Erfahrungen mit dem ‚Experiment Reallabor‘ weiter. So werden die Studierenden selbst zu Expert(inn)en und Multiplikator(inn)en, können andere dazu anregen, die ‚Idee Reallabor‘ zu adaptieren und zeigen blinde Flecken auf bezüglich inhaltlicher und methodischer Möglichkeiten, die mit transformativer Forschung und Lehre verbunden sein können, und sie können Dritte zu transformativen Projekten inspirieren (s. EINBLICKE – [TAKE 7]).

**EINBLICKE „Wissen to Go“ Heidelberg – [TAKE 7]**

Im Rahmen der Festveranstaltung „Ein Jahr Reallabor Urban Office“ gingen die Studierenden der „Kleinen Forschergruppe“ im Stadtplanungsamt der Stadt Heidelberg mit einer Ausstellung und einigen der mobilen Wissensorte ON STAGE (s. Kapitel 2). Die von den Studierenden konzipierte und produzierte Ausstellung umfasste eine über mehrere Meter angelegte horizontale Zeichnung, einen Zeitstrahl zur Projektgenese sowie verschiedene doppelseitige Plakate zu den einzelnen Wissensorten, die in mobilen hölzernen Rahmen, die aus Schubladen recycelt wurden, aufgehängt waren und von Hand zu Hand weitergereicht werden konnten. Dadurch konnte aus Bewegung Kommunikation werden (s. Kapitel 1), da sich die ‚Begegnung‘ über den mobilen ‚Wissensrahmen‘ meist zu einem Austausch oder einer Diskussion über das Projekt, seine verschiedenen Themenfelder und die mobilen Wissensorte entwickelte. Somit wurden auch die ‚Wissensrahmen‘ zu Kommunikationsmedien (s. Abb. 6). Zur Einführung in die Forschungsthematik und zur Sensibilisierung der (Fach-)Öffentlichkeit für die Thematik wurde der Film zum Projekt „Wissen to Go“ (AP 5; Urban Office 2016c) schon zu einem früheren Zeitpunkt im Rahmen der Festveranstaltung gezeigt, eingebettet in den übergeordneten Vortrag zum Reallabor Urban Office.



**Abbildung 6:** „Wissen to Go“ Heidelberg – ON STAGE: Vorbereitung der Kommunikationsmedien als ‚mobile Wissensrahmen‘: Auch für die Ausstellung ON STAGE stand die Grundidee von „Wissen to Go“ Pate, durch Bewegung Kommunikation, Austausch, Diskussion und Wissen zu erzeugen: Einer der Studierenden der „Kleinen Forschergruppe“ beim Bau der Kommunikationsmedien für ON STAGE im Palais Graimberg, dem Stadtplanungsamt der Stadt Heidelberg. Im Hintergrund steht der mobile Solarwagen, der von Heidelbergern, inspiriert durch die anderen mobilen Wissensorte, auf eigene Initiative rechtzeitig für ON STAGE gebaut wurde. © Malte Schweizerhof, Heidelberg 2016.

Die facettenreiche Präsentation erzeugte große, positive Resonanz und angeregten Austausch unter den anwesenden Wissenschaftler(inne)n und außeruniversitären Akteuren. Neben Einladungen zur Vorstellung des Projektes in anderen Reallaboren konnten die Studierenden im Fachaustausch wichtige Erkenntnisse zum Projekt generieren. Diskutiert wurde auch die Wichtigkeit, zu reflektieren, wie die Arbeit an derartigen transdisziplinär-transformativen Projekten und der möglichen Veränderung von Bewertungsschemata und Argumentationslogiken auf die jeweils eigene Disziplin rückwirken (könnten).



Letzteres zeigte sich auch im Zusammenhang mit dem Interesse bezüglich der Implementierung der transdisziplinären Vorgehensweise und den entwickelten Arbeitsmethoden der transdisziplinären Forschung sowie an der dazugehörigen Literaturrecherche. Im Gespräch nahmen einige Wissenschaftler(innen) darauf Bezug, dass die Erforschung öffentlicher Räume bereits vor Jahrzehnten en vogue war, es derzeit jedoch nur wenige Forschungsarbeiten bezüglich raumbezogenen sozialen Verhaltens gebe. Deshalb erschien ihrer Meinung nach diese Art von Intervention, wie sie von den Studierenden und den Praxispartnern umgesetzt worden war, geeignet, um durch freiere Assoziationsmöglichkeiten den Fragen einer nachhaltigen Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft näher zu kommen.

#### *AP 8: Reflexion und schriftliche Aufarbeitung*

Das Seminar wird von allen Studierenden schriftlich aufgearbeitet und mittels einer multidisziplinär orientierten Reflexion, wie sie im Laufe von AP 1-7 erlernt, geübt und damit angeeignet wurde, evaluiert. Ob dies in Form eines Einzel- oder Gruppenberichts erfolgt, wird schon zu Anfang des Seminars in AP 1 festgelegt (s. EINBLICKE – [TAKE 8]).

Reflektiert werden mit der schriftlichen Ausarbeitung die theoretischen Grundlagen, der erkenntnistheoretische Horizont, das Methodenspektrum, die erfassten Wirkungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene und somit das gesellschaftliche Transformationspotential der Intervention.

In AP 8 muss von den Studierenden in der Regel nochmal ein gehöriges Maß an Aushandlungs-, Abstimmungs- und Koordinationsarbeit geleistet werden, die nicht immer reibungslos vonstattengeht.

#### **EINBLICKE „Wissen to Go“ Heidelberg – [TAKE 8]**

Die schriftliche Aufarbeitung von „Wissen to Go“ in Heidelberg wurde als Gemeinschaftsbericht aller studentischen Teilnehmenden angefertigt. Es gab also tatsächlich nur einen Abschlussbericht, und alle Studierenden erhielten die gleiche schriftliche Note.

## **4 Schlussfolgerung: Lessons learned ...**

Als „Reallabor im Kleinen“ bietet das entwickelte Lehr- und Forschungsformat „Wissen to Go“ Studierenden die Möglichkeit, Forschungsinhalte und -fragen gespeist aus unterschiedlichen disziplinären Zusammenhängen theoretisch und empirisch zu entwickeln, eigenverantwortlich anzuwenden und kritisch zu bewerten, wodurch auch Dozierende, durch die Diskussionen und Aushandlungen mit

den Studierenden, Themen und Methoden einer transdisziplinär-transformativen Forschung weiterentwickeln. Studierende, Dozierende und außeruniversitäre Akteure machen Erfahrungen, wie (Nachhaltigkeits-)Transformation, partizipativ-kreativ, improvisativ und verantwortungsvoll befördert werden kann.

Dadurch fügt sich das „Reallabor im Kleinen“ in Curricula unterschiedlicher transdisziplinär-transformativer Lehr- und Forschungszusammenhänge<sup>11</sup> ein: Der multidimensionale Ansatz, die Verschränkung von verschiedenen Wissensformen, Wissensarten und Wissensbeständen sowie die hohen Reflexionsanforderungen bedürfen kritisch-kreativer Auseinandersetzung mit bestehenden Wissensbeständen, Paradigmen und Methoden, wodurch sich Studierende wie Dozierende und Praxispartner zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen. Allerdings ist klar darauf hinzuweisen, dass solche „Reallabore im Kleinen“ hohe Anforderungen an Dozierende stellen, sowohl in inhaltlicher wie methodischer, organisatorischer und pädagogisch-didaktischer Hinsicht. Zum einen muss das Themengebiet weit über die Konzepte und Theorien der eigenen Disziplin hinaus beherrscht werden. Darüber hinaus müssen Dozierende in der Lage sein, Unerwartetes zuzulassen und die eigene Position zu verändern, indem vorgefasste Annahmen über Theorien und Wirkungszusammenhänge transformiert werden oder zumindest eine Abweichung von vorgedachten Positionen oder Methoden vorstellbar sein muss. Durch den interventionistischen Charakter des Realexperiments werden auch bei weiteren Akteuren Reflexions- und Lerneffekte und dadurch eine Hinwendung zu einem veränderten Denken und Handeln in Fragen von Zukunftsfähigkeit getriggert, so dass bei deren erneuten Einbeziehung in andere transdisziplinär-transformative Projekte qualitativ andere Synergieeffekte zu erwarten sind.

Etablierte Lern- und Forschungskulturen verändern sich – neue entstehen: Über die Problemanalyse hinaus, die basiert auf dem Wissen über Strukturen, Prozesse und Variabilitäten in Systemen (Systemwissen), werden Studierende, Dozierende und außerwissenschaftliche Akteure angeregt, Zielwissen für die Entwicklung von Visionen zu generieren, um dann durch transdisziplinär-transformative Experimente und Interventionen Transformationswissen zu schaffen (dazu z. B. CASS und ProClim- 1997).

---

11 Beispielsweise auch in ein BNE-Curriculum an Schulen oder Universitäten. BNE ist die Abkürzung für „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Damit ist der Gedanke verbunden, dass transformative Bildung ein Schlüssel ist, um Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung Nachhaltiger Entwicklung zu erwerben. Nach der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 bis 2014) hat die UNESCO das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von 2015 bis 2019 ausgerufen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018; Deutsche UNESCO-Kommission 2018).

Sollen die Erkenntnisse, Wissensbestände und Modi der Wissensproduktion der Wissenschaft stärker mit alltäglichen Wissensbeständen und außerwissenschaftlichen Modi der Wissensproduktion verwoben werden, dann bedarf es auch des Ausbaus und der Konsolidierung transdisziplinär-transformativer Lehre in dafür neu zu schaffenden und geeigneten Lehr- und Forschungsformaten und der Veränderung oder Neuauflage von universitären Studiengangs-Curricula: Ohne eine intensivere Praxis solcher Lehre würde auch der Weiterentwicklung entsprechender Forschung etwas fehlen – denn transdisziplinär-transformative Forschung braucht auch transdisziplinär-transformative Lehrformate.

Der in „Wissen to Go“ realisierte Lehr-, Lern- und Forschungsprozess ist allerdings kein einfacher, vor allem aber auch kein linear vorausschaubarer, sondern eher ein inkrementeller, transversaler, improvisativer, der noch so gar nicht in viele der etablierten Curricula passt – weshalb sich in allen Arbeitsphasen und bei vielen der Beteiligten immer wieder große Skepsis bis hin zur Frustration breitmacht. Hält man jedoch durch, sind der Erkenntnisgewinn und das Erfolgsgefühl umso größer – so ist es jedenfalls dem im O-Ton der „Kleinen Forschergruppe“ „Wissen to Go“ in Heidelberg wiedergegebenen Prolog zu entnehmen.

## Dank

Die Autorin dankt Ulrike Gerhard und Editha Marquardt, den Leiterinnen des Reallabors „Urban Office – Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“, in dessen Kontext „Wissen to Go“ erst möglich wurde. Sie dankt Richard Beecroft, Bernd Böttger, Daniel Bumiller, Raphael Dietz, Constantin Hörburger, Sarah Meyer, Christina Rutka, Andreas Schmitt, Malte Schweizerhof und Stefan Zimmermann für die Diskussionen über frühere Fassungen des Textes. Insbesondere möchte die Autorin Eric Puttrowait sowie zwei anonymen Gutachter(inne)n für die konkreten Hinweise zur Verbesserung des Textes im Rahmen des internen und externen Reviews danken. Schließlich dankt sie den beiden Herausgebenden, Rico Defila und Antonietta Di Giulio, für ihre Rückmeldungen zum Text.

## Literatur

- Arnold, A., & Piontek, F. M. (2018). Zentrale Begriffe im Kontext der Reallaborforschung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung* (S. 143-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Beecroft, R., Trenks, H., Rhodius, R., Benighaus, C., & Parodi, O. (2018). Reallabore als Rahmen transformativer und transdisziplinärer Forschung: Ziele und Designprinzipien. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung* (S. 75-100). Wiesbaden: Springer VS.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung. <https://www.bmbf.de/de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-535.html>. Zugegriffen am 05.01.2018.
- CASS & ProClim- (1997). *Forschung zu Nachhaltigkeit und Globalem Wandel – Wissenschaftspolitische Visionen der Schweizer Forschenden*. Bern: ProClim-/SANW. <https://naturwissenschaften.ch/service/publications/75640-visionen-der-forschenden>. Zugegriffen am 21.01.2018.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2018). UNESCO-Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung. <http://www.bne-portal.de/de>. Zugegriffen am 05.01.2018.
- Gerhard, U., Marquardt, E., & West, C. (2017). Reallabore in der Stadtforschung. Eine Einführung. *Berichte. Geographie und Landeskunde, 91 (1)*, (S. 5-12). (im Druck).
- Geser, H. (2010). Wissensformen, Berufsrollen und Kooperationsstrukturen In: *Sociology in Switzerland: Sociology of Work and Organization*. Online Publikationen. Zürich. [http://socio.ch/arbeit/t\\_hgeser7.pdf](http://socio.ch/arbeit/t_hgeser7.pdf). Zugegriffen am 24.01.2018.
- Kleine Forschergruppe (2016). „Wissen to Go“ – Bringt Eure Zukunft ins Rollen! Einkaufswagen als Wissens-Hotspots im Neuenheimer Feld. (Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Heidelberg).
- Knoblauch, H. (2013). Wissenssoziologie, Wissensgesellschaft und die Transformation der Wissenskommunikation. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 18-20/2013): Wissen*. <http://www.bpb.de/apuz/158653/wissenssoziologie-wissensgesellschaft-und-wissenskommunikation>. Zugegriffen am 23.08.2017.
- Krueger, R., & Gibbs, D. (2007). *The Sustainability Development Paradox*. New York/London: The Guilford Press.
- Marquardt, E., & West, C. (2016). Co-Produktion von Wissen in der Stadt. Reallabor „Urban Office – Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“ an der Universität Heidelberg. *Technikfolgenabschätzung Theorie und Praxis, 25 (3)*, (S. 26-31).
- Musil, R. (2002). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Bd I. Erstes und Zweites Buch. 16. Aufl. (Hrsg. von Adolf Frisé). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Reinecke, C. (2010). Wissensgesellschaft und Informationsgesellschaft. Version: 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte. <http://docupedia.de/zg/Wissensgesellschaft>. Zugegriffen am 23.08.2017.
- Urban Office (2016a). Reallabor „Urban Office – Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“. <http://www.uni-heidelberg.de/urbanoffice>. Zugegriffen am 23.08.2017.
- Urban Office (2016b). Reallabor „Urban Office – Nachhaltige Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“. <http://www.facebook.com/UrbanOfficeHD>. Zugegriffen am 23.08.2017.
- Urban Office (2016c). „Grand Opening“ des Projektes zur „Nachhaltigen Stadtentwicklung in der Wissensgesellschaft“. <https://www.youtube.com/watch?v=8J6Yq5FsfmY>. Zugegriffen am 23.08.2017.

- Welsch, W. (1995). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- West, C. (2014a). Zwischen kulturellem Pluralismus und Transkulturalität – Postmoderne Momente im Migrationsdiskurs. In P. Gans (Hrsg.), *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration* (S. 92-126). Hannover: Forschungsberichte der ARL 3. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0156-07540>.
- West, C. (2014b). Deutschland in der Integrationsfalle? – Integrationspolitische Perspektivenwechsel, Herausforderungen und Chancen für Wissenschaft, Politik und Planung. In P. Gans (Hrsg.), *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration* (S. 292-310). Hannover: Forschungsberichte der ARL 3. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0156-07540>.
- West, C. (2017). *Dimensionen des individuellen und gesellschaftlichen Wandels: Die grundlegenden Orientierungen ‚geschlossen–offen‘ und ‚konkret–abstrakt‘ als Determinanten der Stadtentwicklung in Barcelona* (1986-2005). Mannheim: MADOC <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/42814>. Zugegriffen am 21.01.2018.
- West, C., Marquardt, E., & Gerhard, U. (2017). Co-Design und Co-Produktion von nachhaltigem Wissen in der Stadt. Das Reallabor Urban Office in Heidelberg. *GAIA*, 26 (1), (S. 58-59). doi: <https://doi.org/10.14512/gaia.26.1.13>.
- Wissen to Go (2016). *Wissen to Go – Bringt Eure Zukunft ins Rollen!* <http://www.facebook.com/groups/175736082793300>. Zugegriffen am 23.08.2017.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

