

# Wirtschafts- und Berufspädagogische Texte

Petra Frehe-Halliwell / H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

DIE GROSSE LEHRE IM VIRTUELLEN RAUM

A stylized illustration featuring a rocket on the left and an astronaut on the right, both in red and white. The rocket is launching upwards, and the astronaut is floating in space. The title 'The Empty Space' is written in a large, black, cursive font, with a wavy line underneath it that extends from the rocket to the astronaut.

# The Empty Space

Desiree Daniel, Tina Emmeler, Juliane Fuge (Hrsg.)

Band 3

Eusl

wbv

DIE GROSSE LEHRE IM  
VIRTUELLEN RAUM

# The Empty Space

Desiree Daniel, Tina Emmeler  
Juliane Fuge (Hrsg.)

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation

© 2021 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv: Marie-Ann Kückmann

Bestellnummer: 6004918  
ISBN (Print): 978-3-7639-6990-6  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7012-4

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Inhalt

*Tina Emmler, Desiree Daniel & Juliane Fuge*

Editorial .....	7
-----------------	---

*Tina Emmler*

Lehre versus Leere? Der „Empty Space“ und seine Raumdimensionen im Kontext der fachdidaktischen Hochschulausbildung von Lehrer*innen für Berufskollegs .....	19
1 Lernorte und Bildungsräume zum (Be-)Denken .....	20
2 Das Denken als Phänomen empirisch beschreiben: Was Hannah Arendt über das denkende Ich im leeren Raum zu sagen hat .....	25
3 Das denkende Ich – Wer ist das? .....	27
4 Fragen zum Raum im Bildungskontext .....	29
5 Die Dimensionen des Empty Space und ihre Bedeutung im Bildungskontext .....	30
5.1 Unendlichkeit als Raumdimension .....	30
5.2 Virtualität als Raumdimension .....	33
5.3 Gerechtigkeit als Raumdimension .....	35
6 Die Implikationen des Empty Space in der (digitalen) Lehre .....	37
6.1 Die Bedeutung der Raumdimensionen für die Konzeption und Umsetzung des fachdidaktischen Mastermoduls für Lehramtsstudierende (BK) der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft/Verwaltung ...	38
6.2 Ausgewählte Stellungnahmen und Aussagen der Studierenden und ihre Deutung .....	44
7 Fazit: Der Empty Space als Reflexions- und Denkraum .....	46

*Heike Kundisch*

Und wohin jetzt mit den Blumen...? Eine Reflexion zur Atmosphäre im leeren (?) Workshop-Raum .....	51
1 Einstimmung .....	52
2 Begriffsannäherung und Mechanismen .....	53
2.1 Atmosphäre .....	53
2.2 Mechanismen .....	54
3 Impulse .....	57

3.1	Visuelles Denken und Beteiligung fördern	57
3.2	Gemeinsame Erlebnisse schaffen	58
3.3	Vorbereitung und Einstimmung	59
3.4	Räume	60
3.5	Rollen und Beziehungen	63
3.6	Wir?	65
4	Resümee	67

### *Juliane Fuge & Desiree Daniel*

Man sieht nur mit dem Herzen gut ... Beziehungsgestaltung in der digitalen Lehre		69
1	Einleitung	69
2	Zur Bedeutung der Beziehungsebene innerhalb der Hochschullehre	71
2.1	Merkmale pädagogischer Beziehungen	72
2.2	Empirische Befunde zur Wirkung der Beziehungsebene innerhalb von Lern- und Entwicklungsprozessen	75
3	Wirkprinzipien einer pädagogisch-professionellen Beziehungsarbeit	77
3.1	Vertrauensvolle Verbindung herstellen	78
3.2	Empathisches Verstehen und Zuhören	79
3.3	Authentisch und kongruent auftreten	80
3.4	Wertschätzend denken und kommunizieren	81
3.5	Bildung durch Beziehung und Bindung	82
4	Interventionen zur Gestaltung lernförderlicher Beziehungen in virtuellen Räumen	83
4.1	Zu den Besonderheiten, Chancen und Grenzen virtueller Lernräume	83
4.2	Empfehlungen und Erfahrungen zur Kommunikations- und Interaktionsgestaltung	87
5	Reflexion und Ausblick	93

### *Miriam Lotze*

Perspektiven auf und Herausforderungen durch digitale Lehr- und Lernsettings – Ein Lern- und Erfahrungsbericht mit besonderer Berücksichtigung der Sichtweise von Studierenden		101
1	Einleitung	102
2	Digitale Lehr-Lernformen und Begleitung von Lernprozessen in der Hochschullehre	103
2.1	Studienerfolg und digitale Lehr-/ Lernsettings	105
2.2	Sense of belonging und digitale Lehr-/ Lernsettings	106

3	Einblicke in die Sichtweisen von Studierenden	107
3.1	Selbst- und Lernmanagement im Rahmen digitaler Lehre	109
3.2	Interaktion mit Lehrenden im virtuellen Raum	110
3.3	Soziale Netzwerke und Austausch zwischen den Studierenden im Kontext digitaler Lehre	113
4	Fazit und Ausblick	115

### *Benjamin Diehl & Kathrin Brünner*

	Lehre trotz(t) Social Distancing – Computervermittelte Kommunikation im virtuellen Raum	119
1	Gute Lehre trotz oder trotz dem Social Distancing?	119
2	Von der Pandemie und Social Distancing zur gelingenden Lehre im virtuellen Raum	121
2.1	Pandemie als Herausforderung für Lehre an der HGU in 2020	121
2.2	Vom Social Distancing zur Lehre im virtuellen Raum	122
2.3	Passung als didaktisches Entscheidungskriterium	125
3	Computervermittelte Kommunikation als Bestimmungsmerkmal von Lehre im virtuellen Raum	127
3.1	Begriffsbestimmung zur Lehre im virtuellen Raum	127
3.2	Computervermittelte Kommunikation in den Theorien der rationalen Medienwahl	129
3.3	Die Media-Richness-Theorie	131
3.4	Die Media-Synchronicity-Theorie	133
4	(Hochschul-)didaktische Implikationen	134
4.1	Auswirkungen auf die grundlegende didaktische Analyse und Entscheidungsfelder	134
4.2	Didaktische Analyse: Kompetenzorientierung in Lernzielen und Inhalten	136
4.3	Didaktische Entscheidungen für oder gegen Medien und Methoden	137
5	Fazit: Gute Lehre trotz Social Distancing	139

### *H.-Hugo Kremer, Marie-Ann Kückmann, Leonie Schmid*

	,Wenn die Lehre Kopf steht ...‘ Überlegungen zur Gestaltung der Fachdidaktik ,Wirtschaftswissenschaften‘ auf Basis einer kooperativen Portfolioarbeit	147
1	Hinführung und Ausrichtung des Beitrags	147
2	Die Portfolioarbeit als hochschuldidaktisches Entwicklungsinstrument	150

3	Kooperative Dokumentation der Erfahrungen zur Fachdidaktik im Bachelor für das Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften	152
3.1	Ziele der Fachdidaktik	152
3.2	Fachdidaktik A (Konzept, Einblicke in Materialien, Erfahrungen und erste Reflexion)	154
3.3	Fachdidaktik B (Konzept, Einblicke in Materialien, Erfahrungen und erste Reflexion)	160
4	Weiterführende Diskussion und Positionsbestimmung zur Gestaltung eines Flipped-Classroom-Konzepts	163
5	Ausblick: Portfolioarbeit als Entwicklungsinstrument zur Studiengangentwicklung	170

### *Peter Rüsing*

	Discord – Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz einer ‚Gaming-Plattform‘ in der Hochschullehre	173
1	Ein Virus verändert die universitäre Lehre	173
2	Das Exzellenzprogramm der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften	175
3	Discord	176
4	Workshopgestaltung und Einsatz von Discord im Programmkontext	179
5	Veranstaltungsevaluation & Feedback	183
6	Reflexion der Erfahrungen und Diskussion	184
7	Fazit und Ausblick	185

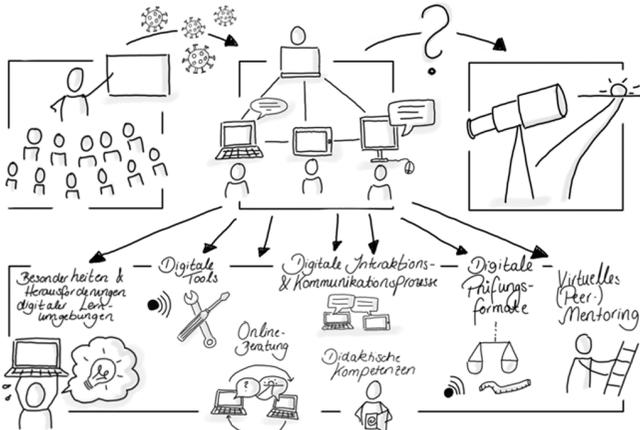
### *Bernd Gössling*

	Funktionieren mit Problemen: Gruppenarbeiten im Online-Studium	189
1	Weshalb funktionieren virtuelle Gruppenarbeiten offenbar so gut?	189
2	Zum Kontext der evaluierten Lehrveranstaltung	191
3	Evaluationsansatz	192
4	Auswertung von Gruppenarbeiten in der Online-Lehrveranstaltung	195
4.1	Allgemeine Gelingensbedingungen für Gruppenarbeiten	195
4.2	Besonderheiten bei der Durchführung virtueller Gruppenarbeiten	201
5	Didaktische Gestaltung virtueller Gruppenarbeiten	205
6	Ausblick	206

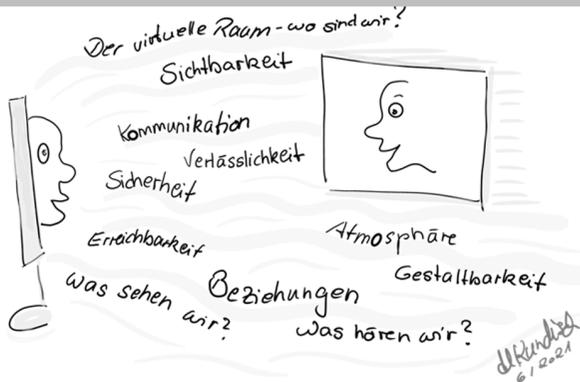
	Herausgeberinnen	209
--	------------------	-----

# Editorial

TINA EMLER, DESIREE DANIEL & JULIANE FUGE



## Die große Lehre im virtuellen Raum: The Empty Space



Die Überschrift spielt mit dem lautsprachlichen Einklang der Begriffe „Lehre“ und „Leere“ und ist nicht zufällig so gewählt. Zwischen Video-Meetings, Breakout-Sessions<sup>1</sup>, Etherpad-Writing und Open-Source-Documents finden seit Ausbruch der Corona-Pandemie im Jahr 2020 nahezu ausschließlich (a)synchrone Lehrveranstaltungen in verschiedenen Bildungseinrichtungen wie auch den Hochschulen statt. Sie sind gleichermaßen Experimentierfeld für die Gestaltung von innovativen Lernumgebungen unter dem Einsatz digitaler Medien, als auch Hoffnungsträger, Kontakte dort herzustellen, wo sie nicht nur für die Bewältigung des alltäglichen Lebens, sondern auch für die Aufrechterhaltung von Bildungschancen unabdingbar sind, aber eben nur im virtuellen Raum gepflegt werden dürfen. Nur allzu oft zerschlägt sich diese Hoffnung dann, wenn deutlich wird, dass die mit ihr verbundenen Ziele zur Gestaltung eines als sinnhaft erlebten Lehrens und Lernens nicht erfüllt werden und sich stattdessen nach einer Videokonferenz oder einem Webinar, bei dem die Teilnehmenden verstummt sind oder sich der Eindruck einstellt, dass es immer „nur“ dieselben fünf Personen sind, die sich zu Wort melden, eine gewisse *Leere* einstellt. Auf der anderen Seite des virtuellen Raumes gibt es diese Erfahrung sicher auch: voller Elan loggt sich die Studentin/ der Student in das Online-Tool und stellt fest, dass manche Lehrende nicht nur in Präsenz, sondern auch online scheinbar nicht enden wollende Monologe führen können. Leere statt Lehre und Lernen also auch auf dieser Seite.

Die Gestaltung und Durchführung digitaler Lehrveranstaltungen sorgt gegenwärtig für rege Diskussionen. Obwohl konzeptionelle Überlegungen und Strategien zur Digitalisierung von Lehr-/Lernarrangements als Förderung von Medienkompetenz und im Kontext mediendidaktischer Überlegungen bereits seit vielen Jahren entwickelt und publiziert werden (Beutner & Teine, 2018; Keres 2017; Gockel, 2016; Kammerl & Mayrberger, 2011; Witt & Czerwionka, 2007; Kremer & Sloane, 1999; Kremer, 1997), zeigt gerade die gegenwärtige Situation, dass viele Überlegungen zu kurz greifen oder schlichtweg in der Praxis nicht realisierbar sind. Zum einen steht die Möglichkeit zur Partizipation an der Gestaltung gesellschaftlichen Lebens, Arbeitens und Lernens über digitale Kanäle bei weitem nicht jedermann und jederzeit problemlos zur Verfügung. Zum anderen fällt es sowohl Lehrenden nicht zuletzt aufgrund fehlender persönlicher Erfahrung sowie einer in dieser Hinsicht noch rudimentären Ausbildung schwer, ihre oftmals doch traditionellen Lehrkonzepte entsprechend zu transformieren und

---

1 Woraus ausbrechen? Geht es nicht vielmehr um ein Hereinkommen, darum, mit jemandem virtuell in Kontakt zu treten, und müsste daher, wenn schon englisch, dann nicht eher von einem Get-in-Touch gesprochen werden?

Wissensvermittlung anders zu denken. Studierende stehen vor der Herausforderung, ihren Studienalltag selbstständig und eigenverantwortlich zu organisieren, was insbesondere Studienanfänger\*innen nicht selten überfordert. Diverse Problemlagen der Hochschullehre, beispielsweise Bildungsungleichheiten (Hartmann, 2018; Schmitt, 2010) oder Diskriminierungserfahrungen (Springsgut, 2021; Darowska, 2019), die bereits seit längerem vorhanden und bekannt sind, werden in diesen Zeiten noch offensichtlicher. Gleichzeitig eröffnen die digitalen Kommunikationsmöglichkeiten neue Räume, um einander zu begegnen, miteinander zu lernen und kollaborativ an Themen zu arbeiten. Damit Lehren und Lernen auch ohne physische Anwesenheit nicht nur funktioniert, sondern als wertvoll erlebt wird, ist es wichtig den Prozess der digitalen Transformation sowie bereits vorhandene Erfahrungen und Konzepte in den Blick zu nehmen und zu reflektieren.

Der vorliegende Sammelband möchte sich vor allem jenen Formaten zuwenden, die im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik während der Corona-Pandemie zum Einsatz gekommen sind. Er dient dazu die verschiedenen Angebote zu systematisieren und aus einer Lehrperspektive zu reflektieren. Als Ausgangspunkt wählen wir ein didaktisches Element, dem in der Präsenzlehre kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird; warum das so ist, dazu lässt sich trefflich spekulieren. Vielleicht, weil es vermeintlich so selbstverständlich vorhanden zu sein scheint. Findet es doch einmal Eingang in didaktische Überlegungen, dann oft über reformpädagogische Ansätze, wie sie eher aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft bekannt sind und in sogenannten Reformschulen zur Anwendung kommen. Es ist hier die Rede vom *Raum* als dritten Pädagogen. Dabei handelt es sich um ein geflügeltes Wort, das dem verstorbenen italienischen Erziehungswissenschaftler Loris Malaguzzi zugesprochen wird (Roßmann, 2018; Dreier, 2015). Gemeint ist damit eine offene Schulraumgestaltung, in der Farbgestaltung und Lichteinfall sowie die Möblierung mit der pädagogischen Intention berücksichtigt werden, Kleingruppen- und Partnerarbeit in angenehmer Lernatmosphäre durchführen zu können (Lohfeld, 2019; Kricke, Reich, Schanz & Schneider, 2018). Die Rede vom Raum als „dritten Pädagogen“ zielt darauf ab, dass Lernen als ein individueller Vorgang zu verstehen ist, der besonders dann gelingt, wenn sich Lernende und Lehrende in ihrer Umgebung wohlfühlen. Von daher wird auch vom Raum als einem „*Denk- oder Reflektionsraum*“ gesprochen.

Spannend sind im Angesicht der aktuellen Situation nun folgende Beobachtungen:

*Erstens*, dass jedoch ein solcher Raum, in dem sich Lehrende und Lernende physisch gemeinsam aufhalten und der als ein gemeinsamer Raum durch eine Ausstattung, eine Farbgebung, ein Lichtkonzept usw. geprägt ist, über die Partizipation an digitalen Lehrformaten nicht hergestellt wird. Vielmehr sitzen die Teilnehmer\*innen eines digitalen Lehrangebotes allein an ihrem eigenen Laptop, in der Regel örtlich voneinander getrennt in ihren (oft) heimischen Wohnungen. Fraglich ist hier, inwiefern dennoch ein gemeinsames Lehr-/Lernerlebnis ermöglicht wird. Allein die oben genannten Ausstattungsmerkmale des Raumes anzubringen, ist hier offensichtlich nicht möglich. Der (digitale) Raum wird über andere Merkmale strukturiert. Aber welche sind oder könnten es sein?

*Zweitens*: Nicht jeder digital zur Verfügung gestellte Raum ermöglicht ein Lehr-/Lernerlebnis. Um miteinander in Kontakt zu treten, bedarf es mehr als der technischen Voraussetzungen zur Erstellung und Nutzung eines solchen. Der Raum ist also nicht per se gegeben, nur weil sich viele Menschen online treffen. Nicht jedes Angebot zum Austausch in einem (digitalen) Raum wird genutzt. Dies ist sicherlich nicht anders als bei einem Zusammentreffen von Menschen in einem physikalisch beschreibbaren Raum außerhalb des Internets. Hiermit ist gemeint, dass Menschen sich zwar in einem Raum treffen können, ohne jedoch miteinander in Kontakt zu kommen. Entweder weil sie sich der Kommunikation mit anderen verweigern oder gleich dem zur Verfügung gestellten Raum fernbleiben können. Hiermit ist nun die Frage verbunden, wann und durch wen ein Raum zu einem Raum wird.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen geht es in diesem Sammelband darum, den Raum, der auf die Anwesenheit und den Kontakt der sich in ihm befindenden Personen abstellt, in seinen Dimensionen neu zu entdecken. Dies ist jedoch nicht als eine Degradierung bisheriger Überlegungen zur architektonisch-physischen Gestaltung von Lernräumen und Bildungsstätten zu verstehen. Vielmehr wird in Fallbeispielen hochschuldidaktischer Lehre nach Strukturmerkmalen von Räumen, die jenseits ihrer mathematisch-physikalischen Vermessung und traditionellen didaktischen Kategorien liegen, geforscht.

Im Beitrag von Tina Emmeler (Universität Paderborn): „Lehre versus Leere? Der „Empty Space“ und seine Raumdimensionen im Kontext der fachdidaktischen Hochschulausbildung von Lehrer\*innen für Berufskollegs“ wird der virtuelle Raum als einer verstanden, der immer und jederzeit entstehen kann, aber nicht dadurch vorhanden ist, dass sich viele Menschen an einem (analogen oder digitalen) Ort versammeln. Der Raum ist also nicht als ein durch die Anwesenheit von Personen zu füllendes Gefäß aufzufassen, sondern entsteht als ein Raum zwi-

schen den Menschen, als ein Zwischenraum. Das hier vorgeschlagene Raumverständnis eignet sich daher nicht der Vorstellung von „voll“ (oder gefüllt) oder „leer“, sondern es enthält Leerstellen und wird zusammengehalten durch diese, die sich zwischen den im „Kon-Takt“ stehenden Menschen ergeben. Der Raum ist *zugleich leer*, dort, wo sich zwischen den virtuellen Körpern Leerstellen eröffnen, *und erfüllt*, dadurch, dass sich virtuelle Körper begegnen: Der Raum entsteht durch die virtuellen Körper und diese treten ihrerseits erst voreinander, im Raum, in Erscheinung, das heißt erhalten dadurch ihre Form und Sichtbarkeit. Dieses Konzept vom Empty Space, das in den 1980er Jahren durch den Regisseur Peter Brook für die Neukonzeption theatraler Akte nutzbar gemacht wurde, bedient sich der Vorstellung, dass Menschen, um in einen kommunikativen Austausch miteinander eintreten zu können, des Einnehmens einer bestimmten Haltung der/dem Anderen und schließlich auch sich selbst gegenüber bedürfen. Es geht um den Respekt gegenüber dem, was sich bei einer Begegnung in Differenz zum vermeintlichen Selbst(verständnis) herauszustellen vermag. „Kon-Takt“ entsteht über die als Offenheit gegenüber dem Anderen gedeutete Leere einerseits und das Erleben des Selbst *als* Anderem und verweist hier auf zweierlei: einerseits darauf, dass der (leere) Raum nur im Miteinander entsteht (con [lat.] = mit) und andererseits darauf, dass der Umgang miteinander taktvoll, in gegenseitiger Anerkennung sowie einem Rhythmus folgend geschieht. Ob sich dieser „Kon-Takt“ dabei in einer analogen oder digitalen Umgebung findet, ist für den vorliegenden Beitrag nachrangig. Vielmehr wird angenommen, dass ein „Kon-Takt“ sowohl in einer analogen Präsenzlehre als auch im digitalen Format relevant ist und daher die grundlegenden Ausführungen zum virtuellen Raum für den einen wie den anderen Kontext adaptierbar sind. Den Gedankengang, dass ein Raum zugleich leer und erfüllt, gleichermaßen Bedingung für „Kon-Takt“ und sein Ergebnis sein kann, entwirft Emmmler in ihrem Beitrag basierend auf den Ausführungen Hannah Arendts zum Konzept des alteritären „Ich“, dem immer schon ein\*e Andere\*r inhärent ist. Sie arbeitet Arendts Ausführungen systematisch anhand der von Karen Barad (2012) vorgeschlagenen Raumdimensionen der „Virtualität“, „Gerechtigkeit“ und „Unendlichkeit“ auf und konkretisiert die Dimension der Unendlichkeit an einem Beispiel aus der digitalen Lehre zur Fachdidaktik im Jahr 2020 für die Lehramtsstudierenden des Berufskollegs (Wirtschaft/Verwaltung) an der Universität Paderborn. Die Autorin nähert sich in kreisförmigen Such- und Schreibungsbewegungen dem Thema des virtuellen Raumes über mehrere Perspektiven an, um sie dann auf die Anwendung in einem konkreten Lehrformat hin zu zentrieren. Es entsteht so ein theoretisch-konzeptioneller Beitrag, der sich sehr grundlegend unter Zuhilfenahme philosophisch-

ästhetischer Überlegungen ein Raumverständnis aneignet, dieses dann auf die digitale Lehrgestaltung appliziert und so den Bogen zu einem konkreten Anwendungsbeispiel schlägt.

Mit der Frage, wie es gelingen kann mittels Computer eine Raum- und Lernatmosphäre zu evozieren und ihn dadurch als ein nicht nur vermittelndes, sondern die Lernenden verbindendes Medium einzusetzen, beschäftigt sich Heike Kundisch (Universität Paderborn) in ihrem Beitrag: „Und wohin jetzt mit den Blumen...?“. Sie geht davon aus, dass (virtuelle) Räume immer auch stimmungsgeladen sind, und sucht die Möglichkeiten, im digitalen Raum eine lernförderliche Stimmung zu erzeugen, systematisch zu erfassen. Die Herausforderung besteht hier sowohl darin, ein grundlegendes Verständnis von „Atmosphäre“ als auch die Zusammenhänge von Raum- und Lernatmosphären zu erarbeiten. Heike Kundisch geht dabei von einer gestiegenen Verantwortung für die Gestaltung von Lernumgebungen seitens der Studierenden aus, die bei synchronen Lehrveranstaltungen eine doppelte Räumlichkeit in den Griff zu bekommen haben: Studierende sind nicht nur als Teilnehmer\*innen im digitalen Raum verortet, sondern loggen sich in diesen in der Regel aus ihren privaten Nutzungsräumen („Home Office“) heraus ein. In diesem Zusammenhang werden zwei weiterführende Fragenkomplexe adressiert: Einer, der auf die Herausforderungen im Umgang mit den verschiedenen (virtuellen und analogen) Räumlichkeiten verweist, und ein anderer, der aufzeigt, dass die Gestaltung von Räumen nicht ohne die Personen auskommt, die sich in ihnen aufhalten. Es wird herausgestellt, dass die Förderung von visuellem Denken und einer aktiven Beteiligung als zentrale Momente des virtuellen Lehr-/Lerngeschehens aus der Perspektive der Lehrenden besonders berücksichtigt werden müssen. Auf diese Momente zielen die von Heike Kundisch beschriebenen Impulse, die sich von der Ermöglichung gemeinsamer Erlebnisse, über die Vorbereitung und Einstimmung sowie die Räume selbst bis hin zu den Rollen und Beziehungen im Raum erstrecken. Es handelt sich um einen Beitrag, der deskriptive und reflexive Elemente miteinander verbindet und der auch als ein Plädoyer für die Relevanz atmosphärischer Gestaltungselemente in didaktischen Settings, ob sie nun digital oder analog aufgebaut werden, gelesen werden kann.

Eng mit der Lernatmosphäre verbunden ist die Frage, wie es trotz räumlicher Distanz gelingen kann, emotionale Nähe und Vertrauen als grundlegende Bedingung pädagogischer Beziehungen aufzubauen. Dieser Frage gehen Desiree Daniel und Juliane Fuge (Universität Paderborn) in ihrem Beitrag „Man sieht nur mit dem Herzen gut ...“ nach. Das Herz symbolisiert hier eine einfühlsame, wertschätzende Beziehungsgestaltung, die von den Autorinnen als grund-

legende Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen hervorgehoben wird. Die lern- und entwicklungsförderliche Bedeutung der Beziehungsebene wird, so der Standpunkt der Autorinnen, bislang in der Hochschullehre jedoch noch unterschätzt, obwohl sich ihre Wirkung theoretisch erklären und empirisch belegen lässt. Desiree Daniel und Juliane Fuge konstatieren, dass die Folgen der bislang vernachlässigten Beziehungsebene in Online-Settings noch deutlicher zutage treten als im Hörsaal oder Seminarraum und bei allen Beteiligten nicht selten Unzufriedenheit sowie Un- und Missverständnisse hervorrufen. Unter Bezugnahme auf den personenzentrierten Ansatz nach Carl Rogers werden evidenzbasierte Prinzipien der Beziehungsgestaltung anhand konkreter Interventionen in (a)synchronen Lehrformaten veranschaulicht, um die Beziehungsebene in der Online-Lehre zu stärken. Im Fokus steht die Fertigkeit, mit Studierenden kompetent und reflektiert Beziehungen einzugehen, die zugleich Ausdruck zwischenmenschlicher Professionalität ist und einen souveränen Umgang mit Studierenden ermöglicht. Der Beitrag lädt dazu ein, akademische Umgangsformen zu überdenken, und plädiert für ein gefühlsvolles, warmherziges Miteinander in der Lehre.

Miriam Lotze (Universität Rostock) arbeitet in ihrem Lern- und Erfahrungsbericht „Perspektiven auf und Herausforderungen durch digitale Lehr- und Lernsettings“ besonders die Sichtweise von Studierenden auf. Es interessiert sie hierbei, wie sich die pandemiebedingte Umstellung in der Lehre auf den „sense of belonging“, das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden hinsichtlich ihres Studiengangs und ihrer Universität, auswirkt. Auch der Lernerfolg wird in den Blick genommen: mithilfe des Zugangs zu einer studentischen Fokusgruppe, bestehend aus fünf Studierenden aus dem Erasmus+-Projekt „#i-belong – towards a sense of belonging in an inclusive learning environment“, wird der Frage nachgegangen, wie sich die digitalen Studienbedingungen und die Distanz zur Universität als räumlichem Lernort auf den Lernerfolg auswirken. Ausgehend von den durch die Digitalisierung ausgelösten Veränderungen hochschulischer Lern- und Arbeitsprozesse werden bereits bekannte, wissenschaftlich bestätigte Determinanten des Studienerfolgs, wie die akademische und soziale Integration, aufgenommen. Das Zugehörigkeitsgefühl, als ein Resultat erfolgreicher Integration, erhält besondere Aufmerksamkeit, da das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit maßgeblich den individuellen Studienerfolg mitbestimmt. Ein Bezug zu Fragen der Kompetenzentwicklung wird implizit aufgenommen und dort relevant, wo den Studierenden Raum gegeben wird, um über die Organisation ihres Lernens (auch unter Berücksichtigung der Organisation von Lerngruppen) sowie die Vorbereitung auf ihre Prüfungen zu sprechen. Es werden so Erfahrun-

gen, Einblicke und Sichtweisen von Studierenden vorgestellt, die exemplarisch einen Eindruck des digitalen Semesters aus der Perspektive von Lernenden vermitteln und angesichts der neuen Lehrsituation durchaus spannend, aufschlussreich und an vielen Stellen nachdenkenswert insbesondere für Hochschullehrende sind. Aus den studentischen Erfahrungen werden beispielhaft sowohl positive als auch negative Aspekte digitaler Lernumgebungen angesprochen. Es ergeben sich hieraus wiederum Fragen, insbesondere zur Stärkung der Selbstorganisation und zur Gestaltung sozialer Nähe, die im didaktischen (Hochschul-)Kontext – aber womöglich auch darüber hinaus – zu bedenken wesentlich sind.

Der Beitrag von Kathrin Brünner und Benjamin Diehl (Hochschule der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung, Bad Hersfeld): „Lehre trotz(t) Social Distancing – Computervermittelte Kommunikation im virtuellen Raum“ reflektiert und diskutiert die Lehre im virtuellen Raum ausgehend von dem durch die Corona-Pandemie bedingten Lockdown sowie einhergehenden Praxiserfahrungen an der Hochschule der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (HGU). Dabei werden, theoriebezogen und didaktisch fundiert, Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit digitalen Tools bzw. Onlineformaten für die Gestaltung von Lehre differenziert aufgezeigt und mit Erfahrungen an der HGU abgeglichen. Nach einer grundständigen thematischen Einführung wird das pandemiebedingte Bildungssetting zum auslaufenden Wintersemester 19/20 sowie im Sommersemester 20 zunächst eingeordnet, dann problematisiert und dessen inhärente Herausforderungen bezogen auf die Rahmenbedingungen und Besonderheiten der HGU dargestellt. Auch wird die Passung von Inhalt/Ziel einerseits und Medium/Methode andererseits als didaktisches Entscheidungskriterium in den Grundzügen vorgestellt. Anknüpfend daran richtet sich der theoriebezogene Fokus auf die computervermittelte Kommunikation als Bestimmungsmerkmal im virtuellen Raum und stellt in diesem Zusammenhang Implikationen für die Berücksichtigung des Passungskriteriums in (hochschul-)didaktischen Entscheidungsfeldern dar, bevor aus der Lehrendenperspektive und vor dem Hintergrund hochschulseitiger Herausforderungen die Möglichkeiten des Einsatzes von Online-Formaten in der Lehre reflektiert werden. Dabei legen Kathrin Brünner und Benjamin Diehl Wert darauf die Anforderungen der Lehr-/Lernsituation und der damit zu fördernden Kompetenzen in den Mittelpunkt mediendidaktischer Überlegungen zu stellen und damit nicht nur die den Medien inhärenten Potentiale und Grenzen in den Blick zu nehmen, sondern vielmehr nach der Passung des Medieneinsatzes für die Lehr-/Lernsituation zu fragen. Insofern begrüßen sie explizit die Ausrichtung des Sammel-

bandes auf den virtuellen Raum und verdeutlichen, dass dadurch verstärkt die Kommunikationssituation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander für didaktische Überlegungen zum Medieneinsatz virulent werden.

Neben der Modul- und Veranstaltungsebene nehmen Kathrin Brünner und Benjamin Diehl auch die Kompetenzorientierung auf Studiengangebene auf und verweisen auf die Notwendigkeit, Fähigkeiten im Umgang mit virtuellen Räumen auch curricular zu verankern. Die didaktischen Entscheidungsfelder auf den verschiedenen Untersuchungsebenen werden letztlich über die Kriterien ‚Reichhaltigkeit‘ (Media-Richness-Theorie) bei der Übermittlung von Informationen sowie ‚Synchronizität‘ (Media-Synchronicity-Theorie) bei der Interaktion und Kommunikation in Hinblick auf das angestrebte Lernziel systematisiert. Die vorgestellten kommunikationstheoretischen Bezugspunkte bieten sich dabei als wichtige didaktische Orientierungspunkte in Abhängigkeit vom situativen Kontext der Lernziele und Inhalte an. Die diesen konkreten Entscheidungsfeldern zugrundeliegenden Herausforderungen werden anschaulich durch die Gegenüberstellung des ‚klassischen didaktischen Rahmenmodells‘ und dessen ‚Adaptionen in Hinblick auf die Umsetzung der virtuellen Lehre im Jahr 2020‘ widergespiegelt. Es entsteht so ein Beitrag, der den virtuellen Raum auf verschiedenen didaktischen Entscheidungsebenen thematisiert und darüber hinaus mit der Adaption bestehender didaktischer sowie kommunikationstheoretischer Modelle in Anbetracht der pandemischen Gemengelage eine Orientierung bei didaktischen Gestaltungsfragen anbietet.

Konkrete didaktische Gestaltungsfragen in digitalen Lernräumen nehmen folgende Beiträge in den Blick. H.-Hugo Kremer (Universität Paderborn), Marie-Ann Kückmann (Universität Paderborn) und Leonie Schmid (Universität Paderborn) reflektieren in ihrem Beitrag: „Wenn die Lehre Kopf steht... – Überlegungen zur Gestaltung der Fachdidaktik ‚Wirtschaftswissenschaften‘ auf Basis einer kooperativen Portfolioarbeit“ die didaktische und digitale Transformation eines bereits vor der Corona-Situation als Flipped-Classroom angelegten und damit auf die Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit sowie der fachdidaktischen Professionalität der Studierenden zielenden Modulkonzeptes. Im Zentrum steht dabei die sog. Portfolioarbeit als hochschuldidaktisches Entwicklungsinstrument, dessen Zielsetzungen in Anlehnung an Reich (2003) herausgearbeitet, anhand eines kritisch-konstruktiven Lehr-/Lernverständnisses begründet und im Rahmen des Studienganges (Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften) kontextualisiert werden. In diesem Zusammenhang entwickeln die Autor\*innen ein hochschuldidaktisches Struktur-

modell „Berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften“, anhand dessen die hochschuldidaktischen Entscheidungs- und Handlungsfelder hinsichtlich der fachdidaktischen Lehre im Bachelor aufgezeigt werden. An die Darstellungen der Module und die Herausarbeitung der pandemiebedingten Veränderungen in der Lehre schließen sich jeweils eine Reflexion für die Fachdidaktik A und eine für die Fachdidaktik B, beides fachdidaktische Bachelormodule, an. Dabei werden insbesondere aus Sicht der Lehrenden problematische Aspekte, wie beispielsweise das Fernbleiben der Mehrheit von Moduleilnehmer\*innen von synchron angebotenen Frage- und Diskussionsrunden, angesprochen und theoriebasiert zu erklären versucht. Auf diese Weise thematisieren die Autor\*innen nicht nur durch die Digitalisierung hervorgerufene oder darin reproduzierte Problemlagen, sondern sie ermöglichen auch einen Einblick in ihre didaktischen Denkweisen, insbesondere zum Umgang mit unvorhersehbaren Momenten im Lehr-/Lerngeschehen. Dies ist in einer Welt, in der didaktisches Handeln hauptsächlich als ein intendiertes gedacht und konzipiert wird, nicht selbstverständlich und eröffnet implizit die Frage nach dem Potential von Unvorhersehbarkeiten, denen durch digitale oder digitalisierte Lehr-/Lernkonzepte Raum geschenkt wird.

Im Beitrag von Peter Rüsing „Discord - Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz einer ‚Gaming-Plattform‘ in der Lehre“ steht die Erprobung eines spezifischen Kommunikationstools im Mittelpunkt. Der aus der Gaming-Szene bekannte Kommunikationsdienst Discord wird innerhalb einer universitären Lehrveranstaltung erprobt. Im Beitrag werden die Eckpunkte des betroffenen Moduls beschrieben sowie der Einsatz und die Verwendung der Plattform Discord anschaulich vorgestellt. Dabei werden sowohl Chancen als auch Risiken hervorgehoben. Es handelt sich um einen Erfahrungsbericht, in dem Erfahrungen aus Dozenten- und Studierendenperspektive aufgenommen und abschließend zur Diskussion gestellt werden.

Im Beitrag von Bernd Gössling „Funktionieren mit Problemen: Gruppenarbeiten im Online-Studium“ werden Erfahrungen mit virtueller Gruppenarbeit unter der Annahme, dass diese ‚gut‘ funktioniert, aufgearbeitet und reflektiert. Er geht der Frage nach, inwieweit und unter welchen Bedingungen virtuelle Gruppenarbeiten gelingen. Dazu werden die Ergebnisse einer responsiven Evaluation eines online durchgeführten Seminars mit Studierenden aus dem Bachelorstudium mit wirtschaftspädagogischem Profil dargestellt. Diese standen vor der Herausforderung, in Kleingruppenarbeit wirtschaftspädagogische Konzepte zu entwickeln. Aus didaktischer Sicht werden insbesondere die Zusammenhänge zwischen der Sozialform ‚Gruppenarbeit‘ und der – erzwungenermaßen –

besonderen medialen Umsetzung des Seminars als Online-Format reflektiert, um Schwierigkeiten zu reflektieren und schließlich Perspektiven für die Gestaltung künftiger Gruppenarbeiten abzuleiten. Dabei werden sowohl problematische Gesichtspunkte virtueller Gruppenarbeiten als auch bildungstheoretische Fragen in Bezug auf ein Hochschulstudium thematisiert. Der Mehrwert dieses Beitrages besteht insbesondere darin, dass er Hinweise liefert, wie zukünftig gelingende virtuelle Gruppenarbeiten gestaltet werden können.

Dieser Sammelband gibt, wissenschaftlich fundiert und erfahrungsbasiert, Auskunft über äußerst gelungene und qualitativ hochwertige Lehr-/Lernformate, die angesichts großer Herausforderungen mit viel Engagement der Lehrenden und Lernenden während der Corona-Pandemie gestaltet und erprobt worden sind. Ferner bietet er zahlreiche Impulse für jene an, die sich auf der Suche nach Möglichkeiten im virtuellen Raum mit Grenzen und Potentialen des Empty Space für die „Lehre“ auseinandersetzen möchten. Die einzelnen Beiträge wären in dieser Qualität nicht zustande gekommen, wenn wir nicht auf die intensive und genaue Arbeit zahlreicher Reviewer\*innen aus der wirtschafts- und berufspädagogischen Forschungscommunity hätten zurückgreifen können, denen wir an dieser Stelle für ihre tatkräftige Unterstützung und die gehaltvollen Rückmeldungen unseren herzlichsten Dank aussprechen.

## Literatur

- Beutner, M. & Teine, M. (2018). Mobile Learning für alle. Ein Entwicklungsrahmen für zielgruppengerechte mobile Lernangebote. In Claudia de Witt & Christina Gloerfeld (Hrsg.), *Handbuch Mobile Learning*, S. 385–407. Wiesbaden: Springer.
- Brook, P. (1990). *The Empty Space*. London: Penguin.
- Darowska, L. (2019). *Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule*. Bielefeld: Transcript.
- Dreier, A. (2015). *Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio-Emilia*. Berlin: Cornelsen.
- Gockel, C. (2016). *Das Blended Mentoring Concept: eine Design-Based Research-Studie zur weblogbasierten schulischen Praktikumsbegleitung in vorberuflichen Bildungsgängen des Berufskollegs*. Detmold: Eusl.

- Hartmann, V. (2018). *Wenn Bildungsungleichheit zur Bildungsungerechtigkeit wird: Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung an der Schwelle Schule/Hochschule in Deutschland*. Baden-Baden: Ergon.
- Kammerl, R. & Mayrberger, K. (2011). Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Aktuelle Situation und Desiderata. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (29/2), 172–184.
- Kerres, M. (2017). Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: Bildung in einer digital geprägten Welt. (S. 85–104). In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 33). Münster: Waxmann.
- Kremer, H. H. (1997). *Medienentwicklung: Theoretische Modellierung und fachdidaktisch ausgerichtete Anwendung*. Köln: Botermann & Botermann.
- Kremer, H. H. & Sloane, P. F. E. (1999). Der implizite Lerner in multimedialen Lernarrangements. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, H. 25, 117–144.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion: neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim: Beltz.
- Lohfeld, W. (2019). *Spannung – Raum – Bildung: Reflexionen in anthropologischer und phänomenologischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Roßmann, N. (2018). *Der Raum als "dritter Pädagoge": Über neue Konzepte im Schulbau*. Online: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau>.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS.
- Springgut, K. (2021). *Zwischen Zugehörigkeit und Missachtung: Empirische Rekonstruktionen zu studentischen Diskriminierungserfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- Witt, C. de & Czerwionka, T. (2007). *Mediendidaktik*. Bielefeld: Wbv.

# Lehre versus Leere? Der „Empty Space“ und seine Raumdimensionen im Kontext der fachdidaktischen Hochschulausbildung von Lehrer\*innen für Berufskollegs

TINA EMMLER

## Abstract

Der Empty Space als Raumkonzept entzieht sich den üblichen physikalischen und geografischen Vermessungskriterien und -kategorien (Emmler, 2020). Er markiert eine Haltung des Miteinanders, die in einer Alterität von Ich-und-Ich begründet ist (Arendt, 2020, S. 80 f.). Damit ist keineswegs geklärt, was der Raum ist, unter welchen Bedingungen er sich (digital) entfaltet und welche Bedeutung ihm in der hochschuldidaktischen Lehre zukommt. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher dem Versuch, a) den Raum beschreibend zu erfassen und b) seine didaktische Relevanz für die Ermöglichung von Begegnungen im fachdidaktischen Mastermodul für Lehramtsstudierende des Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft/Verwaltung herauszuarbeiten. Dafür wird der Raum als Raum des Denkens, wie er in Hannah Arendts Werk „Vom Leben des Geistes“ angelegt ist, unter Zuhilfenahme von Karen Barads Raumdimensionen „Unendlichkeit“, „Virtualität“ und „Gerechtigkeit“ (Barad, 2012) zunächst interpretiert und danach als Reflexionsfolie für die didaktische Gestaltung des oben genannten Mastermoduls herangezogen. So gelingt es, die Bedeutung der Raumdimensionen in Form von didaktischen Gestaltungsgrundsätzen darzustellen und am Beispiel der Dimension „Unendlichkeit“ die Haltungen zu formulieren, die Lehrende und Lernende an das Modul herantragen und die so den Vorgang des Lernens anbahnen und prägen. Gerahmt wird das Vorhaben durch die Besonderheit, dass das Modul im Sinne eines Prototypen im Wintersemester 2020/21 erstmalig in einem digitalen Format konzipiert und durchgeführt wurde. Verbunden mit der Annahme, dass der Raum nicht nur Bildung ermöglicht, sondern er sich seinerseits erst durch die sich versammelnden Akteure bil-

det, entstand das Konzept der digitalen Chair(wo)men-Sessions als Methoden-großform, in die der Beitrag ebenfalls einen Einblick gewährt.

*Schlüsselwörter: Raum, Empty Space, Raumdimensionen, Haltung, Denken, Chair(wo)men-Session, Digitalisierung*

## 1 Lernorte und Bildungsräume zum (Be-)Denken

Lernorte zeichnen sich dadurch aus, dass sie in besonderer Weise Lernen und Bildung ermöglichen sollen. Dies gilt für Schulen, Ausbildungsbetriebe, überbetriebliche Lernwerkstätten, Zentren der politischen, ethischen oder ästhetischen Bildung sowie privat- und vereinswirtschaftlich organisierte Weiterbildungs-zentren ebenso wie für Fachhochschulen, Universitäten und andere Lernorte des tertiären Bildungssektors. Lernvorgänge zielen auf die Entwicklung von Kompetenzen ab und wollen den Lernenden eine Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen sowie den Einzelnen zu einer Lebensgestaltung befähigen, in der das Individuum die ihm im Rahmen der demokratischen Grundordnung zustehenden Freiheiten nutzen und wahrnehmen kann. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung, auch im (fach-)hochschulischen Sektor und insbesondere bezüglich der zukünftigen Lehrer\*innen, sind die Kompetenzen dabei an den Anforderungen beruflicher Handlungsfelder ausgerichtet. Dies bedeutet, dass die Aus- und Weiterbildung outcomeorientiert erfolgt (Naeve-Stoss, Jenert & Brahm, 2019; Gerholz & Sloane, 2011, S. 2; Buschfeld, Dilger & Lilienthal, 2010, S. 66). Der Bildungsbegriff nimmt im Vergleich dazu den Menschen in seiner Wesenheit in den Blick. Verkürzend wird dies dann im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext als „Persönlichkeitsentwicklung“ beschrieben. Gemeint ist damit, dass Lernende nicht nur für den Arbeitsmarkt aus- und weitergebildet werden, sondern dass umgekehrt ausbildende Betriebe auch gegenüber den ihnen arbeitenden Menschen verpflichtet sind. Kern zeigt auf, dass Zusammenhänge von Berufs- und Hochschulbildung in der Berufsbildungsforschung nach wie vor als offenes Desiderat zu verstehen sind (Kern, 2020, S. 20 f.).

Peter Bieri verweist, eine philosophische Perspektive vertretend, darauf, dass Bildung eine sehr grundsätzliche ethische Dimension enthält. Es geht um die Frage, wer der Mensch ist und sein will, d. h. es geht um das Wesen des Menschen, seine Grundhaltung sich selbst und seinen Mitmenschen gegenüber:

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: man bildet sich. [...] Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (Bieri, 2005, S. 205 f.).

Damit rückt das Denken über das, was der Mensch getan hat oder was er sich wünscht zu tun, also das Nachdenken über in der Vergangenheit liegende Handlungen oder solche, die noch stattfinden mögen, in den Mittelpunkt des Interesses. Denken an sich ist Handeln, wenngleich auch eines, das losgelöst ist von den alltäglichen Aktivitäten, die das (Da-)Sein strukturieren und sich eine\*m\*r Beobachter\*in nicht erschließen würden, würde er/sie eine\*n Denker\*in beim Denken beobachten. Dass Denken strukturell als Handeln aufgefasst wird, impliziert auch der Beitrag von Dilger und Sloane (2007) mit dem Titel „Die wirklich vollständige Handlung [...]“. Dort wird die Idee aufgegriffen und vertieft, dass eine antizipierte oder in der Vergangenheit stattgefundene Handlung nie in einem luftleeren Raum, d. h. ohne eine Beteiligung einer handelnden Person stattfindet, sondern dass eine Handlung immer auch für diese Person von Bedeutung ist. Eine Handlung, die auf die Erzielung eines bestimmten Ergebnisses ausgerichtet ist, wie zum Beispiel die Erstellung einer Bilanz, das Ausfüllen einer Steuererklärung oder die Fertigung von Brötchen, kann nicht nur von außen beobachtet werden, sondern hinterlässt Spuren bei der handelnden Person. Dilger und Sloane nennen dies „Interiorisierung“ (Dilger & Sloane, 2007, S. 121) und meinen damit den Lernprozess, der mit der Ausführung der Handlung, also dem Handeln selbst, einhergeht, wenn diese eben noch nicht routiniert ist und aus dem Handlungsschema abgerufen werden kann, sondern ein solches Schema eben erst durch die Ausführung der genannten Handlungen aufgebaut wird. In ihrer Dissertation (2007) greift Dilger diesen Argumentationsgang wieder auf und bezeichnet den im Einzelnen stattfindenden Interiorisierungsprozess als Reflexion. Aus einem kognitiven Lernverständnis heraus beschreibt sie diesen als zweigliedrig. Von Handlungsergebnissen schließen Lernende auf die Kompetenzen, die zur Anwendung gebracht wurden, und diese werden entweder in vorhandene kognitive Schemata eingeordnet (Assimilation) oder neue neuronale Netzwerke entstehen (Akkommodation). Das, was bei der Reflexion stattfindet, vergleicht Dilger metaphorisch mit einem Spiegelbild: wenn sich das Individuum in diesem betrachtet, erfahre es etwas darüber, wer es sei. Die Handlung fungiert dabei als Spiegelbild, als das, was dem Individuum gegenübersteht und ihm zurückspiegelt, über welche Kompetenzen er/sie verfügt, weil er/sie dazu fähig gewesen ist, eine Handlung auszuführen, wie sie sich ihm nun im Spiegel darbietet. Nun darf aber die Handlung, die etwas über die handelnde

Person aussagt, nicht mit dem Vorgang des Reflektierens selbst verwechselt werden, der, wie oben angedeutet, strukturell gesehen ebenfalls als ein Handeln zu deuten ist (Dilger, 2007, S. 163).

Das Treffen einer Aussage über eine Handlung kann als Beurteilung aufgefasst werden. Sie findet zum Beispiel statt, wenn Noten vergeben und Zeugnisse ausgestellt werden. Beim Fällen eines Urteiles geht es darum, zu einer Erkenntnis über die antizipierte oder stattgefundene Handlung zu gelangen. Sie impliziert in der Regel auch einen Wahrheitsanspruch und kommt in demokratischen Strukturen durch die Beteiligung und Berücksichtigung verschiedener Perspektiven sowie Interessen zu Stande. Bereits in ihrem Werk „Vom Leben des Geistes [...]“, das in einer englischsprachigen Ausgabe schon 1977 erschienen ist, weist Arendt darauf hin, dass das Erkennen als (Be-)Urteilen über etwas vom Vorgang des Denkens zu unterscheiden ist. Das Denken entzieht sich den im Alltag sonst üblichen Raum- und Zeitkategorien. Es lässt sich daher m. E. auch nicht so ohne weiteres mit der Spiegelmetapher versinnbildlichen, in der das Spiegelbild anhand physikalischer Punkte vermessbar ist.

Was also ist das Denken, wenn es nicht im Sinne einer Reflexion als Urteil über etwas aufgefasst wird, wenn es also um die Reflexivität im Sinne eines Tätigseins selbst, also das reflektierende, denkende Tun geht, das sich aber nach außen in keinerlei Handlungsäußerungen niederschlägt? Und wie kann ein solches Denk-Handeln provoziert werden und stattfinden, wenn eine Präsenz am Lernort digital vermittelt stattfindet, mit anderen Worten: wenn der Lernort, hier von Lehramtsstudierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die ein fachdidaktisches Mastermodul besuchen, an den heimischen Arbeitsplatz verlegt wird? Mit dem Ziel auf die Fokussierung dessen, was ein Denk-Handeln unter den Bedingungen digitaler Lehre ermöglicht, wird im nachfolgenden Beitrag die Unterscheidung des Erkennens (als Produkt eines zielgerichteten Handelns) vom Denken als Vorgang nach Arendt (2020) aufgegriffen. Dabei wird die Kraft der (re-)produktiven Einbildung (Arendt, 2020, S. 92) als ausschlaggebende Fähigkeit dafür angenommen, innovativ und visionär denken zu können. Innovatives Handeln und Denken rangiert auf der vom World Economic Forum erstellten Liste der 10 relevantesten Fähigkeiten zur Zukunftsgestaltung auf Platz eins (World Economic Forum, 2020, S. 36) und wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Kontext eines individuellen Wissensmanagements verortet (Emm-ler, 2015; Born & Wirth, 2010, S. 4).

Da das Denken als solches nicht an körperliche Regungen gebunden ist, lässt es sich durch außenstehende Beobachter\*innen nicht erfassen. Dennoch ist es möglich, mit Hilfe sprachlicher Bilder den Denkvorgang zu beschreiben.

Hierfür wird die Figur des „denkenden Ich“ von Hannah Arendt beleuchtet und anhand des „Empty Space“ verortet. Es handelt sich dabei nicht um einen geografisch vermessbaren Raum, wie zum Beispiel einen Klassen- oder Seminarraum, sondern um eine Metapher, die es ermöglicht, sich die besondere Haltung eines denkenden Menschen zu vergegenwärtigen. Leer ist dieser Raum, da er, gleichsam eines unbeschriebenen Blattes, inhaltlich nicht gefüllt und damit offen für das ist, mit dem sich das „denkende Ich“ imaginär, d. h. in seiner Vorstellung, beschäftigt. Beim Denken geht es um die Auseinandersetzung, die selbst nicht sichtbar ist, mit dem Unsichtbaren, eben vorgestellten Gegenstand, der dem „denkenden Ich“ in dessen Erfahrung der Wirklichkeit begegnet, aber im Moment des Denkens materiell nicht anwesend ist. Der Raum ist leer, aber damit nicht als ein Nichts aufzufassen, sondern in der Zuwendung des „denkenden Ich“ wirklich, das heißt bedeutsam. Der leere Raum entfaltet eine Kraft, befähigt den Menschen dazu in höchstem Maße aktiv, aufmerksam und in einem Kon-Takt<sup>1</sup> zu sein, ohne dass dies sich jedoch in einer körperlichen Regung niederschlagen müsste. Den römischen Politiker Marcus Porcius Cato zitierend, fasst Arendt die Besonderheit denkenden Tuns folgendermaßen zusammen:

„Niemand ist man tätiger, als wenn man dem äußeren Anschein nach nichts tut, niemals ist man weniger allein, als wenn man in der Einsamkeit mit sich allein ist“ (Arendt, 2019, S. 415).

In der Einsamkeit mit sich allein zu sein wird hier aufgefasst als ein Sich-Befinden im leeren Raum. „Sich-Befinden“ ist dabei durchaus doppeldeutig zu lesen: einerseits als eine Angabe über den eigenen Aufenthaltsort, andererseits als die Art und Weise, wie es der Person dort ergeht, wo sie ist. Ersteres tangiert die Frage, wo wir sind, wenn wir denken, und letzteres zielt auf das Erleben ab, das sich mit dem Denken einstellt. Dabei ist der leere Raum, der hier synonym als Empty Space beschrieben wird, kein geografisch bestimmbarer Raum, sondern ein immaterielles Konstrukt, das, obschon immateriell, weder körperlos noch unbedeutend ist. Mit der Physikerin Karen Barad, die darüber hinaus auch als Professorin für „Women's Studies and Philosophy“ tätig war und als „Professor of Feminist Studies“ tätig ist, wird angenommen, dass der leere Raum anhand verschiedener Dimensionen beschrieben werden kann: Unendlichkeit, Gerech-

---

1 Die Schreibweise deutet darauf hin, dass der Kon-Takt hier als ein besonderes Konstrukt aufgefasst wird, das, als taktvoller Umgang miteinander verstanden, auch einen Rhythmus inkludiert (Emmeler, 2020). Dies bedeutet, dass ein Miteinander im Kon-Takt immer auch mit einer zeitlichen Komponente verbunden ist. Dies mag trivial klingen, ist es aber für die im Beitrag entworfene Raumdeutung keineswegs, da auf diese Weise Raum und Zeit miteinander verschränkt und nicht als je getrennte Konzepte betrachtet werden.

tigkeit und Virtualität (Barad, 2012). Als Physikerin bezieht Barad ihre Ausführungen vor allem auf quantenphysikalische Beziehungsgeflechte, das heißt sie betrachtet die Bewegungen virtueller Teilchen, die den Empty Space konstituieren. Sie verweist zwar darauf, dass sich ihre Ausführungen auch für andere Modalitäten eignen, und impliziert dabei, dass sie gleichermaßen adaptierbar für die Bewegungen von (menschlichen) Körpern und Wesenheiten seien. Eine explizite Adaption nimmt sie selbst jedoch nicht vor.

In ihren grundlegenden Raumvorstellungen des leeren Raumes, der nicht ein Nichts ist, stimmen die Autorinnen überein. Im Unterschied zu Barad beschäftigt sich Arendt ausdrücklich mit dem Denken des Menschen und setzt dieses in einen Bezug zum leeren Raum, den sie auch als ein „Nirgendwo“ bezeichnet (Arendt, 2020, S. 193 ff.). Es wird daher hier vorgeschlagen, die Raumdimensionen von Barad (2012) als Interpretationsgrundlage und Systematisierungsschema von Arendts Beschreibungen zum (vermeintlich) leeren Raum und sein Verhältnis zum „denkenden Ich“ zu nutzen. Hierbei wird auf die oben bereits hingewiesene Abgrenzung von Erkennen (als Handlung, also als Ergebnis eines gewesenen Handelns) und Denken (als Tun) Bezug genommen, um, damit einhergehend, zu einem differenzierten Reflexionsverständnis zu kommen, auf das im letzten Abschnitt des Beitrages zusammenfassend eingegangen wird.

Der theoriebasierte Teil des Beitrages widmet sich in Abschnitt 2 zunächst dem Denken als Phänomen, grenzt dieses vom Erkennen ab und stellt so, über das Denken als *Bildungsvorgang*, den Bezug zum Bildungsraum her. In Abschnitt 3 wird der Raum als durch die sich versammelnden Akteure und zwischen ihnen stattfindendes Erleben, basierend auf den Ausführungen von Hannah Arendt zum „Nirgendwo“ (Arendt, 2020) und entlang der der Raumdimensionen nach Karen Barad (Barad, 2012), beschrieben. Diesem theoriebasierten Teil folgt ein anwendungsbezogener Teil in Abschnitt 4, in dem 1.) die Implikationen des Raumes als Reflexions- und Denkraum für die Gestaltung der digitalen Lehre im fachdidaktischen Mastermodul für Lehramtsstudierende vor- und 2.) ausgewählte Rückmeldungen zum Modul dargestellt werden. Es geht bei letzterem um die Einordnung des Moduls, die Sinnhaftigkeit seiner Struktur aus Studierendenperspektive, nicht um eine empirisch-statistische Wirksamkeitsüberprüfung. In dieser Form dienen die Aussagen der Studierenden auch als Feedback für das Lehrteam, das in einer gemeinsamen Anstrengung das Modul als Prototyp im Modus einer gestaltungsorientierten Forschung (Emmler, Euler & Ertl, 2020; Emmler, 2020) und unter der Leitung von Dr. Tina Emmler weiterentwickelt.

## 2 Das Denken als Phänomen empirisch beschreiben: Was Hannah Arendt über das denkende Ich im leeren Raum zu sagen hat

Arendt folgend wird davon ausgegangen, dass der Mensch qua Geburt in ein menschliches „Bezugsgewebe“ (Arendt, 2019, S. 222 ff.) hineingeboren wird, in dem er Zeit seines Lebens verstrickt ist. Ein rationales Handeln in einem absolut gesetzten Sinne kann es hier nicht geben, schon allein aus dem Grund, dass eine Handlung nicht in einem luftleeren Raum stattfindet, sondern immer in und aus einer Verstricktheit heraus geschieht. Dies bedeutet, dass auch andere Menschen handeln und dem Handeln damit per se eine Unvorhersehbarkeit eingeschrieben ist, die die Idee eines absolut rationalen Handelns konterkariert (Arendt, 2019, S. 217). Der Mensch ist Mensch nur unter Menschen und als in diesem Sinne verstandenes Wesen ist er fähig, Mitgefühl zu empfinden, sofern er/sie dies zulässt und die Verbindung mit und unter anderen Menschen aufrecht-erhalten wird:

„Für Menschen heißt Leben [...] so viel wie ‚unter Menschen weilen‘ (inter homines esse) und Sterben so viel wie ‚aufhören unter Menschen zu weilen‘ (desinere inter homines esse)“ (Arendt, 2019, S. 17).

Im Unterschied zum Erkennen, bei dem ein Wahrheitsanspruch gegenüber dem (vermeintlich) erkannten Gegenstand dadurch vertreten wird, dass in einer Gemeinschaft öffentlich über die Perspektiven auf diesen Gegenstand diskutiert und dann ein gemeinschaftliches Urteil über den Gegenstand unter Berücksichtigung verschiedener Interessenlagen gefällt wird, bezieht das Denk-Handeln keine Position wie ein außenstehender Zuschauer, der sich eine Meinung über das von ihm Betrachtete bildet. Vielmehr bezieht das Ich den Anderen als Anderen, das heißt, ohne den/die/das Andere\**n* von einer Meinung oder einem Interesse überzeugen zu wollen, in das Betrachtete mit ein (Arendt, 2020, S. 166 f.). Dies bedeutet, dass der/die/das Andere in den Blick gerät, aber nicht im Sinne eines Angeschautwerdens, das von einer Distanz zwischen dem, der ansieht, und dem, was angesehen wird, zeugt, sondern im Sinne eines Verstehens. Dem Anderen widerfährt ein Gesehenwerden, es wird erblickt und wird so (Bestand-)Teil einer Betrachtung (Arendt, 2020, S. 81). Dieses von den Notwendigkeiten eines Alltags losgelöste Erblicktwerden, das aus der Perspektive des erblickenden Ich auch als Ansprache der/des Anderen aufgefasst werden kann,