

Contribution Academic Article

Title Die (Innovations-, Forschungs- und Entwicklungs-) Arena in der gestaltungsorientierten Forschung: The Empty Space

Author Tina Emmeler
University of Paderborn
Germany

Abstract Gestaltungsorientierte Forschung, wie sie für den Design-Based Research¹ charakteristisch ist, ist in der Tradition der sog. Modellversuchsforschung bereits seit dem Beginn der 1990er Jahre in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin verankert. Seitdem wird sie beständig weiterentwickelt und ist selbst Forschungs- sowie Diskussionsgegenstand in der Forschungscommunity. Betrachtet wird die gestaltungsorientierte Forschung nicht nur aus sozioökonomischer Perspektive, aus der heraus sie analog zu ingenieurwissenschaftlicher Forschung konzipiert wird, sondern auch aus einer (lern-)psychologischen Sichtweise. Analysiert werden dabei gemeinhin die Handlungen, die durch Akteure der Praxis oder der Wissenschaft vollzogen werden oder, in einem kommunikationstheoretischen Ansatz, die Bezugnahmen der Akteure aufeinander unter der Fragestellung, wie Wissenschaft und Praxis voneinander lernen können. Auf diese Weise wird der Sehnsucht begegnet, die Kluft zwischen Theorie und Praxis überwinden zu können. Dieser Allgemeinplatz suggeriert, dass die Zusammenkunft unterschiedlicher Institutionen, Organisationen oder Personen, die stellvertretend für diese stehen, einen Mehrwert (an Wissen) erwarten lassen würde, der in einem Austausch zwischen beidem „erarbeitet“ werden könnte. Der vorliegende Beitrag stellt dies in Frage, wengleich damit nicht konstatiert werden soll, dass organisationsübergreifende Kooperationen unnützlich seien oder gar verhindert werden sollen. Der Beitrag setzt an einem viel früheren

¹ Im Folgenden wird wahlweise vom Design-Based Research oder auch DBR gesprochen

Punkt der Entwicklungsforschung ein. Er geht davon aus, dass es weniger um eine Kluft zwischen Akteuren oder Organisationen geht, die überwunden werden muss, als um eine Grenze, die das Handlungssubjekt selbst zu überwinden hat, wenn es innovativ handeln möchte. Hannah Arendt beschreibt dies unter anderem als den Umgang des denkenden Ich mit sich selbst, als einen dialektischen Akt in Form eines stummen Zwiegesprächs (Arendt 2020, 186). Eine zentrale Rolle wird dabei in diesem Beitrag der (Innovations-, Forschungs- und Entwicklungs-)Arena als Empty Space zugesprochen. Der Empty Space wird als ästhetisch-philosophisches Konzept aufgearbeitet, seine Zusammenhänge zum Körper als Medium des (Denk-)Handelns herausgearbeitet und somit ein Interpretationsraum entwickelt, der weitreichende Implikationen für die entwicklungsorientierte Forschung im Allgemeinen und den DBR im Speziellen hat. Diese werden in Form eines Fragenkataloges sowie einer tabellarischen Übersicht dargestellt und von bisherigen Deutungen der Arena (nach Kremer 2014 und Sloane 2007) abgegrenzt. Es entsteht so auch ein Plädoyer für ein neues Rollenverständnis, bei dem Forschende als KünstlerInnen betrachtet werden.²

² Implizit werden damit auch „klassische“ Gütekriterien, die gemeinhin einer empirisch-analytischen Forschungshaltung entsprechen, in Frage gestellt, ohne dass explizit Gütekriterien eines alternativen Formats vorgelegt werden oder für solche, die im Zusammenhang mit DBR diskutiert werden (Euler 2017; Reinmann 2008; Sloane 2007), Stellung bezogen wird. Der vorliegende Artikel mutet daher seinen Rezensenten und Rezensentinnen zu, mit einer (geisteswissenschaftlich orientierten) Lesart des DBR konfrontiert zu werden, die ihrerseits noch im Prozess des Werdens begriffen ist.

Keywords Forschungs- und Entwicklungsarena
Innovationsarena
Empty Space
Open Space
Textproduktion und -rezeption
Forschungsmethodologie
Forschungsmethoden

DOI dx.doi.org/10.15460/eder.4.1.1454

Citation Emmeler, T. (2020). Die (Innovations-, Forschungs- und Entwicklungs-) Arena in der gestaltungsorientierten Forschung *EDeR - Educational Design Research*, 4(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.4.1.1454>

Licence Details Creative Commons - [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Die (Innovations-, Forschungs- und Entwicklungs-)Arena in der gestaltungsorientierten Forschung: The Empty Space

Tina Emmler

1.0 Die (Innovations-, Forschungs- und Entwicklungs-) Arena: Ein Open versus Empty Space?

In Zeiten, in denen der (digitale) Open Space als Synonym für den freien Zugang zu Wissen und Informationen (Missomelius, Sützl, Hug, Grell & Kammerl 2014, 7 ff.; Czichos 2014, 286 ff.) oder auch als Möglichkeit zu einem Austausch zwischen Handlungssubjekten gilt (Andresen 2018, 306 ff.; Hartkemeyer & Hartkemeyer 2005, 313 ff.; Reinmann 2001, 109 ff.), die sich in Face-to-Face-Situationen schon allein aufgrund der räumlichen Distanz zwischen ihnen wahrscheinlich nie begegnet wären, scheint es zunächst irritierend, von einer (Innovations-, Entwicklungs- und Forschungs-)Arena als „Empty Space“ – also einer Leere – zu schreiben. Wäre es nicht viel angebrachter, die Kommunikationsprozesse, die in DBR-Projekten oder, allgemeiner, in didaktischen Experimenten im Sinne von Modellversuchen stattfinden (Sloane 2006, 371; Sloane 1992), als in einen Open Space eingebettet zu verstehen? Letztlich geht es ja genau darum, VertreterInnen einer alltäglichen Lebenswelt mit solchen einer wissenschaftlichen zusammenzuführen und in Form von mehr oder weniger geleiteten und strukturierten Workshops einen kommunikativen Austausch zu initiieren (Sloane 2010, 34), bei dem im besten Fall alle Beteiligten profitieren können: die AkteurInnen der Praxis dergestalt, dass sie die Möglichkeit bekommen, sich gezielt mit Problemen auseinanderzusetzen, wofür im alltäglichen Geschäft kaum Zeit und Muße bleibt. In der Arena entwerfen sie Prototypen zur Problemlösung, seien dies Techniken, Methoden, curriculare Entwicklungsbausteine zum Umgang mit bestimmten Zielgruppen (Frehe-Halliwell & Kremer 2018) oder auch Strategien zum Umgang mit Megatrends wie z. B. der Digitalisierung (Sloane, Emmler, Gössling, Hagemeyer, Hegemann & Janssen 2018). Unterstützung erhalten sie dabei von den AkteurInnen der Wissenschaft, die ihnen Input in Form von aktuellen Forschungserkenntnissen oder professionellen Gesprächen anbieten. Zugleich erhalten die AkteurInnen der Wissenschaft auf diese Weise Einblick in die alltägliche Lebenswelt und die darin zu verortenden Frage- und Problemstellungen. In einer reflexiven Überhöhung (Sloane 1992, 48) werden sie zum Lerngegenstand für die ForscherInnen selbst, was im besten Fall zu Erkenntnissen z. B. in Form von „Design Principles“ führt (Euler 2017; Sloane 2017a, 362).

Interessant ist, dass die Art und Weise, wie etwas zum Erfolg führt, also zu einem im Praxiskontext funktionierenden Prototyp aus Sicht der Praxisakteure oder zu generalisiertem (Struktur-)Wissen aus Sicht der ForscherInnen, unterschiedlich gedeutet wird. Während Sloane den Standpunkt vertritt, dass die an einer Forschungs- und Entwicklungsarena beteiligten Akteure ihr Wissen daraus schöpfen, jeweils in die andere Lebenswelt einzutreten, wobei es sich dabei um einen Perspektivwechsel handele, der durch die Forschungs- und Entwicklungsarena überhaupt erst ermöglicht würde (Sloane 2007, 42), verneint Kremer die Notwendigkeit eines Lebensweltwechsels und sieht vielmehr in der Konfrontation der Akteure, die ihren eigenen lebensweltlichen Kontext immer mitführen, das Potential einer Wissensentwicklung (Kremer 2014, 347). Bei ihm entsteht aus der Reibung der Akteure aneinander, aus der Nicht-Passung ihrer Sinn-, Deutungs- und Verstehenshorizonte, die sich in unterschiedlichen „Sinn- und Verstehenskulturen“ einerseits sowie „Präsenz- und Produktionskulturen“ andererseits niederschlagen, die Möglichkeit einer lernförderlichen Auseinandersetzung (Kremer 2014, 347). Lerntheoretisch könnte dies als kognitives Modell, z. B. entsprechend des Vorganges der Akkomodation bei Piaget, gedeutet werden, wohingegen bei Sloane eine kommunikationstheoretische Deutung im Sinne eines Austausches über Informationen anschlussfähig scheint. Während bei Sloane (2007) also der Wechsel der Lebenswelten zentrales Element der Wissensentwicklung ist, der dort vor allem aus ForscherInnenperspektive beleuchtet, wenngleich nicht ausschließlich darauf bezogen wird, interessiert Kremer (2014) vielmehr die Entwicklung von Prototypen selbst. Er sieht dabei die Innovationsarena als ein Modellversuchsfeld an, das weder mit der Lebenswelt der Praxis noch mit der Wissenschaft gleichzusetzen ist, sondern sich als ein Zwischenraum zwischen beidem ergibt, durch Anleihen an beide Lebenswelten geprägt ist und den Akteuren die Möglichkeit gibt, einen je eigenen Prototypen zu entwickeln (Kremer 2014, 342 & 347 ff.). Der Prototyp wird damit zum Kulminationspunkt zwischen den Akteuren der verschiedenen Lebenswelten und kann von ihnen je unterschiedlich gedeutet werden (Kremer 2014, 349 ff.). Für diese Deutung ist nach Kremer kein Lebensweltwechsel notwendig.

Dies steht den Ausführungen Sloanes (2007) diametral gegenüber, für den es darum geht, im Erleben der Lebenswelt des jeweils anderen zu erfahren, was jener an implizitem Wissen mitführt. Hier ist die Annahme von Bedeutung, dass dem Handeln ein Wissen inhärent ist, das von demjenigen/derjenigen, der/die handelt, nicht explizit formuliert werden kann (Polanyi 1985, 13 ff.). In diesem Zusammenhang sind die Fragen, wie Lebenswelten gewechselt werden können und wie Erfahrungen vermittelt werden, die in einer Lebenswelt gemacht wurden, zentral. In der Konsequenz stellt Sloane in der Auseinandersetzung mit der Vermittlung zwischen den Lebenswelten die Relevanz von Forschenden als Mediatoren heraus; die Frage zum Wechsel der Lebenswelten wird über den Hinweis darauf, dass es um einen Perspektivwechsel gehe, bei dem „der Forscher die Kultur und Ordnung seiner

ursprünglichen Lebenswelt aus dem Blick [verliert]“ (Sloane 2007, 42), in einer möglichen Beantwortung angedeutet.

Kremer geht es im Vergleich dazu um die Unterschiede, die sich in der Rezeption des Prototypen zwischen den Akteuren der Lebenswelten ergeben und versteht das Verhaftetbleiben in den Lebenswelten auch als Möglichkeit der Forschenden, sich vom konkreten Einsatz des Prototypen im Praxiskontext distanzieren zu können (Kremer 2014, 349 ff.). Der jeweils andere Akteur, die Möglichkeit, sich an ihm, seiner von der eigenen unterschiedlichen Rezeption des Modellversuchsgeschehens zu reiben, wird in diesem Ansatz zur Bedingung der eigenen Entwicklung. Im Vergleich dazu geht es bei Sloane um eine Kooperation und Vermittlung (im Sinne einer Verständigung) zwischen den Akteuren (Sloane 2007, 17; 19; 20; 27; 31; 35 ff.). Obschon Kremer (2014) und Sloane (2007) im Detail unterschiedliche Ansätze dessen vertreten, was als gestaltungsorientierte Forschung unter einem gemeinsamen „Label“ zusammengeführt werden kann, wird deutlich, dass in beiden die Auseinandersetzung mit einer anderen Lebenswelt relevant ist. Hierbei geht es konkret um die Interaktion von Akteuren, die über die Gestaltung einer Innovationsarena (Kremer 2014) bzw. Forschungs- und Entwicklungsarena (Sloane 2007) miteinander verbunden sind. Die sich andeutenden Unterschiede zum Verständnis einer „Arena“, die jeweils in ihr vorherrschenden Handlungsmodi und zugrundeliegenden Bedingungen, werden in nachfolgender Übersicht noch einmal dargestellt:

Tabelle 1

Die Arena, ihre Handlungsmodi und Bedingungen im Vergleich zwischen Kremer (2014) und Sloane (2007)

	Kremer (2014)	Sloane (2007)
Arena	Innovationsarena	Forschungs- und Entwicklungsarena
	als Zusammenführung von Akteuren aus unterschiedlichen sozialen Systemen (hier: Wissenschaft und Praxis) und deren Einigung auf einen Arbeitszusammenhang (S. 339)	als „Kooperationsform[en] von Wissenschaft und Praxis“ (S. 40)
	als „Modellversuchsfeld“ (S. 342), mit Fokus auf innovativem Charakter	als Praxisfall
	Ist weder mit Praxis noch mit Wissenschaft gleichzusetzen, wenngleich aus beiden Bereichen Anleihen an das Modellversuchsfeld möglich sind und vorgenommen werden (S. 342)	als Ermöglichung eines Lebensraumwechsels, der das Verstehen des Lebensraumes der Akteure der jeweils anderen Lebenswelt bedingt (S. 42)
		als „gesellschaftliche[r] Ort[e], an denen Forschungseinrichtungen und Einrichtungen der institutionalisierten Praxis miteinander kooperieren“ (S. 48)
Handlungsmodus	Konfrontation	Kooperation und Vermittlung (i. S. v. Verständigung)
	Interaktion: Gegeneinander	Interaktion: kommunikativ (Informationen mitteilend)
Bedingung	Den Anderen auf die Probe stellen: Es kommt darauf an, dass der/die/das Andere sagt, was er/sie/es denkt	Mediator

	Reibungspunkte, d. h. der Andere muss dazu bereits sein, sich auf die Probe stellen zu lassen	
	Der Andere wird Mittel zum Zweck (der Selbsterkenntnis)	

Der Austausch zwischen verschiedenen Akteuren ist prinzipiell offen für jegliche Akteure, die sich seiner bedienen wollen und die in einer Arena kooperieren wollen. Es scheint sich also bei der Arena eigentlich um einen Open Space par excellence zu handeln. Allerdings wird dabei außer Acht gelassen, dass die mehr oder weniger zufällige Zusammenkunft verschiedenster Handlungs-subjekte nicht automatisch zu Ergebnissen, also zu erfolgreichen Kooperationen, führt. Selbst Projekte, die über mehrere Jahre angelegt sind und die mit der Beteuerung aller Beteiligten starten, dass eine Kooperation erwünscht ist, können scheitern. Ein Open Space mag zwar augenscheinlich alle Möglichkeiten eröffnen, aber zugleich geht mit ihm eine Unverbindlichkeit einher, die es KooperationspartnerInnen ermöglicht, zwar physisch anwesend zu sein, sich aber zugleich zurückzuziehen und nicht verantwortlich fühlen zu müssen. Im Open Space gibt es, bildlich gesprochen, immer eine Hintertür, die es den Beteiligten ermöglicht, physisch oder psychisch aus der einmal gewählten Kooperation aus- oder niemals wirklich in sie einzutreten.

Anstelle also von einer Innovations-, Forschungs- und Entwicklungsarena als einem Open Space auszugehen, möchte ich vorschlagen, das aus dem ästhetisch-philosophischen Kontext stammende Konzept des Empty Space zu nutzen, um sich der Frage zu nähern, unter welchen Bedingungen die Arena³ zu einem Raum wird, aus dem heraus Prototypen und Erkenntnisse entstehen. Der vorliegende Beitrag kann damit auch als ein didaktischer markiert werden. Die zentrale Frage lautet hierbei: Was ist der „Empty Space“?

³ In diesem Beitrag ist der Begriff der „Arena“, sofern nicht explizit anders beschrieben, immer auf das Konzept der Innovationsarena (Kremer 2014) und der Forschungs- und Entwicklungsarena (Sloane 2007) bezogen.

2.0 The Empty Space: ein ästhetisch-philosophischer Zugang

„The Empty Space“ ist ein zumindest in der Theaterwissenschaft bekanntes Konzept, das als gleichnamiges Werk des Theater-machers, -regisseurs und Schauspielers Peter Brook Ende der 1960er Jahre Aufmerksamkeit in der Theaterwissenschaft erreichte und seitdem als Forschungsgegenstand aus einem ästhetisch-philosophischen Kontext nicht mehr wegzudenken ist. Brook beschreibt in „The Empty Space“ verschiedene Theatertypen, grenzt sie untereinander und auch gegen den Film ab und kommt zu dem Schluss, dass sich das Theater eben nicht, wie z. B. der Film, durch (unbelebte) detailreiche und gegenständliche Bilder auszeichnet, sondern vielmehr durch die Körper geprägt ist, die einen Raum evozieren. Brook erkannte, dass es im künstlerischen Prozess nicht darum geht, einen vorhanden Raum – das Theatergebäude oder die Bühne – mit Requisiten, Kulissen usw. zu füllen, sondern dass eine Bühne immer dort entsteht, wo sich zwei Menschen begegnen, von denen einer bereit ist, etwas bzw. sich zu zeigen, d. h.

etwas durch den eigenen Körper (mit-)teilt, und in dieser Exposition auf einen Anderen trifft, der willens und dazu fähig ist, das (Mit-)Geteilte aufzunehmen:

„Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine nackte Bühne nennen. Ein Mann geht durch den Raum, während ihm ein anderer zusieht; das ist alles, was zur Theaterhandlung notwendig ist“ (Brook 1995, 9).

Mit dieser Feststellung enthebt Brook das theatrale Erlebnis seiner Verortung in einem festgelegten, physischen Raum, bestehend aus vier Wänden, der in der Regel als „Theater“ bezeichnet wird, und formuliert implizit die Möglichkeit, dass eine Bühne überall entstehen kann, sofern die Bedingung eines gebenden und eines nehmenden Körpers gegeben ist, die miteinander im Kon-Takt⁴ stehen. Hiermit ist dann auch die Idee verbunden, dass der Raum, um den es hier geht, einer zeitlichen Komponente unterliegt, dass er vergänglich ist und nur in dem Moment besteht, in dem die Körper miteinander agieren. Brook geht es dabei nicht um eine kommunikationstheoretische Erörterung. Ihn interessiert vielmehr die Frage, unter welchen Umständen ein Raum zu einem affektiv spürbaren, nachwirkenden Erlebnis wird, mit anderen Worten, wie die Darstellung des einen Körpers zur (Vor-)Stellung des Anderen und vice versa wird:

„Das Theater ist die Arena, wo sich eine lebendige Konfrontation ereignen kann. Die Konzentration einer großen Menschenmenge schafft eine einzigartige Intensität –und dadurch können Kräfte, die ständig am Werk sind und das tägliche Leben eines jeden Menschen bestimmt, herausisoliert und deutlicher erkannt werden“ (Brook 1995, 145).

Es fällt nicht schwer, hieran anknüpfend nach der Fähigkeit für Imagination, der Kraft der (Vor-)Stellung, oder, wie man es heute im Kontext der Managementforschung bezeichnen würde, der Entwicklung von Visionen (North & Kumta 2018, 125 f. & 145 ff.; Kroehl 2016, 44 ff.; Stolzenberg & Heberle 2013, 12 ff.) zu fragen. Antworten hierauf sind weniger psychologischer denn ästhetischer Natur, aber darum nicht weniger hilfreich – im Gegenteil. Während die Psychologie sich unter anderem mit den Konzepten des Flow (Csikszentmihalyi 2010), der Einfühlung (Allesch 2017), der Empathie (Lux 2017) usw. vor allem Vorgängen *innerhalb* des Individuums widmet, nimmt sich der Bereich der Theaterwissenschaft, der sich einer ästhetisch-philosophischen Entwicklungslinie verpflichtet fühlt⁵, der Erforschung dessen an, was umgangssprachlich als „zwischenmenschlich“ tituiert wird, aber als solches zu kurz greift, da es hier keineswegs „nur“ um Beziehungen zwischen Menschen geht, sondern um die Eingebundenheit verschiedenster Körper und auch (körperloser) Dinge in die Welt und in der Welt. Die Dualität von *innen* und *außen*, wie sie alltagsprachlich und vor allem auch in der Psychologie angenommen wird, wird dabei überwunden.

⁴ Mit der Schreibweise als „Kon-Takt“ anstelle von „Kontakt“ möchte ich darauf verweisen, dass dem Begriff verschiedene Deutungsweisen inhärent sind, die mit dem zweiten Teil des Wortes „Takt“ einhergehen. So verstehe ich den Kontakt zwischen Lebewesen als einen taktim Sinne eines respektvollen Umgangs miteinander. In einem weiteren Verständnis geht es auch darum, den „Takt“ zu halten, darum, einen Rhythmus der und in der Begegnung zu entwickeln.

⁵ Hier ist besonders das Lebenswerk von Hermann Schmitz richtungweisend, der seine Neue Phänomenologie grundsätzlich auf die Überwindung des Dualismus von Innen und Außen ausrichtet (vgl. Schmitz 2015).

Der Gegenstand des Handelns, wenn man es möglichst umfassend und damit abstrakt formulieren möchte, ist das Hineingestelltsein des Lebendigen in die Welt und die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit diesem in seinen verschiedensten Formen. Es gilt dabei der Grundsatz, dass nur handelnd das Handeln verhandelbar wird. In diesem Zusammenhang verweist Hannah Arendt in der *Vita activa*, ihrem bereits Ende der 1950er Jahre erschienenen Hauptwerk, auf die Bedeutung der Mimesis als nachahmendem Vorgang, wobei, anders als die Handlung im Sinne einer vollzogenen Tat, diese auch in einer Nacherzählung verortet werden kann und

„... die ungreifbare Identität der die Handlung darstellenden Personen nur durch ein Nachahmen des wirklichen Handelns vorgeführt werden kann, da sie gerade sich aller Verallgemeinerung und demzufolge auch aller Verdinglichung und Transfigurierung in ein anderes Medium entzieht. So ist das Theater denn in der Tat die politische Kunst par excellence; [...] (Arendt 2019²⁰, 233 f.).

Die Kunst, insbesondere die Schauspielkunst, oder vielmehr ihre Akteure, üben sich also darin, im Sinne Hannah Arendts aktiv zu handeln; die Besonderheit dabei ist, dass das Handeln als solches seinen Sinn in sich selbst trägt, mithin „das >Ergebnis< mit dem Vollzug seiner Hervorbringung zusammenfällt“ (Arendt 2019, 262 f.). Und Arendt geht noch weiter, indem sie herausstellt, dass diese Qualität des Handelns, die in der Antike bei KünstlerInnen so sehr bewundert wurde, dass sie als Messlatte für das Handeln von PolitikerInnen galt und erst in der Neuzeit zur „brotlosen Kunst“ degradiert wurde (Arendt 2019, 263), eine Fähigkeit ist, die den Menschen zum Menschen macht. Sich (mit-)zuteilen wird damit zu einem Grundbedürfnis des Menschen:

„Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt der Menschen ein, die existierte, bevor wir in sie geboren wurden, und diese Einschaltung ist wie eine zweite Geburt, [...]. Aber wie wohl niemand sich diesem Minimum an Initiative ganz und gar entziehen kann, so wird sie doch nicht von irgendeiner Notwendigkeit erzwungen wie das Arbeiten [...]. [...] der Antrieb scheint vielmehr in dem Anfang selbst zu liegen, der mit unserer Geburt in die Welt kam, [...].“ (Arendt 2019, 215; ohne Fußnote, T. E.).

Der Mensch ist nur dort Mensch, er erfährt sein Handeln nur dort als sinnvoll, wo er im Sinne des Handelns als „agere“, in Abgrenzung zur Durchführung einer Handlung im Sinne eines „gerere“, handelt (Arendt 2019, 235). Damit ist

„[d]as ursprüngliche Produkt des Handelns [...] nicht die Realisierung vorgefaßter Ziele und Zwecke, sondern die von ihm ursprünglich gar nicht intendierten Geschichten, die sich ergeben, wenn bestimmte Ziele verfolgt werden, und die sich für den Handelnden selbst erst einmal wie nebensächliche Nebenprodukte seines Tuns darstellen mögen“ (Arendt 2019, 226).

Bereits Schiller stellte fest, dass dem Menschen ein Tun bekannt ist, das in Selbstversunkenheit stattfindet und einem Spiel ähnelt, das, obwohl als solches kindlich anmutend, doch von höchster Relevanz für die Bildung des Menschen, seine Menschwerdung als solches, ist:

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*. [...] In sich selbst ruhet und wohnt die ganze Gestalt, eine völlig geschlossene Schöpfung, und als wenn sie jenseits des Raumes wäre, [...]“ (Schiller 1795, 88 f.).

Mit dem „Spiel“ wird hierbei nicht auf strategische Machtspiele verwiesen, ebenso wenig wie das Handeln im Sinne des „agere“ damit verwechselt werden darf, dass die Initiative durch einen Herrscher ergriffen wird oder sie einen solchen hervorbringt. Vielmehr impliziert „agere“ den Mut einer Person, überhaupt tätig zu werden und sich damit auch zu exponieren, d. h. preiszugeben, wer sie ist (Arendt 2019, 234 ff.). Diesem ersten Stadium des Handelns folgt mit der Deutung des Handelns als „gerere“ ein zweites Stadium, in dem sich andere Menschen der Initiative anschließen und sie diese mittragen. Sie tun dies, weil sie affiziert werden von dieser Macht des Handelns, die sich nicht in einer Herrschaft über andere konkretisiert, sondern sich im Sinne der ursprünglichen Bedeutung des Machtbegriffes in einem (Ver-)Mögen ausdrückt, mit anderen Worten: Macht erhält nicht ein einzelner Akteur, sondern eine Gruppe von Menschen, weil sie im Miteinander sein *mögen*, weil es ihnen gefällt, im Tun miteinander zu wirken und dieses Tun zugleich jedem Akteur ein eigenes Handeln *ermöglicht* (Arendt 2019, 252 ff.).

Der Empty Space ist im vorliegenden Beitrag einem ästhetisch-philosophischen Kontext entlehnt. Dieser ist insofern philosophisch, als dass er von der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen durch das oben genannte mimetische Spiel ausgeht. Das Ästhetische daran ist nicht die Deutung des mimetischen Handelns als „schön“ im Sinne von Kants Geschmacksurteil, sondern es geht vielmehr um die (Mit-)Teilung als menschliches Grundbedürfnis und den Zugang zu dem, was mitgeteilt werden soll über das spürbare Betroffensein, das von Schmitz als leiblicher Raum charakterisiert und von Brook als Empty Space im theaterpraktischen Kontext beschrieben wird:

„Das ist der Raum, der ganz von den Strukturen der leiblichen Dynamik und leiblichen Kommunikation bestimmt wird, der elementare, ursprüngliche Raum, ohne den es keinen Zugang zu erfahrbarer Räumlichkeit in irgendeinem Sinne gibt“ (Schmitz 2015, 47).

2.1 The Empty Space als (Raum-)Bildung

Es wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass das Handeln um seiner selbst willen also den Menschen bildet, d. h. ihm ermöglicht, (als) Mensch zu werden, zu sich zu kommen. Das Handeln um seiner

selbst willen ist allerdings als Spiel in einer Welt verpönt, in der es einzig um Gewinnmaximierung geht. An dieser Stelle wird die Relevanz wirtschaftspädagogisch ausgebildeten Personals, das in Unternehmen als AusbilderIn, in Industrie- und Handwerkskammer im Bildungsmanagement oder in der beruflichen Bildung als LehrerIn arbeitet, besonders deutlich: WirtschaftspädagogInnen sind aufgrund der polyvalenten Ausrichtung ihres Berufsbildes aufgefordert, nicht nur Menschen für einen Arbeitsmarkt auszubilden, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und nach den Bedingungen zu fragen sowie diese herzustellen, die für die Entwicklung des Menschen zum Menschen in seinem beruflichen Kontext unterstützend sind. Hierfür ist es hilfreich, sich a) der Bedeutung des aktiven Handelns im Sinne Arendts bewusst zu werden und b) anzuerkennen, dass das Handeln um seiner selbst willen ebenso, wenn nicht gar intensiver und mühevoller eingeübt werden muss als zweckgebundene, ökonomisch ausgerichtete Tätigkeiten.

Es kann hier festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Empty Space als einem Raum bildenden Moment in doppeltem Sinne verstanden werden kann: Einerseits ist der Raum, der eine affektive (Be-)Wirkung ermöglicht, nicht automatisch dort vorhanden, wo Menschen aufeinandertreffen, sondern er bedarf eines darstellenden und eines anschauenden Moments. Der Raum, der auch als Text, im Schreiben von Tagebüchern, Forschungsportfolios und ähnlichem entstehen kann (vgl. Emmler 2015), ist als solcher also nicht per se vorhanden, sondern bedarf einer gewissen Aktivität der Menschen oder, allgemeiner, Körper, die ihn als solchen überhaupt erst konstituieren. Der Raum wird also gebildet, d. h. er ent- und besteht aus Körpern. Andererseits bleibt der Raum nicht affektlos: der Raum selbst ermöglicht den ihn evozierenden Körpern ein bildendes Moment. Etwas einfacher formuliert: Der Raum bildet „den“ Menschen. Zweierlei wirkt nun zunächst an diesem Gedankengang schwierig nachzuvollziehen: a) Inwiefern kann der Raum als „Empty Space“ beschrieben werden, wenn er doch durch Körper ge-/erfüllt ist? und b) Wie kann (sich) ein Raum, zumal er als solcher nicht haptisch fassbar, weil nicht-gegenständlich ist, bilden, also aktiv und in diesem Sinne selbst ein Handelnder sein? In Abschnitt 2.1.2 soll zunächst Frage (a) bearbeitet und deren Bedeutung für den DBR in einem ersten Zugang erörtert werden (Abschnitt 2.1.2), bevor dann Abschnitt 2.2 der Frage (b) gewidmet ist. Die methodischen sowie methodologischen Konsequenzen aus (a) und (b) für die ForscherInnen, die sich einem gestaltungsorientierten Forschungsansatz widmen, werden in Abschnitt (3) dargelegt und in einer abschließenden tabellarischen Übersicht zusammengeführt, die in einer Abgrenzung zu Sloane (2007) und Kremer (2014) die Möglichkeiten der Interpretation einer innovativen Forschungs- und Entwicklungsarena als Empty Space aufzeigt.

2.1.1 The Empty Space: eine erfüllte Leere!

(Raum-)Bildung ist kein automatisch stattfindender Vorgang, der dadurch „stattfindet“, dass Körper aufeinandertreffen. Bereits oben wurde beschrieben, dass es Körper sind, die einen Raum evozieren, dass diese Körper aber von besonderer Qualität sein müssen: von einer darstellenden und einer anschauenden. Bezogen auf die Arena kann dies auch als produzierendes und rezipierendes Moment verstanden werden. Akteure aus der Praxis formulieren mehr oder weniger explizit problembehaftete Situationen, Akteure der Wissenschaft nehmen dies auf; sie rezipieren das, was sie sehen, hören, spüren, und formulieren ihrerseits Probleme. In einem wechselseitig bezogenen Austausch werden Prototypen für die Problemlösungen entwickelt. Dies scheint zunächst einsichtig, beantwortet allerdings nicht die Frage, *wie* es denn überhaupt dazu kommt, dass Probleme und Problemlösungen *benannt* werden können. Entgegen alltagssprachlicher Vermutungen stellen sich weder Probleme noch Problemlösungen „einfach so“ dar, sondern sind ihrerseits Gegenstand und Ergebnisse meist komplexer Denkprozesse. Der Vorschlag hier ist, dass der einfache Dualismus, der von Akteuren der Praxis als RezipientInnen wissenschaftlicher Theorien und von ForscherInnen als ProduzentInnen von Wissen ausgeht, überwunden wird. Die aufeinandertreffenden Akteure lassen sich auf ein Wechselspiel ein, bei dem sie gegenseitig zu ihrem produzierenden bzw. rezipierenden Körper werden. Die Akteure sind also qua Rolle als PraktikerIn oder WissenschaftlerIn keineswegs darauf festgelegt, produzierend *oder* rezipierend zu agieren. Vielmehr sind beide Akteursgruppen dazu fähig, gleichermaßen produzierend wie rezipierend tätig zu werden.

Die Akteure werden hierbei zu Kippfiguren: Eine Kippfigur ist eigentlich ein von Müller-Schöll (2014) genutztes Konzept, das von ihm auf die (Guckkasten-)Bühne bezogen wird und darauf abzielt, dass ein auf der Bühne dargestellter Raum immer auch über sich hinausweist und es ermöglicht, etwas Anderes als „nur“ das zu sehen, was dort abgebildet ist. Im vorliegenden Beitrag wird die grundlegende Idee der Kippfigur auf die Körper selbst übertragen. Der Körper selbst ist seine Bühne, hat damit einen kippfigürlichen Charakter, der sich einerseits darin äußert, von einer produzierenden in eine rezipierende Haltung umzuspringen und andererseits, unabhängig davon, in welcher Haltung er sich befindet, für das jeweilige Gegenüber über sich hinausweisend verstanden werden kann. Der Körper ist Kippfigur, insofern er mit einer produzierenden und einer rezipierenden Tätigkeitsfacette zwei Qualitäten in sich vereint, wobei er immer nur eine Qualität aktiv anbringt.



Abbildung 1. Alte oder junge Frau? Klassisches Beispiel einer Kippfigur (aus Müller-Schöll 2014, 227).

Es ist dabei bei einem Aufeinandertreffen der Akteure keineswegs festgelegt, wer wann eine produzierende oder rezipierende Haltung einnimmt. Vielmehr ergibt sich diese Bewegung aufeinander bezogener Tätigkeitsqualitäten aus der Stille, der Leere heraus. Barad nutzt in diesem Zusammenhang das Bild einer in einem Vakuum befindlichen Trommel als Resonanzraum, wobei es keines Trommlers bedarf, der aktiv auf die Trommel schlägt, um die Membran, die als Haut auf den Klangkörper gespannt ist, zum Schwingen zu bringen, sondern wo davon ausgegangen wird, dass sich das Vakuum in einem „energetischen Grundzustand“ befindet, mit anderen Worten: dass Teilchen, produzierende respektive rezipierende Körper, ein Teil der Leere im Vakuum sind und so, aus der Leere heraus, das Trommelfell zum Schwingen gebracht wird:

„Die Leere ist eine dynamische Spannung, [...]. Das Vakuum ist reich an Verlangen, zum Platzen voll zahlloser Vorstellungen, was sein könnte. [...] Man glaubt nicht eine Sekunde lang, dass es keine materiellen Auswirkungen des Verlangens und Sich-Vorstellens gebe. Virtuelle Teilchen experimentieren mit den Un/Möglichkeiten des Nicht/seins, doch bedeutet das nicht, dass sie nicht wirklich sind, im Gegenteil“ (Barad 2012, 29).

Körper in diesem Sinne sind also ein konstituierender Teil der Leere (Barad 2012, 28 f.). Aus der Leere heraus ist es möglich, dass etwas Neues, neue Geschichten respektive Prototypen entstehen. Die Leere ist dabei zugleich endlich und unendlich in dem Sinne, dass unendlich viele Kombinationen von produzierenden und rezipierenden Körpern möglich sind. Die Art ihrer Kombination ist jedoch nicht beliebig: „Es gibt eine unendliche Zahl an Un/Möglichkeiten, doch nicht alles ist möglich“ (Barad 2012, 28).

Zusammenfassend kann hier nun festgehalten werden: Der Empty Space ist die gefüllte Leere in einem Vakuum, ein Raum im Raum, der das Neue bedingt. Dies gilt es nun, für den DBR genauer zu erläutern.

2.1.2 Die Bedeutung der Leere für die Arena im DBR

Übertragen auf den DBR ist damit gemeint, dass Akteure der Wissenschaft und der Praxis gleichermaßen produzierende und rezipierende Körper sind. Mehr noch: Es gilt, eine gemeinsame Praxis

zu kultivieren, in der gegenseitige Bezugnahmen in Form einer rezeptiven Produktion und einer produktiven Rezeption ermöglicht werden.

Es geht um das Aufgeben der Deckung, die im ökonomischen Spiel des Alltags, bei dem es sonst um strategische Verteidigung der eigenen Interessen geht, äußerst relevant ist. Sofern es aber um ein Handeln um seiner selbst willen geht, darum, Neues zu wagen, ist es unerlässlich, sich von den bekannten Mustern, Strategien und der Blendung zu lösen, die sonst so hilfreich sind, um bestimmte Ziele zu erreichen. Eine Leere zu etablieren, die überhaupt erst Resonanz ermöglicht in dem Sinne, dass Fragen gestellt und Antworten gegeben und gehört werden, bedarf der Loslösung von allem, was bekannt ist, was dem Einzelnen als denkendem Ich über sich selbst bekannt ist: „Das Denken ist stets außer der Ordnung, es unterbricht alle gewöhnlichen Tätigkeiten und wird durch sie unterbrochen“ (Arendt 2020, 193).

Als (Zwischen-)Raum ist er ein Raum mit eigenen Regeln, mit Regeln, die den Regeln der alltäglichen Lebenswelt diametral gegenübergestellt sind. Eine, vielleicht die zentralste und vielleicht auch einzige Regel des Empty Space lautet: Alles ist möglich!⁶ Während die alltägliche Lebenswelt durch die Frage nach dem, was notwendig ist, geprägt ist, eröffnet der Empty Space den Raum, nach dem zu fragen, was (un-)möglich ist. Zwischen den Lebenswelten mit ihren Normen und Regeln, ihrer gelebten Kultur, eröffnet sich so der leere Raum als Raum im Raum, der eine gewisse Schutzfunktion erfüllt: Als Zwischen-Raum, der sich zwischen den Körpern als Resonanzraum bildet, markiert er eine eigene Welt, in der alles außer Kraft gesetzt werden kann, was um ihn herum sonst gilt und scheinbar das Überleben sichert. Aus lerntheoretischer Sicht ist hier zum einen sicherlich ein Anknüpfungspunkt an die Ermöglichungsdidaktik gegeben, die z. B. Kösel (1993 & 2007) für den allgemeinbildenden Bereich und Sloane in Form des Lernfeldansatzes für den berufsbildenden Bereich fruchtbar gemacht haben.⁷ Zum anderen wären Anschlüsse an die „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“ (Hausmann 1959) oder die Lehrkunstdidaktik nach Berg und Schulze (1995) denkbar.⁸

Zusammenfassend festgehalten werden soll bis hierhin: Die Leere wird, bezogen auf den DBR, also interpretiert als die Abwesenheit der Regeln, Normen und Kultur, die in der alltäglichen Lebenswelt, sei dies das wissenschaftliche Umfeld oder ein sonstiger Arbeitsplatz, das Miteinander strukturieren und organisieren. Die Leere existiert zugleich nicht pauschal als solches, sondern wird aktiv durch diejenigen hergestellt, die sich in einer Arena aufeinander beziehen und zwar in ihren Qualitäten als Kippfiguren rezeptiv produzierender und/oder produktiv rezipierender Körper. Das Kooperationsmodell von Praxis und Wissenschaft, in welchem eine Rollenteilung vorab bestimmt ist (Dilger 2014, 364), wird damit überwunden. Dies bedeutet nicht, dass die Akteure der Lebenswelten, ihre Rollen und damit zusammenhängenden Fragen, Anliegen und Probleme obsolet wären. Im Gegenteil: Die einzelne Person, das, was sie als ihre

⁶ Es wäre sicherlich ein interessantes Unterfangen, die Regelmäßigkeit des Empty Space zu untersuchen. Vermessen lässt sich der Empty Space nicht, wohl aber beschreiben. Dieses Vorhaben würde den vorliegenden Beitrag jedoch bei weitem sprengen.

⁷ Allerdings ist hier fraglich, inwiefern die darin enthaltenen Voraussetzungen konstruktivistischer Ansätze mit dem hier beschriebenen Verständnis des Empty Space als einer Intra-Aktion konform sind. Es scheint mir ein interessantes Unterfangen, hier den Konnektivismus als ein mögliches Alternativkonzept auf seine Passung zu befragen.

⁸ Eine Übersicht zur Lehrkunstdidaktik unter Verarbeitung von Werken von Hausmann (1959) sowie Berg und Schulze (1995) bietet Jänichen (2010) in seiner Dissertation an.

Perspektive in den Empty Space einbringen kann, ist unabdingbar. Wohl aber gilt, dass die Akteure im Empty Space nicht auf diese Rollen festgeschrieben sind. Forschenden wie Akteuren der Praxis gleichermaßen wird die Fähigkeit zuerkannt, aus einer rezeptiv produzierenden oder produktiv rezipierenden Haltung heraus tätig zu werden und aus dieser Tätigkeit heraus einen Raum zu bilden und sich im Raum immer wieder neu zu bilden. Der Raum, der sich aus der gegenseitigen Bezugnahme aufeinander ergibt, ist damit potentiell eine Arena, in der die Akteure sich zeigen und sie im gegenseitigen Anschauen verstehen, wer sie noch sein können. Der Empty Space wird somit vergleichbar mit einer theatralen Bühne, deren Potential Müller-Schöll unter Bezugnahme auf u. a. Derrida in der Verschiedenheit sieht, die sich zwischen dem, was dargestellt wird und was das Dargestellte bedeuten könnte, ergibt. Auf diese Weise wird das, was nicht sichtbar ist, zum entscheidenden Moment des (erkennenden) Sehens, das aber zugleich auf die Darstellung von etwas, das es nicht ist und nicht sein kann, angewiesen ist:

„Ausgehend von der Erkenntnis, daß Theater ein Resonanzraum ist, *in* und nicht *vor* oder *nach* dem das Denken stattfindet, [...] da insistieren sie [Derrida & Forsythe, T. E.] auf der je spezifischen Besonderheit von Darsteller wie Dargestelltem, die weder ein reines Darstellen, noch ein bloßes Zeigen auf den Dargestellten erlaubt, sondern vielmehr im Darstellen über das Dargestellte hinausdeutet [...].“ (Müller-Schöll 2007, 206 f.; ohne Fußnote, T. E.).

Bisher wurde stillschweigend davon ausgegangen, dass der Empty Space, der einen Blick auf das ermöglicht, was nicht sichtbar (und zugleich *nicht* einfach unsichtbar) ist, „hergestellt“ werden könne, dass man sich also eines Schemas oder Rezeptes bedienen könne, dessen Befolgung automatisch zur Evozierung des Empty Space führen könne. Allerdings ist dies so nicht der Fall. Es gibt zwar Bedingungen, die die Entstehung, die Werdung des Raumes vereinfachen. Aber auch dem Raum selbst obliegt eine gewisse Handlungsmacht; er lässt sich eben nicht erzwingen, sondern entfaltet sich nur im Miteinander mit den Körpern. Der Raum *wird* als solcher nur, insofern er quasi als vollwertige/r, eigenständige/r PartnerIn anerkannt wird.

2.2 Die Leere in mir, die den Klang trägt oder: Wenn WissenschaftlerInnen singen...

Es wurde nun, wenngleich auch nicht abschließend, so doch zumindest in anfänglichen Überlegungen dargestellt, inwiefern der Empty Space zugleich leer und doch alles (Neue) sein kann. Es soll nun nachfolgend auf die Frage eingegangen werden, inwiefern der Raum selbst als ein Handelnder auftreten kann. Hierfür bedarf es eines Perspektivwechsels: Während in den bisherigen Ausführungen die Annahme verfolgt wurde, dass mehrere Körper einen Raum bilden und damit mehr oder weniger implizit die Idee mitgeschwungen ist, dass ein Körper mit dem biologischen Körper eines Menschen gleichzusetzen ist, soll hier noch

einmal ausdrücklich gesagt werden, dass ein Körper in diesen Ausführungen eben dies nicht ist. Vielmehr markieren die produzierenden und rezipierenden Qualitäten des Handelns im Sinne Schmitz' einen Leib, der nicht als Synthese zweier vormals biologisch getrennter Körper zu verstehen ist, sondern als eine Einheit, die durch plurale (Teil-)Wesen konstituiert wird. Dies wird auch im nachfolgenden Zitat Arendts deutlich: Der Mensch wird hier in seiner Einzigartigkeit gewürdigt, ist aber gleichzeitig nicht einzeln im Sinne eines (Selbst-)Bewusstseins zu verstehen, das von seiner Umwelt abgekoppelt ist und höchstens über kommunikative Akte in einen Austausch mit anderen Selbstbewusstseinen treten kann, sondern wird als soziales Wesen vorgestellt, das qua Geburt in einem Beziehungsgeflecht involviert ist:

„Für Menschen heißt Leben – wie das Lateinische, also die Sprache des vielleicht zutiefst politischen unter den bekannten Völkern, sagt – soviel wie >unter Menschen weilen< (inter homines esse) und Sterben so viel wie >aufhören unter Menschen zu weilen< (desinere inter homines esse)“ (Arendt 2019, 17).

An diesem „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 2019, 226) entwirft Haraway eine Vision des Lebens und Lebendigen auf unserer Welt, die sie mit dem Zeitalter des Chthuluzäns beschreibt. Den Begriff des Chthuluzäns entlehnt sie einer Spinnenart, der Pimocthulhu, die sie aufgrund ihrer Tentakeln als auf unzählige Weisen mit der Welt verbunden auffasst, ein Umstand, der in ihrer Vision zentral wird und den sie nutzt, um sich gegen die Idee autopoietischer Systeme abzugrenzen:

„Die Erde des weiterbestehenden Chthuluzäns ist sympoietisch, nicht autopoietisch. Sterbliche Welten [...] erschaffen sich nicht selbst, [...]. Autopoietische Systeme sind überaus interessant, [...]. Aber sie sind keine guten Modelle für lebendige und sterbliche Welten mit ihren Kritikern. [...] Poiesis ist symchthonisch, sympoietisch, partnerschaftlich bis in die letzte Konsequenz [...]. Die Spinne ist eine viel bessere Figur für den Vorgang der Sympoiesis als jedes unzulängliche langbeinige Wirbeltier, [...]“ (Haraway 2018, 50 f.).

Anders als die Lebenswelt, die in den Ausführungen Sloanes (2007) und Kremers (2014) eine Rolle spielt und dort vor allem den Weg für eine institutionelle Deutung sozioökonomisch-kulturellen Handelns bereitet, geht es mit dem hier angedeuteten Beziehungsgeflecht um eine Perspektive, die das Lebendige im Allgemeinen und die Sichtweise auf den handelnden Menschen im Besonderen, seine Eingebundenheit in einen Kontext, der immer auch Subtexte mit sich führt, in den Blick nimmt.

Anstelle des Menschen als eines Einzelkämpfers rückt der Mensch als in Gemeinschaft Handelnder, und anstelle des eindeutig bestimmbar, im Einklang mit seiner Identität stehenden Menschen gehe ich von einem Menschen aus, dessen Selbst als eine plurale Wesenheit in Einheit angelegt ist. Die Annahme, dass der Mensch in einer grundle-

genden Vielfalt angelegt ist und dies eben nicht nur, wenn er als Gattung, sondern auch als Person gedacht wird, ermöglicht es nun festzustellen, dass ihm die Fähigkeit mitgegeben ist, auch die oben genannten Handlungsqualitäten einer rezeptiven Produktion und einer produktiven Rezeption in sich zu vereinen. Der raumbildende Leib entsteht also nicht nur als ein „Zwischen-den-Körpern“, die eine Einheit in Differenz bilden, sondern er ist Bestandteil des Körpers selbst.

„Das Denken ist, existenziell gesehen, etwas, das man allein tut, aber nicht einsam [...]. Diese *Dualität* zwischen mir und mir macht das Denken zu einer wirklichen Tätigkeit, in der man gleichzeitig der Fragende und der Antwortende ist.“ (Arendt 2020, 184).

Die Bedingung dafür, dass *etwas*, eine Vorstellung von etwas Neuem, z. B. auch veränderten Handlungsmöglichkeiten, -techniken, -strategien usw., entsteht, ist das Vakuum, die Leere und mit ihr die Herausforderung, eine schweigende Unbestimmtheit auszuhalten. Diese Haltung in der Leere zu verharren, ist insofern inhuman, als dass das Leben in einer alltäglichen Lebenswelt dadurch bestimmt ist, Unsicherheit zu vermeiden. Der Empty Space ist aber eben genau dadurch charakterisiert, dass ich selbst, als Akteur, sehr grundsätzlich gesehen, in einer produzierenden oder rezipierenden Haltung gefordert bin und das Kippen zwischen den Haltungen beständig verläuft und stattfinden kann. Mit einem Verweis auf Derrida kennzeichnet Barad dies auch als eine Intra-Aktion von mir mit mir selbst, die mich erkennen lässt, dass ich selbst auch ein/e Andere/r/s bin:

„Gemeinsam mit Derrida könnten wir demnach festhalten:
>Die Identität [...] kann sich nur als Identität bejahen, indem sie sich der Gastfreundschaft einer Differenz sich selbst gegenüber oder einer Differenz des Mit-sich-seins öffnet. Die Bedingung des Selbst, der Ipseität, eine solche Differenz (*von*) sich *gegenüber* wäre folglich ihre eigene Sache [...]: der Fremde bei sich, der Geladene, der Gerufene“ (Barad 2012, 32; ohne Fußnote, T. E.).

Die Leere entstehen zu lassen bedeutet, in den Körper hineinzuhören, sich *als* Anderen, nicht: *im Anderen* (!), zu schauen und erstaunend festzustellen, dass *der/die/das* Andere ich selbst bin, dass das, was mir als Fremdes oder Anderes gegenübersteht, dies nur ist, da es durch mich bereits als solches erfahren worden ist, mit anderen Worten: dass ich das Fremde bin (vgl. Barad 2014). Der Empty Space wird hier zum Zwischen-Raum, der sich dadurch entfaltet, dass der Körper zugleich in Verschiedenheit *ist*. Der Zwischen-Raum ermöglicht den Kontakt zwischen produzierendem als gebendem und rezipierendem als nehmendem/r Körper(teil-einheit) und dies insofern, als die Verschiedenheit erhalten bleibt. Die Differenz bedingt ein Erkennen des Anderen respektive Fremden oder, um am DBR anzuknüpfen, Neuen insofern, als dass der Takt zwischen Gebendem und Nehmendem gewahrt bleibt. Es kommt zu einer respektvollen Berührung zwischen Gebendem und Nehmendem, zu einer Berührung, die taktvoll geschieht, zu einem Kon-Takt:

„Ich werde die Behauptung wagen, dass ebenso wie die Erfahrung des Sehens nicht notwendig voraus-sieht, die Erfahrung des Berührens nicht notwendig berührt im Sinne des Kontinuis-mus [...] für den es keinen Abstand zwischen dem Berührenden und dem Berührten, welcher die Bedingung für das Berühren ist und der das ist, was man den Takt nennen kann: Berühren ohne zu berühren; man berührt ohne zu berühren“ (Derrida 2017, 58).

Die Spuren des (Un-)Sichtbaren, des Denkens, ergeben sich im Kon-takt, der eine Erfahrung des Verschiedenen ist (ebd.). Dies greift auch Barad auf: „Jegliche Berührung beinhaltet eine unendliche Alterität, sodass einen Anderen zu berühren bedeutet, alle anderen – auch das >Selbst< – zu berühren, und das >Selbst< zu berühren bedeutet, die Fremden in einem zu berühren“ (Barad 2014, 171).

Dies wiederum scheint eine Anknüpfungsmöglichkeit an Kremers Aus-führungen zur Innovationsarena zu sein, in denen er verdeutlicht, dass die Akteure der verschiedenen Lebenswelten bei sich bleiben, sie also nicht wie bei einer Synthese in einem Miteinander verschmelzen. Al-lerdings geht Kremer in seinen Ausführungen bei den Akteuren davon aus, dass sie in keinsten Weise eine Einheit bilden, also keine *Intra*-Ak-tion stattfindet. Die Akteure *inter*-agieren miteinander, d. h. sie blei-ben sich letztlich fremd, setzen jeweils sich selbst als Standard, nach dem es höchstens möglich wird, sich *im* Anderen zu erkennen, aber nicht *als* Anderen. Kremer führt dies nicht selbst aus; es scheint mir allerdings möglich, Kremers Gedankengang auf Hegel zurückzuführen. Ohne nun Hegel hier zu behandeln, kann wohl festgehalten werden, dass bei letzterem das (Selbst-)Erkennen im Anderen zu einem Kon-kurrenzkampf führt, bei dem es letztlich darum geht auszuloten, wer die Deutungshoheit besitzt, oder in Hegels Worten, wer der Herr und wer der Knecht im Hause ist (Hegel 1989, 145 ff.). Die Ausführungen hier gehen im Gegensatz dazu von einem die Leere konstituierenden Ganzen aus, das in seiner Einheit verschieden ist und mehr noch, des-sen Verschiedenheit ein Aufeinanderangewiesensein auf gleicher Au-genhöhe evoziert, eine Komplementarität, die gleichzeitig vereint und trennt (Barad 2012, 22).

Für den DBR bedeutet dies: Der leere Raum als Resonanzraum ist her-stellbar im Kon-Takt mit anderen und geht damit einher, dass ich ihn auch in mir ermögliche. Ich kann also nicht nur von meinem Gegen-über verlangen, dass er/sie/es sich von dem Bekannten und seinem vermeintlichen „sicheren Hafen“ löst, sondern ich muss dies von mir selbst auch verlangen. Ich muss mich auch lösen, zumindest für eine gewisse Zeit, von dem, wer ich bin und wie. Dies ist, wie oben bereits geschrieben, ein inhumanes Vorgehen, widerspricht dem Seinsmodus im alltäglichen (Dahin-)Leben und muss entsprechend eingeübt wer-den. Sofern das Selbst sich den Sprung in den inhumanen Seinsmodus erlaubt, ermöglicht der leere Zwischen-Raum die Erfindung eines An-deren, einer neuen Seins-Qualität. Im Kon-Takt mit dem Raum, der ich selbst bin, werde ich berührt von dem, was und wer ich entdecke, sein

zu können. Und manchmal entsteht daraus ein Klang, ein Lied, das seinen Weg über meinen Bauch und meine Lippen in die Welt findet. Das Lied – allgemeiner: das (Kunst-) Werk, das im DBR der Prototyp ist – verwahrt dabei die Distanz zwischen mir und dem Anderen, d. h. erlaubt es, sich in eine atmosphärisch spürbare Ergriffenheit zu begeben, ohne sich ihr ergeben zu müssen. Schmitz beschreibt dies als ein kompetentes, ästhetisches Verhalten:

„*Ästhetisch* ist hiernach ein Verhalten, das in entfalteter Gegenwart angesichts ästhetischer Gebilde gegenüber den in diesen niedergelassenen Gefühlen (ergreifenden Atmosphären) Distanz in Ergriffenheit zu wahren weiß“ (Schmitz 2015, 92 f.).

In den bisherigen Ausführungen fanden sich bereits vereinzelt Hinweise auf forschungsmethodische und -methodologische Deutungen der Innovations-/Forschungs- und Entwicklungsarena als Empty Space im DBR. Diese Hinweise aufnehmend soll im nachfolgenden Abschnitt noch einmal eine Zusammenfassung zur Innovationsarena (Kremer 2014) sowie Forschungs- und Entwicklungsarena (Sloane 2007) erstellt und davon abgrenzend dann eine abschließende tabellarische Übersicht zur Deutung der Arena ausgehend vom Empty Space dargestellt werden. Im Fokus steht dabei das Verständnis von Forschenden im DBR als KünstlerInnen und somit eine Analogie, die eine andere Rolle von Forschenden im DBR impliziert, als über den Vergleich von Forschenden mit IngenieurInnen indiziert wird (vgl. Kremer 2014; Sloane 2007). Vorwegnehmend sei darauf verwiesen, dass sich aus den bisherigen Hinweisen zur Erläuterung des Empty Space zahlreiche weitere Fragen ergeben, die zwar spannend sind, deren Beantwortung jedoch an anderer Stelle fortgeführt werden muss. Offene Fragen, die sich aus der Adaption des Empty Space ergeben und in einem eigenen Beitrag betrachtet werden müssten, in dem sich dann auch eine Bezugnahme auf die Szenische Forschung anbieten würde, da sie strukturähnliche Fragen bearbeitet, sind beispielsweise folgende:

- Inwiefern geht ein Loslassen des Bekannten mit dem Einlassen auf etwas Fremdes einher?
- Welche Bedeutung wird dem „blinden Fleck“ (dem impliziten Wissen) beigemessen? Wie wird damit umgegangen, dass immer etwas bleibt, das unbekannt ist und in der Folge nicht eingeklammert werden kann?
- Was genau ist der Körper? Wie ist der Zusammenhang von Körper und Leib zu verstehen?
- Welches Verständnis von „Handeln“ ist mit der Hervorbringung des Erlebten im (Kunst-)Werk verbunden?
- Wie wird mit der Deutungsvielfalt eines Einzelfalles umgegangen?
- Inwiefern kann der DBR von der Arbeit an der Szene und dessen Dokumentation im Regiebuch oder der Entwicklung von Notationsverfahren im Ballett (Choreografien) für die Dokumentation der Entstehungsprozesse in den Designzyklen lernen?
- ...

Mit den genannten Fragen ist angedeutet worden, dass der Beitrag zur Adaption des Empty Space womöglich mehr Fragen aufwirft, als er Antworten geben kann. Nichtsdestotrotz sind bereits einige Aussagen getroffen und Vorschläge für eine Adaption erarbeitet worden. Diese werden zum Schluss des Beitrages zusammengeführt und markieren ein Verständnis der Arena im DBR, das vom Verständnis der Arena nach Sloane (2007) und Kremer (2014) abzugrenzen ist. Es wird dabei deutlich werden, dass die Arena in der gestaltungsorientierten Forschung mehr ist, als die (kommunikationstheoretische) Beschreibung der Beziehung zwischen verschiedenen Gruppen von Akteuren. Es geht letztlich darum, eine Haltung einzunehmen.

3.0 Forschungsmethodische und -methodologische Deutung des Empty Space

Jeglichem Handeln ist ein Unbewusstes (implizites Wissen) inhärent. Das mimetische Nacherleben des Tuns der ExpertInnen einer bestimmten Lebenswelt durch den/die ForscherIn birgt das Potential, eine Bedeutung dieses Tuns zu erleben. Dabei handelt es sich um die Erfahrung eines interpretativen Aktes, der aus dem eigenen Tun, der Auseinandersetzung mit einer anderen Lebenswelt, heraus entsteht. Letztlich geht es um eine Selbst-Deutung der Forscherin/des Forschers bzw. dessen, was er/sie erlebt hat. Es bedarf dafür der Fähigkeit, das affektiv Erlebte zu formen, zu versprachlichen und somit zu deuten. Die Deutung geht dabei keineswegs der Versprachlichung voraus, sondern sie entsteht aus ihr. Sie kann verschiedene Formen annehmen und ist damit selbst wiederum vielfältig interpretierbar. Die Versprachlichungen werden zum Gegenstand des Lernens (der Praxisakteure) und des Erkennens (der Forschenden). Ziel ist dabei, die Versprachlichung des Erlebten selbst, nicht aber der Versuch, das implizite Wissen der Anderen zu ergründen, d. h. es geht hier nicht um eine Analyse seelischer Zustände der PraktikerInnen, sondern um das eigene Erleben als ForscherIn, das allerdings nicht mit dem Vorgang einer Introspektion verwechselt werden sollte, einem Vorgang, der zwischen einem Innen- und einem Außenleben von Handlungssubjekten unterscheidet. Die Formulierung des Erlebten (in Bildern, musikalischen Kompositionen, Dialogen usw.) ist dabei als Entwicklung eines Kunstwerkes zu verstehen. Das Kunstwerk ist dabei nicht Ausdruck einer bereits geformten Deutung über das Erlebte, sondern es teilt vielmehr im Verlauf und in der Zusammenarbeit mit dem/der KünstlerIn mit, was erlebt wurde. Die Entstehung des Kunstwerkes ist ein eigener Akt im Forschungsprozess. Er knüpft an das implizit Erfahrene der KünstlerIn/des Künstlers an. Zur Disposition stehen also weder das Erleben oder Erlebte der Forscherin/des Forschers noch das der PraktikerInnen. Zur Disposition steht das Kunstwerk, über das sich der Mensch (mit-)teilt. In Abgrenzung zu Sloane (2007) und Kremer (2014), die das Tun von Forschenden im DBR mit dem Handeln von Ingenieuren vergleichen, wird hier der/die KünstlerIn als Analogie entworfen.

Forschungsmethodisch gesehen liegt der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Wissen nun nicht mehr in der Erhebung von Daten über Andere, sondern in der Verarbeitung des eigenen Erlebens als ForscherIn. Es geht dann hier auch nicht um die Auswertung von Daten, sondern um die Intra-Aktion von ForscherIn und entstehendem Kunstwerk, wobei das (Kunst-)Werk auch (aber nicht ausschließlich) der eigene Körper sein kann. ForscherIn und (Kunst-)Werk bilden eine Einheit, d. h. sie entstehen für- und miteinander; sie teilen sich so gegenseitig mit. Bildungstheoretisch, unter Bezugnahme auf Klafki gesprochen, erschließt sich der/die ForscherIn ihr/sein Erleben des Feldgeschehens im (Kunst-)Werk und wird er/sie durch das (Kunst-)Werk erschlossen. „Kunst“ meint hier die Hervorhebung von etwas scheinbar Alltäglichem aus dem Dahinleben des Alltags: Etwas wird thematisiert, das ansonsten unbeachtet geblieben wäre. Mit anderen Worten: Etwas, das sonst in seiner Bedeutungslosigkeit im Alltag aufgehoben worden wäre, wird zum Vorschein gebracht. Hiermit ist ein bestimmtes Handeln verbunden, das sich von einem zweckrationalen Handeln abhebt.

Die Berücksichtigung des (Kunst-)Werkes im Forschungsprozess ermöglicht nun auch einen anderen Blick auf das, was der Empty Space ist: Es ist das, was sich zwischen dem Kunst-Werk und dem/der ForscherIn als Interpretationsspielraum ergibt und was in dieser Form aufgrund seiner immer wiederkehrenden Aktualisierbarkeit im historischen Zeitgeschehen (un-)abgeschlossen bleibt. Es bleibt damit auch immer ein leerer Raum, immer eine Distanz zwischen dem, was die ForscherIn erlebt und dem, was das (Kunst-)Werk darüber aussagt. Das (Kunst-)Werk verweist damit auch auf den Empty Space, der dem Körper selbst inhärent ist: Jegliches Handeln ist gekennzeichnet durch einen „blinden Fleck“, d. h. es führt einen Teil mit sich, der durch die/den Handelnden selbst nicht einsehbar ist. Dieser Teil ist es gerade, der, sofern man es zulässt, eine Veränderung des gewohnten Handelns ermöglicht, der es ermöglicht, sich selbst zu überraschen, indem etwas getan wird, mit dem man selbst nicht gerechnet hat. Der Zwischen-Raum, der im und zwischen Körpern als Empty Space kultiviert, d. h. eingeübt wird, markiert, didaktisch gesprochen, den Umgang mit dem Nichtwissen einerseits und geht einher mit dem Zugeständnis, nicht unendlich über Wissen zu verfügen, und vertraut andererseits darauf, dass aus dem Anerkennen der Leere in einem taktvollen Umgang mit sich selbst und mit (dem) Anderen etwas entstehen kann, dessen Bedeutung weit über das eigene Erleben hinaus trägt.

Der Zwischen-Raum hier ist dann auch anders als der Zwischen-Raum bei Sloane (2007) oder bei Kremer (2014) zu verstehen. Sloane zeigt auf, dass der Zwischen-Raum, der sich zwischen den inkommensurablen Lebenswelten ergibt, durch einen Forscher besetzt wird, der zwischen den Lebenswelten vermittelt. Es gilt hier, den Zwischen-Raum zu füllen, der sich aus einer soziokulturellen Deutung von Lebenswelten ergibt. Im Vergleich dazu interpretiert Kremer (2014) den Zwischen-Raum als Unterschied zwischen der Prototypentwicklung im

Modellversuchsgeschehen und der Umsetzung des Prototypen im konkreten Anwendungskontext, der es den ForscherInnen im Projektkontext ermöglicht, verschiedene Haltungen einzunehmen, je nachdem, ob sie gerade mit dem einen oder dem anderen befasst sind.

In folgender Übersicht werden noch einmal die Bedeutung des (Zwischen-)Raumes und die damit einhergehenden Annahmen zur Bewegung von Forschenden in Lebenswelten bzw. zu ihrem Verhältnis zu den von ihnen beobachteten Lebenswelten sowie ihrem (forschungsmethodischen) Tun in den Lebenswelten im Vergleich von Kremer (2014) und Sloane (2007) dargestellt:

Tabelle 2
Der Zwischen-Raum und seine Implikationen bei Kremer (2014) und Sloane (2007)

	Kremer (2014)	Sloane (2007)
(Be-)Deutung des Zwischen-Raumes	<u>Funktional:</u> als Unterschied zwischen der Prototypentwicklung im Modellversuchsgeschehen und der Umsetzung und Anwendung des Prototypen im konkreten Praxisfeld (vgl. S. 355 ff.)	<u>Soziokulturell:</u> als Unterschied zwischen Lebenswelten, der Anlass für einen Forscher als Mediator ist, zwischen den Lebenswelten zu vermitteln
Annahmen	ForscherInnen bleiben in ihrer Lebenswelt verhaftet	ForscherInnen wechseln Lebenswelten
	d. h. behalten die Verhaltensweisen bei, die sie aus ihrer alltäglichen Arbeit kennen	Der/die ForscherIn verliert die Kultur und Ordnung seiner ursprünglichen Lebenswelt „aus dem Blick“ (S. 42). (impliziert einen Kontrollverlust)
		Der Kontrollverlust als tendenziell defizitbehaftet
		„Ein-“ und „Ausstiege“ in/aus Lebenswelten finden statt
Analogie	Forschende als IngenieurInnen	Forschende als IngenieurInnen
(Forschungs-methodisches) Tun der Akteure	Interpretation des beobachtbaren Verhaltens der Anderen	Entwicklung von Narrativen/Kasuistiken & Erklärungen
Fokus	Prototypentwicklung (Praxis) und ihr Beitrag zur Theorie	Der/die ForscherIn als MediatorIn zwischen den Lebenswelten
		Relevanz des Kontextes für den Einzelfall
		Abstraktion vom Einzelfall

Allen drei hier nun vorgestellten Ansätzen ist gemein, dass sie durchaus mit einem Zwischen-Raum im gestaltungsorientierten Forschungsgeschehen arbeiten, dieser aber sehr unterschiedlich gedeutet wird. Der hier Vorgestellte ist als ein Plädoyer zu verstehen, die Innovations-, Forschungs- und Entwicklungsarena als „Empty Space“ zu kultivieren und damit aus einer ästhetischen Perspektive heraus zu deuten, die am menschlichen Grundbedürfnis, sich mitzuteilen, ansetzt, das, ohne einen Raum, in dem es gehört wird, klanglos verstummen würde. Die Arena ist hier der Raum im Raum, der Raum im Körper und der Raum zwischen Körpern bzw. zwischen Körper und (Kunst-)Werk, ein intraaktionaler Akt, der sich aus der produktiven Rezeption und der rezeption-

tiven Produktion, also der gegenseitigen Bezugnahme der Körperqualitäten untereinander, ergibt. Der Raum ist also hier kein festgelegter, geografisch oder physikalisch bestimmbarer Ort, sondern ein Vorgang, der durch die Forschenden evoziert wird. Der Körper ist dabei, wie eine Kippfigur, nicht darauf festgelegt, nur rezipierend oder produzierend tätig zu sein, sondern kann von der einen in die andere Handlungsqualität übergehen („kippen“) und damit einen gebenden als auch einen nehmenden Charakter aufweisen.

Der entstehende Raum ist gleichzeitig leer im Sinne von unbesetzt, d. h. in einem aktiven, wachen Zustand des Losgelöstseins von allem Bekannten, von allem, was die Akteure außerhalb der Arena ausmacht, durch das sie etwas sind und in ihrer Lebenswelt darstellen *und* ge- bzw. erfüllt sind. Erfüllt ist er dabei durch diejenigen, die ihn evozieren, die Akteure bzw. ihre Bereitschaft, das aufzunehmen, was kommt und dem Aufgenommenen eine Form, einen Ausdruck zu verleihen. Es geht dann dabei nicht darum, sich selbst zum Ausdruck zu bringen, sondern vielmehr um eine Verdinglichung der Welt, dessen, was berührt und als Subtext in einer Situation mitschwingt. Der Empty Space ist es also, der zum Erscheinen bringt, was sonst ungesagt bleibt. Ob ein Empty Space vorliegt, ist in Form der Atmosphäre⁹ (Schmitz 2015) spürbar bei den Akteuren, die ihn evozieren. Die Innovations-, Forschungs- und Entwicklungsarena kann zu diesem Raum werden, wohlwissend, dass auch in ihr nicht alles gesagt wird, was möglich wäre. Nur so bleibt allerdings die Lücke, derer es bedarf, damit das (Kunst-)Werk weiterlebt; mit anderen Worten: damit der Prototyp in der alltäglichen Lebenswelt gedeutet und umgesetzt werden kann. Er ist gleichzeitig Zeugnis der Haltungen derjenigen, die ihn deuten, bedarf ihres Willens zur Umsetzung und ihres Mutes, dorthin zu gehen, „[w]here no man has gone before“ (Sloane 2017b). Er ruft damit implizit dazu auf, eine Position zu finden, die darin mündet, sich zu sich selbst zu verhalten: „Mensch, was willst du und wer willst du sein?“

⁹Die Atmosphäre erlangt daher eine besondere Bedeutung, ist meines Erachtens von gleicher, wenn nicht gar höherer Relevanz als die Frage nach dem Raum selbst. Hierfür bedarf es freilich weiterer Erörterungen, die hier keinen Platz mehr finden.

Tabelle 3
Die Arena im DBR – The Empty Space

	Emmler (2020)
Arena	Empty Space
	als notwendig leerer Zwischen-Raum, der gleichermaßen den Kon-Takt zwischen Akteuren unterschiedlicher Lebenswelten ermöglicht, als auch aus ihm heraus erwächst
	als Erprobung alternativer Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten
	die Arena (resp. der Raum) als Vorgang (impliziert die Vergänglichkeit von Arenen sowie ihre geografische Ungebundenheit)
(Be-)Deutung des Zwischen-Raumes	<u>Ästhetisch</u> (bezogen auf die Akteure in der Arena): als Raum im Raum, der zwischen Körpern oder Körpern und Dingen (Kunstwerken) entstehen kann, die eine Einheit (Leib) bilden
	Interpretationsspielraum
	Mit eigenen Regeln, jedoch losgelöst von allem Bekannten außerhalb seiner selbst: Alles ist möglich!
	Gleichzeitig leer (unbesetzt) und erfüllt
Handlungsmodus	Differenzerfahrung

	Das (mimetische) Erleben des Selbst <i>als</i> Andere/r/s
	Intra-Aktion (Barad 2012): das Selbst im Kon-Takt mit dem Anderen, das es selbst ist
	Einheit von KünstlerIn und (Kunst-)Werk: das (Kunst-)Werk kommuniziert (Derrida 2017)
Bedingung	Bereitschaft dafür, sich auf die Probe zu stellen, d. h. Unsicherheiten auszuhalten
	Der blinde Fleck
	Das Selbst als plurale Wesenheit
Erkenntnisleitende Fragestellung(en)	Was habe ich erlebt? Was macht das Erlebte mit mir?
Ansatz	Beim (Nach-)Denken über das Erlebte
Ziel (aus ForscherInnenperspektive)	<i>Vorstellung</i> : Was (noch) möglich ist!
	Die (<i>Ver-</i>) <i>Wandlung selbst</i> , das heißt die Erfahrung, sich auch anders verhalten zu können
Annahmen	Die plurale Wesenheit des Menschen
	ForscherInnen erschaffen Lebensräume
	Provozierter Kontrollverlust bei gleichzeitiger Aktivierung aller verfügbaren Fähigkeiten und äußerster Achtsamkeit
	Die Subjektivität von Forschenden als Zugang des Erkennens
	Das (Kunst-)Werk als eigenständiger Akteur im Forschungsprozess
Analogie	Forschende als KünstlerInnen
(Forschungsmethodisches) Tun der Akteure	Kippfigürliche Mimesis (Produktive Rezeption & rezeptive Produktion)
	Die Hervorbringung des Körpers als (Kunst-)Werk
	Nicht die Datenerhebung und -auswertung, sondern das affektive Erleben der Forscherin bzw. dessen Formulierung in unterschiedlichen Sprachformaten
Fokus	Die Darstellungsformen und -möglichkeiten des Erlebten in verschiedenen Lebenswelten
	Der Körper als Resonanzraum
	Der Subtext von Situationen
	Die Deutung des Einzelfalls in verschiedenen Sprachformen

4.0 Literaturverzeichnis

- Allesch, C. G. (2017). Einfühlung – A Key Concept of Psychological Aesthetics. In V. Lux & S. Weigel (Eds.), *Empathy: Epistemic Problems and Cultural-Historical Perspectives of a Cross-Disciplinary Concept* (pp. 223-243). London: Palgrave Macmillan UK.
- Andresen, J. (2018). *Agiles Coaching: die neue Art, Teams zum Erfolg zu führen*. München: Hanser.
- Arendt, H. (2020). *Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen*. (10. Aufl.). München [u. a.]: Piper.
- Arendt, H. (2019). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. (20. Aufl.). München [u. a.]: Piper.
- Barad, K. (2014). Berühren – das Nicht-Menschliche, das ich also bin (V.1.1). In S. Witzgall & K. Stakemeier (Hrsg.), *Macht des Materials / Politik der Materialität* (S. 163-176). Zürich [u. a.]: diaphanes.
- Barad, K. (2012). What Is the Measure of Nothingness? Infinity, Virtuality, Justice / Was ist das Maß des Nichts? Unendlichkeit, Virtualität, Gerechtigkeit". *DOCUMENTA: 100 Notes—100 Thoughts / 100 Notizen—100 Gedanken*, 13, 1-34.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1999). *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien.
- Berg, H. C. & Schulze, T. (1995). *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Neuwied: Luchterhand.
- Böhme, G. (2017). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Brook, P. (1995). *Der leere Raum*. (2. Aufl.). Berlin: Alexander.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Czichos, R. (2014). *Erfolgsfaktor Change Management: den Wandel im Unternehmen aktiv gestalten und kommunizieren*. Freiburg: Haufe.
- Derrida, J. (2017). Denken, nicht zu sehen. In G. Michaud, J. Masó & J. Bassas (Hrsg.), aus dem Französischen von H.-D. Gondek & M. Sedlaczek, *Denken, nicht zu sehen. Schriften zu den Künsten des Sichtbaren 1979 – 2004* (S. 41-61). Berlin: Brinkmann & Bose.
- Dilger, B. (2014). Herausforderungen der Gestaltungsforschung in der Wirtschaftspädagogik. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 363-378). Detmold: Eusl.

- Emmler, T. (2015). Rezeptive Textproduktion – Produktive Textrezeption. Die Bedeutung (selbst-)reflexiver Textarbeit im Design-Based Research und ihre Implikationen für die Entwicklung von Innovationen im sozial-ökonomischen Kontext exemplarisch an der Gestaltung eines Forschungsportfolios umgesetzt. Detmold: Eusl.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR – Educational Design Research*, 1(1), 1-15. Online: <http://dx.doi.org/10.15460/eder.1.1.1024> [19.09.2019]
- Finter, H. (2012). Ästhetische Erfahrung als kritische Praxis. Angewandte Theaterwissenschaft in Gießen 1991-2008. In A. Matzke, C. Weiler & I. Wortelkamp (Hrsg.), *Das Buch von der Angewandten Theaterwissenschaft* (S. 22-52). Berlin [u. a.]: Alexander.
- Frehe-Halliwel, P. & Kremer, H.-H. (Hrsg.) (2018). *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi*. Detmold: Eusl.
- Haraway, D. J. (2018). Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Aus dem Englischen von Karin Harrasser. Frankfurt [u.a.]: Campus.
- Hartkemeyer, J. & Hartkemeyer, M. (2005). Die Kunst des Dialogs – Kreative Kommunikation entdecken: Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hausmann, G. (1959). Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hegel, G. W. F. (1989). (2. Aufl.). Phänomenologie des Geistes. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jänichen, M. (2010). Dramaturgie im Lehrstückunterricht. Himmelsuhr und Erdglobus – Howards Wolken – Erd-Erkundung mit Sven Hedin. Ein Beitrag zur Theorie, Praxis und Poiesis der Lehrkustdidaktik. Online: <https://d-nb.info/1013255712/34> [19.09.2019]
- Kösel, E. (2007). Die Modellierung von Lernwelten. Band II. Die Konstruktion von Wissen: eine didaktische Epistemologie für die Wissensgesellschaft. Bahlingen: Kösel.
- Kösel, E. (1993). Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub.

- Kremer, H.-H. (2014). Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 339-362). Detmold: Eusl.
- Kroehl, R. R. (2016). *Change-Management: Veränderungsinitiativen erfolgreich steuern*. (2. unveränd. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Lux, V. (2017). Measuring the Emotional Quality – Empathy and Sympathy in Empirical Psychology. In V. Lux & S. Weigel (Eds.), *Empathy: Epistemic Problems and Cultural-Historical Perspectives of a Cross-Disciplinary Concept* (pp. 115-138). London: Palgrave Macmillan UK.
- Missomelius, P., Sützl, W., Hug, T., Grell, P. & Kammerl, R. (2014). *Editorial*. In P. Missomelius, W. Sützl, T. Hug, P. Grell & R. Kammerl (Hrsg.), *Medien - Wissen - Bildung. Freie Bildungsmedien und Digitale Archive* (S. 7-12). Innsbruck: University Press.
- Müller-Schöll, N. (2014). Raum-zeitliche Kippfiguren. Endende Räume in Theater und Performance der Gegenwart. In H. Bublitz, G. Ecker, N. O. Eke, R. Keil & H. Winkler (Hrsg.), *Bühne. Raumbildende Prozesse im Theater* (S. 227-247). Paderborn: Fink.
- North, K. & Kumta, G. (2018). *Knowledge Management: Value Creation Through Organizational Learning*. (2nd Ed.). Cham: Springer.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Reinmann, G. (2008). Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science. In D. Euler, J. Howaldt, G. Reinmann & R. Weiß (Hrsg.), *Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung* (S. 7-26). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Reinmann, G. (2001). *Wissensmanagement lernen: ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen*. Weinheim: Beltz.
- Schiller, F. (1795). Über die ästhetische Erziehung des Menschen. (2. Teil; 10. bis 16. Brief). In F. Schiller (Hrsg.), *Die Horen* (S. 45-124). Tübingen: Cotta. Online: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_erziehung02_1795 [19.09.2019]
- Schmitz, H. (2015). *Der Leib, der Raum und die Gefühle* (3. unv. Aufl.). Bielefeld: Aisthesis.

- Sloane, P. F. E., Emmler, T., Gössling, B., Hagemeyer, D., Hegemann, A. & Janssen, E. (2018). Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt. Detmold: Eusl.
- Sloane, P. F. E. (2017a). Unbekannte Praxis – Über die Schwierigkeit einiger Forscher, die Welt zu verstehen. Eine Polemik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113 (3), 355-365.
- Sloane, P. F. E. (2017b). 'Where no man has gone before!' – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies, *EDeR Educational Design Research*, 1 (1), 1-29. Online: <http://dx.doi.org/10.15460/eder.1.1.1026> [19.09.2019]
- Sloane, P. F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research*. 27. Beiheft der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 113-139). Stuttgart: Franz Steiner.
- Sloane, P. F. E. (2010). Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung – Ein Designprojekt zur Sequenzierung. In J. Seifried, E. Wuttke, R. Nickolaus & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben* (S. 27-48). Stuttgart: Franz Steiner.
- Sloane, P. F. E. (2007). Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In R. Nickolaus & A. Zöller (Hrsg.), *Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis* (S. 11-60). Bielefeld: Bertelsmann.
- Sloane, P. F. E. (2006). Modellversuche und Modellversuchsforschung. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 370-371). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sloane, P. F. E. (1992). Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln: Müller Bortermann.
- Stolzenberg, K. & Heberle, K. (2013). Change Management: Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten – Mitarbeiter mobilisieren. Vision, Kommunikation, Beteiligung, Qualifizierung. (3. überarb. Aufl.). Berlin [u. a.]: Springer.

Author Profile **Tina Emmler** is a postdoctoral research fellow and lecturer at the Department for Business and Human Resource Education at the University of Paderborn, Germany. Her research is characterized as empirical-phenomenological and focuses on designing innovations and its connection to knowledge management in the context of vocational education and training. Since she conceptualizes knowledge building processes as highly divergent and creative, Dr. Tina Emmler also conducts transdisciplinary research in which she examines the meaning of aesthetic theory for the understanding of knowledge building. Here, she draws on her expertise as actress, stage director, and coach in the field of cross-theatrical learning and teaching.

Author Details **Dr. Tina Emmler**
Wirtschafts- und Sozialpädagogik
University of Paderborn
Warburgerstraße 100
Germany
+49 5251 60-3292
Tina.Emmler@uni-paderborn.de

Editor Details **Prof. Dr. Tobias Jenert**
Chair of Higher education and Educational Development
University of Paderborn
Warburgerstraße 100
Germany
+49 5251 60-2372
Tobias.Jenert@upb.de

Journal Details EDeR – Educational Design Research
An International Journal for Design-Based Research in Education
ISSN: 2511-0667
uhh.de/EDeR
#EDeRJournal (our hashtag on social media services)

Published by

Hamburg Center for University Teaching and Learning (HUL)
University of Hamburg
Schlüterstraße 51
20146 Hamburg
Germany
+49 40 42838-9640
+49 40 42838-9650 (fax)
EDeR.HUL@uni-hamburg.de
hul.uni-hamburg.de

In collaboration with

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg –
Landesbetrieb

Von-Melle-Park 3

20146 Hamburg

Germany

+49 40 42838 7146

info.hup@sub.uni-hamburg.de

hup.sub.uni-hamburg.de