

Experimente lernen, Techniken tauschen

HOW TO

Julia Bee / Gerko Egert (Hrsg.)

Ein spekulatives Handbuch



nocturne

Experimente lernen, Techniken tauschen
Ein spekulatives Handbuch

Experimente lernen,
Techniken tauschen

Ein spekulatives Handbuch

herausgegeben von
Julia Bee und Gerko Egert



Inhaltsverzeichnis

- 7 _ Julia Bee und Gerko Egert
Experimente lernen, Techniken tauschen.
Zur Einleitung
- 29 _ Julia Bee
Collagen, Montagen – Anordnen, Umordnen:
Wie mit Bildern experimentieren
- 51 _ Elisa Linseisen
Medien/Denken/*Um/Formatieren*
- 71 _ Social Muscle Club
Wie den sozialen Muskel trainieren
- 91 _ Feministische Gesundheitsrecherchegruppe
(Inga Zimprich)
Körperstreik
- 105 _ Gerko Egert
Radikale Planung
- 121 _ Erin Manning
10 Propositionen für eine radikale Pädagogik,
oder: Wie den Wert neu denken?
- 141 _ Stefanie von Schnurbein
Mehr als Anerkennung.
Das Schreiblabor als Resonanzraum und
Assemblage
- 167 _ Stefan Hölscher
Im Workshop des Sinnlichen
- 187 _ Brian Massumi
Kollektiver Ausdruck: Eine radikale Pragmatik
- 209 _ Juli Reinartz
Der perfekte Bankraub
- 233 _ Florian Thamer und Tina Turnheim
INTRAAKTIVE THEATERLABORE –
Theater der Sorge im Setting des *ZRM3000*
- 271 _ Max Haiven und Cassie Thornton
Über die University of the Phoenix
- 291 _ Arpana Aischa Berndt und Maja Bogojević
How to be an Ally?
- 313 _ Michael Baute und Katja Kynast
Lektüremöglichkeiten schaffen,
Autor*innenschaft generieren
- 335 _ Lena Eckert und Maja Linke
Präludium zur Öffnung von Denkräumen –
Kritische Lehre/Künstlerisches Forschen

Experimente lernen, Techniken tauschen. Zur Einleitung

Julia Bee, Gerko Egert

*»[S]tudy is what you do with other people. It's talking and walking around with other people, working, dancing, suffering, some irreducible convergence of all three, held under the name of speculative practice. The notion of a rehearsal – being in a kind of workshop, playing in a band, in a jam session, or old men sitting on a porch, or people working together in a factory – there are these various modes of activity.«
Moten in Moten/Harney 2013: 110*

To study ist eine Tätigkeit. In ihr verbinden sich die zumeist getrennt betrachteten Aktionen des Lernens und Lehrens. Stefano Harney und Fred Moten beschreiben in ihrem Buch *Die Undercommons. Flüchtige Planung und schwarzes Studium* (2016) *study* als den Akt des Studiums, der sich keineswegs auf das Studium (als Substantiv) an einer Universität oder irgendeiner anderen Lerninstitution beschränken lässt. Während Lernen und Lehren in westlichen Gesellschaften oftmals an zahlreiche Institutionen und ihre Praktiken geknüpft sind – Schu-

le, Universität, Lehrer*innenausbildungen, pädagogische Konzepten, Evaluationen, Bewertungen, Noten –, ist *study* keineswegs auf diese Orte beschränkt: Es findet beim Spielen, beim Musizieren, beim Radfahren, mit Freund*innen, auf Reisen statt. Meist sind diese Tätigkeiten kollektiv, mal sind wir Lernende, mal Lehrende, oftmals sind wir beides zusammen. Doch Lernen wie Lehren geschehen nicht einfach so, sie sind keine »sich ergebenden« Ereignisse, sie sind durchzogen von Techniken. Manchmal sind diese Techniken explizit, oftmals bleiben sie verdeckt, doch das heißt nicht, dass sie nicht minder wirksam sind. Um diese Techniken (und weniger die mit ihnen verbundenen Institutionen wie Universitäten, Schulen, Museen oder Theater) soll es in diesem Buch gehen.

8

Vermittlung und Lehre Immer wieder begegnen uns Wissenschaftler*innen und Künstler*innen mit inspirierenden Ideen für Vermittlungsformate, die sie häufig im Dialog und in Experimenten mit den Teilnehmenden und Studierenden entwickeln, die aber in ihren Kontexten verbleiben. In diesem Band haben wir einige dieser Techniken, wie wir diese Methoden nennen, gesammelt, um so für die vielfältigen Experimentalformen und Formate der Vermittlung zu sensibilisieren – und auch zu begeistern. Wie die Künste können auch die (geisteswissenschaftlichen) Fächer neue Ideen für eine kreative und *experimentelle* Lehre mit ihren Methoden verbinden: Für eine Vermittlung, die das gemeinsame Experimentieren (wieder) einführt.

An der Hochschule ist Lehre immer wieder Gegenstand zahlreicher didaktischer Interventionen, deren Ideal es ist, dass Forschung und Lehre Synergieeffekte bilden. Häufig bleibt dies jedoch darauf beschränkt, dass Themen der Forschung in die Lehre getragen werden. Umgekehrt ist die Lehre jedoch auch ein Ort des gemeinsamen Lernens und Ausprobierens, aus dem Themen und Techniken für die Forschung hervorgehen und ausgetestet werden. Und gerade hier verbindet sich die Lehre mit der Kunst. Unter Lehren verstehen wir mehr

9

als bloß die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen. Wir betrachten Lernen in einem weiten, verkörperten Sinne, indem wir die *Kunst*, Situationen herzustellen, aus denen etwas Neues hervorgehen kann, ins Zentrum stellen. Deshalb wenden wir uns den Überschneidungsräumen zu, in denen Kunst und Lernen verschränkt sind. Wir wählen dabei einen pragmatischen Zugang, der in der Genealogie von William James (1912) und Alfred North Whitehead (1967) über John Dewey (1987) Erfahrung und Handlung verbindet. Dabei sollen vor allem Experimente zwischen Kunst, Vermittlung und Forschung im Fokus stehen.

Diese Ansätze werden z. B. seit über 10 Jahren am SenseLab an der Concordia University in Montréal entwickelt. Zu diesem Band haben die beiden Philosoph*innen und Lehrenden vom SenseLab, Erin Manning und Brian Massumi, Beiträge zu dieser »Pragmatik des Lernens« beigesteuert. In einem ähnlichen Sinne beschreiben Beitragende aus den Bereichen Wissenschaft, Kunst und Aktivismus ihre Techniken, die sie in Seminaren und Workshops entwickelt haben. Sie reichen von der gemeinsamen Fabulation eines Banküberfalls > Beitrag von Juli Reinartz < über das mittlerweile klassische Format der Lesegruppe über Schreibwerkstätten > Beitrag von Michael Baute und Katja Kynast < und Collagen > Beitrag von Julia Bee < zu Filmessays > Beitrag von Stefanie von Schnurbein < und einer kollektiven Theaterperformance > Beitrag von Florian Thamer und Tina Turnheim < . Der Band soll einen Einblick in das Feld experimenteller kollektiver Vermittlungssituationen (Jaschke/Sternfeld 2012, Bippus/Gaspar 2017) bieten und versteht sich als offenes Angebot, die jeweiligen Praktiken für den eigenen Bereich auszuprobieren, zu adaptieren und weiterzuentwickeln. Insofern wollen wir an einer schon begonnenen Zirkulation teilnehmen und Techniken sammeln, die Institutionengrenzen überqueren.

Im Bereich der praktischen Ausbildung in Kunst, Film und in der Gestaltung gibt es schon zahlreiche Methoden kreativer Vermittlung wie Bildpraktiken, Methoden der Schulung der Modi des Sehens und des Wahrneh-

10 mens und Materialstudien, die vor allem für eine kritische Praxis in der Ausbildung von Künstler*innen und Gestalter*innen zentral sind (Paim et al. 2019). Unsere Textsammlung knüpft daran an. Sie zielt vor allem auf Techniken, die künstlerische Praktiken nicht nur als Illustrationen von Theorien benutzen, sondern als praktische Denkweisen ernst nehmen. Also solche sind sie auch anschlussfähig für die wissenschaftliche Ausbildung oder aktivistische Vermittlungstechniken. Das Denken der Kunst (Deleuze/Guattari 2000) findet sich nicht nur in fertigen Kunstwerken, sondern auch in den diversen Techniken und Verfahren, durch die Kunst oder (akademisches/informelles) Wissen entsteht: Dieses Denken ist inspiriert von einer Pragmatik des Prozessualen.

Pragmatisches Experimentieren Die hier versammelten Ansätze sind nicht einfach praxisbasiert, sondern pragmatisch im philosophischen Sinne, d.h. sie nehmen die Erfahrung als Ausgangspunkt ernst, um mit theoretischen Konzepten zu arbeiten. Erfahrung wird nicht als authentischer oder reiner gegenüber Konzepten privilegiert. Vielmehr sollen konzeptuelles und erfahrungsbasiertes Denken in Austausch gebracht werden. Ziel ist es, nicht anwendungsbasiert zu verfahren, sondern Theorie und Praxis, Denken und Erfahren in neue Verhältnisse zu setzen. Lehre wird nicht nur als Zwischenstation in der Vermittlung von Inhalten, sondern als komplexes Experimentierfeld verstanden, in dem sich die Inhalte und Methoden neu anordnen.

Dabei greifen die hier schreibenden Autor*innen auf Potentiale zwischen geisteswissenschaftlicher Lehre und künstlerischer Vermittlung zurück, die häufig bewirken, dass Situationen verändert und eingefahrene Prozesse hinterfragt werden. Diese Infragestellung bestehender Strukturen erzeugt gerade für diejenigen neue Zugänge in den Wissensräumen, die aufgrund ihrer Biographie formell oder informell exkludiert sind. Künstlerische Forschung wird so im Bereich der Medien- Kunst- und Kulturwissenschaften auch in einen Dialog zu Klassi-

11 kern der gesellschaftlichen Emanzipation gesetzt. Das Ziel der pädagogischen Ansätze und Techniken ist dabei nicht unbedingt nur Kreativität der Kunst und Gestaltung zu fördern, also ein Selbstzweck, sondern emanzipative und reflexive Prozesse durch eine Schulung der Wahrnehmung und Sensibilisierung für Techniken ganz allgemein anzustoßen. Siehe hierzu den Beitrag von Stefan Hölscher in diesem Band.

So sieht beispielsweise bell hooks, ausgehend von ihrer Herkunft aus einem, wie sie schreibt, afroamerikanischen Arbeiterhaushalt, ihre Tätigkeit als Professorin und Lehrende an einer (zunächst privaten später staatlichen) Hochschule gerade nicht darin, bestehendes Wissen mittels tradierter Formen des Unterrichts weiterzugeben. Lehre ist für sie eine Tätigkeit der Veränderung, der Befreiung und des Empowerments. Siehe auch den Text von Arpana Aischa Berndt und Maja Bogojević in diesem Band. *Teaching to Transgress* (1994), so der erste Titel ihrer Trilogie über das Lehren, beschreibt ihre Ideen aber auch die Widerstände und die Arbeit, die mit diesem Projekt verbunden sind. Es zeigt vor allem, dass Freiheit und Transgression keineswegs durch das bloße Negieren überkommener Pädagogiken zu erreichen ist, es braucht neue Techniken und neue pädagogische Konzepte, um gerade jene Lernenden (Afroamerikaner*innen, Migrant*innen, Frauen*, *First Generation Academics*) zu ermächtigen, die in den bestehenden Strukturen allzu oft überhört werden. Lehren bildet hier selbst eine Technik der Veränderung und – wie hooks schreibt – sie wird eine Technik des Sozialen: »The power of the liberatory classroom is in fact the power of the learning process, the work we do to establish a community.« (1994: 153) Affekte wie »excitement« und »fun« (hooks 1994: 7) bilden die Voraussetzung für das Lernen und Lehren. Es braucht pädagogische Strategien, die sich weniger auf das Vermitteln, sondern vielmehr auf die »Atmosphäre« des Lernens selbst richten (1994: 7). Die Affekte sind dabei nicht nebensächlich, sondern entscheiden darüber, wie sich der Habitus unbewusst von den Verhältnissen in Lernsituationen entfernt

oder hinwendet (Bourdieu 1993). Insofern sind Begriffe wie »excitement« Möglichkeitsräume des Affekts, Weisen, wie Körper affiziert werden (Spinoza 2007). Sie sind Freude in einem philosophischen Sinne und nicht einfach »Spaß«.

12

Die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden – im und außerhalb des Seminarraums – sind hier zentraler Ausgangs- und Verhandlungspunkt der Pädagogik. Erfahrungen sind dabei – so zeigen hooks Ausführungen – nicht einfach persönlich, sie sind durchzogen von Machtstrukturen, die in und mittels der Lehre adressiert und bearbeitet werden können. Sie sind der Ausgangspunkt einer politisch-kritischen Reflexion [↗ Siehe Gerko Egerts Text in diesem Band.](#) [↙](#) .

Onto-Epistemologien der Lehrtechniken

In der Forschung diskutiert man seit einigen Jahren über die ontologische Verschränkung von Apparaten (z.B. durch die Theorien Karen Barads 2007) oder Medien der Forschung mit ihren jeweils situierten und kontextgebundenen Ergebnissen [↗ Siehe auch den Text von Elisa Linseisen in diesem Band.](#) [↙](#) . Dies lässt sich auch auf Lern- und Lehrsituationen übertragen: Die Technik des Lernens ist nicht nur ein Indikator der Effizienz und des zeitökonomischen Lernens der sich neoliberalen Verhältnissen angleichenden Hochschule, sondern bringt neue Inhalte hervor – ein »situiertes« Lernen, um mit Donna Haraway (1996) zu sprechen. Mit ihrer jeweiligen Technik gehen nicht einfach Ziele einher, es werden Milieus als affektive, soziale, ökologische Situationen produziert. So, wie wir in der Wissenschaft gewohnt sind von einer medien-spezifischen Anordnung zu sprechen, so fungieren hier die Techniken im Sinne von Karen Barads physikalischen Apparaten als onto-epistemologische Anordnungen. Im Falle des Quantenphysikers Niels Bohrs ist Wissen mal Welle und mal Teilchen – je nachdem, welche Situation mit welchen Techniken hergestellt wird. Diese Apparate bringen kein Wissen jenseits ihrer Anordnungen und Situationen

13

hervor. Hier haben wir es nicht mit einem Paradox zu tun, sondern mit einer prozessualen und zugleich relationalen Denkweise: Sie sind in Kontexte und Techniken eingelassen, gerade um neue Situationen, Techniken und Denkweisen zu ermöglichen. Nur, wenn ich möglichst konkret von einem Kontext ausgehe, kann ich mit den vorhandenen affektiven und sozialen Dynamiken operieren. Dieses Denken ist stark von der Idee des Milieus und der daraus entstehenden Individuation inspiriert, wie sie Gilbert Simondon (2007/1989) entwickelt hat. Jedes Milieu ist Grundlage von Individuationen, die dieses verändern. Dabei ist die Individuation immer eine Technik des Werdens. Sie ist eine sich im Prozess befindliche Seinsweise, die nicht zwischen dem Sein und der Weise, wie das Sein ist, unterscheidet. Dieses Denken ist viel stärker Simondons Nachdenken über psychosoziale denn über rein technische Individuationen geschuldet. Muriel Combes (2013) weist daher darauf hin, dass jede Individuation bei Simondon eine Transindividuation ist. Sie ist immer auch eine Soziotechnik. Und gerade im Lernen werden innen und außen, Weise des Seins und Weise des Werdens, durchlässig. Ontogenese heißt immer auch Technik der kollektiven Individuation.

How to ... Dieses Buch versammelt eine Reihe von Texten, die Techniken experimentellen Forschens und Lehrens aus den Bereichen der Kunst, der Performance, der Philosophie, dem Theater, der Bildforschung und der Medienwissenschaft präsentieren.

Das Anliegen ist dabei ein doppeltes: Auf der einen Seite sollen neue und für die jeweiligen Felder adaptierte Methoden und Praktiken des Forschens und Lehrens vorgestellt und beschrieben werden. Auf der anderen Seite sollen die Texte eine Reflektion über die Arbeitsprozesse innerhalb der oben genannten Felder bieten. Das Buch ist somit Handbuch und theoretische Reflexion zugleich. Es eignet sich gerade für Formate, in denen Künstler*innen und Wissenschaftler*innen zusammen lernen und lehren. Unsere derzeitigen

Arbeitsfelder – die Bauhaus-Universität in Weimar und das Institut für Theaterwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen – stellen zwei solcher Kontexte dar, in denen Künstler*innen und Wissenschaftler*innen zusammen lehren und lernen. Wir vermitteln hier nicht nur Künstler*innen wissenschaftliche Methoden, wir haben hier auch gelernt, was künstlerische Techniken mit Texten machen und wie gerade im Bereich der Theaterwissenschaft und des Tanzes Körper in Lernprozessen mobilisiert werden. Wissenschaftler*innen, Künstler*innen, und Aktivist*innen stellen daran anknüpfend Techniken des experimentellen Unterrichts aus ihren je unterschiedlichen Bereichen und Perspektiven vor.

14

Wie beim Lesen deutlich werden wird, wird jeder Text eingeleitet von einer Anleitung der »Technik« im *how-to*-Format. Gefolgt wird diese von einer Ausführung über die Entstehungsbedingungen, die Ereignisse, die die Technik nach sich zog und ggf. die damit verbundenen Theorien. Was hat z. B. ein Videoessay mit der Vermittlung von Filmwissenschaften zu tun, was das Planen eines Banküberfalls mit Choreographie?

Bewusst haben wir die Struktur des *how tos* aus Praxishandbüchern mimetisch und spielerisch aufgenommen, um von der Pragmatik der Erfahrung auszugehen. Pragmatik bedeutet hier nicht zweckgerichtet – ganz im Gegenteil. Es heißt mit der Überlappung von Erfahrung und Handlung angesichts der Umstände, Kontexte und des aktuell Gegebenen zu arbeiten. Dabei wird Erfahrung nicht als mit Theorien und Konzepten zu Überformen gedacht. In der Philosophie William James' wohnt die reine Erfahrung, ein mit Melanie Seghal (2009) gesprochen eher heuristisches denn in sich selbst empirisch erfahrbares Konzept, den Konzepten selbst inne. Das heißt, die Erfahrung inspiriert Konzepte, sie *bewohnt* die Konzepte. Indem sie am Gegebenen anknüpft, wird sie Vehikel für Spekulationen. Der Rückkopplungsprozess zwischen Erfahrung und Wissen bringt uns zurück zu Simondons (2007) Konzept der Transduktion. Er hat dabei nicht nur die Produktion von Wissen, sondern

15

auch von Werdensprozessen im Blick. Diese Ontogenesen entstehen durch einen Wandel, der alle Beteiligten im besten Fall umfasst und doch je anders adressiert. Denn wir alle sind anders. Aus der Erfahrung wird weder abstrahiert noch wird das wissenschaftliche Konzept durch empirische Belege illustriert: Radikaler Empirismus (des Lernens) ist geprägt von einer Pragmatik des Affekts [▷] Siehe auch den Text von Lena Eckert und Maja Linke in diesem Band. [◁], einer Modulation der Erfahrung durch Techniken. Techniken stehen daher Erfahrung nicht gegenüber. Techniken können genauso Erfahrungen provozieren wie umgekehrt Erfahrungen Techniken inspirieren können (Egert et al. 2015). Ihr Verhältnis orientiert sich an dem Begriffspaar Virtualität und Aktualität. Während das Virtuelle den Bereich des Werdens beschreibt – nicht aber den Bereich vorhandener Möglichkeiten, die nur aktualisiert werden – ist die Aktualisierung ein Prozess, der dem Werden eine Form gibt. Jeder kollektive Prozess, jedes Lernen ist von dem Wechselverhältnis dieses Begriffspaares geprägt. Und dieses Verhältnis gilt es zu mobilisieren: Erfahrung ist nicht einfach das Virtuelle und Techniken sind die Disziplinierung dessen. Virtuelles und Aktuelles müssen immer in einem Zusammenhang gesehen werden. Keine von beiden Dimensionen ist der anderen moralisch überlegen. Wenn man die Techniken ernst nimmt, wird dies expliziert und daher verhandelbar. Zu oft verbleiben nämlich die Techniken des Lehrens im Unbenannten und Unbewussten. So können sie nicht Gegenstand der Intervention und der Reflexion werden, im Gegenteil, sie dienen dann dazu unausgesprochene Privilegien weiter zu tradieren.

Mit dieser Erfahrung soll aber in einem zweiten Teil eines jeden Textes spekuliert werden – daher der Titel des *spekulativen* Handbuchs. Es erscheint vielleicht zunächst paradox, dass Spekulation und klare »Anweisungen« hier zusammengedacht werden, doch sind die *how to* Teile nicht als methodische Korsette zu verstehen, sondern als Plattformen, auf denen weitere Entwicklungen stattfinden können. Sie sind experimentelle Anordnun-

gen, die offen für Aneignungen sind. Gilles Deleuze beschreibt derartige als Dispositiv erscheinende Anordnungen als Diagramme: also Skizzen von Möglichkeiten, öffnende Rahmungen. Sie sind in den Worten Brian Massumi (Massumi/MacKim 2009) »enabling constraints«, also ermöglichende Beschränkungen, die aus dem virtuellen Bereich aller Möglichkeiten Aktualisierungen vornehmen, die wiederum geöffnet werden können für neue Gegenaktualisierungen (»Gegen-Verwirklichungen«, Deleuze 1993b: 202; Deleuze/Guattari 2000: 182–190). Die Potentiale aufzunehmen und damit zu spekulieren, das ist eine besondere Weise der Technik. Sie ist affektiv, denn sie orientiert sich an erfahrungsgeleiteten Prozessen im Hier und Jetzt und verpflanzt nicht einfach eine Methode von a nach b oder oktroyiert sie auf.

16

Lernen diesseits und jenseits der

Hochschule Mit diesen Vorbemerkungen zu einer Pragmatik des Lernens wird eine durch Kulturtechniken wie spielen, tanzen, montieren, collagieren, schreiben etc. gestützte Praxis vorgestellt, die nicht nur Vermittlung, sondern immer auch Forschung ist – und die nicht zuletzt das Hierarchiegefälle zwischen Theorie und Praxis, Forschung und Lehre infrage stellt, z. B. durch Reading Groups, Teach-Ins oder kollektive Fabelationen (Deleuze 1993a).

Denn in den letzten Jahren wurden Formate des außeruniversitären Lernens wieder stärker ausgebaut. Sie knüpfen damit historisch an die 1970er und 1980er Jahre an, an feministische und Schwarze Lesekreise, an dekoloniale Kämpfe in den Americas, in denen Film als Bildungstechnik eingesetzt wurde und an die pädagogischen und therapeutischen Reformen von Fernand Oury und Aïda Vasques (1967), Félix Guattari (2015) sowie Fernand Deligny (1980). In ihnen erfanden Pädagog*innen Weisen des Lernens, die nicht im adaptiven Sinne sozialisieren, sondern wechselseitige Veränderung ermöglichen wollen.

17

Heute, auf Film- oder Theaterfestivals, in verschiedenen Kulturinstitutionen wie Museen und in Galerien finden informelle oder andersformelle Formate des gemeinsamen Lesens und des Austauschs statt. Gerade Künstler*innen haben sich immer wieder für neue und andere Formen des Vermittels und Lernens interessiert. Während beispielsweise Alan Kaprow seine Happenings selbst als Form einer spielerischen Pädagogik sah und damit die Tätigkeit des Lehrens und Lernens in den Bereich der Kunst ausweitete, war es ebenso sein Interesse mit Projekten wie *Other Ways* (1968–69), seine künstlerischen Techniken in den Lehrplan von Schulen und Universitäten zu integrieren (Krstich 2016: 15). Auch der Komponist, Musiker und Universitätprofessor George E. Lewis beschreibt unter dem Titel *Collaborative Improvisation as Critical Pedagogy* (2014) seine künstlerische Praxis, die des Jazz, als Akt der kollektiven Vermittlung in der experimentellen Improvisation: »In this view, improvisation becomes a critical practice as well as a means to aesthetic statement – a space where discontinuity, disruption, support, and struggle become audible pathways to new experience.« (46) Beide – Lewis eher implizit, Kaprow explizit in seinem Interesse an Dewey – knüpfen dabei an die oben erwähnten Theorien des Pragmatismus und die zentrale Rolle der Erfahrung im Akt des Lernens an.

Mit ihrem Format *Schwarzmarkt für nützliches Wissen und Nicht-Wissen* bringt Hannah Hurzig Lehrende und Lernende zusammen, die in zeitlich genau getakteten Einheiten Wissen im Eins-zu-eins Gespräch vermitteln bzw. neues Wissen produzieren. Die Lehrenden reichen dabei von Wissenschaftler*innen über Handwerker*innen bis zu Politiker*innen und Künstler*innen. Es geht Hurzig dabei explizit darum informelle, sprich nicht-universitäre Strukturen zu kreieren, in denen ein breites Spektrum an Wissen verhandelt wird und zirkulieren kann.

Auch das in der Kunst wie in der Wissenschaft gleichermaßen verbreitete Format des Workshops dient der künstlerischen Aktion wie dem gemeinsamen Lernen, etwa durch Lektürekreise, die wiederum aus den Seminar-

räumen der Hochschulen bekannt sind. Sie haben sich aus dem Bedürfnis heraus entwickelt, die Institution Universität zu befragen und werden gerade heutzutage in Zeiten einer immer modularisierteren Hochschullehre außerhalb dieser neu entdeckt. Oft werden so die Grenzen zwischen politischer Intervention, der Herstellung von Teilhabe und Wissensproduktion und -erwerb verschränkt ➤ Siehe hierzu die Beiträge von Max Haiven und Cassie Thornton sowie des Social Muscle Clubs in diesem Band. ↵. Diese neuen Orte und Formate eines »anderen Wissens« (Busch 2016) interessieren uns im Austausch mit der eher institutionalisierten Lehre an Hochschulen. Wir sehen Kollektivität und eine Ästhetik der Existenz nicht abgekoppelt von Wissensproduktion und -erwerb. Wir stellen Kontexte her, die offen und dennoch von einem Anliegen geprägt sind, Techniken zu entwickeln, die wiederum andere Kontexte verändern können.

18

Technik und Institution Als am 24. März 1965 in den USA landesweit Lehrende und Studierende ihre geplanten Seminare ausfallen ließen um stattdessen die gesamte Nacht lang in Teach-Ins über die US-amerikanische Vietnamkriegs-Politik zu debattieren, so war dies ein Akt des öffentlichen Protests. Doch zugleich war es – wie Marshal Sahlins, einer der damals beteiligten Lehrenden, feststellte – mehr: Diese interuniversitäre, landesweit stattfindende Debatte über den Vietnamkrieg und die US-amerikanische Politik des Kalten Krieges produzierte »a genuine intellectual experience«. Sahlins führt aus: »for many the first time ever had on campus, perhaps because for the first time both teachers and students were discussing, seriously and with respect for each other's opinions, something both were deeply interested in understanding.« (2000: 212). Was dieses Beispiel deutlich macht, ist, dass Lehre nicht an den institutionellen Rahmen der Universität (der Schule, des Museums, etc.) gebunden ist. In Sahlins Zitat zeigt sich sogar, dass in dem Moment, in dem die Lehre die Intuition verlässt, sie überhaupt erst zur »intellektuelle[n] Erfahrung« und zur wirklich kollekti-

19

ven Praktik geworden ist. Dieser Auszug aus der Institution in Form des Teach-Ins ist dabei nicht mit einer Negierung von Lehre und ihrer Techniken als solchen zu verwechseln. Vielmehr wurde hier ein Raum für andere und neue Techniken der politischen Diskussion und des Austausches eröffnet. Techniken – das zeigt dieses Beispiel – sind nicht per se Ausdruck einer Institution. Sie führen auch nicht zwangsläufig zur Institutionalisierung. Techniken können ebenso dazu eingesetzt werden, gegebene und im Entstehen begriffene Institutionen aufzubrechen. Sie können Machtverhältnisse wie eingeschleifte Gesprächs- und Denkmuster durchbrechen. Verdeckte Strukturen werden bewusst gemacht und Gemeinschaften hergestellt, die sich den Prozessen der Institutionalisierung und/oder der Neoliberalisierung im Geiste eines »lebenslangen Lernens« entgegensetzen. Es gibt keine guten und schlechten, keine intentionalen und revolutionären Techniken, auch wenn manche sich sicher mehr der einen Seite dieser beiden Pole zuordnen lassen. Es ist, mit Whitehead formuliert, eine Frage des »Stils« (1967: 12), wie eine Technik eingesetzt wird, die bestimmt, was ihre Effekte und Wirkungen sind. Helfen kann dabei der Stil des Experimentierens: Indem immer wieder mit den Techniken selbst experimentiert wird, sie verändert und mit anderen Techniken verbunden werden, wird die Technik nicht zur Regel oder gar zum Gesetz. Manchmal hilft es schon, wie in dem von Sahlins beschriebenen Fall, eine Diskussion nicht abzubrechen, nur weil die Seminarzeit vorüber ist, um eine umfangreiche Debatte über die Außenpolitik zu beginnen.

Zugänge schaffen! Immer öfter lesen und arbeiten Künstler*innen und Wissenschaftler*innen zusammen. Dabei können Formate entstehen, die nicht das akademische Wissen privilegieren, sondern künstlerische Zugänge ernst nehmen – ohne beides deckungsgleich zu sehen oder eine Aufweichung von Kunst und Wissenschaft zu fordern. Informelle Reading Groups ➤ beschrieben im Text von Brian Massumi ↵ waren in den letzten Dekaden vor

20 allem in Ländern mit extrem hohen Bildungskosten Teil einer Aneignung von Bildung. Sie half Bildung anders als an den Universitäten zu praktizieren – nicht zuletzt dekolonisiert, demokratisiert und solidarisch organisiert (Smith 1999). Auch in Ländern ohne Studiengebühren gibt es zahlreiche informelle Wege, Zugänge zur Universität oder zu einer akademischen Karriere zu versperren. Pierre Bourdieu (1996, 2004, 2018) hat mit seinem Begriff des Habitus diese unbewussten Ausschließungen und Selbstausschließungen des Klassismus aus Sicht des französischen Bildungssystems thematisiert. Didier Eribon hat dies in *Rückkehr nach Reims* (2016) anhand seines eigenen Lebensweges untersucht und plastisch gemacht, wie subtil Ausschlüsse im Bildungssystem funktionieren. Jede Lehrtechnik muss sich daran messen lassen, wie sie die machtvollen Exklusionen auf den Achsen Geschlecht, Herkunft und kulturelle Identität – also auch Subjektivierungen als Migrantin, geflüchtete Person, Person of colour – und dis_ability adressiert > bspw.

Erin Mannings Text in diesem Buch zu neurodiversem Lernen. < .

Unser Handbuch möchte die Türen für Austauschmöglichkeiten zwischen künstlerischen, universitären und aktivistischen Techniken offenhalten. Dies bedeutet nicht, dass die Techniken einfach übernommen werden sollen. Sie müssen ausprobiert und kontextsensibel weiterentwickelt werden, um überkommene, wie auch den sich im Neoliberalismus stetig ändernden Ausschlussstrukturen Rechnung zu tragen.

Situationen herstellen! Dieses Buch ist inspiriert durch die Begeisterung zum Lernen und Verlernen (Sternfeld 2014) als Schlüsselkonzept kritischer und emanzipativer Bildungsprozesse. Wir verstehen darunter in diesem Kontext vor allem Techniken der Herstellung gemeinsamer Situation – also weniger autodidaktisches oder individuelles Lernen. Dabei haben wir vor allem gesellschaftliche und ökologische Prozesse im Sinn. Lernen heißt auch ein Anders-werden zu erfahren. Das bedeutet gerade nicht umerzogen zu

21 werden, sondern ins Offene zu gehen – aber dies eben »technisch« zu »produzieren« und nicht einfach vollkommen ungeordnet zu lassen. Emanzipatorische Lehrmethoden sind kein Chaos, sie integrieren es jedoch affirmativ, wie Deleuze und Guattari (2000: 191–237) mit ihrem Begriff des Ritornells beschrieben haben: Lernen ist ein Chaosmos, ein »Rhythmus« (Deleuze/Guattari 2005: 427) aus Chaos und dem Rahmen dieses chaotischen Elements, durch das sich letztlich auch Transformationen im Wissensstand, aber auch im Selbst einstellen können. Dieses Selbst ist in Situationen eben nicht individualisiert, es »trans/individuiert« (Simondon 2007/1998; Combes 2013) vielmehr. Letztlich ist dieses »Denkmodell« auch eine Affirmation eines Denkens durch Medien hindurch, hier: durch Techniken des Lernens, Lehrens und Gestaltens.

In der institutionalisierten Hochschuldidaktik – so hilfreich sie in vielen Fällen ist – erscheint uns die Frage einer politischen Pragmatik der Spekulation und des Affekts der Fragen der Effizienz der Lehre untergeordnet. Wir werden in Fortbildungen angehalten, unsere machtvollen Positionen zu reflektieren, unsere Methoden gezielt einzusetzen, richtiges Feedback zu geben. Das ist richtig und wichtig und daran möchten wir hier anknüpfen. Selten aber lernen wir etwas über aktivistische Lehrtechniken afroamerikanischer Autor*innen, von Kämpfen an der Universität, über die Befreiungspädagogiken der Americas, über die Weise, wie die Zweite Welle des Feminismus das Lernen und Verlernen von Mustern organisierte > siehe Beitrag von Inga Zimprich in diesem Band < . Diese Themen sollen in zukünftigen Ausgaben dieses Bandes noch stärker adressiert werden. Denn wir als weiße, relativ privilegiert im Universitätssystem integrierte Lehrpersonen, haben viele blinde Flecken und eine partielle Sichtweise. Daher sind wir besonders am Austausch mit bestehenden Initiativen interessiert, die Lehrtechniken nicht nur schildern, sondern auch situieren (Haraway 1996).

Die logistische Universität verändern!

22

Die Universität der Governance, wie Moten und Harney sie nennen, ist die Universität der Schulden (2016: 68–81). Im direkten Sinne in den US-amerikanischen Wissensfabriken und im übertragenen, so Schuld zum Klima des Lernens gehört (76). Sie ist eine »logistische« Universität, die übertragbare Denkmodelle als Kompetenzerwerb produziert, was lange Zeit gegenüber Wissenserwerb als Fortschritt gesehen wurde und im Kern die Bildungsreformen nach Bologna beschreibt. Bildung folgt den beiden Lehrenden zufolge einem ökonomistischen Modell, denn es geht darum Kompetenzen zu vermitteln, die man in Unternehmen braucht. Statt um den Gegenstand, geht es nur noch um Kompetenzen, Gegenstände zu durchdringen. Was zunächst nach einem Fortschritt klingt, weil es eine hohe Selbstkompetenz verspricht, beschreibt eine totale Standortvergessenheit des Wissens, das von einem festen Set an Methoden, die beliebig angewendet werden können, ausgeht. So wichtig das Erlernen grundsätzlicher Analysetools, ihre Wiederholung und Verfestigung ist, so wichtig ist auch der experimentelle Umgang mit den Techniken selbst. Wenn alles übertragbar ist, dann gibt es keine relationale Bezogenheit auf die Historie, die Verortung und die emanzipatorischen Bestrebungen, die möglicherweise alle Techniken neu aufzustellen verlangen. Dass es uns nicht um Anwendungsorientierung geht, sondern wir es wichtig finden Kompetenzen zu vermitteln, die eine solidarische, plurale, offene und vielfältige Gesellschaft ermöglichen, dass wir uns hier für Techniken aussprechen und nicht für das Auswendiglernen von Wissen, sollte deutlich geworden sein. Dass in der Verschiebung des Fokus vom Inhalt zur Kompetenz (und damit zur Technik) auch die Gefahr liegen kann, experimentelle Arbeitsweisen, wie sie aus der Kunst bekannt sind, zu adaptieren, darauf weisen Elke Bippus und Monica Gaspar hin. Denn durch wissenschaftlich-künstlerische Kollaborationen, die seit einigen Jahren verstärkt durchgeführt werden, findet auch eine Prekarisierung von Wissenschaft statt, die

23

hochgradig durch Selbstaussbeutung bestimmt ist. Die Arbeitsweise der Künste überträgt sich im Modus eines »Einüben[s] des Experimentalcharakters« auf andere Arbeitsbereiche und wirkt dort als Beschleuniger prekärer Arbeitsverhältnisse. Angesichts dieser Problematik und auch der zunehmenden Institutionalisierung künstlerischer Forschung im Sinne einer Verwissenschaftlichung, wollen wir fragen, wie Techniken solidarische und institutionenkritische Arbeitsweisen hervorbringen können. Die seit Jahren virulente Problematisierung von Kreativität im Sinne einer Experimentalkultur hat auch eine andere Seite. Der Ausbruch aus der Universität darf natürlich umgekehrt nicht dazu führen, dass gesellschaftlich notwendige Bildungsprozesse an Akteur*innen außerhalb ausgelagert werden sollten und man dies als institutionenlos romantisiert. Dass Kreativität massiv vereinnahmt wird, kann aber nicht heißen, dass wir uns kreativen und kollaborativen Arbeitsweisen verschließen, sondern sollte vielmehr eine Aufforderung dazu sein, diese weiter im Sinne einer Praxis – vor allem spekulativen Praxis, die gerade nicht in der Anwendung aufgeht – zu verstehen. Vielleicht kann der Austausch von Techniken des Lernens und Verlernens dazu führen, sich den Praxisbegriff wiederanzueignen. Praxis – Techniken – sind eben keine Anwendungen, sondern Experimentalmräume. Techniken deessentialisieren Lernen und Wissen, denn sie legen den Fokus auf den Prozess. Explizierungen von Techniken sind darüber hinaus Situierungen – gerade der zweite Teil eines jeden Beitrages rekonstruiert die Kontexte, aus denen die Methode stammt und welche Erfahrungen damit einhergehen. Wie das aus dem Bereich der Performance und des Tanzes kommende Projekt Everybody's Toolbox (www.everybodystoolbox.net) verstehen wir Techniken und Anleitungen nicht als gesetztes Regelwerk, sondern als *Open Source* Projekte, die es gilt, immer weiter zu verändern und anzupassen. Die Beiträge in diesem Buch sind somit auch eine Einladung an Kolleg*innen, ihre Zugänge in Form einer Technik zu formulieren und damit ihr Wissen in eine Methode zu transformieren.

Statt aber damit eine konkrete Anwendbarkeit zu schaffen, wird die Technik abstrahiert und so für weitere Umarbeitungen geöffnet.

24

Dieses Buch und die dazugehörige Onlinepublikation sind eine kollaborative *work in progress*: Es sind weiterhin neue Auflagen und *Open Access* Publikationen geplant

www.nocturne-plattform.de

Viel (Experimentier-)Freude mit den Techniken!

Weimar/Berlin, März 2020

25

- Barad, Karen (2007):
Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Duke: Durham/London.
- Bippus, Elke/Gaspar, Monica (2017):
»Forschendes Lernen in der Kunst«, in: Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, Frankfurt/New York: Campus, S. 260–368.
- Bourdieu, Pierre (2018):
Homo Academicus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2004):
Meditationen.
Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Suhrkamp: Frankfurt a. M..
- Bourdieu, Pierre (1996):
Die Intellektuellen und die Macht. Hrsg v. Irene Dölling, Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1993):
Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Busch, Kathrin (Hg.) (2016):
Anderes Wissen. Kunstformen der Theorie, Paderborn: Fink.
- Combes, Muriel (2013):
Gilbert Simondon and the Philosophy of the Transindividual, Cambridge, Mass./London: MIT Press.
- Deleuze, Gilles (1993b):
Die Logik des Sinns, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1993a):
»Die Fürsprecher«, in: ders. Unterhandlungen. 1972–1990, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 175–192.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2005):
Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie 2, Berlin: Merve.

Literatur

- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2000):
Was ist Philosophie? Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deligny, Fernand (1980):
Ein Floß in den Bergen, Berlin: Merve.
- Dewey, John (1987):
Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Egert, Gerko et al. (2015):
Radical Pedagogies. Inflexions. A Journal for Research Creation, No. 8, <http://inflexions.org/radicalpedagogy/main.html>. Zuletzt abgerufen: 18. März 2020.
- Eribon, Didier (2016):
Rückkehr nach Reims, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Guattari, Félix (2015):
Psychoanalysis and Transversality. Texts and Interviews 1955–1971, South Pasadena: Semiotext(e).
- Haraway, Donna (1996):
»Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Elvira Scheich (Hg.): Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie, Hamburg: Hamburger Edition, S. 217–248.
- Harney, Stefano und Fred Moten (2013):
The Undercommons. Fugitive Planning and Black Study, Wivenhoe u. a.: Minor Compositions 2013.
- Harney, Stefano und Fred Moten (2016):
Die Undercommons. Flüchtige Planung und schwarzes Studium, Wien u. a.: transversal 2016.
- hooks, bell (1994):
Teaching to Transgress. Education as the Practice to Freedom, London und New York: Routledge.
- James, William (2006): Pragmatismus und radikaler Empirismus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora/Schnittpunkte (Hg.) (2012):
Educational Turn. Handlungsräume der Kunst, Wien/Berlin: Turia & Kant.
- Massumi, Brian/MacKim, Joel (2009):
»Of Microperceptions and Micropolitics. An Interview with Brian Massumi«, in: Inflexions. A Journal for Research-Creation 3, Online: http://www.inflexions.org/n3_massumihtml.html, zuletzt abgerufen am 20. März 2020.
- Paim, Nina/Gisel, Corinne/Bergmark, Emilia (Hg.) (2019):
Taking a Line for a Walk. Assignments in Design Education, Leipzig: Spector Books.
- Sahlins, Marshall (2000):
Culture as Practice. Selected Essays, New York: Zone.
- Sehgal, Melanie (2009):
»Wo anfangen, wie überschreiten? William James und die Phänomenologie«, in: Journal Phänomenologie. Phänomenologie und Pragmatismus, 32, S. 9–20.
- Simondon, Gilbert (2007): »Das Individuum und seine Genese. Einleitung«, in: Claudia Blümle und Armin Schäfer (Hg.): Struktur, Figur, Kontur. Abstraktion in Kunst und Lebenswissenschaften, Zürich: Diaphanes, S. 29–45.
- Simondon, Gilbert (1989):
L'Individuation Psychique et Collective, Paris: Aubier 1989.
- Smith, Linda Tuhiwai (1999):
Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples, St Martin's Press.
- Spinoza, Baruch de (2007 [1677]):
Die Ethik – Ethica. Stuttgart: Reclam.
- Sternfeld, Nora (2014):
Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30, Hamburg: Repro Lüdke.
- Vasquez, Aida und Fernand Oury (1967):
Vers une Pédagogie Institutionnelle, Paris: François Maspero.
- Vesna Krstich:
»The Pedagogy of Play: Fluxus, Happenings, and Curriculum Reform in the 1960s«, in: C Magazin, Nr. 131, S. 14–18.
- Whitehead, Alfred North (1967):
The Aims of Education and other Essays, New York: Free Press.

Collagen, Montagen –
Anordnen, Umordnen:
Wie mit Bildern
experimentieren

Julia Bee

JULIA BEE ARBEITET ALS MEDIENWISSENSCHAFTLERIN
AN DER BAUHAUS-UNIVERSITÄT WEIMAR

VORBEREITUNG

- ↘ Für die Anfertigung thematischer Collagen im Rahmen eines Seminars oder Workshops brauchen wir: alte Zeitschriften, Kataloge, aussortierte Bildbände, Kalender, Postkarten, Fundmaterial ...
 - Alles wird in die Mitte von zusammengestellten Tischen gelegt.
 - Scheren (bitte an Linkshänder*innen denken) und Kleben für jeden Teilnehmenden, Blätter (z. B. Tonpappe, mindestens DIN A 3, jede Farbe ist möglich, keine ist neutral).
 - Bestimme den Input oder das Thema – etwa ein Rückblick auf ein Seminar oder am Anfang als Gestaltungswunsch für ein beginnendes Seminar.
 - ... oder als Antwort auf ein mediales Produkt z. B. einen Filmausschnitt, Intro, zu einem Thema.
 - Die Collagen werden entweder in Kleingruppen oder in Einzelarbeit angefertigt.
 - Setze einen Zeitrahmen, z. B. 30 Minuten.

DURCHFÜHRUNG

- ↘ Gib ein Signal zum Anfangen und mache auch zwischendurch auf die noch verbleibende Zeit aufmerksam (vor allem im letzten Drittel – es ist schwierig, bei dieser ja für Viele noch unbekanntes Aufgabe, mit der Zeit hauszuhalten).

- Alle dürfen herumgehen und sich das Material anschauen, alle dürfen alles an Bildmaterial benutzen.
- Es wird Bewegung im Raum geben, mitunter wird es auch chaotisch zugehen.
- Achte darauf, dass alle Teilnehmenden an die Zeitschriften kommen, verteile sie so, dass auch kleinere Personen an die Mitte des Tisches kommen. Ermuntere sie sonst auf die Tische zu klettern.
- Bereite dich darauf vor, dass es am Ende des gesetzten Zeitrahmens Verhandlungen über die Zeit gibt. Du kannst ruhig fünf Minuten verlängern und musst nicht direkt den Schlussstrich ziehen. Aber achte darauf, dass es keine Endlosigkeit wird, denn dann geht der Spaß verloren. Etwas Zeitdruck soll den spielerischen Charakter betonen. Außerdem soll er verhindern, dass die Collagen zu aufwendig, künstlerisch und die Übung dadurch zu kompetitiv wird.

NACHBEREITUNG

- ↘ Die Collagen werden reihum vorgestellt und dabei hochgehalten oder an den Wänden aufgehängt (gut ist, wenn die Person, die die Collage vorstellt, diese nicht auch hochhalten muss).
 - Die anderen Teilnehmenden bilden einen Halbkreis oder sitzen so, dass alle die Collage sehen können.
 - Alle dürfen Fragen stellen oder Assoziationen teilen.

- Wer nichts sagen möchte, muss auch nicht.
- Mach als Moderation deutlich, dass es nicht um Schönheit oder Perfektion geht.
- Es geht nicht darum, die Collage zu bewerten.
- Wir werten sie nicht, wir nehmen ihre Gestaltung ernst, wie vorläufig sie auch immer sein mag.
- Ermuntere die Teilnehmenden durch eigene Bemerkungen, dass die Collage nicht die eigene Meinung repräsentieren muss, sondern durch die gemeinsame Diskussion bereichert wird.
- Versucht zu fragen, was etwas *macht* anstatt was etwas *meint*, wenn ihr die Collage auf den Input (Film etc.) bezieht.
- Es dürfen nun Geschichten erzählt werden oder Themen entwickelt werden.
- Die Collage muss und kann keine Wahrheit abbilden.
- Fang an zu fabulieren und denke dir Geschichten aus, die mit dem vorhandenen Material beginnen, aber von ihm wegführen.
- Die Collage verändert nicht nur unsere Sicht auf den/ die Filme/ die TV-Serie (...) oder den Input, den wir gegeben haben, sie fügt etwas hinzu und bereichert, indem sie ein Potential entfaltet.
- Die Collage wird als Akteurin im Prozess der Analyse ernst genommen.

- Am Ende muss keine Zusammenfassung aller Collagen gemacht werden. Das Disparate darf bestehen bleiben.

VARIATION

Die Übung kann auch als digitale Praxis mit Bildern, Textfragmenten, Clips etc. auf dem eigenen Rechner durchgeführt werden. Auch hier steht das Vorläufige und Unfertige im Vordergrund – der Prozess im Gegensatz zum Ergebnis. Die Erklärung kann durch *Voice over* ersetzt werden. Man kann auch ganz darauf verzichten. Für eine Desktopcollage sollte ein anderer Zeitrahmen gesetzt werden. Hier bietet sich ein Workshopnachmittag an. Möglich ist dies auch als mehrtägige Übung zur Erstellung eines Essayfilms

↗ siehe den Text von Katja Kynast und Michael Baute in diesem Band ↘ – dies verändert jedoch den engen Zeitrahmen und führt häufig zu Perfektionismus.



Die Collage wird hier als Arbeitsmethode vorgestellt. Sie wird überwiegend explorativ verstanden und soll wissenschaftliche, soziale und künstlerische Prozesse verknüpfen. Die Collage soll dafür sensibilisieren, wie soziale und gestalterische Prozesse verknüpft sind: So funktioniert sie als Medium sozialer Prozesse, als prozessuale Sozio-Technik. Die Collagenübung ist eine partizipatorische Übung, in der verschiedene Lernende kollaborieren und sich ohne künstlerische Vorbildung einbringen können.

Je nachdem wie groß die Gruppe ist, füllt die Übung eine Arbeitseinheit von ca. 1,5 Stunden. Sie kann bei Belieben auf eine zweite Sitzung verlängert werden und in der anschließenden Sitzung wieder anknüpfen. Allerdings sollte die Dynamik der Gruppe nicht übergangen werden – wenn das Potential erschöpft ist, muss die Übung nicht künstlich in die Länge gezogen werden.

Die Collagen ist eine Übung, die viele künstlerische Traditionslinien hat. Man findet sie z. B. am Bauhaus von Josef Albers, der sie »constructive thinking« (Albers 2016: 22) nennt. Er betont, mit dem Vorhandenen arbeiten zu wollen und die angehenden Gestalter*innen darin zu schulen, auf das Gegebene zurückzugreifen, um dieses umzuordnen. Diese Übung stammt auch aus einer Zeit, in der tatsächlich nicht viel Material vorhanden war und das Bauhaus mit Finanzierungsfragen zu kämpfen hatte. Als solche wird diese Übung auch in andere Kontexte als Design-Vorübung aufgenommen. Ich habe sie häufig in Ateliers angetroffen, nicht unbedingt als

fertiges Kunstwerk, sondern als Vorübung oder Materialstudie. Hier sind vor allem die Arbeiten von Sher Doruff im Spannungsfeld zwischen Kunst und Wissenschaft relevant, in denen Text-Bild-Collagen Machtverhältnisse zwischen Sichtbarem und Sagbarem beforschen (Doruff 2010: 1–32). Bei den Avantgardern wurde die Collage als Übertretung zwischen Kunst und Leben verstanden, die Dadaisten reagierten auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, auf den Krieg oder, mit Blick auf Hannah Höchs Collagen, die bürgerliche Geschlechterordnung. Immer geht es darum, Vorhandenes in neue Zusammenhänge zu setzen. Hier werden Evidenzeffekte durch Materialanordnungen erzeugt und zugleich die Verweigerung gelebt, dass die Welt ein großes Ganzes bildet (vgl. Heesen 2004: 297–328)

➤ Collagen wurden bereits zuvor als Wissensform eingesetzt. Für eine historische Perspektive auf die Verwendung von Collagen in Kunst und Wissenschaft um 1920 vgl. Anke te Heesen: »News, Papers, Scissors. Clippings in the Sciences and Arts Around 1920«, in: Lorraine Daston (Hrsg.): *Things That Talk*. New York: Zone Book 2004, S. 297–328. Te Heesen zeigt, wie die »Aufklebesystem[e]« (S. 35), sogenannte Newspaperclippings, eine zentrale mediale Form bildeten – und zwar in Kunst und Wissenschaft: »Pasting, not writing, is the operative process for generating meaning.« (S. 35) ✓ Die Behauptung auf Richtigkeit durch Ganzheit wird angegriffen. Die Collage ist eine Medienform, die auch im literarischen Schreiben (Burroughs 1963: 345–348), im Essayfilm und im Theater ihr Prinzip entfaltet (Möbius 2000: 22; Banash 2013; Krauss 1986) ➤ Banash sieht in der Collage des 20. Jahrhunderts nicht nur die Destruktion vorhandener materieller und perceptiver Zusammenhänge, sondern auch eine Dialektik: »Works of collage depend on two moments, cutting apart and gathering together, and yet these two moments are really complex mirrors of one another, a profound chiasm for the moment of cutting already presupposes a kind of collection or gathering together that must first be shattered, and the moment of *collé*, to glue fragments, is to create another order again [...]« (178). Es gibt also eine doppelte Wirkung von Destruktion und Konstruktion. Diese doppelte Relation gilt für die Dadaist*innen in anderer Weise als für spätere Kunstformen. Während erstere versuchten, sich aus Normen und perceptiven (illusionistischen) Zusammenhängen zu befreien, versuchen gerade viele Sammler*innen und Kurator*innen, in der Anordnung von Bildern neue Zusammenhänge zu stiften. Die Collage bestand so in einem (kunst)historischen Spannungsfeld des Durchbrechens der Ordnung und dem Stiften neuer Zusam-

menhänge. »These two desires, analogous to the two operations of collage (cutting and pasting) form the dialectic of the technique; while any particular work of art may privilege one or the other, both are always in play.« (246). Z. B. benutzt Kathleen Vaughan Collagen als Methode der Sammlung, Auswahl, Selektion, Analyse und Synthese für die Qualitative Sozialforschung. Vaughan (2005: 27–52) stellt Collagen zusammen, um interdisziplinär zu forschen. Gene Diaz entwirft Collagen mit Texthybriden, um aus einer vorhandenen eine neue Realität herzustellen (Diaz 2002: 147–161). ✓ – und natürlich in der Gestaltung von Webseiten zur Anwendung kommt.

In didaktischen und partizipativen Prozessen ermöglicht sie einen niedrigschwelligen Einstieg, denn es geht um die Neuordnung des Vorhandenen und nicht um ein Kunstwerk, welches selbst gezeichnet oder gemalt, und – womöglich unter den Blicken der Anderen – präsentiert werden muss. Wenn ein Wäschekorb voll Material im Raum ist, dann ist schon etwas da, auf das man zurückgreifen kann. An diesem Punkt gibt es, stelle ich diese Übung in akademischen Kontexten vor, zuweilen die Kritik, ich hätte ja eine Vorauswahl getroffen. Das stimmt. So wie der Zeitrahmen, ist auch die Auswahl ein »enabling constraint« (eine ermöglichende Begrenzung) (Massumi/MacKim 2009), die Prozesse inspiriert, ohne, dass es grenzenlose Möglichkeiten gäbe. Es muss eine ausreichende Auswahl geben und die Teilnehmenden schon auf dieser Ebene miteinzubeziehen, verteilt dieses »Problem« auf alle Schultern. Jede*r hat zuhause ein paar aussortierte Bilder, die sie beisteuern kann. Es muss nichts Persönliches sein – obwohl es selten eine Sitzung gibt, in der nicht Thema wird, woher denn dieses und jenes Magazin stammt (wer hat das 12 Euro Fotomagazin und wer jenes über Mode, das ist natürlich eine Einschreibung sozialer und geschlechtlicher Verhältnisse. Selten wird dies jedoch auf Personen zurückgeführt, da schon vor Beginn der Sitzung alles auf einen großen Stapel geworfen wird). Dadurch, dass die Collage so stark mit dem Vorhandenen arbeitet, visuelle Regime erforscht, in neue Zusammenhänge stellt und befragt, arbeiten die Bilder und Texte aus Zeitschriften, Katalogen und Veranstaltungsheftchen natürlich an der Materialität des Ausdrucks stark mit. Und diese Bilder

werden auch befragt und nicht einfach genutzt. Sie sind natürlich nicht neutral. Darauf möchte ich weiter unten zurückkommen.

Die Collage wird in der Didaktik eingesetzt, in der Schule genauso wie in der Erwachsenenbildung, in thematischen Workshops und in Moderationsprozessen. Christel Teiwes-Kügler und Helmut Bremer haben eine Methode aus der Collage entwickelt, in der sie den Habitus, der sich visuell in der Gestaltung finden lässt, aus soziologischer Sicht erforschen (Bremer/Teiwes-Kügler 2003: 207–236). Sie weisen schon darauf hin, dass die Collage niedrigschwellig sei, d.h. keine künstlerische Vorbildung erfordere. In der Übung, wie sie oben geschildert wird, habe ich einen Anfangsimpuls aus dem Bereich der Medien gesetzt, für die beiden Soziolog*innen würde dies eher ein Thema umfassen, wie sie es in einem ihrer Gruppenwerkstätten als Impuls setzen: »Wie wünsche ich mir die Kirche von morgen?«. Obwohl Teiwes-Kügler und Bremer mit dieser Frage auf den Habitus abheben, lässt sich hier auch sehen, dass in der Praxis der Moderation die Collage eine partizipative Funktion hat. So kann sie eingesetzt werden, um alle in die Gestaltung eines sozialen Prozesses einzubeziehen oder um eine Retrospektive eines bereits erfolgten Ereignisses oder einer Veranstaltung in Bildern zu gestalten. Die sprachliche Funktion der »Erklärung« ist dann eine andere. Immer jedoch darf sprachlich fabuliert werden, Geschichten dürfen erfunden werden. Sprache und Bilder wirken Weise zusammen, ohne dass die Sprache das Bild erschöpft. Das Bild ist nicht magisch, aber es geht auch nicht in der Sprache auf. Diese Übung ist wunderbar dafür geeignet, Dialoge zwischen Bild und Sprache entstehen zu lassen, in der die Sprache nicht der Schlüssel zum Bild ist, nicht der alleinige. Löse die Sprache von ihrer abbildenden Funktion! Löse die Bilder von ihrer abbildenden Funktion! Aber: Bleibe präzise.

Beispiele Ich möchte ein paar Kontexte nennen, durch die dies deutlicher wird. In einer Collagensession zur Zusammenfassung eines Seminars zur Geschichte

und Theorie des Dokumentarischen hat eine Studierende unser Seminar in Bildern vom Wasser zusammengefasst, die sie als Wellen ausgeschnitten und angeordnet hat. Wir haben diskutiert, dass das Motiv des Wassers sich durch zahlreiche der Filme zog, die wir besprochen hatten. Ethnographische Filme, in denen der Fischfang einen Motivkomplex bildet – davon haben wir z.B. *Man of Aran* (Robert Flaherty 1934), *Pour la suite du Monde* (Pierre Perrault 1963) und *Leviathan* (Lucien Castaing-Taylor / Véréna Paravel 2012) gesichtet. Aber darüber hinaus haben wir Christa Pfafferotts *Andere Welt* (2013) gesehen, ein sensibler und zurückhaltender Film über Insassinnen einer forensischen Psychiatrie, der an den berühmten *Titicut Follies* (Frederick Wiseman 1967) anknüpft. In *Andere Welt* ging es um das Trinken von Wasser, und den Versuch, die Medikamente auszuspülen. Das sind ganz unterschiedliche Dimensionen von Wasser. Die Wassercollage entfaltete das Seminar als Wasserseminar, nicht als Seminar über Fiktion und Realität allein. Das Wasser wurde ein intensiver Komplex, kein Motiv. Ein Film über den Fischfang ist nie nur über das Wasser, schauen wir etwa Jean Epsteins Filme aus der Bretagne an, da wird das Wasser ein Milieu des Films. Aus der Wassercollage wurde dann auch ein Abschlussfilm über das Wasser, ein sehr gelungener Essayfilm, der anhand eines Sujets (nicht nur Motiv) eine alternative Geschichte des Dokumentarischen wurde. Die Collage war hier eine Vorstudie, um das Thema zu entwickeln, jedoch hatte sie auch einen eigenen materiellen Wert, und fungierte nicht bloß als Appendix zum »eigentlichen« Werk des Essayfilms. Dieser Werkcharakter steht der Collagenforschung entgegen. Denn die Collage, wie wir sie verwendet haben, hat etwas Vorläufiges, unter Zeitdruck entstandenes und »entnimmt« einem Prozess der Vor- und Rückschau Bilder, wie Henri Bergson es für das prozessuale Gedächtnis beschreibt (Bergson 2001). Eine andere Collage aus einer Lehrveranstaltung zum Transkulturellen Filmemachen hat das Seminar in Karten revue passieren lassen, durch Orte und deren Reprä-

sentation. Das war fast eine psychogeographische Ebene, die sich jedoch auf die Psychogeographie der Bildermilieus bezieht und nicht auf die Umgebung einer Seminarteilnehmerin, wie in Guy Debords Übung. Besonderes Augenmerk legte sie darauf, dass sie die aktuelle Debatte um die Umbenennung von Straßennamen mit Kolonialcharakter vor allem im sogenannten Afrikanischen Viertel in Berlin miteinbezog. Da wir viel über Restitution und Postkolonialität diskutiert haben, schien dies eine gelungene Übertragung in den öffentlichen Raum und die Hegemonie der Gedächtniskultur zu sein. Die Teilnehmende klebte verschiedene Karten und abweichende Namen als Intervention gegen die fehlende Sichtbarkeit auf. Zugleich reagierte sie durch die Integration von Bildern von Menschen of Colour dabei einerseits auf mangelnde Sichtbarkeit in Alltagsmedien und andererseits auf die in Stuart Halls Text »Das Spektakel des ›Anderen‹« (Hall 2004: 108–166) geschilderte fetischisierende Hypervisibilität von Differenz, die in Bildern häufig naturalisiert wird.

In dem Seminar über die Geschichte und Theorie des Dokumentarfilms, aus dem die Wasser-Collage stammte, wurden die Collagen auch in den Gesprächen rund um die Collage selbst ein Dokumentarisches Medium und wir konnten retrospektiv etwas dokumentieren – nämlich unser eigenes Seminar, zumindest inhaltlich (zu einem Seminar gehört ja mehr als Inhalte). So wurde der Begriff des Dokumentarischen, der ohnehin immer zur Disposition steht, noch einmal anders befragt.

In einem einführenden Seminar über das Weimarer Kino haben wir die inszenierten Geschlechterrollen befragt und in verschiedene kulturwissenschaftliche und historische Kontexte eingeordnet. Wir haben z.B. Ursula von Keitz' Text »Weiblichkeitsbilder im Film der Weimarer Republik« gelesen und anhand von Beispielen diskutiert (von Keitz 2014: 12–21). Die anschließende Collagenübung zielte darauf ab, die verschiedenen Rollenbilder anhand zeitgenössischer Zeitschriften wiederzugeben.

➤ Susan Finley benutzt Collagen, um auf den Konstruktionscharakter von Frauenrollen in den Medien aufmerksam zu machen. Die Collagen

bilden den Ausgangspunkt für Diskussionen mit Lehrerinnen über die Bedienung von Rollenbildern im Schulalltag. Die Collage ist hier Darstellung und Neuordnung des Materials in einem und visualisiert bestimmte Stereotypen durch Material aus den Medien, welches dadurch kritisiert werden soll. Susan Finley: »Women Myths Teacher Self-Images and Socialization to Feminine Stereotypes«, in: Bagley/Cancienn: *Dancing the data*, S. 162–176. Während Finley einen eher didaktischen Ansatz wählt, sich mit medialen Bildern in Form von Collagen auseinanderzusetzen, sind Marye Viano Crowes Collagearbeiten biographisch geprägt. Vgl. zu den Arbeiten Crowes Patricia Leavy: »Collage as Method«, in: dies.: *Art Meets Method*, S. 222–227, hier, S. 223f. ✓ Da sich hier überwiegend keine (historischen) Eins-zu-eins-Abbildungen finden ließen (manchmal schon), mussten die Studierenden die Rollenbilder durch aktuelle Frauen*bilder »abstrahieren«. Sie bemerkten rasch, dass die Femme Fatale noch existiert, dass Mütter nicht mehr in knalligen Farben in *Die Bunte* zu finden sind, dass es so etwas wie die Fußballerfrau gibt (wie es so schön in den Unterschriften der Bilder heißt: die »Frau von ...«). In der Auswahl der Bilder stellten wir fest, dass auch viele Teilnehmende Bilder von Mutter und Vamp auf unterschiedliche Bildhälften klebten. Vor allem aber bemerkten wir, dass das Material, welches die Studierenden mitgebracht hatten, kaum aus Bildern von Frauen* mit kurzen Haaren bestand. Kurzerhand musste die Neue Frau einen Männerhaarschnitt bekommen, der anderswo ausgeschnitten wird. Wir schauten uns um und es fiel auf, dass auch unter uns aktuell kaum Frauen* mit kurzen Haaren sind. Das ist ein Detail, was aber seine Wirkung nicht verfehlte und einige vertraten die Meinung, dass sie in einem Zeitalter des antifeministischen Backlash leben, zumindest auf der Ebene der populären Magazine. Auch wenn sich Feminismus sicher nicht an der Länge der Haare bemisst (das würde ja u. a. auch spezifische lokale Feminismen ausschließen), lässt sich Feminismus sicher auch in diesem Kontext nicht als Fortschrittserzählung verstehen. > Dies ist nicht ganz unwichtig, weisen doch verschiedene Studien darauf hin, dass Frauen ihre eigene Benachteiligung häufig erst nach dem Studium durch Gender Pay Gap und Ähnliches stärker wahrnehmen. ✓

Diese Übung bietet sich als Gruppencollagenerstellung an, da sie die Diskussion innerhalb der Gruppe stimuliert

und alle Bilder durch Diskussionen ausgehandelt werden müssen. Hier entfernt sich die Collage noch weiter von ihrem Kunstwerkcharakter und wird Medium in einem ebenso sozialen wie imaginativen und bildhaften Prozess.

In einem Seminar zu Methoden der Bildtheorie ist die Collage ein Metamedium (im Sinne von W. J. T. Mitchells »Meta-Image«), anhand dessen wir nachvollziehen wollen, welche Rolle Bilder in einem Forschungsprozess spielen. Dadurch veränderten wir den Forschungsprozess und schalteten Bilder dazwischen, anstatt nur mit Text zu arbeiten. Als Input habe ich das Intro von *True Blood* (Alan Ball 2008–2014), der US-amerikanischen Vampirserie gewählt. Das Intro von *True Blood* regt zu Spekulationen an und über seinen Rhythmus (Montage/Musik und Bild) wird der Gegenstand durch einen visuellen Dialog beforcht. Es verdichtet viele Anspielungen auf Vampire, ohne sie zu zeigen. Dadurch entsteht selbst ein visueller Diskurs über Sichtbarkeit. Ein komplexes visuelles Medium im Fernsehformat-Intro: eine TV-Collage. In den Collagen werden stark assoziative Bilder aufgerufen, die eine Spannweite an Monster- oder Vampirbildern umfassen. Die Gewalt, die im Intro häufig eher atmosphärisch dargestellt wird, nimmt hier manifeste Züge an. Tiere und Menschen werden kombiniert, Körper im Bildverfahren geöffnet und so Monstrositäten erzeugt. Einige Teilnehmende kennen die TV-Serie und lassen weitere Bilder einfließen. Das Bild des Vampirs, selbst Chiffre Exkludierter und Geotherter (Menschen, die als anders inszeniert werden) wird hier zur Folie für Selbst-Anderer Relationen. In der Auswertung geht es um das Potential der Methode, zu der sich die Teilnehmenden meist verhalten, indem sie ihre Gestaltungsentscheidungen reflektieren und die Methode für sich aneignen, indem sie überlegen, wofür sie sie einsetzen wollen (beispielsweise als Brainstormingmethode oder als Schreibblockadelöserin?). Aber auch, wenn wir »über« die Methode sprechen, können wir nicht umhin, dass auch hier wieder die Bilder aus den Magazinen eine große Rolle spielen. Wir müssen

42 sie ernst nehmen und gleichzeitig durch sie hindurchsehen: Wir müssen mit ihnen arbeiten, aber gleichzeitig immer bedenken, dass sie auf eine bestimmte Weise angeordnet und verändert, ausgeschnitten, zurechtgeschnitten, durchgeschnitten wurden.

Methodensensibilität und Methodenbewusstsein

Was hier deutlich wird, ist, dass die Methode und das Material, der ›Experimentalaufbau‹ und das Ergebnis in einem Zusammenhang stehen. Was sich hier also noch einmal zusätzlich zeigen lässt, ist, dass die Methode und die Zeitschriftenbilder sich nicht nur in einem negativen Sinne einschreiben oder abfärben. All die negativen Beschreibungsdimensionen, die häufig gebraucht werden, um einen »sauberen« Schnitt zwischen Medium und Ergebnis zu simulieren, werden befragt. Die Methode des Collagierens ist nicht nur eine hübsche illustrative Methode, die mal das Klima im Seminar auflockert. Weit gefehlt. Die Collage ist eine Methode über die Methode nachzudenken, sie ist eine verkörperte Methodenphilosophie. Von außen betrachtet sagen Betrachter*innen manchmal, das sei »nur Basteln«. Aber das Basteln – Montage, Collage, Umordnen, Anordnen – ist auch eine Methodenpolitik. Die Bricolage, die »Bastelei«, das »Zusammenschustern des Heterogenen«, war einmal ein Paradigma ist der Kulturwissenschaft – vergessen wir es nicht.

Bei allen Variationen der Collagenübung ist es zentral, diese nicht zu psychologisieren (sie auf einen psychologischen Ausdruck eines Individuums zu reduzieren) und den Sinn und das Potential der Collage für die Gruppe nicht auf die Intention der Autor*innen zu verengen oder das Subjekt hinter der Collage hermeneutisch sichtbar zu machen. Dies ist einerseits dem Rahmen des Seminars nicht angemessen und überschreitet andererseits auch die Grenzen der Hochschullehre. Vielmehr hat die Collage selbst eine Subjektivität, die auch ein »kollektives Aussagegefüge« (Guattari 2013: 17) sein kann.

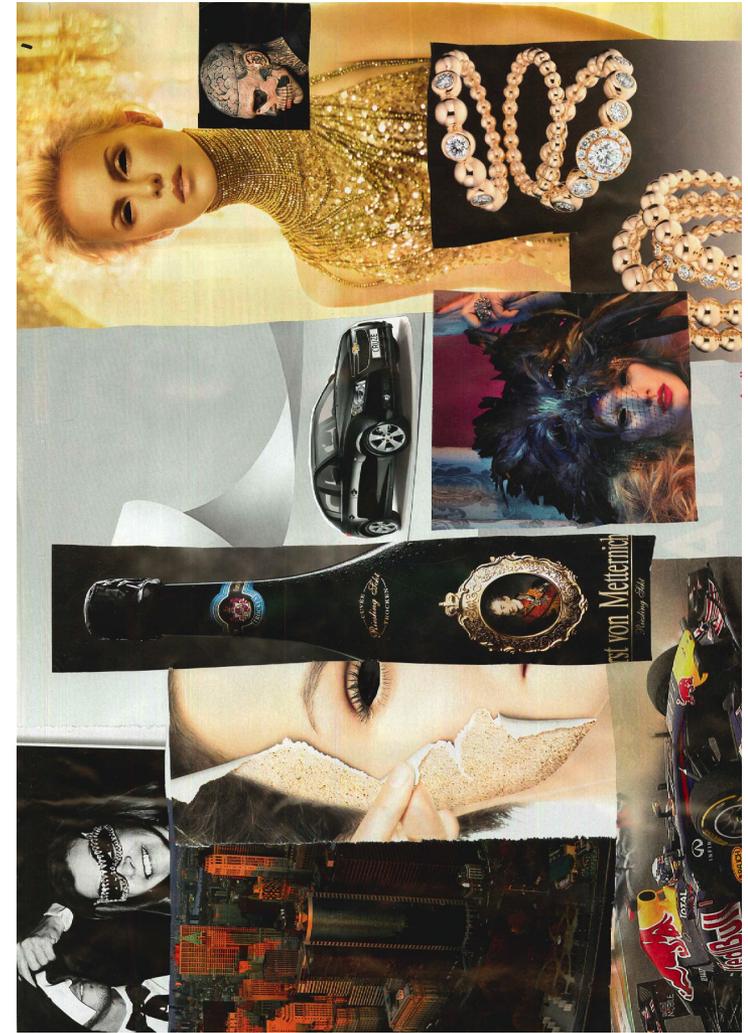
43 Es muss keine einzige Aussage dieses Subjekts geben: Das Heterogene, Vielgestaltige, z.T. Rohe darf nebeneinander bestehen. Achte nicht so sehr darauf, was für was steht, achte mehr auf Anordnungen, Relationen, Beziehungen, denn auf Metaphern, Dynamiken und Symbole. Alle Bilder sind in einem Zusammenhang, sie erzeugen eine spezifische Dynamik der Rezeption und sind kein Text. Sie sind nicht linear. Sie spüren Muster auf, die rein visuell sind: Serien aus Markenlogos etwa, die ›Ikeahaftigkeit‹ unserer Räume, den »Proto-Faschismus« (Deleuze/Guattari) der Drohnen-Blickregime und vieles mehr.

Gerko Egert und Stephan Trinkaus (2010: 186–209) haben die Collage in Gruppenarbeiten daher als Teil der Entstehung einer sozialen Welt beschrieben, einer »Matrix« des Sichtbaren, in die das Subjekt eingelassen ist. ↗ Gerko Egert und Stephan Trinkaus haben dies in einem unveröffentlichten Vortrag ausgeführt: Vgl. Diess.: »Visualität als relationale Praxis« im Rahmen des Workshops *(An)Erkennen von prekären Leben. Methodologische Verknüpfungen von praxeologischen und queeren Forschungsstrategien*, 13.–14.09.2010, Universität zu Köln. Organisiert von Stephan Trinkaus und Susanne Völker, Manuskriptseite 11. ↘ Hier sehen sie die Collage als Teil der Matrix aus Visualität, welches das Subjekt ist: Das Subjekt ist – in einem nicht ausschließlich psychoanalytischen Sinne – sinnlich eingelassen in eine Welt von Bildern, die die Collage gleichsam von innen heraus bearbeitet. Auch Mitchell beschreibt diese Bildwelten, betont jedoch stärker die Autonomie der Bilder als Wesen, die uns bewohnen und durchziehen und manchmal auch weiterziehen, ohne dass Menschen sie kontrollieren können (zunehmend mehr in der digitalen Bilderwelt) (Mitchell 2008: 347–379).

Kritik Was sich in den Collagen entfaltet, ist häufig eine Bildkritik, die sich durch das Material artikuliert. Wie bereits angeführt, kann sich diese auf die Magazinbilder, aber auch auf die Inhalte beziehen, die als Impuls gesetzt werden. Gerade Filme und TV-Serien lösen oft eine implizite Kritik in Form von Anordnungen und Übersetzungen hervor, die vielleicht so bewusst gar nicht oder anders geäußert wird.

In meiner Studie *Gefüge des Zuschauens* (Bee 2018: 226–248) habe ich von jungen Erwachsenen und Kolleg*innen Collagen über Filme und TV-Serien anfertigen lassen. Dabei haben Teilnehmende oft durch ihre Collagen Kritik am Input (dem Film) geäußert, die sie nicht unbedingt auch genauso verbalisiert haben. Hier gab es eine Spannung zwischen Bild und den Kommentaren dazu, die anders als in der oben geschilderten Übung in längeren Gruppendiskussionen und Interviews dokumentiert wurden. Dabei haben sie die Ästhetik der TV-Serie oder des Films aufgenommen, den wir als Input vorher geschaut haben. In einer Collage zu *The Dark Knight* (Christopher Nolan 2008) wird sowohl die Phallizität der Technik betont als auch eine Frau als zentrale Figur gesetzt. Hier wurde mit der Ästhetik der Serie eine weibliche Hauptrolle konstruiert. Eine Teilnehmerin begründete diese Schwerpunktsetzung mit der Aussage, dass es ja keine starke weibliche Hauptrolle gäbe!

Eine andere Teilnehmerin hat eine Stadtcollage gemacht, in der Batman und Joker aus *The Dark Knight* (siehe Abbildung) sich als Häuser wiederfinden lassen. Sie fungieren als eine Art Batman Wolkenkratzer und Jokersektflasche. Gleichzeitig hat auch sie den Film in Dynamiken und Auflösungsprozesse übersetzt, die wiederum in Konstitutionsprozesse übergehen. Ihre Kritik wurde zwar nicht verbal geäußert, jedoch zeigen sich in ihrer Collage kritische Effekte: Sie hat die Augen der Frauen geschwärzt, um sie zu anonymisieren, denn es ging ihr um die Farben und nicht um die berühmte Schauspielerin. Der unheimliche Effekt der Entindividualisierung lässt sich auch auf den Film beziehen und bietet eine Interpretation, die nicht sprachlich, sondern visuell erzeugt wurde: Die Entindividualisierung der Frauen, die keine Hauptrolle im Film bekommen haben – die einzige ist Maggy Gyllenhal und die fällt dem tödlichen Konflikt zwischen Batman und Joker zum Opfer. Die Entindividualisierung der Protagonisten verweist auch darauf, dass diese immer zur Hälfte Comicfiguren und reale Personen sind. Ist Joker eine Person? Ist



Collage zu *The Dark Knight*

Batman eine Person? Indem mit Subjektivierung und Objektivierung gespielt wird, ja mit der Bildhaftigkeit der Person selbst, erhalten diese Fragen eine andere Relevanz im Register des Visuellen. Sie werden durch Bildanordnungen verhandelt. Hier werden zugleich Regime der Sichtbarkeit in Zeitschriften (typische Modelle, die als ›Extension‹ oder Analogon von Produkten fungieren) und von dem Film *The Dark Knight* intensiviert und damit überspitzt inszeniert. Ich habe hier nicht den Raum für die umfassende Analyse der Collagen (falls es das in erschöpfender Weise überhaupt geben kann) und darum soll es hier auch nicht gehen. Ich möchte aber anhand dieses Beispiels darauf hinweisen, dass diese Übung nicht einfach reproduktiv gegenüber dem verwendeten Material und/oder dem Input ist. Sie greift in die Realität der Bilder ein und kann für deren gestalterische und implizite Dynamiken sensibilisieren. In der Anordnung und Umordnung ereignet sich nicht nur so etwas wie Agency der Teilnehmenden, die in das scheinbar gesetzte Bildgeschehen visueller Printmedien eingreifen, sondern auch Evidenzeffekte. Viele kritische Effekte ereignen sich durch die Anordnung, etwa durch die Wiederholung und damit Ridikülisierung oder Parodisierung eines Motivs, welches dadurch seinen stereotypen Charakter offenbart (etwa indem strukturell ähnliche Bilder zueinander in Beziehung gesetzt werden oder das Motiv mehrfach genutzt wird). Neue Konstellationen herzustellen und Kontexte zu verändern ist eine typische Ästhetik der Collagenkunst, kann aber auch im Seminar andere Blickwinkel auf das Material herstellen. Nicht alle Teilnehmenden diskutieren laut mit im Seminar, aber das heißt natürlich keinesfalls, dass sie nicht aktiv sind. Collagen können einerseits ihre Blickwinkel zeigen und andererseits aus Details und scheinbar randständigen Motiven eine Perspektive entwickeln und die Diskussion stimulieren. Häufig kristallisiert sich heraus, dass wiederum in der Lehrsituation mit Collagenübungen über andere Themen und Ästhetiken gesprochen wird als in den anderen Seminareinheiten. Haptische Eindrücke des Films

können überwiegen, peripher erscheinende Farbmuster oder Lichtschatten werden vielleicht durch verschiedene Anordnungen wiederholt.

46

Anordnen, Umordnen, Details und das Ganze

Ähnlich wie im Essayfilm werden durch Montagen Bilder mit Bildern kontrastiert und korreliert, die ihren Charakter verändern. Dies kann assoziativ oder kognitiv sein oder beides, lose Eisensteins Montagetheorie gefolgt. Die Collage besteht aus lauter Jump-Cuts, sie sammelt ja nicht nur Motive, sondern spezifische Blickwinkel und Gestaltungsmodi von Bildern an. Durch Überschriften und aus dem Kontext gerissene Sprüche, Phrasen und Überschriften werden gegenüber dem Entstehungskontext veränderte Bild-Text-Beziehungen erzeugt. Dies kann zusätzlich einen Aha-Effekt bezüglich bestimmter Botschaften der Bilder erzeugen. Für eine Einheit im Seminar zu Fotografiethorie, in der man etwa auch Roland Barthes liest, lassen sich auch Bildstudien durchführen, die allein durch ihre Anordnung bestimmte Muster in der Naturalisierung der Warenwelt sichtbar macht. Dabei wenden Studierende oft sehr hohes Detailgefühl an und können aus einem Detail wie, »in den Einrichtungskatalogen gibt es immer diese eine Anordnung...«, die einem nie auffällt, etwas über die Serialität von Objekten und der Beziehung von Objekten und Raum in Katalogen herleiten. Gerade dieses genaue Beobachtungsvermögen entfaltet seine parodisierenden Effekte häufig in sich wiederholenden oder kruden Anordnungen. Der Eingriff in die plane und vollkommen durchgestaltete Warenwelt, in die Konsumsphäre und in visuelle Klischees aller Art, nimmt seinen Ausgangspunkt häufig von einem Punktum, welches in seiner perzeptiven Subjektivität eine erstaunliche Objektivität, ja analytische Klarheit erzeugt. Die Collagemethode kann diesen Blicken von der Seite Raum, Zeit und Konsistenz verleihen, indem kein Blickwinkel ausgeschlossen wird, sondern in seiner Partikularität affirmiert wird. Das heißt auch, dass dies nicht nur ein

47

gestalterischer Prozess, sondern auch ein sozialer ist: Die Collagen gestalten auch umgekehrt die Sozialität, indem sich hier eine wechselseitige Entfaltung durch die Materie hindurch, um die man sich versammelt, ereignet. Die Entfaltung im Gespräch ist daher eine ganz eigene Methode, die Feingefühl und Spekulationswillen braucht. Nicht zu schnell sollte man auf bereits erlernte Paradigmen zurückkommen oder das Geklebte einordnen, sondern es als praktische Theorie über den Gegenstand und die Methode zugleich ernst nehmen. Denn die Collage macht deutlich: Die visuelle Welt wird konstruiert, wir können jedoch gerade aufgrund des Konstruktionscharakters der Wirklichkeit eingreifen und die Dinge ins Rutschen bringen: Konstruktion/Rekonstruktion. Und das Gespräch darüber ist wiederum ein gestaltender Eingriff. Auch diese anschließende Diskussion ist kein Supplement, es ist eine gemeinsame Entfaltung von Themen. Die Collage wird so ein »Speculative device« (Parisi 2012: 232). Das Spekulative entfaltet nicht nur eine kritische Dimension, sondern öffnet den Gruppenprozess auf die gemeinsame Spekulation hin. Ganz zu Beginn dieses Textes habe ich darauf hingewiesen, dass nicht nur die Beschreibung der Collage, sondern auch das gemeinsame Fabulieren ausprobiert werden kann. Die Collage wird dann zu einem Objekt der Spekulation, an welchem sich nicht nur Methoden der Bildbeschreibung verdeutlichen lassen, sondern auch aktivierende und kreative Prozesse ihren Ausgangspunkt nehmen. Die Collage ist der Ausgangspunkt für Interventionen. Dies kann sich aus der immanenten Kritik heraus entwickeln, die die beiden oben besprochenen Collagen zu *The Dark Knight* äußerten. Welche neuen Bilder lassen sich aus bestehenden Bildregimen heraus entfalten? In zwei Collagen wurden z. B. die männlichen durch weibliche Protagonist*innen ersetzt. Hier findet sich eine Bildkritik, die einen Raum für interventionistische Lesarten öffnet.

- Albers, Josef (2016):
»constructive thinking«, in: Nina Paim und Emilia Bergmark (Hrsg.), Taking a line for a walk. Assignments in design education, Leipzig: Spector Books, S. 22.
- Bee, Julia (2018):
Gefüge des Zuschauens. Begehren, Macht und Differenz in Film- und Fernsehnehmung, Bielefeld: transcript, S. 226–248.
- Bergson, Henri (2001):
Materie und Gedächtnis. Essays zur Beziehung zwischen Körper und Geist, Hamburg: Felix Meiner.
- Burroughs, William (1963):
»Notes on Vaudeville Voice and the Cut Up Method«, in: Leroi Jones (Hrsg.), The Moderns: An Anthology of New Writing in America, New York: Corinth, S. 345–348.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2003): »Die Gruppenwerkstatt. Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus«, in: Heiko Geiling (Hrsg.), Probleme sozialer Integration. Agis-Forschung zum gesellschaftlichen Strukturwandel, Münster: LIT, S. 207–236.
- Diaz, Gene (2002):
»Artistic Inquiry: On Lighthouse Hill«, in: Carl Bagley und Mary Beth Cancienne (Hrsg.), Dancing the Data, New York: Peter Lang, S. 147–161.
- Doruff, Sher (2010):
»Research Proposal«, in: Diagrammatic Praxis, Research Catalogue. An International Database for Artistic Research, S. 1, Online: <http://www.researchcatalogue.net/view?weave=6622>.
- Doruff, Sher (2010):
»Hi Res ZeneZ and the ReadShift Boom!«, in: Inflexions Journal for Research Creation 4, Transversal Fields of Experience, S. 1–32, Online: http://www.inflexions.org/n4_doruffhtml.html.

- Egert, Gerko/Hagen, Herdis/Powalla, Oliver/Trinkaus, Stephan (2010):
»Praktiken der Nichtmännlichkeit – Prekär-Werden Männlicher Herrschaft im ländlichen Brandenburg«, in: Alexandra Manske und Katharina Pühl (Hrsg.), Prekarisierung zwischen Anomie und Normalisierung. Geschlechtertheoretische Bestimmungen, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 186–209.
- Guattari, Félix (2013):
Schizoanalytic Cartographies, aus dem Französischen von Andrew Goffey, London: Bloomsbury.
- Hall, Stuart (2004):
»Das Spektakel des ›Anderen‹«, in: Juha Koivisto und Andreas Merkenz (Hrsg.), Ideologie, Identität, Repräsentation, Ausgewählte Schriften 4, Hamburg: Argument Verlag, S. 108–166.
- te Heesen, Anke (2004):
»News, Papers, Scissors. Clippings in the Sciences and Arts Around 1920«, in: Lorraine Daston (Hrsg.), Things That Talk, New York: Zone Book, S. 297–328.
- von Keitz, Ursula (2014):
»Weiblichkeitsbilder im Film der Weimarer Republik«, in: Der Deutschunterricht 5, S. 12–21.
- Massumi, Brian/MacKim, Joel (2009):
»Of Microperceptions and Micropolitics. An Interview with Brian Massumi«, in: Inflexions. A Journal for Research-Creation 3, Online: http://www.inflexions.org/n3_massumihtml.html vom 18.3.2019.
- Mitchell, W.J.T. (2008):
»Was wollen Bilder *wirklich?*«, in: Gustav Frank (Hrsg.), Bildtheorie, aus dem Amerikanischen von Heinz Jatho, Jürgen Blasius, Christian Höller, Wilfried Prantner und Gabriele Schabacher, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 347–379.

- Parisi, Luciana (2012): »Speculation. A Method for the Unattainable«, in: Celia Lury und Nina Wakeford (Hrsg.), Inventive Methods. The Happening of the Social, New York/London: Routledge, S. 232–244.
- Vaughan, Kathleen (2005): »Pieced Together: Collage as an Artist's Method for Interdisciplinary Research«, in: Journal of qualitative Methods 4 (1), S. 27–52.

Medien / Denken / *Um /*
Formatieren

Elisa Linseisen

ELISA LINSEISEN ARBEITET ALS MEDIENWISSENSCHAFTLERIN
AN DER UNIVERSITÄT PADERBORN

MEDIEN / DENKEN / UM / FORMATIEREN



1. Wähle ein Denkformat (eine bildliche, auditive, filmische, codierte, tabellarische Form), um mit ihr über Medien nachzudenken. Denke nicht darüber nach, was ein gutes Format sein könnte. Entscheide dich für ein nicht textbasiertes Format, das dich womöglich in seiner Handhabung herausfordert.
2. Beginne *mit* deinem Denkformat zu reflektieren, indem du mit ihm über deine Untersuchungsgegenstände nachdenkst und diese damit um / formatierst. Versuche über das Um / Formatieren Wissen über deinen Untersuchungsgegenstand zu erlangen. Dokumentiere was du beim Um / Formatierungsprozess am Forschungsobjekt wo und wie veränderst und wann sich dein Untersuchungsgegenstand gegen die Um / Formatierung wehrt.
3. Beginne nun *über* dein Denkformat zu reflektieren. Beobachte den Um / Formatierungsprozess und achte auf restriktive Vorgaben, die dein Denkformat durch Standards und Normierungen äußert oder verschleiert. Lass dich von deinem Denkformat anleiten und es das Denken übernehmen, indem du feststellst, wann es ohne deinen Einfluss gegenüber bestimmten Inhalten dominant und gegenüber anderen zurückhaltend ist. Probiere über unterschiedliche Um / Formatierungen aus, welches Wissen du (nicht) über deinen Untersuchungsgegenstand erlangen kannst. Finde heraus, welche materiellen Möglichkeiten dein Denkformat bietet, um analytische Befunde zu dokumentieren, um von philosophischen Gedanken mitgerissen zu werden, um Fehler zu machen.
4. Teile dein Denken im Denkformat, indem du es nicht präsentierst oder semantisierst, sondern dein Denkformat »sprechen lässt«. Vertraue auf die kommunikativen Fähigkeiten, die dein Denkformat bereithält. Registriere Wissen und mitgeteilte Empfindungen. Nehme Verborgenes und Intensiviertes wahr.
5. Schau nach längerer Zeit auf dein Denkformat und suche nach Spuren verschwundener Sinnenebenen, hinter den fest verhakten und gut wahrnehmbaren. Versuche, dich mit deinem Denkformat zu erinnern und rekapituliere Inhalte, die gespeichert werden sollten.



Die medienwissenschaftliche Praxis des Um/Formatierens wurde im Wintersemester 2017/18 mit vierzig Bachelor-Studierenden der Medien-, Theaterwissenschaft und den Gender Studies entwickelt und erprobt. Inhalt des Seminars waren konkrete mediale Standardformate, wie z. B. die Carte de Visite, die Schallplatte, der 16- oder 35mm Filmstreifen, digitale Dateiformate, wie das JPEG, GIF, MP3, die Videokassette oder auch Papierformate wie DIN A0 oder A8.

Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Seminars, den Formaten, fand durch die gemeinsame Praxis des Um/Formatierens statt. Hierzu setzten wir uns dem Versuch aus, jenseits von sprachbasierter (Vortrag, Referat, Diskussion) und textgeleiteter (Lesekarte, Exzerpt, Essay, Hausarbeit) Reflexion, die politischen, künstlerischen, sozialen und materiellen Vorgaben von Formaten zu erkunden. Mit dieser selbstgesetzten Restriktion sollten die von Medien immer schon unterschiedenen Vorgaben und Ein/Ausschlüsse explorativ nachvollzogen, ihnen forschend nachgespürt und in der auferlegten Konfrontation mit der medialen Direktive gefühlt werden. Wir wollten in unserem Denken Standards hinterfragen und erkennen, welche Veränderung von vermeintlicher Faktizität und objektiver Gesetzmäßigkeit von Wissen eintritt, wenn Inhalte von einem Medium in ein anderes übertragen werden.

Durch Um/Formatieren entstehen Möglichkeiten und Spielräume der subjektiven Intervention, die im Seminar zum Vorschein kamen und gleichsam als kreative Aus-

einandersetzung mit medienwissenschaftlichen Gegenständen genutzt werden sollten. Ein medienwissenschaftliches Denken in Standardformaten sollte mit der Praxis des Um/Formatierens befragt werden. Das galt auch für das Standardformat der geisteswissenschaftlichen Lehre, dem Seminar. Im expliziten Ausschluss der medialen Vorgaben, die ein solches Setting oft mit sich bringt, lautete unsere Grundfrage, die als eine pädagogische gewertet werden könnte: Wann schlägt im Seminar die Reproduktion und Wiedergabe von vorhandenem Wissen durch Referate, Vorträge der Lehrenden, Ko-Referate der Diskutierenden in Reflexion und ein gemeinsames, forschendes Weiterdenken um? Gerade ein Denken in Medienformaten, die zunächst nicht dazu geeignet scheinen, Reflexion, Vermittlung und Nachvollzug vermeintlich objektiv anzubieten, sollte uns dazu bringen, von vorgefertigten argumentativen Wegen und theoretischen Formeln abzukommen.

Zu Beginn des Seminars wurde generisch und unbedacht von den Forscher_innen die Entscheidung für ein nicht textbasiertes Format getroffen und damit unreflektiert gesetzt, was als Format verstanden werden könnte. Jede_r Forscher_in sprach hier von seinem_ihrem eigenen Denkformat. Gewählt und als Formate ausgewiesen wurden z. B. .xlsx (Excel), .gif, .mp3 aber auch die Form bzw. das Format ›YouTube-Video‹, ›Instagram-Bild‹, schlicht ›Sound‹ oder animierte Visuals. Das Denkformat diente nun zur Reflexion der im Seminar aufgekommenen Theorien zu den besprochenen Gegenständen, dem Fortlauf der Diskussion und zur Speicherung von Ergebnissen. Im Denkformat wurden Überlegungen getätigt, Fragen gestellt und Unklarheiten beschrieben – einerseits über den zu reflektierenden Gegenstand, andererseits über das Denkformat und die politischen, künstlerischen, sozialen und materiellen Vorgaben des Reflexionsmediums selbst.

Es ergaben sich intermediale Verschränkungen: Wie denke ich mit digitalen, verlustreichen Kompressionsformaten über Körperkonzepte nach, die photographische Standardisierungen im 19. Jahrhundert zur Rasterfahn-

dung einsetzen? Dieses Problem kam auf, als eine Reflexion über die Carte de Visite durch Um/Formatierung auf Instagram oder als .gif stattfand. Die Forscher_innen standen weiterhin z. B. vor der Herausforderung, Rassismen nicht durch die medialen Vorgaben ihres Denkformats zu reproduzieren, die zwar nicht mehr in den Emulsionen analoger Farbfilme hinterlegt wären, wie es über die Kodak-Testbilder nachvollzogen werden sollte, dafür aber in den adaptiven Bildcodecs, die You-Tube vorgibt. Im Um/Formatieren wurden Medienspezifiken nachvollziehbar, z. B. von digitaler Bildlichkeit, die ihre Besonderheit nur über das DIN-A4-Format dokumentierbar werden ließ, sobald dieses wiederum ›in Bewegung‹ gesetzt wurde.

Im Anschluss an jede Sitzung hatten wir die Möglichkeit, über unser Denkformat die besprochenen Thesen, die Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstands und die Entwicklung einer Diskussion um/zu/formatieren und dabei das Gedachte noch einmal medial herauszufordern. Jenseits einer vermeintlich konventionell zugänglichen Reproduktion von Gedanken durch Schmierzettel, Notizbücher, Worddokumente, durch Wörter, Stichpunkte, Diagramme (die eine vermeintlich objektivere oder abstrahierende Beziehung zum Inhalt natürlich nur simulieren) fordert das Denkformat heraus, den Untersuchungsgegenstand auf eine visuelle, auditive, codierte Art noch einmal anders zu betrachten.

Oft sind wir mit dem Denkformat und der Um/Formatierung spielerisch, salopp, auch mit Humor umgegangen. Oft wurde uns unsere eigene Naivität, unsere Vorurteile und unser Unvermögen durch die Vorgaben des Denkformats, seine Standards und Normierungen, gespiegelt. Die Denkformate wurden bei Moodle, einem Onlinetool zur Seminarorganisation, das versucht, kooperative Lehrformen umzusetzen, für den Kurs zugänglich gemacht (und teilweise davor digitalisiert). Jede Seminarsitzung wurden Denkformate zur Rekapitulation und Protokollierung der vorherigen Seminarinhalte genutzt, und die Schwierigkeiten bei der Herstellung und bei der Vermittlung eines Inhalts besprochen.

Es ging explizit nicht darum, künstlerisch herausragende ›Objekte‹ herzustellen. Die Ebene des Geschmacks und einer gelungenen Ästhetik ließen wir bei unserer Reflexion außen vor. Wir konzentrierten uns auf die gestalterischen Vorgaben des Denkformats, ohne diese in einer finalen Form zu adressieren. Gerade hier, im Dilettantismus, zeigte sich das Denkformat auch am Besten und wir wurden nicht verleitet, vom vermeintlichen ›Werkzeug-‹ und ›Hilfsmittelcharakter‹ desselben zu abstrahieren.

Eine Problematik, die sich ab der Mitte des Seminars stellte, war es, über die gestalterischen Standardmöglichkeiten des Denkformats hinauszugehen. Wo zunächst der explorative Wille neue Formen des Denkens provozierte, stellte sich nach einer Weile eine gewisse Unlust am Experiment ein. Wir griffen auf das Bewährte zurück und die Formen des Denkformats fingen an, sich zu wiederholen. Wir nutzten diese Erschöpfung, um über die Grenzen des Denkformats zu reflektieren und über die Möglichkeiten, die andere Denkformate boten, die Reflexionsspielräume abzuwägen, auf Umwege zu bringen und neu zu reaktivieren.

Ein Denken und gemeinsames Reflektieren in (Bewegt)Bildern, Tönen, Formen und Farben ermöglichte es, Zugänge zu schaffen, die manchmal durch textuelles und sprachliches Denken versperrt bleiben. Studierende mit Migrationshintergrund, die oft darum bitten, in Semindiskussionen eine zurückhaltende Rolle einnehmen zu können, weil sie eine Unsicherheit im Umgang mit dem wissenschaftlichen Jargon empfinden und daher lieber in den sprachbasierten und textnahen Kontexten schweigen, forderten ein intensiveres Feedback zu ihren Denkformaten vom Kurs, indem sie mehrfach ihre Reflexionen in Eigeninitiative der Befragung, Kritik und Weiterentwicklung aussetzten. Dieses aktive Einbringen in das Seminar, jenseits von Sprachbeiträgen oder Wortmeldungen, half, andere Diskussionen zu führen, die über den ankurbelnden Austausch von Standardreferenzen der Medientheorie hinausgingen. Durch die Präsentation einer Denkanstrengung über

Um/Formatierung, schaltete sich die Materialität des Mediums immer wieder in die Reflexionsprozesse ein. Über das entstandene ›Objekt‹, das Denkformat als bildlicher, tonaler, tabellarischer, diagrammatischer Niederschlag, konnte so eine emanzipative Wirkung identifiziert werden, die das eigene Denken auslagert und so geübt im Umgang mit Kritik und Feedback umgehen ließ.

Eine Frage, die im Nachgang an das Seminar aufkam, ist die Speicherfähigkeit, die Memorationskompetenz der Denkformate. Welches Wissen wurde von den Studierenden längerfristig im Denkformat abgelegt? Wie wirkt sich die Praxis des Um/Formatierens auf die Archivierung von Wissen aus? Wie lässt sich auf Denkkonzepte zurückgreifen? Wie zugänglich sind die Denkformate auch in Zukunft?

Für mein Forschungsinteresse, der Auseinandersetzung mit dem Digitalbild, war eine um/formatierende Praxis im Seminar Quelle für weitreichende Reflexionen in Bezug auf meinen Untersuchungsgegenstand. Gerade in der Lehre wird das Verhältnis von medienwissenschaftlicher Theoriebildung und medienwissenschaftlichen Gegenständen auf einen methodischen Bezug hin deutlich. Dieser kondensiert sich im Fadenkreuz zweier theoretischer Grundannahmen der deutschen Medienwissenschaft. Einerseits dem mit Friedrich Nietzsches Aphorismus formulierten Postulat einer Medienphilosophie: »Unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken« (1882/1986: 121–122). Andererseits den in der Fachdisziplin stattfindenden Reflexionen auf die eigene Konstitution, das Bestehen auf ihre vermeintliche Methodenlosigkeit und ihren instabilen Korpus durch die Frage »Was sind Medien?« (Bergermann 2015, Pias 2010). Die Praxis des Um/Formatierens problematisiert die beiden Grundannahmen – das medienphilosophische Denken mit Medien und das vermeintlich methodenlose, medienwissenschaftliche Fragen nach Medien – und führt sie explorativ, und vor allem entgegen den Widerstand einer deutschen Medi-

enwissenschaft gegenüber Methoden, als solche zusammen. Leitgebend ist dabei der aktive, praktische Prozess des Übertrags eines medialen Objekts der medienwissenschaftlichen Untersuchung durch das Um/Formatieren in ein anderes. Dieser Prozess wird zur Methode und zwar durch seine medien-materiellen, ontologischen Vorgaben, sein (Denk)Format. Dieses kann zum Experimentierfeld für den medialen Untersuchungsgegenstand (das zu untersuchende Format) werden. Wenn Medienphilosophie ein Denkvermögen an Medien attestiert, dann findet hier, durch die formativen Vorgaben des Medialen, eine methodische Umformatierung der damit einhergehenden medienwissenschaftlichen Frage (nach Medien) statt. Die Praxis des Um/Formatierens wollte sich einem Medien/Denken aussetzen, ihm standhalten und es damit selbst, durch seine Formate, zur Methode werden lassen.

Gerade das Seminar, das als wissenschaftliche Form Wissen und Denken nicht sofort in einem integren, stabilen, verschickbaren – textuellen – Format kondensiert, macht es möglich, sich von Medien affizieren zu lassen, vom Medien/Denken kollektiv mitgerissen zu werden. Ich möchte daher vom Seminar als offengelegte Denkszene sprechen. Der Begriff erinnert einerseits an den durch Martin Stingelin populär gemachten Begriff der »Schreibszene« bzw. »Schreib-Szene«, die »veränderliche Konstellation des Schreibens, das sich innerhalb des von der Sprache (Semantik des Schreibens), der Instrumentalität (Technologie des Schreibens) und der Geste (Körperlichkeit des Schreibens) gemeinsam gebildeten Rahmen abspielt« (Stingelin 2004: 15). Mal erscheint dieses Ensemble gefügig und hochautomatisiert und die »Gegen- oder Widerstände« bleiben im Hintergrund (hier spricht Stingelin von »Schreibszene«). Mal drängt sich die »Schreib-Szene« selbstreflexiv auf und demonstriert ihre »Heterogenität und Nicht-Stabilität« (Stingelin 2004: 15).

Weiterhin wird mit ›Denkszene‹ auf die in der materiellen Wissenschaftsforschung bei Isabelle Stengers (1997), Bruno Latour (2002) und Karen Barad (2015) immer

wieder (mal affirmativ, mal ablehnend) gesetzten Formen der Inszenierung (Stengers 1997: 110–143), des Theaterstücks (Barad 2015: 71–113) > Barad gliedert ihren Text »Quantenverschränkungen« in Akte und stellt ihre Fragen in Bezug auf das Theaterstück Kopenhagen von Michael Frayn. < />, des Dramas (Latour 2002: 140–161) bei der Entstehung von Wissen verwiesen. Denkszenen können durchaus im Rückgriff auf das Theater, als »Blick-Organisations-Maschinerie« (Balke 2012: 253) verstanden werden. Balke stellt das *theatron* neben die *theoria* und erkennt in beiden Fällen einen »Ort, an dem ein spezifisches Sehen eingeübt wird« (Balke 2012: 253).

Mit dem Begriff der Denkszene kann auch auf die von Gilles Deleuze beschriebene »Methode der Dramatisierung« (2003: 139–170) eingegangen werden, die Deleuze etabliert, um den Blick von einer metaphysischen Frage nach dem »Was ist?« abzuwenden. Deleuze möchte eher »Fragen des Typs *wer?*, *wieviel?*, *wie?*, *wo?*, *wann?*« stellen. Diese Fragen wären »besser geeignet [...] – sowohl um das Wesen zu entdecken, als auch um etwas Wichtiges in Bezug auf die Idee zu bestimmen« (Deleuze 2003: 139).

Gerade für die Medienwissenschaft scheint eine performative Kraft, eine Methode der Dramatisierung und ein Interesse an den Denkszenen des Medien/Denkens in den wissenschaftlichen Fragen angelegt. Doch häufig fehlt mir in meiner wissenschaftlichen Praxis ein Ort, um Denkszenen zu errichten und der Idee als Methode der Dramatisierung Platz zu lassen. Die Praxis des Um/Formatierens im Kollektivismus des Seminars sollte gerade ein solches *theatron* aufbauen, in dem in intermedialen Verschränkungen Fluchtlinien des Denkens entstehen. Dabei werden die Fragen des Medien/Denkens, das Wer?, Wieviel?, Wie?, Wo?, Wann? austariert und finden am Ende nicht in einer stabilen medialen Form Einzug.

Was über die Konfrontation mit einem Medien/Denken durch die Praxis des Um/Formatierens performativ deutlich werden sollte, ist die Annahme, dass es keine außermediale Art und Weise gibt, nach Medien zu fragen. Die Frage nach Medien ist einerseits immer

61 schon medial und andererseits medienkonstitutiv. Ulrike Bergermann beschreibt, dass die Untersuchungsgegenstände der Medienwissenschaft »mit Imagination behaftet sind« (2015: 85). Medien seien nicht anders als durch ihr imaginäres, instabiles, verhandelbares, veränderliches Medien/Werden denkbar: »Wer über Medien schreibt, erfindet Medien« (Bergermann 2015: 472). Aus medienphilosophischer Perspektive lässt sich daran anschließen, dass Medien Medienwissenschaften erfinden. Die Medienwissenschaft wäre damit eine hoch affizierende Denkszene, die in ihrer Praxis, so scheint es, das Verhältnis von Theorie und Gegenstand und einem fachdisziplinären Rahmen umkehrt. So beschreibt es Bergermann, wenn sie fragt, ob es nicht mehr Sinn mache, die Medienwissenschaft und weniger die Medien als »Objekt für fachunspezifische methodologische Fragestellungen« zu identifizieren (Bergermann 2015: 103). Das würde bedeuten, dass die medienwissenschaftliche Denkszene, wie das Seminar, die sich um einen medialen Gegenstand herum errichtet, als Untersuchungsgegenstand erkannt und explorativ erkundet werden muss. In jedem Fall kann sich dort der sich gegenseitig affizierende Prozess zwischen Medien/Denken und medienwissenschaftlichem Denken manifestieren.

Mit der Praxis des Um/Formatierens sollte das medienwissenschaftliche »Erfinden der Medien« durch Medien und ihre Medienphilosophie im Seminar selbst auf Umwege gebracht werden. Mit Deleuze könnte man sagen, dass wir uns im Seminar beim medienwissenschaftlichen »Legendenbilden« (Deleuze 1997: 198) ertappen lassen wollten. Mit »Fabulation« spricht Deleuze in seiner Kinetheorie in Bezug auf die filmethnographischen Praktiken von Jean Rouch und Pierre Perrault von medialen Gefügen, Denkszenen, die einen Ereignischarakter bei der Entstehung von Geschichten, Narrationen, Legenden beibehalten. So wird versucht sich dekolonialisierend gegen das Paradox einer dokumentarischen Indexikalität mittels der Intervention in eine Wirklichkeit durch die bloße Anwesenheit einer Kamera zu weh-

ren. Die Abweichung und Veränderung, die die Filmproduktion hervorruft und zugleich dokumentiert, kann mit dem Fabulieren beschrieben werden (Deleuze 1997: 168–204). Mit der Fabulation wird Bestehendes auf Abwege gebracht, so wie ein Medienbegriff, den wir mit der Praxis des Um/Formatierens nomadisch abwandern und »verfälscht«, umformatiert, wiederkehren lassen wollten. Das Medien/Denken der Medien und unser medienwissenschaftliches Denken sollte im Um/Formatieren korrelieren, sich gegenseitig konfrontieren und so hervorbringen. Medienwissenschaftliche Praxis sollte dabei als ein »Kapern« von Sinnzusammenhängen auftreten, um Standardvorgaben der Fachdisziplin, aber auch eines Medien/Denkens der Medien *counter-narrativ* in die Drift zu versetzen und so neue Bedeutungsspielräume freizulegen. So wird sich die Fachdisziplin durch ihre Praktiken und Gegenstände in ihren Theorien selbst fremd. »Wer sein Vertrautes nicht befremden kann, wird nicht wirklich etwas erfahren« (2015: 26), schreibt Bergermann und argumentiert hier entlang Birgit Grieseckes Konzept der »Fremde[n] Wissenschaft« (2014), welches interdisziplinäre Zusammenarbeit von epistemisch ähnlichen Fächern als besonders produktiv erachtet, weil die Nähe eine gewisse Unheimlichkeit auslöse: Das Fremde im Eigenen würde so selbstreflexiv substanzielle Muster offenlegen und entlarven (Bergermann 2015: 443).

Mein medienwissenschaftliches/medienphilosophisches Forschen zu Digitalbildern steht immer wieder vor der Erschwernis der intermedialen Um/Formatierung. Ich fühle mich als Postproduzierende der Bilder, die deren Episteme nicht nur im Betrachten nachvollzieht, sondern herauslöst und durch Rekadrierungen, Umschnitte, Montage, Zooms verändert und zu einem Teil auch herstellt. Lässt sich ein Erkenntnisprozess, der aus der medienphilosophischen Auseinandersetzung mit Digitalbildlichkeit entsteht, als medienwissenschaftliches *Image Processing* verstehen?

Im Zentrum meines Interesses steht die Frage, welche Bilder am medienwissenschaftlichen Denken partizi-

pieren und es medienphilosophisch affizieren. Medien und Bildern eine eigene Denkkompetenz zuzugestehen heißt ihnen standzuhalten, auch wenn dabei der reflektorische Aktionsspielraum eingeschränkt wird. Wie würde ein medienwissenschaftliches Forschen aussehen, wie würde es sich vor allen Dingen dokumentieren und kommunizierbar werden, wenn es sich von den Vorgaben des Medien/Denkens methodisch anleiten lässt? Die Praxis des Um/Formatierens und die Denkszene des Seminars ermöglichten mir einen performativen und explorativen Zugang zu der Frage, wie sehr medienwissenschaftliche Wissensbildung postproduktiv und um/formatierend ihren Gegenstand gefügig macht.

Denn gerade die medienwissenschaftliche Textproduktion steht im Bezug zu a-textuellen Untersuchungsgegenständen vor erheblichen Fragen der Um/Formatierung. Medien medienwissenschaftlich verstehen, bedeutet damit immer schon auf sie Einfluss zu nehmen, sie unter Voraussetzung anderer, vermeintlich reflexiver ausgestatteten Medien zu denken, sie intermedial neu zu denken. Die medienphilosophische Grundannahme, dass Medien in ihrer Selbstreferenzialität ein eigenständiges Denken bereithalten, korreliert hier mit Ansätzen einer materiellen Wissenschaftsforschung. Eine medienwissenschaftlich sensible Filmwissenschaft und Filmphilosophie interessiert sich beispielsweise im Sinne Latours für die »Übersetzungen« oder »Übersetzungsketten« (2002: 36–95) zwischen einem Film und seiner perzeptuellen Zugänglichkeit, dem Kontext seiner Sichtung und der wissenschaftlichen Analyse.

Raymond Bellour fragt nach der analytischen Übertragbarkeit von Bewegtbildern in den wissenschaftlichen, philosophischen Text. Er versteht den Film als »unauffindbaren Text« (1999: 10), der sich gegen seine Zitierbarkeit wehrt. Bellour macht die Spezifik des Films im Unterschied zu einer poststrukturalistisch geprägten Literaturwissenschaft deutlich. Hier befinden sich Zitate immer schon im Medium der Quelle. Dadurch ist der wissenschaftliche Text in der Lage, »in einem Werk die

64 Realität und die Utopie des Textes« offenzulegen und so »die Wissenschaft im Körper ihres Gegenstands aufgehen zu lassen, sodass im Idealfall jegliche Abweichung zwischen der Wissenschaft und der Literatur, der Analyse und dem Werk aufgehoben ist« (Bellour 1999: 10). Die Übertragung des Films in den Text bedeutet einerseits radikale Reduktionen der bewegtbildlichen, audiovisuellen Komplexität. Andererseits offenbart sich in der Filmanalyse gerade die Spezifik des Films – Bewegung und Zeit –, der nicht sezierend und segmentierend begegnet werden kann. Screenshots oder Filmstills als Abbildung im Text machen dies im Entzug deutlich: »Das Standbild und das Photogramm sind Schattenbilder; sie lassen ganz offensichtlich den Film immerzu entfliehen« (Bellour 1999: 15). Bellours Reflexion über die Ungenügsamkeit wissenschaftlicher Analysemethoden gegenüber dem Bewegtbild entspricht den filmphilosophischen Gedanken Gilles Deleuzes in Anschluss an Henri Bergson. Deleuze erkennt mit Bergson eine Paradoxie der Bewegung, die sich entzieht, sobald sie erfasst wird, da sie sich in Standbildern auflöst (1997 a, b).

Wie es Marie-Claire Ropars-Wuilleumier deutlich macht, schafft für Deleuze das Kino etwas, das die Sprache nicht kann: durch Disjunktionen mit vorhandenen Strukturen zu brechen und diese aber nicht in der völligen Inkommensurabilität (Ropars-Wuilleumier spricht von »nicht greifbare[...]m] Kryptogramm«) enden zu lassen. Indem das Vorhandene und Klassifizierte exzessiv dynamisiert werden, um am Ende doch eine Einheit im Sinne einer sinnlichen Form zu erhalten und sich derselben widersetzt (1999: 259–260). Nur der Film könne laut Deleuze den Riss fusionieren, indem er ihn produziert und gleichsam ausstellt. Die Einheit entstünde über einen Kurzschluss, der in einer »Kreisbewegung im Zeichen«, ein als »unendliches Zusammenrollen des Zeichens in sich selbst« auftritt (Ropars-Wuilleumier 1999:259).

Wie kann nun einem solchen Film/Denken ein medienwissenschaftlich experimentelleres Denken zur Seite gestellt werden, welches die Medienspezifik gerade

65 nicht in der strukturierenden Logik des Textes einholt? In der Filmwissenschaft spitzt sich diese Frage nach dem Verhältnis von Film auf der Meta- und Film auf der Objektebene, im Bewusstsein für eine forschende Kompetenz des Films, dem »Film als Forschungsmethode« (González de Reufels/Greiner/Odorico/Pauleit 2018), dem »Filmvermittelnden Film« (Kunst der Vermittlung) und dem »Film als Theorie« (Pantenburg 2006) zu. Der Sammelband von Delia González de Reufels, Rasmus Greiner, Stefano Odorico und Winfried Pauleit (2018) stellt ein aktuelles Beispiel dar. Hier geraten filmische Forschungsansätze in den Blick, die das Medium seit seiner Entstehung begleiten und jüngst durch die programmatischen Arbeiten des Sensory Ethnography Labs der Harvard University nach den epistemischen Möglichkeiten jenseits von Schrift und Sprache für die Wissenschaft fragen. Die Arbeiten versuchen mit Film und durch ihn zu denken. Solche Ansätze, das wird im Vorwort klar, »zielen auf eine Ästhetisierung von Wissenschaft, auf eine Kritik wissenschaftlich-medialer Beobachtung und auf eine Diversifizierung von textbasierter Erkenntnisproduktion« (González de Reufels/Greiner/Odorico/Pauleit 2018: 7). Jedoch bleibt im Sammelband, wie auch bei den meisten Referenzen, die eigene Denkarbeit als blinder Fleck im Außen der Betrachtung. Dabei fällt auf, dass der Film in der Geschichtswissenschaft, der visuellen Anthropologie, der Naturwissenschaft oder der Museologie jenen Status der alternativen Wissensproduktion erfüllt, der für die Medien- und Filmwissenschaft als Untersuchungsgegenstand interessant wird, dort selbst aber eben nur selten als Reflexionsmedium zum Einsatz kommt. In der Medienwissenschaft werden diese Kontexte thematisiert, der Film wird aber selten für die Forschung zum Film eingesetzt, mit Ausnahmen wie einer filmessayistischen und videographischen Forschung, wie sie z. B. Catherine Grant wegweisend vorgibt (2011).

Im Anschluss an Laura Mulveys Forschung zur DVD-Rezeption von Filmen (2006), die über das Pausieren des Bewegtbildes die reflexive Einlagerung der Nach-

denkenden in den Film erkennt, setzt eine videoessayistische Praktik ein. Videoessays formieren sich an der Schnittstelle von Filmkritik, Cinephilie und Filmanalyse (Pantenburg 2017: 3; vgl. auch den Beitrag von Baute und Kynast in diesem Band). Durch die demokratisierende Zugänglichkeit digitaler Schnittprogramme kann videoessayistisches Denken auch auf die filmessayistische Praxis der Auteur-Subjekte Akermann, Godard, Farocki, Marker, Kluge, Steyerl verwiesen werden. Im Diskurs wird immer auf die Schwierigkeit einer Evaluation der Forschungsergebnisse durch Videoessays aufmerksam gemacht (2017: 4, 9). Pantenburg verdeutlicht, dass über Videoessays die Frage von Wissens/re/produktion oft ungeklärt bleibt, genauso wie die Frage, ob es »[u]m Epistemologie oder um Deixis« gehe (Pantenburg 2017: 10).

Diese Entscheidung kann als Prozess offengehalten werden, wenn audiovisuelle Bildlichkeit und die medienphilosophische Eigenständigkeit ihrer Affekt- und Perzeptproduktion in ein »Gefüge« im Deleuz'schen Sinne eingelassen ist. Hier, so macht es Julia Bee mit ihren »Gefüge[n] des Zuschauens« (2018) deutlich, emergieren Wechselwirkungen und Intensivierungen von nicht/menschlicher Wahrnehmung, medialer Materialität und dem medienwissenschaftlichen Forschungsprozess selbst. Jenseits einer unidirektional auslegbaren Wirkungsforschung von Medienwahrnehmung können mit Bees »Gefüge des Zuschauens« »Erfahrung und Philosophie« überkreuzt werden (Bee 2018: 9). Von Zuschauer_innen angefertigte Collagen, die aus einer medialen Perzeptionssituation heraus entstanden, lassen Begehrensprozesse und philosophische Fragen gleichermaßen visuell miteinander interferieren und neues mediales Wissen ausstellen/her(aus)stellen. Es geht bei Bees Forschung gerade nicht darum, zwischen Epistemologie und Deixis, wie mit Pantenburg oben aufgerufen, zu differenzieren. Die Collagen sind Wahrnehmungsereignisse und rezeptiv/schöpferisch, absorbierend/expressiv zugleich und halten so einer Prozessualität stand. Dadurch stehen Forschung und Forschungsmaterial nicht induktiv oder

67 deduktiv zueinander, sondern die Beziehung ist eine experimentelle und, so Bee, gerade darin methodisch:

»Eine Methode beschreibt hier kein normiertes Verfahren, sondern das Einbeziehen und das Mitschreiben von Erfahrungen und Bildern in der Entwicklung eines neuen Vorgehens oder einer Technik. Und dieses Vorgehen kann nie gelöst werden von seinen Kontexten, Milieus, der Medialität der Forschungsapparatur und den Akteur_innen: Es ist ein Gefüge« (Bee 2018: 10).

Die Praxis des Um/Formatierens sollte im geschilderten assemblierenden Sinne und in Anlehnung an die Collagen aus Bees Forschung eine Entscheidung zwischen Perzeption und Produktion offenlassen, vor allem weil nicht versucht wurde, die Reflexionen in gestalterische Einheiten zu gießen. Es ging, wie oben schon beschrieben, explizit nicht darum »gute« Denkformate zu produzieren, sondern, ähnlich eines Schmierzettels, das Hantieren, Dokumentieren, Herunterbrechen, Zusammenfassen über die medialen Spielräume des Denkformats auszuprobieren und einen Prozess anzuregen.

Vor allem aber, und das erkenne ich auch als Problem des Videoessayismus, ging es mit dem Um/Formatieren um die kritische Reflexion des »Denkens über etwas«. Auch wenn die Bewegtbildlichkeit des Films durch das filmische Befragen in den Blick gerät, so geht es doch zunehmend um den Untersuchungsgegenstand. Hier zeigt sich eine Besonderheit der medienwissenschaftlichen Reflexion, die oben schon mit dem Postulat angesprochen wurde: Nämlich, dass ein Nachdenken über Medien nicht außerhalb von Medien möglich ist. Sobald das Reflexionsmedium selbst in den Blick gerät, wird es zum Untersuchungsgegenstand und die medienphilosophische Kompetenz tritt, so scheint es, zurück. So lässt es sich in der Filmwissenschaft z. B. über die Rolle des Videorekorders nachvollziehen, der als Bedingung der Möglichkeit einer strukturellen Filmanalyse ausgewiesen wurde (Pias 2010: 23). Die Medien, die am Denken über medienwissenschaftliche Gegenstände beteiligt

sind, werden, aus medienwissenschaftlicher Perspektive, lebendig. Sie bekommen ihre eigene paramediale Ereignishaftigkeit.

68

Mein Interesse gilt der Schnittstelle einer Sichtbarkeit des Mediums, des Films oder des Formats und der medienwissenschaftlichen Sichtbarmachung durch eine intermediale Um/Formatierung. Gerade in meiner Auseinandersetzung mit Digitalbildern möchte ich nicht nur für eine Offenlegung der Eingriffe in den Untersuchungsgegenstand plädieren, sondern für das Zugeständnis am Weiterverarbeiten, als eine Form des kooperativen Medien/Denkens. Meine Rolle als Postproduzierende unterliegt damit einerseits der Affizierung der Bilder, über die ich nachdenke, andererseits erkenne ich hierin aber auch eine gewisse Verantwortung gegenüber dem Material, das sich durchaus verweigern kann, in Büchern als Stills abgebildet zu werden. Jene Widerstände, Inkompatibilitäten, Glitches und auch neue Facetten des Medialen sollen im Um/Formatieren hervortreten und uns Forscher_innen überraschen.

69

Literatur

- Balke, Friedrich (2012):
»Sichtbarmachung«, in: Christina Bartz/
Ludwig Jäger/Marcus Krause (Hrsg.),
Handbuch der Mediologie. Signatur des
Medialen. München: Wilhelm Fink Verlag,
S. 253–264.
- Barad, Karen (2015):
Verschrankungen, Berlin: Merve.
- Bee, Julia (2018):
Gefüge des Zuschauens. Begehren,
Macht und Differenz in Film- und Fernseh-
wahrnehmung, Bielefeld: transcript.
- Bellour, Raymond (1999):
»Der unauffindbare Text«, in:
montage/av 8 (1), S. 8–17.
- Bergermann, Ulrike (2015):
Leere Fächer. Gründungsdiskurse in
Kybernetik und Medienwissenschaft,
Münster: LIT.
- Deleuze, Gilles (2003):
»Die Methode der Dramatisierung«,
in: Gilles Deleuze, Die einsame Insel.
Texte und Gespräche von 1953 bis 1974,
Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 139–170.
- Deleuze, Gilles (1997a):
Das Bewegungs-Bild. Kino I,
Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles (1997b):
Das Zeit-Bild. Kino 2, Frankfurt a. M.:
Suhrkamp.
- Grant, Catherine (2011):
Audiovisualcy. An Online Forum for
Videographic Film Studies.
<https://vimeo.com/groups/audiovisualcy>
- Griesecke, Birgit (2014):
Fremde Wissenschaft? Drei Studien zum
Einsatz konzeptueller Forschung im
Verhältnis von Wissenschaft und Kultur,
Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- González de Reufels, Delia/Greiner, Rasmus/
Odorico, Stefano/Pauleit, Winfried (Hrsg.)
(2018): Film als Forschungsmethode.
Produktion – Geschichte – Perspektiven,
Berlin: Bertz und Fischer.
- Latour, Bruno (2002):
Die Hoffnung der Pandora.
Untersuchungen zur Wirklichkeit der
Wissenschaft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mulvey, Laura (2006):
Death 24x a Second. Stillness and the
Moving Image, London: Reaktion.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm/Colli, Giorgio/
Montinari, Mazzino (2003):
Sämtliche Briefe. Kritische Studien-
ausgabe in 8 Bänden, München, Berlin,
New York: W. de Gruyter.
- Pantenburg, Volker (2017):
»Videographic Film Studies«, in:
Malte Hagener/Volker Pantenburg (Hg.):
Handbuch Filmanalyse, Wiesbaden:
Springer, S. 1–18.
- Pantenburg, Volker (2006):
Film als Theorie. Bildforschung bei
Harun Farocki und Jean-Luc Godard,
Bielefeld: transcript.
- Pias, Claus (2010):
Was waren Medien?, Zürich: Diaphanes.
- Ropars-Wuilleumier, Marie-Claire (1999):
»Das Ganze gegen das Teil. ein Riß der
zu schließen ist«, in: Oliver Fahle/Lorenz
Engell (Hrsg.), Der Film bei Deleuze.
Le cinema selon Deleuze, Weimar: Verl. d.
Bauhaus-Univ. Weimar, S. 242–267.
- Stengers, Isabelle (1997):
Die Erfindung der modernen Wissen-
schaften, Frankfurt a. M.: Campus.
- Stingelin, Martin (2004):
»Schreiben«. Einleitung«, in: Martin
Stingelin, Davide Giuriato und Sandro
Zanetti (Hrsg.), Mir ekelt vor diesem
tintenklecksenden Säkulum. Schreib-
szenen im Zeitalter der Manuskripte,
München: Fink, S. 7–21.

Wie den sozialen Muskel trainieren

Social Muscle Club



DER SOCIAL MUSCLE CLUB WURDE VON JILL EMERSON
UND TILL ROTHMUND GEGRÜNDET UND WIRD GEMEINSAM
MIT VIELEN KOLLABORATEUR*INNEN DURCHGEFÜHRT.

DAS GEBEN - UND - NEHMEN - SPIEL



Schritt 1:

Versammle eine Gruppe von Leuten um einen Tisch herum. Acht bis zehn Menschen ist eine gute Größe. Es können Freunde oder sogar Familie sein – es ist eine großartige Möglichkeit, wieder Kontakt aufzunehmen und eure Beziehungen aufzufrischen, wann immer es gebraucht wird. Es ist auch okay, wenn es Leute gibt, die sich nicht kennen oder die normalerweise nicht zusammen Zeit verbringen würden.

Schritt 2:

Jede*r nimmt sich ein Stück Papier und schreibt ihren / seinen Namen und etwas, das sie / er gerne GEBEN möchte, darauf – egal was! Groß, klein, konkret, abstrakt – sogar ein performatives Geschenk ist möglich!

Schritt 3:

Auf ein zweites Stück Papier schreibt jede*r ihren / seinen Namen und etwas, das sie*er EMPFANGEN möchten. Benutzt eure Phantasie – was braucht ihr wirklich? Fragt von Herzen.

Schritt 4:

Alle Zettel kommen in eine Schüssel.

Schritt 5:

Reihum wird ein Stück Papier aus der Schüssel gezogen und vorgelesen. Agatha hat einige Tipps, wo man in Berlin hingehen kann.
Ist jemand interessiert?
Jared braucht mehr Zeit.
Wer kann ihm helfen?

Schritt 6:

Nehmt euch die Zeit, einander zuzuhören!

Schritt 7:

Macht weiter, bis jedes Stück Papier bearbeitet wurde. Denkt daran, dass nicht jeder Wunsch erfüllt werden muss.

➤ <http://www.socialmuscleclub.com/whatisocialmuscleclub/> ✦



[Gerko Egert]

Vielen Dank Jill, dass du Zeit hast und bereit bist, mit mir über den Social Muscle Club zu sprechen. Nach den letzten beiden Abenden, an denen ich an euren Clubs teilgenommen habe, haben sich viele Eindrücke und Fragen ergeben. Doch bevor wir zu den Aspekten der Technik des Gebens und Nehmens kommen, die bei euch ja im Zentrum steht, und die uns auch im Rahmen unseres Buches hier besonders interessiert, würde ich dich gerne fragen, ob du ein bisschen erzählen kannst, wie sich der Social Muscle Club entwickelt hat?

[Jill Emerson]

Es ist eine persönliche Geschichte, und ich denke, das ist wichtig für die Technik, die aus einer Notwendigkeit, und weniger aus einer Überlegung eine Show zu machen, kommt. Mein Mann war auf der Filmschule, ich bin Tänzerin, wir haben also beide einen künstlerischen Hintergrund, wobei er etwas mehr auf der Seite der Produktion ist, er ist Produzent. Er hatte einen Tinnitus, der durch den Stress und Druck zu einer Stimme in seinem Kopf wurde. Man kann also sagen, er war in einer Phase der persönlichen Krise. Es war nicht unbedingt eine bedrohliche Stimme, aber es war etwas, mit dem er umgehen musste. Die Stimme gab ihm Nachrichten und sie hat uns buchstäblich auf eine Reise nach Los Angeles geschickt, wo – so dachte ich – er sich in Hollywood für Jobs bewerben wollte (was er auch getan hat). Zugleich sagte die Stimme aber auch: »Nimm auch die Obdachlosen auf der Stra-

ße wahr und sprich mit ihnen«. Und so verbrachten wir eine Woche zusammen, in der wir die verrückte Erfahrung gemacht haben uns zu öffnen, unsere Komfortzone zu verlassen, mit verschiedenen Menschen vor allem Menschen auf der Straße zu sprechen und wir hatten diese magischen Erfahrungen, die dadurch entstanden sind. Als wir beispielsweise einem Obdachlosen eine Flasche Wasser gegeben haben, kam im selben Moment eine andere Person vorbei und gab ihm auch Wasser. Wir haben gemerkt, dass Handlungen ansteckend sind und uns kam die Idee, dass geben ansteckend ist. Oder wir haben jemandem fünf Dollar gegeben und er gab uns einen selbstgemachten Ring. Diese Erfahrungen waren sehr erfüllend und mindestens genauso erfüllend wie die, die aus den Vorstellungsgesprächen mit all den Hollywoodgrößen zustande kamen, die durch seinen Kontakt zu Tilda Swinton entstanden. Es war also ein extremer Kontrast, der sehr inspirierend war. Am Ende sind wir in Deutschland geblieben und nicht nach L.A. gezogen. Das waren die ersten Schritte, die zum Social Muscle Club führten. Auch ich hatte mich gefragt, was ich mache und was die Bedeutung meiner Kunst ist. Zudem war er sehr inspiriert von dem Dokumentarfilm *Ein Arbeiterclub in Sheffield* (Peter Nestler 1965). Seine Tätigkeit beim Film war neben den Erfahrungen in L.A. die Hauptinspiration für ihn. Dies half uns Fragen zu stellen wie: Was ist wertvoll? Was ist erfüllend? Und all das verband sich zum Social Muscle Club. Und ganz konkret haben wir überlegt, so etwas wie den Sheffieldclub (aus dem Film) zu veranstalten. Ein Club, bei dem schnell, direkt und ohne Bürokratie einander geholfen werden kann. Die erste Idee war, eine Party zu veranstalten, bei der jede*r Geld in ein Glas gibt und anschließend entscheiden wir gemeinsam, wo das Geld hingeht.

[G.E.] Dies entspricht ja sehr direkt der Sheffield-Idee einer finanziellen Hilfe.

[J.E.] Ja, dort bezahlt man seinen Beitrag und ist Mitglied im Club. Das Geld geht dann an die, die es brauchen, wenn z.B. jemand krank ist. Wir wollten es direkter und im Rahmen eines Abends machen, eine Art Live-Crowd-Funding. Wir haben überlegt, wie wir das umsetzen können, bis ein Freund von Till (Jills Mann) die Frage aufbrachte: Warum ausschließlich Geld? Und so gingen wir einen Schritt weiter und ich meinte – so didaktisch wie ich immer denke: Warum versuchen wir nicht einfach alle auf einen Zettel aufzuschreiben, was wir geben wollen, schreiben unseren Namen darunter und sammeln die Zettel in einem Glas. Wir fragten uns einfach, was ist die einfachste Weise es anzugehen? Und so haben wir es gemacht und es hat irgendwie funktioniert. Ausgehend von der Sheffield-Idee dachten wir, es muss auch Performances geben. Ich selbst bin Performerin und hatte eh den Plan Performances zu integrieren. Und so haben wir einen Abend in unserem Wohnzimmer veranstaltet: Wir haben eine sehr formale Einladung an acht Leute geschickt. Es waren zwar alles unsere Freunde, die sich jedoch nicht unbedingt untereinander kannten – eine sehr zufällige Zusammenstellung von Menschen. Wir haben Käse und Wein serviert, um es besonders und ganz formell zu machen. Zudem habe ich ein sehr verrücktes Gastgeberitual am Anfang veranstaltet und alles fühlte sich sehr wichtig und konzentriert an und alle haben versucht, die Wünsche auf den Papieren zu erfüllen. Wir haben direkt gemerkt, dass uns diese Praxis woanders hinführt als zu dem, was wir sonst bei einem Abendessen mit Freunden erleben. Anfangs fragte Jared Gradinger noch, ob er nun wirklich das geben müsse, was auf dem Zettel stand (es war eine Massage). Wir mussten uns damals, 2012, also erstmal in die Praxis einüben. Vielleicht liegt dieses just share, just give jetzt mehr in der Luft, ich weiß es nicht.

Till hatte direkt die Idee, das Format mit vielen Menschen zu veranstalten und dann, 2013, haben wir einen Abend mit zehn Tischen statt mit einem Tisch veranstaltet. Das hat sich dann zu dem jetzigen For-

mat entwickelt: Ein großer Raum mit mehreren Tischen und wenn du niemanden zum Geben und Nehmen an deinem Tisch findest, kannst du den ganzen Raum fragen. So war es viel besser, da wir von der Energie aller zehren konnten und jede*r von den anderen inspiriert wurde. Durch die Performances öffneten sich die Leute, man spürte die Inspiration und die Großzügigkeit, es war viel verspielter und wurde zu einem richtigen Ereignis.

[G.E.] An den Abenden, an denen ich Teil genommen habe, gab es ja immer eine Reihe von kürzeren Performances. Welche Funktion haben die im Rahmen des Social Muscle Clubs?

[J.E.] Als Künstler*innen verstehen wir diese Performances als Geschenke. Mit Rahel Savoldelli haben wir viel über die Konkurrenzsituation in der Kunstwelt nachgedacht und wie alle für die wenigen Förderungen kämpfen. Wir wollten nun einfach unsere Kunst, als etwas, das von Herzen kommt, geben. Wir haben somit die Performances auch nie im klassischen Sinne kuratiert. Wie man sicherlich merkt, ist es ein sehr merkwürdiger Mix, bei dem wir vor allem interessante Leute eingeladen haben. Es ging uns mehr um die Person, die dann selbst entscheidet, was sie macht. Es führte dazu, dass die Leute sich entspannen. Also wenn man konzentriert an den Tischen sitzt, bieten die Performances eine Pause zum Zuschauen. Es führt zu einem feierlichen Charakter des Abends. Jeder Aspekt, wie beispielsweise das Essen, ist eine Wertschätzung und Feier. Wenn es nur das Geben und Nehmen mit den Papieren wäre, wäre es zu sehr ein Markt. Man könnte es einfach online machen.

Wir haben SMC z.B. an einem sehr schwierigen Ort, Palm Springs, veranstaltet, mit sehr reichen Menschen, die ganz und gar nicht progressiv waren. Es war der Altenstift meiner Eltern, 60 Jahre und älter. Dort war es sehr wichtig verschiedene Künstler*innen aus Berlin dabei zu haben, um an den Tischen andere Ideen ein-

zubringen und den Menschen Vertrauen zu geben. Man entblößt sich ja auch ein bisschen an den Tischen, und so habe ich, um das Eis zu brechen, zur Eröffnung des Abends oft etwas sehr Peinliches gemacht, um zu zeigen: Wir sind alle hier zusammen, man darf sich dumm fühlen.

78

[G.E.] Was ich faszinierend an eurem Konzept finde, ist, wie so eine einfache Technik so vielschichtig sein kann. In unserem Buch geht es uns ja darum Techniken als etwas zu betrachten, dass wir nicht einfach beherrschen können, sondern etwas, das selbst produktiv ist.

[J.E.] Ja, das Inspirieren ist wichtig. Und es hat schon so viele Menschen inspiriert, die bei den Clubs waren. Man wird durch andere Menschen inspiriert. Wenn man den Abend als eine Technik verstehen würde, die man beherrschen kann, dann würde das einen nur einschränken. Wenn andere Menschen den Club bspw. in Basel machen, ist das Schöne, dass niemand kontrolliert, ob sie es auch so machen, wie wir es in Berlin machen. Das wäre bescheuert. Sie haben Dinge hinzugefügt und verändert, sie haben ihre eigenen Farben, ihr eigenen Geschmäcker. Ich denke, jede Stadt, die den Club veranstaltet, hat ihren eigenen Stil. Dies macht das ganze Netzwerk der Menschen, die die Clubs veranstalten, zu einem bunten Organismus. Dadurch wird es sehr viel persönlicher und menschlicher. Es ist eine Praxis, die darauf basiert, dass man sie selber ausführen muss. Es geht nicht darum eine Technik zu lernen. Wir sagen, dass es statt einer Franchise-Mentalität mehr um ein »Join the Club!« geht. Wir alle nehmen daran teil.

[G.E.] Du sagtest gerade, dass, nachdem ihr mit dem Club begonnen habt, andere Menschen dazugekommen sind und neue Clubs in anderen Städten gestartet haben. Kannst du noch etwas über die verschiedenen Clubs erzählen? Wo sie stattfinden und wie sie sich unterscheiden?

79

[J.E.] Wir haben den Social Muscle Club zuerst in den Sophiensaalen (Theater in Berlin) veranstaltet und schon damals nahm jemand aus Basel teil und wollte es dort ausprobieren. Dann haben wir dort einen Club gemeinsam gemacht, der alleine weitergeführt wurde, aber wir stehen immer noch in Kontakt. Rahel fährt oft dorthin und wir haben ihn nach Berlin eingeladen. Es basiert alles auf Vertrauen und einer guten Beziehung. Wir nehmen keine Gebühren, wir denken, wenn seine Arbeit Früchte trägt, dann tut es auch unsere – und umgekehrt. Das ist die Idee von »Join the Club!«. Es kamen noch zwei Leute aus Bristol, die den Club dort veranstalten wollten. Dann haben wir noch mehrere Clubs als Gastspiele im Rahmen von Festivals in Marseille und Nancy veranstaltet. Außerdem waren wir in Wien im Brut Theater und auch dort entstand die Idee, dass Künstler*innen aus Wien den SMC auch in ihrer Stadt machen. Und so haben sie noch drei weitere Clubs veranstaltet, jedoch konnten die Clubs sich dort nicht wirklich etablieren. Neulich kam allerdings eine der Künstler*innen nach Berlin – die Initiative ist also immer noch da. Es ist viel Arbeit und man kann solch ein Engagement nicht erzwingen. Wir waren in Südafrika, auch wenn ich selbst dort nicht dabei war, in München, ... Ich vergesse mit Sicherheit noch Orte. Und dann hatten wir natürlich die große Amerika-Tour. Oft werden wir gefragt, aber diesmal entsprach es wirklich unserem Wunsch nach Amerika zu gehen. Und so haben wir Orte gesucht, an denen wir den Club veranstalten konnten. Menschen, die die Idee nicht kannten, aber das Konzept gelesen hatten, haben zugestimmt und uns angeboten, es bei ihnen zu veranstalten. Wir waren in Chicago an der Kunsthochschule, an einem Theater in Atlanta, und dann an der Westküste: Palm Springs, in einem Theater in San Francisco, L.A. im Bootleg Theater und in Portland in einem Café. Es war eine ganz andere Erfahrung. Es war hart, weil wir dort ankamen und den Club an einen neuen Ort brachten, was schon zu einer etwas anderen Wahrnehmung führt. Es waren kleine Clubs, die jedoch sehr erfüllend waren. Es fühlte sich fast wie eine Forschungsreise an. Und dann haben wir die

Künstler*innen von dort nach Berlin eingeladen. So versuchen wir, das soziale Gewebe zu erweitern.

80

[G.E.] Heißt das, dass die verschiedenen Clubs nicht nur an verschiedenen Orten, sondern auch in verschiedenen Institutionen wie Bibliotheken oder Kunsthochschulen stattgefunden haben? Erzeugt es einen Unterschied, den Club an verschiedenen Orte und Institutionen stattfinden zu lassen?

[J.E.] Auf jeden Fall! Der Kontext der Sophiensaele hat sehr gut funktioniert. In Basel hat er bereits in einer Markthalle und in einem Senior*innenheim stattgefunden. Es gab damals schon die Idee, die Clubs an unterschiedlichen Orten stattfinden zu lassen. Ich habe eine kleine Variante in einem Übergangwohnheim, in dem ich gearbeitet habe, gemacht und es ist immer interessant zu sehen, was besser und was schlechter lief. Auf der Peace Talks Tour haben wir sehr stark mit unterschiedlichen Orten in Berlin gearbeitet und waren an Orten wie einem Club (Klunkerkranich), einer Uni (Universität der Künste, UdK), in einer Bibliothek (Gedenkbibliothek) und in den Uferstudios. Ich denke, dass ein konzentrierter Raum von Vorteil ist, somit war die Bibliothek sehr schwer, weil immer wieder Leute rein und raus gegangen sind, das Theater hingegen funktioniert immer wieder sehr gut. Wir wollten aber auch zur UdK, um mehr Studierende zu erreichen. Im Endeffekt kamen gar nicht so viele, die meisten sind nur vorbeigegangen, haben geschaut und nur wenige sind geblieben. Bei dem Obdachlosenheim war unsere Motivation, dass die Obdachlosen womöglich nicht in die Sophiensaele kommen wollen, und so dachten wir uns, dass wir zu ihnen kommen. Oft erreichen wir auch unterschiedliche Leute durch die Performances. So ist z.B. die Obdachlosen-Theatergruppe, mit der ich arbeite, bei einem Club in den Sophiensaelen aufgetreten und sie waren dann auch Teil des Geben-und-Nehmen-Spiels an den Tischen. Es war ein sehr guter Mix, und oft funktioniert gerade das sehr

81

gut. Ja, ich denke, der Kontext verändert total, wie man über den Club denkt und was er ist. Es kann sehr praktisch sein, oder es kann sich plötzlich wie eine große Kunst-Sozial-Skulptur anfühlen. Für mich spielt das keine Rolle, obwohl ich denke, dass es interessant für die Praxis ist, was die Leute denken.

[G.E.] Ich habe auch gesehen, dass ihr es in einer Schule gemacht habt.

[J.E.] Ja, Agathe und Ronald haben den Club in einer Schule veranstaltet. Sie haben erzählt, dass es sehr gut funktioniert hat. Ich selbst war nicht dabei. Sie haben zunächst kleine Geben-und-Nehmen-Workshops mit den Kindern veranstaltet und dann haben sie den Club dort veranstaltet. Sie berichteten es sei gut gelaufen. Es waren Grundschulkindern. Jared hat den Club mit Kindergartenkindern und deren Eltern veranstaltet. Er hat das Format sehr stark verändert, damit es mit kleinen Kindern funktioniert. Ich weiß nicht, wie das am Ende aussah. Mich würde selbst interessieren, wie es mit Kindern funktioniert. Wenn ein, zwei Kinder bei einem Club sind, funktioniert es immer gut, aber ich weiß nicht, wie es läuft, wenn man nur Kinder dabei hat.

[G.E.] Welche Elemente bleiben in diesen vielen Clubs immer gleich und bei welchen ist es euch wichtig, dass sie angepasst und verändert werden?

[J.E.] Ich denke, dass eine ehrliche Herangehensweise sehr wichtig ist. Man kann jede Intention direkt in dem Club spüren. Beim Theatertreffen hatten wir zwar ein großes Budget, aber es war für mich nicht der beste Club, da es viel zu sehr darum ging, ob die Bühne gut aussieht und die Dinge perfekt sind. Ich denke, dass die Intention bei jedem Club fühlbar ist, die Umstände sind egal. Also, egal wer es macht, die Intentionen, die man hineingibt, werden im Club spürbar. Und ich würde sagen, dass es immer Performances geben sollte, sonst wäre es eine komplett andere Praxis.

Wenn jemand nur das Geben und Nehmen probieren möchte, kann er das machen, aber ich würde es nicht Social Muscle Club nennen. Ich denke, dass der Ansatz des Individuums in der Gruppe wichtig ist, also diese Gruppen an den Tischen, die sich dann öffnen, das funktioniert sehr gut. Andere haben ausprobiert, direkt an den Tischen und ohne Einführung anzufangen. Dadurch war es am Anfang sehr ruhig, die Einführung kam dann später. Es war ein sechsständiger Club. Es ist natürlich okay, all diese Dinge auszuprobieren, auch sie sind Teil des Formats. Aber das Spiel mit dem Papier und die Performances, das ist wirklich das, was den Club ausmacht. Und wir haben immer Essen. Das muss nicht sein, aber es ist Teil des Services und der Fürsorge.

Wir haben auch die *Practice* und die *Trying to Talk* Touren gemacht, um zu überlegen, wie wir die Idee auch außerhalb der Clubs einbringen können. Es ging uns darum, der Idee, den sozialen Muskel zu trainieren, einen anderen Sinn zu geben. Da haben wir die Idee des Clubs in andere Kontexte gebracht. Die Idee, wie man die sozialen Muskeln in einem partizipatorischen Modus trainieren kann, auf eine je eigene Weise anzugehen ist, denke ich, ein tolles Konzept. Doch das Herz ist immer der Club mit dem Geben und Nehmen als Motor. Nichts in der Welt, das ich kenne, fokussiert so direkt auf das Geben und Nehmen in seiner reinen Form.

[G.E.] Was mir gefällt, ist, dass auch die Effekte des Gebens und Nehmens den Club verlassen und nach draußen dringen. Wenn man etwas bekommt, was nicht an dem Abend erfüllt werden kann, wenn man sich trifft und so neue Beziehungen entstehen.

[J.E.] Ja, es sind schon Arbeitsbeziehungen dadurch entstanden. Vor allem im Team der Peace Talks, für die wir die Menschen aus aller Welt, mit denen wir zuvor gearbeitet haben, nach Berlin eingeladen haben. Viele sind nun Freunde, einige arbeiten weiterhin zusammen. Das alles geschieht so oft im Club selbst. Wow, was für

ein Netzwerk geknüpft wird! Und es ist so gut, weil der Rahmen den Leuten nicht vorgibt, was sie zu tun haben, sondern die Menschen die sind, die es selbst entscheiden. Wir kontrollieren nicht, ob das Geben und Nehmen wirklich stattfindet, das wäre tödlich für den Prozess. Wir haben nur einen kleinen Rahmen und dann ist es eine freie Form. Es ist eine geniale Form und wir sind nur darüber gestolpert. Es ist alles wegen der »Stimme«.

[G.E.] Und würdest du sagen, dass das Theater der Ort ist, an dem es am besten funktioniert?

[J.E.] Ja, nach all dem was wir probiert haben, denke ich, ist das Theater vielleicht der beste Ort. Aber es funktioniert auch gut im Café, da braucht es nur etwas Konzentration und Menschen, die nur für diese Veranstaltung kommen und nicht so viel rein und raus gehen. Es ist der Abend, das Ausgehen, das Gefühl man geht zu etwas Besonderem und Wichtigem. Gerade die Sophiensaele, mit dem großen Festsaal, ähneln sehr stark dem Raum, in dem der Sheffieldclub veranstaltet wurde.

[G.E.] Gibt es denn noch andere Orte oder Institutionen, in denen ihr gerne Clubs veranstalten würdet und die euch interessieren?

[J.E.] Ja, wir haben auf jeden Fall schon über ein Studierendenaustauschprogramm nachgedacht. Das wäre cool. Wir haben Clubs am *Art Institute* in Chicago und an der UdK gemacht und wir dachten, es könnte eine tolle Möglichkeit für Universitäten sein, einen Austausch zu organisieren. Wenn z.B. eine Person aus Chicago nach New York kommt, trifft sie dort all die New Yorker Künstler*innen, bekommt all die lokalen Informationen und vice versa. Oder die Person kommt nach Atlanta und veranstaltet da den Club mit. Dann macht man etwas zusammen und es bleibt nicht bei einem normalen Studierendenaustausch. Das wäre etwas, das wir sehr gerne machen würden.

Wir würden auch gerne nach Südamerika. Und ich würde gerne mehr in den USA machen, da ich glaube, dass der Kontrast zwischen dem sehr kapitalistischen Denken und dem Format des Clubs gut funktioniert.

84

Ich bin gespannt, wenn wir im Oktober (2019) nach Zagreb fahren, wie es in einer sozialistisch geprägten Gesellschaft funktioniert. Als ich mit der Veranstalterin vor Ort gesprochen hatte, meinte sie, die Verspieltheit wird gut funktionieren.

[G.E.] Ja, ich denke, die Verspieltheit ist sehr wichtig.

[J.E.] Ja, sie macht die Praxis fortschrittlich. Sonst kann ich auch einfach online mein neues Auto, oder was immer ich brauche, suchen, aber darum geht es uns nicht. Es geht nicht wirklich darum, was man auf der materiellen Ebene bekommt und gibt.

[G.E.] Ich denke es ist wichtig, dass die Technik des Gebens und Nehmens in einem bestimmten Setting stattfindet, damit sie nicht zu einem rein ökonomischen Austauschgerät und ihre Verspieltheit behält.

[J.E.] Ja, deswegen denke ich, sind die künstlerischen Präsentationen und die Moderator*innen so wichtig. Man braucht dieses Setting, um die Technik zu nutzen und die Möglichkeiten, die damit verbunden sind, zu erfahren. Natürlich kann man einfach sagen, man gibt und tut es dann nicht. Doch, ich denke, es ist das Setting, das einen animiert dabei zu bleiben und dann auch wirklich zu geben und zu nehmen. Man muss fühlen, dass es wichtig ist – wie bei einem Ritual, das man gemeinsam begeht.

[G.E.] Es ist interessant, dass die Technik einerseits so abstrakt und formal ist und dass es zugleich diese andere affektive Ebene gibt, die solch eine wichtige Rolle spielt.

85

[J.E.] Ja, auf jeden Fall. Darum denke ich, dass, obwohl die Technik auf unserer Website steht, für eine Person, die noch nie bei einem Club war, die Technik nicht wirklich gut funktionieren würde. Ich denke, es ist wichtig, dass man es erfährt, um es zu verstehen. Ich merke das immer, wenn ich Leuten versuche zu erklären, was wir machen, das ist ziemlich schwer. Doch wenn sie kommen, verstehen sie es direkt. Es inspiriert Leute über das Potential nachzudenken. Es gibt diesen unbekanntem Faktor des Menschlichen, den man dann spürt. Es gibt immer Überraschungen, die stattfinden. Zum Beispiel hat bei einem der ersten Clubs, der noch sehr chaotisch war, jemand nach einer Minute Stille gefragt und der ganze Raum war ruhig für eine Minute. Da war eine wirkliche Performance, die stattgefunden hat. Manchmal funktionieren diese Dinge auf unglaubliche Weise.

[G.E.] Würdest du sagen, dass sich die Clubs über die Zeit stark verändert oder entwickelt haben?

[J.E.] Das Netzwerk ist definitiv gewachsen, das ist sehr interessant. Das es sich jetzt (2019) immer noch frisch und neu anfühlt, finde ich unglaublich. Ich dachte nie, dass es sich so lange tragen würde. Es ist toll, dass unterschiedliche Leute die Clubs organisieren und ich einfach zu einem Club gehen kann, so bleibt es spannend. Meine Rolle ist jetzt auf das weitere Netzwerk gerichtet und wie es wächst, das interessiert mich gerade am meisten. Dazu kommen die ganzen neuen Leute und die persönlichen Beziehungen, die dadurch entstehen. Ich erfahre so viel über neue Künstler*innen, ihre unterschiedlichen Hintergründe und Arbeitsweisen, das ist wirklich interessant. Und dann gibt es immer wieder neue Themen in der Welt, sei es Klima, sei es Rassismus, etwas, das wir zum Beispiel stark in dem Club in Atlanta erfahren haben. Dort waren sehr viel *weiße* Menschen aus der Mittelschicht und eine Gruppe Afroamerikaner*innen, die eher aus den unteren Schichten kamen. Das hat direkt dazu geführt, dass die Frage nach *race* Thema in

dem Club wurde. Ich glaube die Clubs können immer relevant werden, mit allen Themen, die aufkommen. Keine Ahnung wie lange noch, aber bis jetzt ist es so.

86

[G.E.] Würdest du also sagen, dass politische Themen in diese sehr persönliche Technik mit hineinspielen?

[J.E.] Ja, aber nicht, wenn wir sie einfach als Extra hinzufügen würden. Zum Beispiel kamen in L.A. ein paar linke Trump-Gegner*innen und auch eine Gruppe Abtreibungsbefürworter*innen. Doch es gab auch entgegengesetzte Meinungen, und so wurde es durch die Anwesenden zu einem Thema im Club, wir hätten es jedoch nie als Thema vorgegeben. Manchmal planen wir Themen etwas durch die Leute, die wir einladen. So waren bei dem Palm Springs Club viele reiche *weiße* Menschen und wir hatten eine Gruppe eingeladen, die eine Verbindung zu einer Gruppe von ärmeren Jugendlichen aus Lateinamerika haben. Und so wurde Geld direkt zu einem Thema. Eine Person hatte gefragt, ob jemand ihre Studiengebühren zahlen könnte, es sei das erste Mal, dass jemand aus ihrer Familie zur Uni geht. Es war so viel Reichtum im Raum, dass, wenn alle zusammengelegt hätten, sie im Nu die Gebühren hätten zahlen können. Aber Geld war das Tabuthema. Es ist sehr faszinierend, wenn das passiert. Politik spielt eine Rolle, aber wir können sie nicht steuern. Ich denke, es würde nicht funktionieren, wenn wir sagen würden: Dies ist ein Club für oder gegen Abtreibung. Es geht um die Individuen und die Individualität, die ausgedrückt wird. Es geht darum, das Individuum im Kollektiv zu erfahren. Wir haben den Club zum Beispiel auch mit einer Gruppe von Künstler*innen durchzuführen versucht, die zusammen arbeiten und das bringt immer Schwierigkeiten mit sich. Es funktioniert schon irgendwie immer, aber es ist besser, wenn es einen Rahmen und nicht zu viele Gruppendiskussionen gibt und es klar es, dass es sich nicht um ein bestehendes Kollektiv handelt, sondern jede*r

87

auch ihren Freiraum hat. Die Prinzipien, die wir im Club haben, sind auch außerhalb zu finden.

[G.E.] Du hast gerade die Kollaborationen angesprochen. Ist denn im Laufe der Zeit eine gewisse Konsistenz entstanden? Vielleicht sind Leute wiedergekommen?

[J.E.] Ja, mit Sicherheit. Und das ist auch das, was wir erschaffen wollten. Obwohl wir auch eine Krise im Team hatten. Tiefgehender und konstanter mit Menschen zu arbeiten ist auf jeden Fall ein Ziel. Bis jetzt ist es vor allem durch das Interesse der Leute zustande gekommen. Es gibt definitiv langanhaltende Beziehungen, die durch Interesse zustande gekommen sind. Es hilft, ein Team von Menschen zu haben und es ist auch interessanter, mit mehreren zu arbeiten. Dann hat man diese gemeinsamen Erfahrungen, auf denen man aufbauen kann. Ja, es ist wirklich ein demokratisches Ding, das irgendwann in jeder Stadt stattfinden könnte.

[G.E.] Um noch mal auf die Technik des Gebens und Nehmens zurückzukommen. Was mich interessiert, ist, wie die Formalisierung dieser Technik nicht dazu führt, dass das Soziale des Abends einfach reduziert wird, sondern dieses vielmehr fördert und stärkt.

[J.E.] Genau. Wenn es zu locker ist, funktioniert es nicht. Ich weiß nicht warum, aber wir hatten es schon ganz am Anfang. Anfangs hatten wir diese sehr formale Email, um zum ersten Club im Wohnzimmer einzuladen. Das Servieren von Getränken, die formale Eröffnung des Abends, all das hilft, doch warum? Vielleicht, weil es ernster genommen wird. Ich glaube auch, dass die Reduktion auf »eins geben, eins nehmen« hilft zu fokussieren und sich dem Akt sehr bewusst zu werden. Es gibt jedem Raum, keine*r kann den Raum alleine einnehmen. Doch warum es genau funktioniert, weiß ich nicht. Vielleicht, weil es so didaktisch und reduziert ist, ist es partizipatorisch, ohne sich jedoch wie Mitmach-

theater anzufühlen. Und es ist sehr praktisch, das mag ich besonders. Selbst wenn einzelne Performances zum Mitmachen einladen, funktioniert es im Rahmen des Clubs. Ich mag, dass so unterschiedliche Dinge zusammenkommen, manchmal wird der Club wirklich zu einem Blick in die Gesellschaft.

88

[G. E.] Vielen Dank!

Interview und Übersetzung aus dem amerikanischen Englisch von Gerko Egert

89

Körperstreik

Feministische
Gesundheitsrecherchegruppe
(Inga Zimprich)

KÖRPERSTREIK



Vorbemerkung

In der Feministischen Gesundheitsrecherchegruppe arbeiten wir oft mit Übungen, um nachzuspüren, welche eigenen Erfahrungen wir mit einem Thema oder einer Frage haben. Oft nehmen wir uns einzeln Zeit zum Nachdenken und Nachspüren, bevor wir uns miteinander austauschen. In dieser Übung wollen wir in unseren Körpern und in unserem Körperwissen nachspüren, welche besonderen Verhaltensweisen unser Lernen in der Akademie (Universität, Kunsträume, White Cube) in uns ausprägt. Welche Impulse verstärken wir und welche blenden wir aus, um den Anforderungen der Akademie (der Universität, des White Cubes) besser zu entsprechen? Und welches Wissen vernachlässigen wir, was spalten wir von uns ab, weil wir es als nicht zugehörig empfinden?

Im Folgenden findest du eine Reihe von Fragen. Du kannst dir entweder zu jeder ein paar Minuten Zeit nehmen, um nachzuspüren und dir ggf. Notizen zu machen. Natürlich kannst du Fragen auswählen oder überspringen.

Wenn du die Übung als Schreibübung nutzen willst, nimmst du dir ein paar Zettel und einen Stift und stellst dir am besten pro Frage einen Timer (z. B. auf 5 Min). Du beginnst, nach dem Lesen der Frage, für diese Dauer zu schreiben, was dir in den Sinn kommt, ohne dass der Stift das Papier verlässt. Wenn du festhängst, wiederhole den ersten Satz so oft, bis dir etwas anderes in den Sinn kommt. Die Idee ist es, nicht zu zensieren, was dir einfällt, sondern deinen Gedanken unvoreingenommen zu folgen

(die Methode »Stream of Consciousness« haben wir von Johanna Gustavsson gelernt). Wenn ihr in einer Gruppe arbeitet, könnt ihr euch im Anschluss über diese Übung austauschen und darauf achten, dass alle gleich viel Redezeit bekommen.

Suche dir einen ruhigen, angenehmen Ort, an dem du dich wohl fühlst. Lege bereit, was du für diese Übung brauchst (Stift und Zettel, Timer). Mache es dir bequem. Atme tief durch und spüre in dich hinein.

Fällt dir eine körperliche Reaktion ein, von der du gelernt hast, dass sie in akademischen / künstlerischen / institutionellen / schulischen Räumen peinlich ist / fehl am Platz ist und dass du sie verbergen / dich für sie schämen oder sie ablegen solltest?

Fällt dir eine bestimmte körperliche Reaktion ein? Kannst du nachspüren, welche Geschichte du mit ihr hast, wie sie dich begleitet hat, und wie sie sich im Laufe der Zeit verändert hat? Etwa rote Flecken, Stottern, Durchfall: Wann fiel es dir auf? Hat es dich gestört? Hast du viel darüber nachgedacht? Hast du gelernt was dir hilft?

Kannst du heute spüren, was diese körperliche Reaktion dir mitteilen wollte? Spürst du heute daran etwas, was du annehmen und wertschätzen kannst?

Hast du heute körperliche Symptome des Unwohlseins, wenn du dich in machtausübenden und normierenden Räumen aufhältst? Welche sind das? Woran erinnern sie dich?

Versuche dich an einen Moment zu erinnern, in dem du dieses Unwohlsein an anderen wahrnehmen konntest, wie etwa Stottern, rote Flecken, Schweiß, Nervosität, Scham. Versuche dir anhand dieser Situation zu verdeutlichen, welche Machtverhältnisse in dieser Situation wirkten. Wenn es dir möglich ist: Versuche dir zu vergegenwärtigen, wie unterschiedlich betroffen die Anwesenden von diesen Machtverhältnissen waren.

Versuche assoziativ aufzuschreiben, welche Dinge, Menschen, Gefühle, Äußerungen durch diese subtile und verdeckte Art der Machtausübung in akademischen/ universitären/ kunstaffinen Räumen als unpassend gelten können.

Versuche assoziativ aufzuschreiben, was dir in akademischen/ universitären/ kunstaffinen Räumen fehlt, dadurch, dass Dinge, Menschen, Gefühle und Äußerungen abwesend oder unterdrückt bleiben.

Hast du ein Gespür dafür, welche Anteile von dir du eher einem wissenden und arbeitenden Körper zuzählen würdest und welche Anteile du raushältst oder abspaltest? Hast du eine Vorstellung oder ein Bild von deinem »wissenden Körper«, eine Haltung, Kleidung, Sprechweise, die du annimmst, um den – von diesen

Machtverhältnissen durchzogenen Räumen – eher zu entsprechen und um in ihnen gut zurecht zu kommen?

Hast du anders herum eine Vorstellung der Anteile in dir, die vielleicht eher deinen »dagegenwissenden Körper« formen? Was tut er, was teilt er dir mit? Welche Wünsche hat er und zu wem nimmt er am ehesten Kontakt auf?



»Mein diffuses Unbehagen hatte eine Gestalt, eine Stimme bekommen.« ▷ Steinemann 2000: 52 ◀

2015 gründete sich die Feministische Gesundheitsrecherchegruppe. In unseren ersten beiden Treffen, damals noch mit einer größeren Gruppe internationaler Kulturarbeiter*innen ▷ In den ersten beiden Recherchetreffen nahm eine größere Gruppe Kulturarbeiter*innen teil, darunter: Alice Münch, Emilia Müller-Ginorio, Felicita Reuschling (†), Inga Zimprich, Ingela Johansson, Isabell Gross, Isabella Schiele, Julia Bonn, Julia Entner, Tijana Stevanovic ◀, ging es uns zunächst darum herauszufinden, welche Vorstellungen einer kollektiven Recherchepraxis wir hatten und welche Methoden wir in der Gruppe entwickeln und anwenden wollten. Ab 2016 arbeiteten wir, Alice Münch, Julia Bonn und ich, gemeinsam als Berlin-basierte Gruppe in regelmäßigen, wöchentlichen Treffen (seit 2018 arbeiten Julia Bonn und ich zu zweit). In dieser zweiten Phase der Recherchegruppe war für uns vor allem wichtig, uns von Vorstellungen loszumachen, wie »richtige« Kunstwerke oder »richtige« Texte auszusehen hatten.

Vielfach trafen wir uns gemeinsam mit unseren Kindern. Als Mütter kleiner Kinder war unsere Arbeitszeit und unsere Aufmerksamkeitsspanne limitiert. Wir lasen gemeinsam vor Ort, schrieben einander in der Zwi-

97 schenzeit Briefe, machten Übungen und leiteten aus dem, was wir gelesen oder recherchiert hatten, eigene Übungen ab. Wir versuchten, eine unmittelbare Verbindung zwischen dem, was wir lasen und lernten, und unseren Leben herzustellen. Statt einen Text zu diskutieren, fragten wir uns: Was macht das mit mir? Woher kenn' ich das?

Wir gaben weiterhin Hefte heraus, um unseren Arbeitsstand zusammenzufassen. Dafür musste es genügen, geradeheraus zu schreiben, was wir meinten. Uns fehlte die Zeit, Korrektur zu lesen, in fehlerfreies Englisch zu übertragen oder auf einen fantastischen Stil zu achten. Wir lernten, unsere Texte ernst zu nehmen, auch wenn wir nicht ein Zitat einer wichtigen Persönlichkeit vorstellten. Ich lernte, wenn ich Abwehr gegen Vorschläge von anderen Gruppenmitgliedern hatte, genauer nachzuspüren, ob diese Abwehr nicht vielleicht mit meinen Vorstellungen von »richtiger« und »guter« Kunst zu tun hatte und der Befürchtung, dieser Vorstellung nicht zu entsprechen.

In unseren ersten öffentlichen Workshops mussten wir mit dem seltsamen Gefühl umgehen, dass wir öffentlich viel Persönliches von uns teilten und aus unseren Leben berichteten. Ging das zu weit? Machten wir uns



1

Feministische Gesundheitsrecherchegruppe (Julia Bonn/ Inga Zimprich), *Practices of Radical Health Care: Materials, Methods and Activation*, 2019 | Installationsansicht der Ausstellung *Sick and Desiring* im Hordaland Kunstsenter, Bergen Assembly 2019 | Foto: FGRC

zu verletzlich? Waren wir peinlich? Mir hat es gutgetan, in einer Gruppe zu arbeiten, in der wir einander immer wieder bestärken konnten, genau das zu tun. Wir spürten, wenn wir als ganze Personen anwesend sein konnten, mit unseren Erfahrungen, unseren Zweifeln und unserer Unsicherheit, dass es uns dann auch leichter fiel, mit Schwierigem umzugehen und Gruppensituationen zu tragen, die uns herausforderten. Wir trauten uns, unsere Ängste und Befürchtungen mit in die Arbeit zu nehmen und sie dort auch auszusprechen.

98

In dem Buch *Wissenschaft als Erfahrungswissen* (Reichert/Heid/Steinemann/Fry 2000) beschreiben vier Forscher-*innen, wie sie sich die Bereiche ihres Wissens und die dazugehörigen Methoden zurückerobern, von denen sie verinnerlicht haben, dass sie nicht »dazugehören«, dass sie nicht Teil von wissenschaftlichem Wissen und Arbeiten sind und dass sie im »richtigen« Wissen fehl am Platz sind. Ihre Arbeit ist weniger ein lautstarkes Fordern als ein inneres Erforschen, Aufdecken und Umarbeiten dessen, was sich als Vorstellungen von Wissen in sie eingepägt hat. »Vor allem den Wert von Gefühlen, persönliche Betroffenheit, Passivität, Verletzlichkeit, Abhängigkeit, Schwäche, Ohnmacht, Intuition,



2

Feministische Gesundheitsrecherchegruppe (Julia Bonn / Inga Zimprich), *Practices of Radical Health Care. Materialien zur Gesundheitsbewegung West-Berlins der 70er und 80er Jahre*, 2018 | Installationsansicht M.1 Arthur Boskamp-Stiftung, Hohenlockstedt, 2018 | Foto: FGRC

99 Altern und Krankheit, Schmutz und Chaos, Instinkt« sind in diesen Wissensprozessen abwesend, schreibt Ursina Steinemann. Die eigenen Erfahrungen, Lebenswirklichkeiten, eigene Wünsche und Bedürfnisse sind abgewertet, peinlich, unangebracht und werden verdrängt.

Wenn ich jetzt in akademische Räume zurückgehe, spüre ich körperlich eine Schwelle, die aus vielen kleinen, fast unbemerkten Handlungen, impliziten Aufrufen und Anforderungen besteht. Sie fordert mich auf, Teile von mir draußen zu lassen, Erfahrungen von mir nicht zu benennen, Beobachtungen zu verschweigen und Machtverhältnisse unhinterfragt zu lassen. Sie wirkt auf mich als Bedrohung: Ich spüre eine Nervosität, eine Furcht als außerhalb der Norm, als verrückt, als unpassend wahrgenommen, eingeordnet und adressiert zu werden. Meine Bedürfnisse und Impulse in diesen Räumen kommen mir oft peinlich, irgendwie abwegig oder übertretend vor.

Mich überkommen Unruhe und die Sorge, durch eine kritische oder disziplinierende Zwischenfrage auf meinen Platz außerhalb verwiesen zu werden. Diese Schwelle durchzieht auch meinen Körper als Austragsfläche. Sie wird erlebbar im Stottern und Zer-



3

Feministische Gesundheitsrecherchegruppe (Julia Bonn / Inga Zimprich) | Workshop zur Radikaler Therapie mit Jess Ward (F.O.R.T. Strukturen Berlin) und Inga Zimprich im Rahmen der Ausstellung *Practices of Radical Health Care. Materialien zur Gesundheitsbewegung West-Berlins der 70er und 80er Jahre* bei District Berlin, 2018 | Foto: FGRC

fahrensein, in der Anspannung, dem Auf- 100
schub, der Müdigkeit, dem Schwitzen und
dem Unbehagen in akademischen und institutionel-
len, *weißen* Räumen

↗ Kenneth Jones und Tema Okun beschrieben
2001 in ihrem Buch *Dismantling Racism: A Workbook for Social Change Groups*, wie
weiße Vorherrschaft unsere Arbeitsweise und Gruppenprozesse prägt. Ich wurde
darauf aufmerksam über einen Teilnehmer des Workshops Roadmap Diversitäts-
entwicklung von Anja Schütze, 2018, im Rahmen von Diversity Arts Culture, Berlin.
(<https://www.diversity-arts-culture.berlin/angebote-und-veranstaltungen/workshop/roadmap-diversitaetsentwicklung>) Vgl. Beschreibung White Supremacy Culture auf
Englisch: http://www.cwsworkshop.org/PARC_site_B/dr-culture.html ✓ . Um
diese Symptome zu verringern und mich diesen Räu-
men mehr und mehr anzupassen, beginne ich mich
selbst zu bearbeiten, meine Zugehörigkeit herzustellen:
Hart zu mir selbst zu werden und hart zu anderen.

Heute versuche ich, mein eigenes, körperliches Unbeha-
gen als eine Form des Dagegenwissens zu nutzen: Als
einen Hinweis, wie diese Härte aufzubrechen wäre, wo
ich sie unterbrechen kann. Mein Unbehagen teilt mir
mit, wie Techniken der Unterdrückung, *weiße* Vorherr-
schaft, Sexismus, Klassismus und meine Vorstellung
von Gesundheit und Leistungsfähigkeit in mich hinein-
ragen und in mir wirken. Wie sie mich und andere subtil



Feministische Gesundheitsrecherchegruppe (Julia Bonn / Inga Zimprich) | Workshop zur
vaginalen Selbstuntersuchung mit Joan Murphy und Monika. Moderiert von Julia Bonn,
Inga Zimprich im Rahmen der Ausstellung *Practices of Radical Health Care. Materialien zur
Gesundheitsbewegung West-Berlins der 70er und 80er Jahre* bei District Berlin, 2018 |

Foto: FGRG

101 durchziehen als Personen und Körper, in denen
Macht sich herstellt und ausgeübt wird. Diese
regulieren auch in meinem Körper, in meinen Verhal-
tensweisen, wer zu Wort kommt, wessen Worte Gültig-
keit erhalten, wer sich zugehörig fühlen darf.

Mein diffuses Unbehagen ist selbst eine Gestalt, eine Stim-
me geworden. Heute begleitet sie mich, wenn ich mich
durch diese Räume hindurchbewege. Sie ermutigt mich,
mit meinem Unbehagen zu sein, weicher, zerfahrener,
durchlässiger zu werden, und darin neue Allianzen zu
knüpfen. Mein Unbehagen ist meine Begleiterin gewor-
den. Sie sitzt bei mir und hält meine Hand.

Als künstlerisches Rechercheprojekt erarbeitet die Feminis-
tische Gesundheitsrecherchegruppe (Julia Bonn, Inga
Zimprich) Ausstellungen, Publikationen, Workshops
und Zines, in denen sie Räume herstellt, in denen wir
Verletzlichkeit teilen und (Zugangs-) Bedürfnisse aner-
kennen können. In diesen Formaten setzt sich die Femi-
nistische Gesundheitsrecherchegruppe kritisch mit
dem Paradigma von Leistungsfähigkeit und Gesundheit
auseinander, das auch im Kunstfeld vorherrscht.

In ihrer jüngsten Arbeit *Practices of Radical Health Care: Materialien zur Gesundheitsbewegung der 70er und 80er Jahre* (2018/2019) gehen sie den selbstermächtigenden und kollektiven Entwürfen radikaler Fürsorge nach, die im Rahmen der Gesundheitsbewegung – einer sozialen Bewegung an der Schnittstelle zwischen Hausbesetzer*innenszene und zweiter Welle Frauen*bewegung – entwickelt wurden.

Gegenwärtig besteht die Feministische Gesundheitsrecher-
chegruppe aus der Künstlerin, Körperarbeiterin und
Mutter Julia Bonn und der Künstlerin, Kuratorin und
Mutter Inga Zimprich. Ihre Arbeit widmet sich der Ent-
wicklung künstlerischer, feministischer und selbster-
mächtigender Perspektiven auf Gesundheitspflege.

www.feministische-recherchegruppe.org

Steinemann Ursina (2000):

»Erfahrungswissen, ein persönlicher
Zugang« in: Reichert/Heid/Steinemann/
Fry (Hrsg.), Wissenschaft als
Erfahrungswissen, Wiesbaden:
Deutscher Universitätsverlag, 47–54.

Jones, Kenneth/Okun, Tema (2001):

Dismantling Racism: A Workbook for
Social Change Groups, online unter
[http://www.csworkshop.org/PARC_
site_B/dr-culture.html](http://www.csworkshop.org/PARC_site_B/dr-culture.html) vom 21.11.2019.

Radikale Planung

Gerko Egert

GERKO EGERT ARBEITET ALS TANZ- UND THEATERWISSENSCHAFTLER AN DER JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

RADIKALE PLANUNG



1. Bilde eine Gruppe

2. Nehmt euch Zeit (egal wie viel, Hauptsache der Rahmen ist fix)

3. Findet ein Problem → Der vage Begriff des Problems wird im Text genauer bestimmt werden und das Feld beschrieben, aus dem Probleme kommen können / gekommen sind. ✓

- Um die Suche zu erleichtern, nehmt einen Text, ein aktivistisches Projekt, ein Kunstwerk oder eine Handlung und sucht darin das Problem.
 - ↳ Vorsicht: das Offensichtliche ist oftmals nicht das interessanteste Problem, sondern meist schon ein gelöstes.

4. Benennt die Lösung

- Anstatt eine Lösung des Problems zu *erarbeiten*, wird eine Lösung *benannt* (erfunden). Ihr Name (und auf den kommt es an) dient als Operator für den weiteren Entwurfsprozess.
 - ↳ Der Name darf nicht geändert werden.
 - ↳ Nehmt den Namen nicht zu wichtig.
- Maximale Dauer der Namenfindung beträgt 5 Minuten. Seid strikt!
- Statt eines Begriffs, darf die Lösung auch aus einem Bild, einer Zeichnung, etc. bestehen.
 - ↳ Stellt sicher, dass es etwas ist, auf das ihr euch im weiteren Prozess schnell beziehen könnt.

5. Analysiert eure Lösung

- Was muss die Lösung können / bewirken?
- Welche Geschichten erzählt sie, welche Bilder entwirft sie?

- Welche Eigenschaften muss sie haben? (auch aus Sicht derer, die nicht Teil eurer Gruppe sind (Sorge)).

↳ Auch eine scheinbar gemeinsame Lösung artikuliert sich oftmals für jede*n ganz unterschiedlich.

- (Verschwendet keine Zeit darauf zu bestimmen, was die Lösung ist).

6. Entwerft einen Lösungsweg

- Verbindet die spekulative Lösung mit dem Hier und Jetzt.

↳ Macht das Spekulative spekulativ-pragmatisch.

— Nutzt dafür alle Entwurfstechniken, die ihr kennt und die euch zur Verfügung stehen:

> Notieren, Collagieren, Simulieren, Zeichnen, Modellieren, Berechnen, Träumen, Proben, Schreiben, Skalieren, Filmen, Montieren, Ordnen / Systematisieren, etc.

- Stellt sicher, dass ihr nicht einfach das Problem als Lösung genommen habt.
- Lösungen sind nicht einfach Idealzustände ohne Probleme, sondern Teil eines Prozesses.
- Wenn euer Ergebnis das Problem gelöst hat, war das Problem schlecht. Finde eine neue Lösung.

7. Lasst die Lösung offen

- Am Ende habt ihr viele Lösungen für viele andere Probleme gefunden, das reicht.



Radikal Planen kann jede*r. Im Seminar, in der Lesegruppe, bei der Probe, im Studio, bei der politischen Aktion, bei der Textlektüre. Man braucht nicht viel – nur viele. Denn planen macht man nicht allein. Eine Gruppe sind viele, Kommilitonen*innen wie Freund*innen, Künstler*innen und Genoss*innen, Kolleg*innen und zufällige Bekanntschaften können zu vielen werden. Sogar man selbst kann zu vielen werden.

Doch wie macht man das gemeinsame Planen zum radikalen Planen?

Radikal zu planen bedeutet einerseits das Planen zu affirmieren, andererseits das zu Planende von der Planbarkeit zu befreien. Radikales Planen ist zukunfts- aber nicht zielgerichtet. Allzu oft führt die Abkehr von dem Phantasma einer umsetzbaren Zielgerichtetheit zu einer Absage an jegliche Form der Gestaltung und Einflussnahme auf die Zukunft. Das Denken zieht sich dann auf eine reine Kritik des Bestehenden zurück, während Handeln komplett zum Erliegen kommt. Wie ist also ein in die Zukunft gerichtetes Denken und Handeln möglich, das über seine eigenen Ziele hinausgeht, statt hinter diese zurückzufallen?

Fred Moten und Stefano Harney nennen dies in ihrem Buch *Die Undercommons* »flüchtige Planung« (2016): »In den Undercommons des sozial reproduktiven Bereichs sind die Mittel, das heißt die Planer_innen, immer noch Teil des Plans. Und der Plan besteht darin, in einem gemeinsamen Experiment die Mittel zu erfinden, das in jeder Küche, auf jeder Hinterhof-Veranda, in jedem Unterge-

109 schoss, in jedem Korridor, auf jeder Parkbank, auf jeder improvisierten Party, in jeder Nacht lanciert wird.« (2016: 87) Planen wird bei Moten und Harney zu einer existentiellen Praxis, eine die sich nicht vom Leben der Planenden trennen lässt. Mit ihr verändert sich der Plan wie die Planung selbst. Oder noch einfacher ausgedrückt: Mit ihr verändert sich das Ganze. »Planung in den Undercommons ist keine Aktivität, es ist nicht Fischen oder Tanzen oder Unterrichten oder Lieben, sondern das unaufhörliche Experiment mit der zukünftigen Gegenwart von Lebensformen, die solche Aktivitäten ermöglichen.« (2016: 87).

Planung ist – solange sie radikal und flüchtig bleibt – die Möglichkeit im Lernen über das Lernen hinauszugehen. Was als Lerngruppe beginnt, kann als Kollektiv enden. Eine Probe kann zu einem Aktionstraining werden. Wer am Anfang nur den Text verstehen will, plant am Ende eine Besetzung.

Punkt 3 des radikalen Planens lautet: »Findet ein Problem«. Das ist nicht leicht. Es ist immer schwerer als die Lösung, und die ist schon nicht leicht. Denn leichte Lösungen sind meist langweilig. Schwierig wird es vor allem, weil es – so schreibt es Henri Bergson – »wahre« und »falsche« Probleme gibt. Die schwierigere Aufgabe ist es also, »das Problem zu finden« und es infolgedessen richtig zu stellen, als es zu lösen.« (2008: 66, Herv. i. O.). Es ist dabei vor allem das Verhältnis zur Lösung, das ein richtig gestelltes Problem von einem falschen unterscheidet. Letzteres impliziert seine Lösung schon, hält diese im Verborgenen verdeckt und es »bleibt nur noch die Aufgabe übrig, sie zu entdecken.« (Bergson 2008: 66, Herv. i. O.) Neues hat hier keinen Platz. Da auch das Stellen des Problems Teil des Planungsprozesses ist, wird so dessen Radikalität verhindert. Geplant wird hier das, was bereits zu Beginn bekannt ist und lediglich ausgeführt werden muss. Proben im Studio, deren Ergebnis bereits im Kopf der*s Regisseur*in vorhanden ist, sind

dabei ebenso durchdrungen von falschen Problemen wie Textlektüren, deren Lesart **110** *vorgegeben* wird. Doch die Hoffnung bleibt, denn jede*r, die*der schon mal im Probenraum stand oder im Seminarräum saß, weiß: Ohne Veränderung funktioniert Planung nicht. Immer wieder kommt es zu Anpassungen, Missverständnissen, Umdeutungen, neuen Ideen und ganz anderen Wegen. Planung befindet sich immer auf Abwegen und ›wahre‹ Probleme kommen zum Vorschein. ›Wahre‹ Probleme evozieren genau die Formen der Planung, die diese Veränderungen befeuern und den Prozess somit radikal machen. Sie rufen – so Bergson – »etwas ins Dasein, was vorher noch nicht war« (2008: 66). Etwas Neues wird produziert. Dieses Neue – und das macht den Akt der Planung so zentral – wäre jedoch ohne die Planung nie entstanden. ➤ Dieser Aspekt wird von Bergson vor allem in der zweiten Satzhälfte hervorgehoben, die lautet: »es wäre auch möglich, daß sie niemals erfolgt wäre.« (2008: 66) ⚡

Da sich das ›wahre‹ Problem nicht in seiner Lösung erschöpft, sondern vielmehr zur Erfindung immer neuer Lösungen drängt, ist es die Technik (oder Taktik?) der radikalen Planung, der Lösung nicht zu viel Aufmerksamkeit zu schenken (Punkt 4). Es geht um Planung, nicht um den Plan (Lösung). Der Prozess des Planens darf nicht verwechselt werden mit einem Strom zufälliger Ereignisse. In der Planung sollen gerade jene Probleme gefunden werden, die den Prozess und die gesamte Situation auf unvorhersehbare Weise verändern. Unvorhersehbarkeit bedeutet jedoch keineswegs Zufall. Weder die Lösung noch das ›wahre‹ Problem entstehen ›von selbst‹ (das hieße: durch Zufall). Um sie zu finden, bedarf es des Akts der Planung und nicht einfach eines Plans.

Radikales Planen ist lernen im Entwurf. In jedem Akt der Vermittlung, des Teilens, des gemeinsamen Denkens findet Planung statt. Sie ist – so ließe sich vielleicht sagen – der *undercurrent* des Lernens. Als Opfer von Verstehen-Wollen und Können-Müssen, wird Planung allzu

111 oft verdrängt und zum unbeachteten und ungewollten Teil des Prozesses. Als kollektive Technik steuert die radikale Planung dieser Dynamik entgegen. Sie ist der Einsatz von Techniken zur Veränderung des Bestehenden. Bei ihr sind zwei Eigenschaften der Technik zentral: Erstens ist die Technik auf die Produktion von Möglichkeit und nicht auf Beherrschung (*mastering*) gerichtet. Zweitens – und damit einhergehend – verschiebt die Technik das Bewertungssystem der Planung: Nicht die Erfüllung vorgegebener Ziele, sondern die Erschaffung von Unvorhergesehenem, bilden die Wertssysteme radikaler Planung.

Als Technik unterscheidet sich die Planung von Handlungen, die durch ihre Ungerichtetheit auf Freiheit und Kreativität setzen. Diese Handlungen fallen nur allzu oft in individuelle Gewohnheiten zurück, Neues oder Kollektives entsteht dann kaum. Die Techniken der radikalen Planung dienen dem Durchbrechen von Gewohnheiten und der Umlenkung von Denken und Handeln.

So wie das radikale Planen eine Technik der Vielen ist – eine Technik, die viele beteiligt und die selbst vervielfältigt – so operiert sie immer auch im Zusammenspiel mit anderen Techniken. Versuche im Studio mittels radikaler Planung zu verfahren. Es wird keine fünf Minuten dauern und jegliche Prozesse werden versendet sein. Versuche einen Text mittels radikaler Planung zu diskutieren. Allein dafür sind mindestens die Techniken des Lesens, des Sprechens und des Zusammenkommens notwendig. Nur einige werden davon intentional eingesetzt, andere sind habitualisierte Techniken des Alltags. Über die wenigsten denken wir nach, wenn wir sie verwenden. Und so ist die radikale Planung nicht einfach eine Technik, sondern operiert immer transversal: Sie ist *eine* Technik der Vielen. Sie ist selbst ein Zusammenspiel intentionaler und nicht-intentionaler Techniken. Womit sich auch das eingangs aufgeworfene Problem der Zielgerichtetheit und das damit verbundene Verständnis von Techniken als *mastering* erledigt haben.

Spekulation ist integraler Bestandteil jedes **112**
Planungsprozesses, oder, anders formuliert:

Planen ist eine Form der Spekulation. Unterscheiden lassen sich die Weisen der Spekulation wiederum durch ihre Gerichtetheit. Bilden sie eine gerade Linie zwischen Problem (falsch) und Lösung, oder gehen sie von einem Problem (wahr) aus, ohne bereits die Richtung der Lösung (math.: den Lösungsweg) zu kennen? Die Kunst radikalen Planens setzt nun den Planungsprozess in Gang, ohne jedoch die Richtung vorzugeben, in die er verlaufen soll. Wie kann man einen Prozess am Laufen halten, ohne seine Koordinaten zu bestimmen? Die Lösung der radikalen Planung ist einfach. Punkt 4: *Benenne die Lösung*. Wichtig ist dabei: Nimm sie nicht zu wichtig. Der Name ist erstmal alles. Nur wenn die Lösung zu einem Platzhalter degradiert wird, ist ihr Einfluss auf den Lösungsweg gering genug, um diesen spekulativ zu halten. Ihr Zweck ist doppelt (was ihre Wichtigkeit jedoch nicht steigert): Erstens, dient sie dazu, den Prozess in Gang zu setzen und zu vermeiden, dass er in seiner eigenen Antriebslosigkeit kollabiert. Zweitens, sollen andere vorschnelle Lösungen verhindert werden, die im Planungsprozess den Weg und die Sicht verstellen. Natürlich ist dies ein gefährliches Verfahren, und das Risiko, dass die Lösung vom Namen zur Richtung und damit zu wichtig wird, ist hoch. Geschwindigkeit ist eine gute Vorsichtsmaßnahme: Bloß nicht zu lange bei der Lösung verweilen, sie ist ein schwarzes Loch. (Punkt 4b ist daher nicht zu unterschätzen: Wer länger als nötig verweilt, wird ins Loch der Lösung gerissen.)

Spekulation treibt die Planung vom Problem in die Zukunft. Doch dies bedeutet nicht, die Umstände hinter sich zu lassen. Bereits die Problemstellung situiert den Lösungsweg in einer konkreten Situation. Diese ist genauso wichtig wie das Spekulieren. Denn merke: Planen ist wie Fliegen, es funktioniert nur im Zusammenwirken von Flugbahn (Spekulation), Start- und Lande-

113 platz (Situation) (Whitehead 1987: 34). Erst durch Spekulation und Situation wird Planung radikal und verliert sich nicht im beliebigen Spiel der Gedanken. Jede Konfrontation mit dem Material unserer Arbeit hilft dabei – sei es ein Text, der eigene Körper, ein Instrument, die politische Situation oder das Studio mit seinen Wänden. Dies alles sind materielle Situationen, von denen aus und mit denen wir planen. Sie führen zum Denken und Handeln, ihre Kräfte gilt es – wie Isabelle Stengers schreibt – in der Planung aufzunehmen: »Es geht hier darum, ›der Situation die Macht zu geben, die uns zum Nachdenken anregt, in dem Wissen, dass diese Macht immer eine virtuelle ist, dass sie aktualisiert werden muss. Die relevanten Werkzeuge, die Werkzeuge zum Denken, sind dann diejenigen, die diese Macht der Situation angehen und aktualisieren, die sie zu einem besonderen Anliegen machen, mit anderen Worten, uns nachdenken und nicht wiedererkennen lassen.« (Stengers 2005: 185, Übers. G. E.)

Während Stengers die Kräfte der Situation für den Prozess der Planung hervorhebt, ist ihre spekulative Kraft zugleich immer auch transsituativ: Sie nimmt die Kräfte der einen Situation auf, um sie in einer anderen wirksam werden zu lassen (wobei nicht zu vergessen ist, dass ›Situation‹ nicht einfach etwas Gegebenes ist, sondern immer erst im Akt der Planung entsteht – Situation und Spekulation sind in der Planung ko-emergent). Denken und Handeln zu situieren, bedeutet somit nicht einfach es in einer gegebenen Situation zu verorten, sondern spekulativ von einer Situation auszugehen, die durch die Planung erst entstehen wird. Das Ausgehen-von wird damit zu einem Spekulieren-mit: Mit der Situation planen, sie als immanenten Teil der Planung verstehen und nicht als das zu planende Objekt (Ziel, Lösung, Endprodukt). Auch wenn (oder gerade weil) die Situation am Ende eine andere sein wird, ist der Prozess der Planung ihr nicht äußerlich. Planung ist nur in dem Sinne situativ, in dem sie zum prozessualen Teil des planerischen Denkens und Handelns wird. Situation ist ein Prozess und kein Ort.

Erin Manning nennt diesen Akt situativ-spekulativer Planung eine »kleine Geste«: »Das Minoritäre ist nicht im Voraus bekannt. Es reproduziert sich nie in seinem eigenen Bild. Jede kleine Geste ist auf singuläre Weise mit dem betreffenden Ereignis verbunden. Sie ist dem Akt immanent: Das macht sie pragmatisch. Aber die kleine Geste überschreitet auch die Grenzen des Ereignisses und berührt die unaussprechliche Qualität ihres Mehr-als: Das macht sie spekulativ. Die kleine Geste arbeitet im Modus des spekulativen Pragmatismus« (2016: 2, Übers. G. E.). Spekulativer Pragmatismus ist ein anderes Wort für die situative Spekulation der radikalen Planung. Pragmatisch ist dabei seine Bezo-genheit – sei es auf die Situation, sei es auf die Effekte, die sie evoziert und evozieren wird. Radikale Planung ist wie der spekulative Pragmatismus niemals losgelöst, seine Prozesse – so ungerichtet sie auch sind – sind den Situationen immanent.

In der radikalen Planung, verstanden als kollektiver Prozess – sei es im Seminar, in der Probe oder im Gespräch mit Freund*innen – ist Erfahrung eine zentrale Form der Situierung. Von der Erfahrung zu berichten, sie in den planerischen Prozess einzubringen, sie als Situation für das gemeinsame Handeln zu verstehen, ermöglicht es zu vermeiden, dass die Situation auf das Hier-und-Jetzt reduziert wird. Erfahrungen zu artikulieren und gemeinsam über sie zu sprechen ist transsituativ. Dabei geht es nicht um das Auflösen der gemeinsamen Situation in das Nebeneinander individueller Positionen. Erfahrungen sind nämlich nicht nur transsituativ, sie sind auch transindividuell. Von ihnen und mit ihnen zu sprechen ist Teil zahlreicher Techniken und Methoden, die vor allem von feministischen Gruppen [↗] siehe hierzu den Beitrag der Feministischen Gesundheitsrecherche-gruppe / Inga Zimprich in diesem Band [↘] , von Afroamerikaner*innen [↗] siehe hierzu bell hooks, weiter unten im Text [↘] sowie von Personen of Color [↗] siehe hierzu den Beitrag von Berndt/Bogojević in diesem Buch [↘] in universitären und aktivistischen Kontexten eingefordert wurden. Zugleich wurde die Situierung durch Erfahrung, gerade aus einer *weißen*, männlich, sich selbst als unmarkiert

wahrnehmender (und die eigenen Erfahrung als allgemeine Wahrheit begreifende) Position heraus, immer wieder mit dem Argument bekämpft: Erfahrung würde als Autorität »missbraucht« werden, die jegliche Denk- (und somit Planungs-)Prozesse verunmöglichen würde. In Bezug zu der Kritik an dieser vermeintlichen »authority of experience«, und durch die Auseinandersetzung mit ihren eigenen pädagogischen Praktiken als afroamerikanische Professorin, schreibt bell hooks: »Jetzt beunruhigt mich der Begriff ›Autorität der Erfahrung‹, da ich mir sehr wohl bewusst bin, wie er verwendet wird, um zum Schweigen zu bringen und auszuschließen. Dennoch möchte ich einen Ausdruck haben, der die Besonderheit dieser in der Erfahrung verwurzelten Wissensweisen bekräftigt. Ich weiß, dass Erfahrung ein Weg sein kann, um zu wissen, wie wir wissen, was wir wissen, und dass sie uns darüber informieren kann. Obwohl ich mich gegen jede essentialistische Praxis wende, die Identität auf monolithische, ausschließende Weise konstruiert, möchte ich die Macht der Erfahrung als Standpunkt nicht aufgeben, auf den sich die Analyse oder die Formulierung von Theorien stützen kann«. (1994: 90, Übers. G. E.) Anstelle einer vermeintlichen »Autorität der Erfahrung« geht es hooks in ihrer pädagogischen Praxis um eine »Leidenschaft der Erfahrung [passion of experience]« (1994: 90, Übers. G. E.). Erfahrung ist zentraler Aspekt einer situier-ten operierenden Planung, doch sowie eine Situation nicht einfach gegeben ist, so ist auch das Einbringen der Erfahrung in den Prozess der Planung von diesem abhängig. Leidenschaft beschreibt hier gerade jenen Willen mit Erfahrung zu planen und die Erfahrung Teil des Planens werden zu lassen: Eben nicht nur als Teil der Situierung, sondern auch als Teil der Spekulation. Hier geht es nicht darum, Erfahrungen festzuschreiben oder als bereits festgeschriebene zu begreifen, sondern gerade eine Leidenschaft dafür zu entwickeln mit ihnen zu arbeiten: Erfahrungen werden selbst zu Techniken der Planung gemacht. Nur so wird die Planung radikal. Denn wenn Erfahrung oftmals als persönlich, individuell und das

Gegenteil von (Planungs-)Techniken gese- **116**
hen wird, dann geht es hier gerade darum
Erfahrung und Technik gleichermaßen zu affirmieren:
Planung wird zur Technik Erfahrungen aufzunehmen,
sie zu kollektiven Prozessen zu machen und mit ihnen
gemeinsam zu denken und zu handeln – oder wie bell
hooks über ihre Arbeit im Seminarraum schreibt: »Ich
frage sie, welcher Standpunkt eine persönliche Erfah-
rung ist. Dann gibt es Situationen, in denen persön-
liche Erfahrungen uns davon abhalten, den Gipfel zu
erreichen, und so lassen wir sie los, weil sie zu schwer
sind. Und manchmal ist der Berggipfel mit all unseren
Mitteln, sachlich und bekenntnishaft, schwer zu errei-
chen. Dann sind wir einfach nur da, um gemeinsam zu
begreifen, die Grenzen des Wissens zu spüren, gemein-
sam zu verlangen und uns nach einem Weg zu diesem
höchsten Punkt zu sehnen. Selbst diese Sehnsucht ist
ein Erkenntnisweg.« (1994: 92, Übers. G. E.)

Es sind dabei gerade die nicht-dominanten Erfahrungen,
die, die nicht von der Mehrheit geteilt werden, die dazu
führen, dass Planung verändert und nicht das bereits
Bestehende verfestigt. Dies ist die Politik der radika-
len Planung: nicht auf das Festigen der bestehenden
Verhältnisse gerichtet, sondern auf eine Veränderung.
Eine Veränderung, die minoritäre und dennoch kollek-
tive Erfahrungen aufnimmt, und mittels derer kollektiv
geplant wird.

In der radikalen Planung weiß man nie, wie die Pragmatik
der Spekulation sich ausspielen wird. Welche Effekte
werden evoziert und welche neuen Prozesse in Gang
gesetzt? Und doch ist die radikale Planung nicht beliebig.
Die Hinwendung zur Situation, in und mit der sie durch-
geführt wird, ist immer auch verbunden mit der Frage
der Sorge. In ihrer radikalen Form ist Planung die Sorge
für ihre Situation und sie ist eine Sorge für die Erfah-
rungen *aller* Beteiligten. Denn mit Erfahrungen speku-
lieren ist immer eine prekäre Angelegenheit und bedarf

117 höchster Aufmerksamkeit, da sich diese in und
mit der Planung verändern (können) (auch hier
und im Anschluss an Whitehead: Dies betrifft sowohl
menschliche wie auch nicht-menschliche Erfahrungen)
(beachte dazu Punkt 5c). Zugleich ist es die Erfahrung –
verstanden als affektive Bindung – die die Planung zu
einem Akt der Sorge macht. Sorge – hier in ihrem femi-
nistischen wie spekulativen Sinne Maria Puig de la
Bellacasa verstanden – kümmert sich um das, was noch
nicht und gerade im Entstehen ist. Puig de la Bellacasa
schreibt: »Tatsachen als Sachen der Sorge zu verste-
hen erfordert [...] darüber nachzudenken, wie die Dinge
anders sein könnten, wenn sie Sorge generieren wür-
den.« (2017: 172) Treffender ließe sich auch die hier vor-
geschlagene Technik der radikalen Planung nicht fassen.
Planen ist ein Akt der Sorge in und für die Zukunft. Situ-
iert in der Erfahrung ist die radikale Planung nicht die
Sorge für das, was bereits schon (auf dominante Weise)
existiert, sondern für das, was »in den vorherrschenden
Verständigungsweisen »unwahrnehmbar« bzw. noch
im Entstehen ist (2017 : 168). Diesen Werdensprozessen
wendet sich das Planen zu, es affirmiert sie und stärkt
sie mittels ihrer Techniken. In der Erfahrung ist die Poli-
tik der Planung von einem »Ethos der Sorge« geleitet, die
in den Worten Puig de la Bellacasa in der »Verpflichtung,
(sich) zu sorgen« besteht, bestimmt durch die »spekula-
tive Anstrengung [...] zu denken, wie Dinge anders sein
könnten« (2017: 183).

- Bergson, Henri (2008):
»Einleitung (Zweiter Teil)«, in: ders.:
Denken und Schöpferisches Werden,
Hamburg: Europäische Verlagsanstalt,
S. 42–109.
- Harney, Stefano/Fred Moten (2016):
Die Undercommons. Flüchtige Planung
und schwarzes Studium, Wien u. a.:
Transversal Texts.
- hooks, bell (1994):
Teaching to Transgress. Education
as the Practice of Freedom. London/
New York: Routledge.
- Manning, Erin (2016): The Minor Gesture.
Durham und London: Duke UP.
- Puig de la Bellacasa, Maria (2017):
»Ein Gefüge vernachlässigter ›Dinge‹«,
in: Tobias Bärtsch, et al. (Hg.): Ökologien
der Sorge. Wien u. a.: Transversal Texts,
S. 137–188.
- Stengers, Isabelle (2005):
»Introductory Notes on an Ecology of
Practices«, in: Cultural Studies Review 11,
Nr. 1, S. 183–196.
- Whitehead, Alfred North (1987):
Prozess und Realität. Entwurf einer
Kosmologie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

10 Propositionen für eine radikale Pädagogik, oder: Wie den Wert neu denken?

Erin Manning

➤ Der hier vorliegende Text ist eine erweiterte und übersetzte Version von
»10 Propositions for a Radical Pedagogy, or How To Rethink Value«, erschienen in:
Inflexions 8, »Radical Pedagogies« (April 2015) www.inflexions.org. ✓

ERIN MANNING ARBEITET ALS PHILOSOPHIN IN MONTRÉAL
UND IST GRÜNDERIN DES SENSELABS

DAS ÜBERSCHREITEN DER SCHWELLE



Radikale Pädagogik richtet ihre Aufmerksamkeit sowohl auf die alltäglichen Techniken pädagogischer Praxis – Techniken zur Aktivierung eines Begegnungsraumes, Techniken, sich um die Arbeit und einander zu kümmern, Techniken des kulturübergreifenden Zuhörens, Techniken, sich dem Mehr-als zuzuwenden – als auch auf Techniken zum »Überschreiten der Schwelle«. Das Überschreiten der Schwelle hängt mit der Art und Weise der Anpassung (accommodation) zusammen, die es ermöglicht, das Lernen in all seinen Erscheinungsformen wertzuschätzen. Es könnte als die primäre Technik betrachtet werden, die alle anderen moduliert: ein pädagogischer Ansatz, der das Überschreiten der Schwelle nicht mitberücksichtigt, riskiert, die ableistische Politik eines neurotypischen (*weißen*) Seminarraums fortzuschreiben. ↗ Wenn ich mich auf das

Neurotypische konzentriere, denke ich immer an eine Rückmeldung von Fred Moten zu meinem Buch *The Minor Gesture*: alles Schwarze Leben ist neurodiverses Leben. Ich bespreche das ausführlich in »Fugitively, Approximately«, *For a Pragmatics of the Useless* (im Erscheinen). ✓

Mit dem Überschreiten der Schwelle wird spürbar, dass die Architektur des Lernens nie neutral ist.

- Als Erstes möchte ich auf die Universität als Schwelle aufmerksam machen. Wer überschreitet diese Schwelle mühelos? In Kanada wird sie am leichtesten von Siedler*innen und denen überschritten, die aufgrund ihrer intellektuellen und finanziellen Klasse darauf vertrauen können, dass sie für das, was sie wissen, Anerkennung ernten. Vielen ist es nicht möglich, diese erste Schwelle zu überschreiten. Diese mangelnde Fähigkeit, die Schwelle zu überschreiten, kann techni-

scher Natur sein – etwa, wenn die Universität sich weigert, nicht sprechende Autist*innen aufzunehmen, weil sie fälschlicherweise glaubt, diese könnten nicht selbstständig denken. ↗ Nur sehr wenige

Autist*innen haben einen Universitätsabschluss, weil die Universitäten sich weigern, die von ihnen benötigten Unterbringungsformen zu organisieren und zu unterstützen.

Vgl. »What Real Inclusion for Nonspeaking People Means« von DJ Savarese:

<https://www.opensocietyfoundations.org/voices/qa-what-real-inclusion-nonspeaking-autistic-people-means> ✓

Sie kann auch systemisch sein – wenn die Universität einfach nicht als realisierbare Option empfunden wird. Wie vielen Schwarzen, Braunen und Indigenen Kindern wird erzählt, dass ihre Fähigkeiten nicht den universitären Werten entsprechen?

Wie wenige Fakultätsmitglieder spiegeln für diese ausgeschlossenen Kinder die Möglichkeit, die Schwelle zu überschreiten, wider? Wie früh wird das Überschreiten zur Unmöglichkeit? Ich denke hier an die fast 50 % der Jungen in Montréal, die die High-School nicht abschließen, von denen 30 % Schwarz oder Braun sind. Ich denke an die im Reservat lebende indigene Bevölkerung, deren Absolvent*innenzahl im ganzen Land nur bei 48 % liegt. ↗ Es gibt viele Möglichkeiten, die High-School später zu beenden

oder ohne High-School als Spätstudierender in Kanada an der Universität zu beginnen.

Ich möchte diese Option nicht zu niedrig bewerten. Was ich unterstreichen möchte, ist, wie der Verlust des Interesses an der Schule viel mit der Unmöglichkeit zu tun hat, die Universität als einen Ort zu begreifen, der diejenigen willkommen heißt, die nicht ohne Weiteres in ihre (neurotypischen) (*weißen*) Reihen passen. ✓

- Die Universität als Schwelle zu überschreiten heißt, sich nach der Neurotypizität als systemischer Matrix des Denkens und des Wertes auszurichten. Die Universität als Schwelle, die noch vor der Hochschulzulassung in jedem Seminarraum gelebt und praktiziert wird, erfordert eine Zähmung von allem, was neurodivers ist, von allem, was den normopathischen Körper übersteigt. Natürlich gibt es Ausnahmen, aber in der Regel meint Passieren, Überschreiten, in den Rahmen dessen zu passen, was bereits als einen Wert habend bewertet wurde. Es bedeutet, all das aus dem Körper zu entfernen, was über die normative Vorstellung des Menschen als *weiß*, als männlich, als able hinausgeht. Denn Neurotypizität ist niemals ein Körper. Sie ist ein Wertesystem, das den Körper zur Reproduktion ihres Bewertungsstandards formt.
-

- Für viele – die meisten – Professor*innen ist die Schwelle niedrig.
-

- Für diejenigen, die, wie flüchtig auch immer, gelernt haben, in den Rahmen zu passen, die gelernt haben, zu passieren, bedeutet das Überschreiten der Universitätsschwelle keine Entlastung: die erste Schwelle wird zu jeder anderen Schwelle mitgeführt. So schwingt im Betreten eines Seminarraums immer die Schwere dieser ersten Überschreitung mit.
-

- Eine radikale Pädagogik befasst sich damit, wie die Vervielfältigung der Schwelle solche Körper annulliert, die überschreiten sollen, obwohl sie nicht passieren

können. Gehe nicht davon aus, dass ein Körper die Last des Überschreitens nicht tragen muss. Frage dich, mit welchem Aufwand das Überschreiten verbunden ist. Passe den Seminarraum in einer Weise an, die das Überschreiten erleichtert. Müssen die Studierenden in direkte Sichtbarkeit treten? Sind die Tische in einer Weise angeordnet, die von vornherein eine gewisse Frontalität festlegt, als würden alle mit dem gleichen Rhythmus und der gleichen Leichtigkeit eintreten? Besteht die Annahme, dass das Betreten mit einem Sprechen verbunden ist? Wird von den Studierenden erwartet, in ein Gespräch einzutreten, als ob das Lernen und das Denken jeden Körper mit derselben Intensität und in derselben Geschwindigkeit erreichen würden? Gibt es Platz für ein Zuhören, das sich unter dem Radar der Bewertung bewegt, für ein Denken, das entkommt?

- Vervielfältige die Zugänge. Nimm nicht an, dass es Neutralität gegenüber dem Wissen gibt. Trage die Schwelle in die Dichte des Lernens hinein und frage, wie sie noch anders gelebt werden kann. Denke darüber nach, wie die Institution Wissen vermittelt und prüfe immer wieder, ob du nicht selbst neue Schwellen errichst. Erkenne den Aufwand des Passierens.
-

- Das Risiko besteht darin, dass wir im radikal pädagogischen Seminarraum nicht wissen werden, wie Lernen – oder Partizipation oder Kollaboration – aussieht. Eine radikale Pädagogik geht dieses Risiko ein, indem sie die Lehre aus

dem Werteregister herausnimmt, das ihr von der akademischen Institution auferlegt wird. Wenn das Denken aus diesem Markt des Prestigewerts herausgenommen wird, werden die Kosten des Überschreitens spürbar, wird das Überschreiten zur Kunst eines anderen Lernens.

- Nichts davon ist einfach. Die Schwelle spürbar zu machen bedeutet, an die harten Grenzen eines Systems zu stoßen, das für viele nicht zu ertragen ist. Nimm das mit in den Seminarraum und arbeite dessen Denken heraus. Mache es zu einem Teil des Lernens. Übe nicht den Druck der Anpassung auf die Wenigen aus. Mach dir bewusst, dass wir alle Unterstützung benötigen und beginne dort.



1. Studium Lass die Seminarräume Einladungen zum Studium sein, nicht zum Wissenskonsument. Hüte dich vor der Vorstellung, dass bestimmte Dinge »abgedeckt werden müssen«. Beim Studium, so argumentieren Fred Moten und Stefano Harney, geht es darum, Dissonanzen zu schaffen (vgl. Harney/Moten 2016). Es geht darum, dem Lernen zu gestatten weiterzugehen, und es nicht unaufhörlich im Namen dessen zu unterbrechen, von dem wir, schon vor unserem Zusammenkommen, beschlossen haben, es als wissenswert zu bezeichnen. Suche nicht allzu verbissen nach dem roten Faden. Kümmere dich nicht zu sehr darum, eine Linie zu ziehen. Mache das Lernen zu einem Gewebe.

2. Beginne in der Mitte Wenn wir das Studium zur Weise unseres Eintritts in den Pakt des kollektiven Lernens machen, müssen wir die Gewohnheit verlernen, das Denken zu unterbrechen, um es erneut zu beginnen. Denk an all die Male, die du einen Seminarraum betreten hast, in dem bereits eine lebhaft diskutierte Diskussion im Gange war, nur um diese zu beenden. Wir, die Lehrenden, tendieren dazu, den Seminarraum so zu gestalten, dass der Beginn des Lernens durch unser Eintreten markiert wird. Was geht bei dieser Geste verloren? Was bleibt ungehört?

»Weigere dich, die Klasse zur Ordnung zu rufen«, schreiben Moten und Harney. Erkenne die Zerbrechlichkeit des Lernens. Lerne, aus der Mitte der vielen Gespräche

129 heraus zuzuhören. Verbinde dich mit dem Rhythmus. Betrachte ihn als eine Klanglandschaft:

»Wenn wir Musik hören, müssen wir die Vorstellung zurückweisen, dass Musik nur dann geschieht, wenn die Musiker*in eintritt und ein Instrument in die Hand nimmt; Musik ist auch die Vorfremde auf die Aufführung und die Geräusche der Wertschätzung, die sie erzeugt, und das Sprechen, das durch und um sie herum geschieht, das sie erzeugt und sie liebt, das in ihr ist, während es zuhört.« (Halberstam in Moten/Harney 2013: 9; Übersetzung C. C.)

Die Klanglandschaft des Lernens ist voll von Ahnungen, die unterhalb der Schwelle der tatsächlichen Wahrnehmung liegen. Begreife den Ort des Lernens als das umfassend, was er nicht vollständig artikulieren kann. Höre zu, wie das klingt, auch wenn du es nicht genau hören kannst. Es macht einen Unterschied.

»Wenn wir den Ordnungsruf zurückweisen – die Lehrer*in hebt das Buch auf, die Dirigent*in hebt den Taktstock, die Redner*in bittet um Ruhe, der Folterer zieht die Schlinge fest – lehnen wir die Ordnung als die Unterscheidung zwischen Lärm und Musik, Geschwätz und Wissen, Schmerz und Wahrheit ab.« (Halberstam in Moten/Harney 2013: 9; Übersetzung C. C.)

3. Denke über die Institution hinaus Ein pädagogischer Prozess, der in der Mitte beginnt, hat viel größere Schwierigkeiten zu bestimmen, wer die Lehre und wer das Lernen übernimmt. Wenn diese Unterscheidung ausgehöhlt wird, hat der Unterricht immer schon begonnen. Es geht hier nicht um das Denken, das von der Institution als Voraussetzung betrachtet wird, obwohl es wahrscheinlich nach und nach erlernt werden wird. Die Institution kann zwar einen Ort zur Verfügung stellen, aber das Lernen kann nicht anders, als über diesen hinauszugehen. Es gibt keine Möglichkeit, das Lernen nach Lehrplan aufrechtzuerhalten.

Wertschätze das, was über den Lehrplan hinausgeht, das Unwissbare, wie es in den Zwischenräumen der unruhigen Klanglandschaft zu hören ist, die den immer über-

bordenden Seminarraum ausmacht. Höre hier zu, wo der Wert noch im Begriff ist, sich herauszubilden.

130

4. Jenseits des Wertes An der Universität wird der Wert in (Bildungs-)Krediten gemessen. Mit jedem Kredit wird eine Gebühr erhoben. Für einige ist diese Gebühr exorbitant, was zu einem Teufelskreis aus Schulden und Krediten führt. Für andere ist sie finanziell machbar, und so werden die Schulden scheinbar in Schach gehalten. Aber so oder so ist die Verschuldung am Werk. Sie verfolgt uns, sie geht über uns hinaus, und sie bleibt, wie die Gabe, die ihre Unterseite bildet.

Es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Krediten und dem Wert der Bildung an der akkreditierten akademischen Institution. Wie erfolgreich wir sind, hängt davon ab, wie viele Credit Points wir sammeln. Diese Ansammlung stellt klare Anforderungen an die Art und Weise, wie Lernen gelebt und definiert wird. Mit dem Sammeln von Credit Points kommt der Ordnungsruf. Es gibt einen bestimmten Weg zu lernen, es gibt Stoff, der abgedeckt werden muss und Aufgaben, die bewertet werden müssen. Wert ist dabei direkt an Nutzen gebunden: Zur Lektion, die wir lernen (wenn wir erfolgreich sind), gehört, dass unser Wert mit unserer Fähigkeit, zur Ordnung gerufen zu werden, zusammenfällt.

Die Studierende in den Undercommons widersetzt sich diesem Ordnungsruf. Aber sie tut es nicht im Modus der Kritik. Ihr *Nein* ist affirmativ. Sie ist lernbegierig, ein Eifer, der sie anderswo hinführt als zum Ordnungsruf oder dem Ordnen ihres Kredits/ihrer Credit Points. Genau genommen nimmt sie den Ruf kaum wahr, so beschäftigt ist sie, zu lernen. Diese Studierende ist eine schlechte Schuldnerin: Sie lässt nicht zu, dass der Kredit ihr Leben bestimmt. Sie hat echte Schulden, mit denen sie kämpft, hat nicht einen, sondern zwei Teilzeitjobs inne, und dennoch weigert sie sich, nachzugeben. Sie hört den Ruf des Kredits kaum.

»[D]ie Studierende hat eine Angewohnheit, eine schlechte Angewohnheit. Sie studiert. Sie studiert, aber sie lernt

131

nicht. Würde sie lernen, könnten sie ihren Fortschritt messen, ihre Eigenschaften bestimmen, ihr einen Kredit einräumen. Aber die Studierende studiert weiter, sie plant zu studieren, sie rennt weiter, um zu studieren, sie studiert weiter einen Plan, sie arbeitet weiter an den Schulden. Die Studierende hat nicht vor zu bezahlen.« (Harney/Moten 2016: 71)

Wer ist diese Studierende, die, verschuldet, über den Kredit hinaus (ver)lernt? Sie ist die Studierende, die ihre Texte liest und spricht und träumt. Sie ist die Studierende, von der du lernst, so lange du bereit bist, ebenfalls dem Ordnungsruf zu widerstehen. Sie ist diejenige, die Stellung bezieht, wo sie auch ist, und nicht unterscheidet zwischen Graden und Schattierungen des Lernens. Der Seminarraum ist nur einer der Orte, an denen sie erfindet und erforscht. Sie ist die Studierende, die »jenseits des Interesses« verharret, in einem Beziehungsfeld, das den Teufelskreis von Schulden und Kredit nicht akzeptiert. Sie versteht von vornherein, dass Schulden immer die Kapazität ihrer Rückzahlung übersteigen werden, und weiß, dass das Lernen nicht in einer engen Auffassung von Interesse eingeschlossen werden kann, welche noch vor dem Geben abgegrenzt wird. Sie betrachtet das Lernen als ein Geschenk.

Sie weiß, dass die Schulden den Kredit bei weitem übersteigen, und sie ist stolz darauf, in der Schuld des Lernens zu stehen. Sie ist verschuldet und sie würdigt die Schulden. Je mehr sie lernt, desto verschuldeter ist sie. Dies ist ein Lernen, das den Kredit zurückweist, das den Kreislauf zurückweist, der vorgibt, dass unsere Grundlagen im Voraus abgedeckt werden können.

»Interessiert die Studierenden! Die Studierende kann durch ihre Schulden kalkuliert werden, sie kann ihre Schulden mit ihren Interessen kalkulieren. Sie hat Kredit in Aussicht, einen Abschluss in Aussicht, sie hat es in Aussicht, Gläubiger*in zu sein, in Bildung angelegt zu sein, eine Bürger*in zu sein.« (Harney/Moten 2016: 78f.)

Sie interessiert sich einfach nicht dafür, was der Kredit verspricht. Sie zieht die beunruhigende Wechselseitigkeit unbezahlbarer Schulden und Gaben ohne Rückgabe

vor. Das bedeutet nicht, dass sie ihre Schulden nicht bezahlt. Aber sie weiß, dass Schulden und Kredite nicht so einfach aufeinander zu beziehen sind, dass die Angleichung von Schulden und Krediten die Gabe diskreditiert. Sie will ihr Interesse nicht quantifizieren. Sie nimmt den Kredit, aber sie wird nicht für ihn arbeiten. Sie wird arbeiten, obwohl ihr gesagt wird, was es wert und was es nicht wert ist zu wissen. Sie wird der Vorstellung widerstehen, dass Lernen durch die Interessen einer Disziplin erfasst werden kann. Sie widersetzt sich der Disziplin.

132

»Die Studierende mit Kredit kann ihre eigene Universität privatisieren. Die Studierende kann ihre eigene NGO gründen, sie kann andere einladen, ihre Interessen zu identifizieren, sie vorzubringen, in den globalen Austausch einzutreten, für sich selbst zu sprechen, Kredit zu bekommen, Schulden zu verwalten.« (Harney / Moten 2016: 79)

Diese Studierende will keine private Universität. Tatsächlich erzeugt die Privatisierung, wie sie sie versteht, nur mehr Bedarf an Krediten. Und so erfindet sie andere Arten von Kollektivitäten, die an den Undercommons partizipieren, während sie entstehen.

5. Jenseits der Evaluation Sie ist schwer zu bewerten, diese Studierende, die sich dem Kredit widersetzt. Die Institution findet sie schwer fassbar: Sie macht ihre Arbeit, bekommt sogar den Kredit, aber das scheint nicht das zu sein, was sie motiviert. Sie weiß, wie man einen guten Aufsatz schreibt, wie man die notwendigen Grundlagen abdeckt, und doch versinkt sie, wenn sie sich an diesen Ansatz hält, in einem schwarzen Loch. Es muss noch um etwas anderes gehen, und das ist es, was sie wirklich motiviert.

Wie kann man eine solche Studierende unterrichten, die jenseits und trotz der Evaluation lernt? Die Studierende, die so eindringlich fühlt und dem Gefühl folgt? Die Studierende, die keine Angst vor Reibung hat, die sich nicht nur an die Frage anpasst, sondern auch an das, was unartikuliert, aber nicht ungehört bleibt?

133 »Arbeiten heißt heute, mehr und mehr dazu aufgefordert sein, ohne Denken auszukommen, ohne Emotionen zu fühlen, sich ohne Reibung zu bewegen, sich ohne Frage anzupassen, ohne Pause zu übersetzen, ohne Ziel zu begehren und ohne Unterbrechung Verbindungen einzugehen.« (Harney / Moten 2016: 103)

6. Pragmatik des Nutzlosen Eine Pädagogik, die sich auf eine Pragmatik des Nutzlosen einlässt, erfindet Werte im Lernprozess. Sie entscheidet nicht im Vorhinein, was nützlich ist. Sie ist sogar skeptisch gegenüber der Idee, dass wir im Voraus wissen sollten, wohin das Lernen uns führen wird. Die ganze Diskussion über die Zukunft, über Arbeitsplätze und Sicherheit stinkt nach Machtpolitik. Ist nicht genau das der Ordnungsruf? Wie können wir wissen, was in einer noch zu erfindenden Zeit von Wert sein wird? Selbst das Kapital gibt nicht vor, dies zu wissen.

Eine Pragmatik des Nutzlosen widmet sich der Nutzlosigkeit, den Praktiken, die noch nicht in Übereinstimmung mit einem von außen auferlegtem Wert definiert wurden. Eine Pragmatik des Nutzlosen feiert die Tatsache, dass wir nicht wissen, wohin uns ein Gedanke führen kann. Sie erfreut sich am Studium um des Studiums willen.

Eine Pragmatik des Nutzlosen ist pragmatisch in dem Sinne, dass sie sich uneingeschränkt mit dem beschäftigt, was sich genau jetzt in der Welt befindet, und spekulativ in dem Sinne, dass sie offen für Transformationen durch die potentialisierende Kraft dessen ist, wohin Studium uns führen kann.

7. Denken-Machen Wert ist oft mit dem verbunden, was artikuliert werden kann. Was ist mit den Kräften in der Erfahrung, die gefühlt werden, aber unsagbar bleiben? Was ist mit anderen Ausdrucksweisen, die sich der Artikulation entziehen? Was ist mit den Klanglandschaften, die uns mehr durch ihren Sog als durch ihre Wellen bewegen? Duchamps Konzept des Infradünen berührt diesen unaussprechlichen Sog der Erfahrung.

Das Infradünne kann nicht über die Iterationen seiner Entstehung hinaus verallgemeinert werden. Es ist exemplarisch. Wie Duchamp schreibt: »Man kann nur Beispiele dafür geben« (in de Duve 1991: 160, Übersetzung C.C.). Aus Duchamps handgeschriebenen Notizen: »Die Wärme eines Stuhls (den man gerade verlassen hat) ist infra-dünn (#4),« »U-Bahn-Türen – die Leute / die im letzten Moment einsteigen / Infra dünn – (9 recto),« »Samthosen – / ihr pfeifendes Geräusch (beim Gehen) wenn / die 2 Beine aneinander reiben ist eine / infra dünne Trennung signalisiert / durch Geräusch. (es ist kein infra dünnes Geräusch) (#9 verso),« »Unterschied zwischen dem Kontakt / von Wasser und dem von / geschmolzenem Blei z.B., / oder von Sahne. / mit den Wänden seines / eigenen Containers, der um die Flüssigkeit herum bewegt wird. ... dieser Unterscheid zwischen zwei Kontakten ist infra dünn. (#14)« (in Perloff 2002: 101, Übersetzung C. C.).

Das Infradünne interessiert sich für das, was in der Erfahrung im Hintergrund bleibt und doch einen Unterschied macht. In der Regel ist das, was tatsächlich erfasst werden kann – der *tatsächliche* Anteil der im Entstehen begriffenen Erfahrung – das Maß des Gebrauchswerts. Was im Falle einer Erfahrung oder in einem Ereignis nicht *wirklich* enthalten ist, wird als nutzlos betrachtet. Dieser nicht-aktualisierte Teil ist nicht nur zu schwierig zu beschreiben, er lässt sich auch nicht messen. Wie sollte er überhaupt evaluiert werden?

Doch es ist diese Unmessbarkeit, die der Erfahrung ihren Wert gibt. Die Studierende weiß das, und deshalb lernt sie, wo auch immer sie hingeht. Tatsächlich ist die Universität nur einer von vielen Orten, an denen sie die sprudelnde Kraft der Undercommons erfährt. Manchmal fragt sie sich sogar, ob die Undercommons nicht einen stärkeren Sog, weg von den Mauern der akademischen Institution, haben. Aber sie bleibt, denn sie ist eine lebenslang Lernende und liebt die Vorstellung, dass es einen Ort gibt, welcher der Pädagogik gewidmet ist. Sie weiß aus ihrer Erfahrung, die Kanten (*edgings*) in der Erfahrung zu valuieren, dass es selbst in den

starrsten Systemen emergente Kollektivitäten gibt. Und so findet sie Wege, dem spekulativen Teil der Erfahrung weiterhin zu begegnen und zu erforschen, wie er das Ereignis in seinem Pragmatismus einfärbt. Wie alle lebenslang Lernenden, weiß sie um die Magie des Randes (*verge*).

8. Neue Formen des Wissens Der Rand ist eine neue Form des Wissens, die schon immer da war. Der einzige Grund, weshalb sie nicht aufgefallen ist, besteht darin, dass sie eine Art des Wertes aktiviert, die sich der Bewertung widersetzt. Wir konnten sie nur nicht sehen, wir waren so beschäftigt mit unseren Bewertungen. Das könnte zu ihrem Vorteil sein: Sie hat noch das Potenzial, neue Formen des Wertes zu erschaffen, neue nutzlose Weisen, die im Entstehen begriffene Erfahrung wertzuschätzen.

Wenn wir von unseren Bewertungen aufblicken, können wir feststellen: Das Denken war immer transversal, der Seminarraum immer ein Ort für ein Lernen am Rande. Was wir brauchen ist kein neuer Seminarraum, nicht neue Studierende, sondern neue Techniken zur Ausrichtung der Wahrnehmung.

Studium transversal zu denken bedeutet, den Begriff des Denkens selbst neu zu denken. Das Denken wird auf den Beginn eines jeweiligen Ereignisses hin neu ausgerichtet, auf die *Befragung* des Studiums. Es verzichtet darauf, dieses auf die bestehenden akademischen Definitionen von Intellektualität zu beschränken. Wo geschieht das Denken sonst noch?

Wir müssen außerdem das Denken aus seiner Abhängigkeit vom menschlichen Subjekt herauslösen. Das Denken ist nicht zuerst im Verstand. Es entfaltet sich als Körper-Werden (*bodying*). Und das Körper-Werden geschieht immer in einer Ökologie der Praktiken. Was aus der Ökologie der Praktiken emergiert, in der es nicht der Verstand ist, der spricht, ist kein subjektzentriertes Narrativ, sondern eine Beschreibung dessen, wie das Denken sich bewegt, wie es uns und die Welt bewegt. Einer Praxis des kollektiven Lernens geht es um die Bewe-

gung des Denkens, die sich mit dem Denken an der immanenten Grenze auseinandersetzt, wo es noch vollständig im Akt des Geschehens ist. Lernen geschieht durch uns, mit uns. Wir sind in dem Sinne Träger*innen des Denkens, dass es mitgeführt wird. Wir bewegen uns in diesem Tragen, und das Tragen bewegt uns.

136

9. Jenseits der Methode Ein methodischer Ansatz gerät ins Wanken, wenn er danach fragt, was Wissen *macht*. Was Wissen macht, kann nicht verpackt werden. Es gibt keinen Ordnungsruf für das Denken im Akt. Studium sickert und entweicht und verschiebt sich und hüpf.

Denken kann als Studium dem Streben (*appetitions*), das im Alltäglichen freigesetzt wird, Aufmerksamkeit schenken, und sich dem Denken-im-Akt strikt in seinen eigenen spekulativen Begriffen stellen. Denken beginnt jetzt mit der kreativsten Definition der Philosophie übereinzustimmen, einer Philosophie, die fragt, *wie* und *was noch*? Keine Methode wird die Philosophie jemals in diesem Unterfangen des Denkens-im-Akt unterstützen, und keine Methode wird ein adäquater Mantel für die Dissonanz der Klanglandschaft des Denkens sein. Jedes Denken-im-Akt muss seine eigenen Praktiken des Lernens erfinden, seine eigenen Techniken des Tragens. Was wir im Studium suchen, ist nicht die Homogenisierung des Denken-Handelns, sondern die Erschaffung von Bedingungen der operativen Transversalität der Differenz zu begegnen, die im Zentrum allen Lebens steht.

10. Research-Creation Am SenseLab haben wir diese Aktivität des Denken-Handelns *Research-Creation* genannt. Research-Creation, in der Art wie wir damit experimentieren, ist Studium. ↗ Für eine eingehendere Auseinandersetzung mit der Frage von Studium und Research-Creation siehe »Against Method« in Erin Manning *The Minor Gesture* (2016). ✓ Wir haben gefragt: Wie kann das Umdenken, wie Wissen im Kontext künstlerischer Praxis geschaffen wird, zu einer Öffnung

137 werden, die Philosophie selbst als eine Praxis zu denken?

Wie könnte, Deleuze folgend, eine Neusituierung von Research-Creation als *einer Praxis, die denkt*, uns das Vokabular zur Verfügung stellen, ernst zu nehmen, dass die philosophische Theorie »ebenso wie ihr Gegenstand [...] eine Praxis« ist? »Keineswegs ist sie abstrakter als ihr Gegenstand. Sie ist eine Praxis der Begriffe, und es gilt, sie hinsichtlich anderer Praktiken, mit denen sie interferiert, zu beurteilen.« (Deleuze 1991: 358).

Research-Creation fordert uns dazu auf, uns direkt auf einen Prozess einzulassen, der, in vielen Fällen, nicht in der Sprache artikuliert ist oder werden kann. Dies ist das Paradox: diese Philosophie will durchaus Worte für das Denken im Akt finden. Die laufende Arbeit der kreativen Kollaboration, die Research-Creation darstellt, besteht darin, die Dissonanz des Push-Pull der Texturen und Bewegungen einer Praxis zu wertschätzen, die sich der Benennung entzieht, und den Nachhall dessen zu fühlen, was nicht gänzlich in Worte gefasst werden kann, während im Schreiben das Infradünne aktiviert wird, das ebenso sehr klingt wie es spricht.

Research-Creation benötigt keine neuen Methoden. Was es benötigt ist eine Neubewertung dessen, was Schreiben im Prozess des Denken-Handelns zu tun vermag. Dazu gehört das Experimentieren mit einem Zuhören am Rand, eine Praxis, die sich auf das Noch-nicht im Zentrum des Lernens einlässt. Das ist radikale Pädagogik: das Engagement für die Erschaffung von Praktiken, die hervorheben, wie Lernen seinen eigenen Wert schafft.

Aus dem kanadischen Englisch von Christoph Carsten

- De Duve, Thierry (1991):
The Definitely Unfinished Marcel
Duchamp, Cambridge, MA.: MIT Press.
- Deleuze, Gilles (1991): Das Zeit-Bild. Kino 2,
Übersetzt von Klaus Englert,
Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Harney, Stefano/Moten, Fred (2016):
Die Undercommons. Flüchtige Planung
und schwarzes Studium, Übersetzt
von Birgit Mennel und Gerald Raunig,
Wien, Linz [u. a.]: transversal texts.
- Halberstam, Jack (2013):
»The Wild Beyond: With and for the
Undercommons«, in: Harney, Stefano/
Moten, Fred: The Undercommons:
Fugitive Planning & Black Study,
Wivenhoe/New York/Port Watson:
Minor Compositions, S. 2–13.
- Manning, Erin (2016):
The Minor Gesture,
Durham: Duke University Press.
- Manning, Erin (im Erscheinen):
For a Pragmatics of the Useless,
Durham: Duke University Press.
- Perloff, Marjorie (2002):
21st-Century Modernism: The »New«
Poetics, Oxford: Wiley-Blackwell.

Mehr als Anerkennung.
Das Schreiblabor
als Resonanzraum
und Assemblage

Stefanie von Schnurbein

STEFANIE VON SCHNURBEIN ARBEITET ALS
SKANDINAVISTIN AN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT
ZU BERLIN

DAS SCHREIBLABOR



Das Schreiblabor ist eine pragmatische, erfahrungs-basierte, reflexive, kollaborative und manchmal subversive Lehrveranstaltung.

Man braucht:

- 180 Minuten Zeit
 - Zwei und mehr Menschen mit jeweils einem eigenen Schreibprojekt sowie der Lust daran, über das eigene Schreiben zu reflektieren und sich auszutauschen.
 - Vorzugsweise ein Seminar, das sich Studierende »anrechnen« lassen können, zu dem aber auch Kolleg*innen, Promovierende und andere Institutsmitglieder eingeladen sind.
 - Einen Raum mit einem Schreibplatz für alle Anwesenden.
 - Eine*n »unwissende*n Lehrmeister*in« (Rancière / Steurer 2007) in der Rolle einer teilnehmenden Moderatorin, die im Schreiblabor an eigenen Forschungsarbeiten, Aufsätzen, Buchkapiteln, Gutachten, Anträgen oder Ähnlichem arbeitet und die Erfahrungen in derselben Weise teilt, wie es die studentischen Teilnehmenden und die gern gesehenen Gäste tun.
-

Der Ablauf folgt einer einfachen, festen Routine:

1. **5 Minuten** Blitzlichtrunde, in der alle Teilnehmenden ihr Schreibprojekt kurz benennen. Es kann sich um dasselbe Vorhaben handeln wie beim letzten Mal oder ein neues Schreibprojekt.
2. **85 Minuten:** Drei Runden individuellen Schreibens – geschrieben wird jeweils 25 Minuten gefolgt von 5 Minuten Pause.
3. **30 Minuten:** Pause
4. **60 Minuten:** Austausch, Reflexion. In einer kurzen Runde werden die Erfahrungen der Schreibenden gesammelt, um daraus ein Gespräch zu gestalten und grundlegende Fragen zu reflektieren: Schreibtechniken, Erfahrungen beim Schreiben in der Gruppe, Schreibblockaden und -flüsse, aufkommende Affekte, Erlebnisse von Erfolg und Misserfolg oder natürlich die jeweiligen Inhalte des Geschriebenen und nicht zuletzt theoretisch-methodische Fragen.
5. **25 Minuten:** Schreiben, denn die Sitzung soll mit dem Erlebnis des Schreibens enden.
6. **5 Minuten:** Blitzlichtrunde zur letzten Schreibphase.



»Pomodoro« –

Praktiken von Zeit und Raum

Der Zeitrhythmus (25 Minuten Schreiben, 5 Minuten Pause) im Schreiblabor ist inspiriert von der »Pomodoro«-Zeitmanagement-Technik von Francesco Cirillo, benannt nach der tomatenförmigen Eieruhr aus den 80er Jahren.

➤ <https://de.m.wikipedia.org/wiki/Pomodoro-Technik> vom 20.8.2018. ✎ Der Effekt ist dreifach: Zum einen lässt sich die Blockade des Anfangens leichter überwinden, wenn ich weiß, dass ich nur 25 Minuten lang schreiben muss. Zum anderen vermeide ich es, mich zu verausgaben, indem ich bis zur Erschöpfung weiterschreibe. Die Pause erlaubt es mir, mich kurz anderen Modi der Existenz, vor allem körperlichen, zuzuwenden: indem ich mir eine Tasse Tee hole, zur Toilette gehe, eine Yogaübung mache, die Treppe hinauf- oder hinunterlaufe, laut seufze etc. Zum dritten aber ist die Pause nicht so lang, dass ich völlig aus dem Gedanken- und Schreibfluss komme. Im Schreiblabor dient die Technik aber vor allem auch dazu, die individuellen Schreibprozesse zu synchronisieren:

Ist ein zeitlicher Rahmen wie die Pomodoro-Technik sinnvoll für das individuelle Schreiben? Im Kurs wurden unterschiedliche Meinungen dazu geäußert. Manche können sich durch äußere (aber eigentlich doch auch selbst auferlegte?) Disziplin besser entfalten und vermeiden dadurch explosive Arbeitsphasen oder

145 *langes Nichtstun. Ich persönlich gehöre zu denen, die mit solchen festen Strukturen nicht so gut umgehen können. Ich reagiere nicht besonders gut auf Vorgaben von außen, besonders von so etwas Unpersönlichem wie einer App. Ich kann übrigens auch keine Ratgeberbücher lesen. (Charlotte, 7.6.2018)*

Die Regeln des Schreiblabors führen dazu, dass ich bestimmte Entscheidungen nicht treffen muss, weil sie außerhalb des Raumes liegen. Ich muss nicht entscheiden, wann ich eine Pause mache, ob ich mir jetzt oder später etwas koche, die Wäsche aufhänge, etwas ausdrücke oder Bücher ausleihe. Die 25 Minuten, die sich manchmal wie 5 Minuten anfühlen, manchmal wie eine Ewigkeit, geben eine Struktur, die dazu führt, dass wir uns auf die wirkliche Arbeit konzentrieren können. Es wird mit den Materialien gearbeitet, die da sind; nicht mit mehr oder weniger. Manchmal hat man das Richtige mitgebracht, manchmal das Falsche, manchmal funktioniert die Technik nicht. Es geht auch darum, sich den Umständen anzupassen. Durch die Verpflichtung/Verantwortung den anderen gegenüber kann ich mich nicht, wie etwa alleine zu Hause oder in der Bibliothek, wo ich mit niemandem reden oder mich rechtfertigen muss, vor der Arbeit drücken. Deshalb ist das Schreiblabor vielleicht auch ein guter Ort, unangenehm scheinende Aufgaben zu erfüllen. Gleichzeitig trage ich selbst aber die Verantwortung dafür, was und wie viel ich machen möchte.

Auch der Gesamtzeitrahmen von vier Stunden kann zur unterstützenden Struktur werden:

Wir alle haben mit der Anmeldung für das Seminar entschieden, vier Stunden die Woche gemeinsam zu arbeiten und darüber zu sprechen. Die vier Stunden spielen dabei auch eine Rolle – die Länge des Seminars führt dazu, dass der Kurs als lohnenswerter erscheint als kürzere Kurse. Es ist schön, in seiner Arbeit nicht allein zu sein. Es fühlt sich an, als ob man etwas geschafft hätte – und wenn es nur ein bisschen ist. Keine Handtücher sind geworfen worden. (beide Zitate Pauline, Bachelorstudentin, 21.6.2018)

Das Schreiblabor im Kontext: 146 »Kreative Methodologie«

Das Schreiblabor mit seinem Fokus auf dem Produzieren von Text ist eine von vielen Techniken, die ich im forschenden Lehren und lernenden Forschen einsetze. Sie verschränkt mit anderen kreativen, spielerischen, aktivierenden, kommunizierenden Praktiken, die darauf ausgerichtet sind, im gemeinsamen Tun Ideen zu generieren, neue Kontexte und Verknüpfungen zu erschließen oder die Rolle der Intuition und Phantasie (vgl. Hustvedt 2018) für das wissenschaftliche Arbeiten experimentell zu erkunden. Hierzu gehören Versionen einiger der Techniken, die in diesem Band eine Rolle spielen, etwa Collagen und Speed-Dating, aber auch Bewegungsübungen, systemische Übungen, die mit Hilfe des Phänomens der stellvertretenden Wahrnehmung arbeiten [➤] Ich arbeite seit einigen Jahren mit Methoden der Systemaufstellung, die ich aus den üblichen Kontexten von Gruppentherapie und Coaching löse und für die Erkundung geisteswissenschaftlicher Fragestellungen einsetze. [↙] , andere kreative und aktivierende Praktiken wie Photographie, Schreibspiele, Open-Space-Konferenzen sowie eher kontemplativ ausgerichtete Assoziationstechniken wie das Lesetagebuch oder gesprochene Bewusstseinsströme in Paaren und Triaden.

Diese von mir mit einem Augenzwinkern so genannte *Kreative Methodologie* ist verwandt mit Vorgehensweisen der künstlerischen Forschung. Wie diese geht sie davon aus, dass akademische und künstlerische Prozesse Ähnlichkeiten aufweisen und voneinander lernen können (vgl. Klein 2011). Die *Kreative Methodologie* nimmt ihren Ausgangspunkt im herkömmlichen wissenschaftlichen Prozess, dessen Prinzipien und Methoden, und fragt nach deren kreativen bzw. künstlerischen Elementen. Sie versucht diese bewusst zu machen und systematisch ebenso wie experimentell mit ihnen zu arbeiten. Insofern ähnelt sie auch der »research creation« der Philosophin und Künstlerin Erin Manning und ihres *SenseLab*. [➤] Aus der Homepage des *SenseLab, laboratory for thought in motion*: »Based in Montreal, the SenseLab is an international network of artists and academics, writers and makers, from a wide diversity of fields, working together at

147

the crossroads of philosophy, art, and activism.« Der Terminus »Research-creation« befragt den herkömmlichen Antagonismus von »Theorie« und »Praxis« aus philosophischer und künstlerischer Perspektive. <http://senselab.ca/wp2/about/> vom 24.8.2018. [↙]

Das Schreiblabor teilt zentrale Eigenschaften mit der akademischen *Kreativen Methodologie*. Es ist

- kreativ egoistisch
- erkennt und gestaltet Freiräume situativ
- schafft Synergien
- basiert auf geteilter Erfahrung, Körper- und Affekt-Bewusstsein
- experimentiert
- adressiert Hierarchien auf pragmatische Weise
- schafft Resonanzräume
- ist Assemblage und Teil anderer Assemblagen

Kreativer Egoismus All meinen kreativen Methoden liegt das Prinzip zugrunde, dass ich mich selbst in meinen Bedürfnissen, Gefühlslagen und Affekten ernst nehme – nicht in dem Sinne, dass ich ihnen blind folge, sondern sie als Ausgangspunkt für ein Befragen von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten im universitären Arbeiten nehme und sie in kollektive Praktiken zu überführen versuche. Die Techniken, die ich (er-)finde, leben davon, dass sie mir selbst Freude machen, mich inspirieren. Sie folgen – so zumindest scheint es – nicht in erster Linie einem pädagogischen Prinzip, sondern einem kreativen Egoismus. Sie fokussieren also nicht in erster Linie auf die, mir als Lehrperson vermeintlich bekannten und natürlich bedeutsamen, Bedürfnisse der Studierenden, sondern unterstützen mich in meinem eigenen Erkenntnisprozess, fachen meine Neugier an und lehren mich etwas. Dieses Prinzip der akademischen Freude basiert auf der Einsicht, dass die Inhalte, die von für den Gegenstand »brennenden« Lehrenden vermittelt werden, die besten Lernerfolge erzielen. Freude ist im Übrigen nicht so zu verstehen, dass jeder Akt, in unserem Fall jede Sitzung des Schreiblabors, Spaß macht oder dass wir uns ausschließlich mit Gegenständen beschäfti-

gen, die wir erfreulich finden. Im Gegenteil: **148** Lust- und Erkenntnisgewinn ergeben sich oft gerade daraus, dass wir uns unbequemen Fragen, Gefühlen, Situationen aussetzen. Mit Anne Harris und Karen Overbey, die »pleasure« als Weg vorschlagen, eine ethische Beziehung zu (kunstgeschichtlichen) Objekten einzugehen, könnte man behaupten, dass die *Kreative Methodologie* versucht, das Prinzip der Freude als ethische Beziehung zu universitären Praktiken zu etablieren (Harris/Overbey 2014: 142).

Festzuhalten bleibt, dass das »didaktische« Prinzip des ansteckenden Interesses im Schreiblabor auf die Technik bzw. das Lehrformat selbst übertragen ist und eng zusammenhängt mit den folgenden Prinzipien, des situativen entstehenden Freiraums und den daraus folgenden Synergieeffekten.

Freiräume erkennen und gestalten Eine neue kreative Methode entsteht meist dann, wenn ich mit dem Rücken zur Wand stehe, in meiner Arbeit stagniere, wenn etwas zu viel wird, die Frustration über die einengenden und zugleich überfordernden, manchmal geradezu absurden Verhältnisse an der Institution Universität zu groß werden. Das Gefühl des Mangels und ein egoistisches Bedürfnis nach Abhilfe können die Augen öffnen für Freiräume in einer scheinbar völlig von Sachzwängen blockierten Situation. Diese Freiräume finden sich oft mitten im einengenden Kontext selbst. Um sie wahrzunehmen ist es nötig, den vorauseilenden Gehorsam gegenüber der verinnerlichten Struktur für einen Moment aus dem Fokus zu nehmen und den eigenen Möglichkeitssinn spielen zu lassen.

Das Schreiblabor entstand im Sommersemester 2017 aus einer solchen spezifischen Bedürfnislage:

Mein Ärger über den Mangel kreativer, kollektiver Schreibräume für mich als Professorin einerseits und über ein nicht funktionierendes Seminar andererseits standen am Anfang. Eine Schreibgruppe konnte und wollte ich nicht einfach gründen, denn solche zusätzlichen regelmäßigen Aktivitäten erhöhen den Zeitdruck und

149 bringen wissenschaftliche Kreativarbeiter*innen entweder den einen kleinen Schritt weiter in Richtung Burnout oder hinterlassen einen schalen Nachgeschmack von Misserfolg, wenn das Projekt wieder einschläft, weil niemand Zeit hat, man selbst eingeschlossen. Es galt also, einen ohnehin bestehenden Kontext zu finden, der zur Schreibgruppe umfunktioniert werden und für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Dozentin wie der Studierenden genutzt werden konnte. Dieser fand sich in einer Übung im Bachelorstudium Skandinavistik zur »Anwendung fachteilspezifischer Theorien und Methoden«, die aufgrund der Konstruktion unseres Studienverlaufsplans nur von wenigen Studierenden pro Semester besucht wird und geprägt war von Überforderung und mangelnder Motivation auf Seiten der Studierenden wie der Lehrenden.

Synergie Dieser Kontext schenkte sowohl der Dozentin als auch den Studierenden und anderen Teilnehmer*innen Zeit und Raum fürs eigene Schreiben und entschlackte auf einfache Weise die meist viel zu vollgestopften Terminpläne – ein erster Synergieeffekt, der sich durch die kreative Umnutzung einer in der Studienordnung verankerten obligatorischen Lehrveranstaltung einstellte. Darüber hinaus wurden auch andere Lehrende des Instituts entlastet, denen eine ungeliebte Lehrveranstaltung abgenommen war.

Die Synergie entsteht also zunächst daraus, dass alle Beteiligten in ihrer jeweils unterschiedlichen Position vom Geschehen im Seminar profitieren. So wird auch erkennbar, dass Wissenschaft ein kollektiver Prozess sein kann, zu dem alle auf ihre Weise beitragen. Der ursprüngliche Titel des Kurses, der zum Schreiblabor geworden ist, mutet in diesem Zusammenhang nahezu satirisch an. »Anwendung fachteilspezifischer Theorien und Methoden« suggeriert eine Trennung von Theorie, Methode und Gegenstand und scheint die »Pragmatik im philosophischen Sinne«, von der im Konzept zu diesem Band die Rede ist und die auch meine Lehre leitet, zu konterkarieren. Hier soll es doch darum gehen,

»nicht anwendungsbasiert zu verfahren, sondern Theorie und Praxis, Denken und Erfahren in neue Verhältnisse zu setzen.« 150 Im Schreiblabor kann diese Erkenntnis in den Arbeitsprozess im Seminar selbst übersetzt werden. Denn wo kann man »Methode« besser üben, als im eigenen Schreiben und wo können Theorien und Methoden besser reflektiert werden, als im Austausch über den Schreibprozess selbst? Der Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Theorie und Methode findet sich damit in der Praxis selbst. Die »Anwendung« ist unmittelbar erlebbar und daher in ganz anderer Weise sinnfällig als in den oft als trocken, verwirrend und praxisfern empfundenen Theorie- und Methodenseminaren. Im gemeinsamen Schreiben und dem Gespräch darüber wird das Theoretisieren selbst zur Praxis und die Praxis zur Methode.

»Theorieren«, wie wir im Schreiblabor *theorise* übersetzen, um von dem negativ geladenen deutschen »Theoretisieren« wegzukommen, Theorieren also ist eine Tätigkeit, eine Praxis, etwas, das im Denken, Lesen, Schreiben, Interpretieren selbst geschieht.

Today my thoughts keep circling around what I heard Gayatri Spivak say in a conversation with Angela Davis [...] She kept stressing, that for her »theory« is not something she works with – to theorise is a practice, it is something that happens whenever we think and engage, interpret, describe, question. While this is a sentiment Spivak has expressed in various talks and interviews for years, and an approach I have encountered in many different contexts – not only presented by Spivak, I feel I heard her emphasis on theorising as a practice as if for the first time. Partly, I think it is the carrying-with-me of the reflections in the Schreiblabor that this active practice of theorising seemed to attend to a lot of my so-called theoretical and methodological doubts and difficulties. [...] Theorising is a doing, a practice. And in the reflection round, we are theorising. Bringing together everyday conversations, labor reflections, reading, writing become part of how my written language works and sounds. (Astrid, Doktorandin 28.6.2018)

151 Synergieeffekte schaffen wir auch durch die Subversion des neoliberalen, quantitativen Wertesystems, dessen »Währung« in Bezug aufs Studium die Leistungspunkte, auf professoraler Seite das Lehrdeputat ist.

Punkte, die wir im Studium sammeln, benachteiligen uns Studenten eher, als dass sie hilfreich sind. Sollen sie als Belohnung gesehen werden, sind sie zumeist eher eine Last, da man sie unbedingt erreichen will und muss, um sein Studium in die richtigen Bahnen zu lenken. Dies führt dazu, dass wir oft Kurse belegen und Modulabschlussprüfungen machen müssen, die uns in unserem freiwillig und selbst ausgesuchten Studium gar nicht gefallen oder interessieren, was sich wiederum negativ auf die Dozenten auswirkt. (Jennifer, Bachelorstudentin, 12.7.2018)

Für Studierende wie für Lehrende wird im Schreiblabor etwas doppelt »abrechenbar«. Die Studierenden besuchen den Kurs und schreiben während der Kurszeit die Hausarbeit. Die Dozentin forscht in den Unterrichtsstunden. Wir alle gewinnen am Ende Zeit. Mit dieser Dynamik schlagen wir dem Quantifizierungswahn des universitären Lebens nach Bologna ein Schnippchen. Wenn sich dabei ab und zu das Gefühl einstellt, faul zu sein, mein Soll nicht zu erfüllen, lese ich das als Symptom dafür, dass die scheinökonomische akademische Zahlenmagie, ein unsinniges Wertesystem, mein Denken und vor allem Fühlen invadiert hat. Im Schreiblabor lässt sich die Frage nach dem Wert für Erkenntnis, Wissenschaft oder dem guten Denken neu stellen. Diese affektive Invasion, das »Vergessen« dessen, was Wissenschaft sein sollte oder könnte, kann als eine Auswirkung der bzw. auch Bedingung für das gelesen werden, was der Soziologe Klaus Dörre in seiner Kritik des Finanzkapitalismus als »Landnahme« bezeichnet. (Dörre/Lessenich/Rosa 2009: 21–86) ✓ .

Geteilte Erfahrung – Affekt – Körper Auf einer dritten Ebene entstehen affektive Synergieeffekte. Das Schreiblabor erlaubt nämlich die unmittelbare Erfahrung aller Anwesenden, gerade auch in ihren oft nur schwer thematisierbaren affektiven Dimensionen,

zu teilen und zur gemeinsamen Reflexion zu nutzen: Lust und Schmerz, Blockade und Flow, Druck und Entdeckerfreude – die Zitate der Teilnehmenden sprechen für sich: **152**

Im Laufe der Diskussion kamen außerdem sehr spannende Beiträge zu Herangehensweisen an Schreibmedien, Umgebungen und die unumgängliche Körperlichkeit des Schreibens ans Licht. Ich merke jetzt gerade, während ich diese Reflexion schreibe, dass ich ständig zwischen zwei Sitzpositionen wechsele. Ich schreibe an meinem Laptop, den ich eigentlich für alle akademischen Arbeiten verwende. Ich glaube, wenn ich von Hand in mein kleines blaues Leuchtturm-Notizbuch schreibe, sitze ich völlig anders. Das Notizbuch ist ausschließlich für private Aufzeichnungen. Interessant finde ich, dass sich solche Schreibgewohnheiten anscheinend an Lebensumstände anpassen und sich im Laufe der Zeit ändern können. (Charlotte 7.6.18)

Man könnte jetzt argumentieren, dass das Schreiblabor das gleiche sei, wie Schreiben in der Bibliothek. Ich habe aber festgestellt, dass die Atmosphäre eine ganz andere ist. Es versuchen nicht alle krampfhaft leise zu sein oder besonders produktiv auszusehen. Im Schreiblabor geht es mehr darum, den Weg zu finden, der für einen am besten passt. Kann ich besser schreiben, wenn ich Musik höre? Welche Sitzposition funktioniert für mich am besten oder sollte ich doch lieber beim Schreiben stehen? Ist es sinnvoll gleich am PC zu schreiben oder doch erst auf Papier? (Anne, 19.7.2018)

Das Experimentierfeld Schreiblabor erlaubt es, die affektive und körperliche Situation des Schreibens in die Reflexion mit einzubeziehen. Insofern ist es unerlässlich, dass die Dozentin während des Labors selbst an eigenen Texten schreibt. Auf diese Weise wird es mir möglich, meine situative Erfahrung zu teilen und basierend auf meinem Wissen weiterzugeben. Den Studierenden erlaubt es, die eigenen Erfahrungen in einem größeren Zusammenhang zu sehen, zu erkennen und zu erleben, dass Mühen und Zweifeln, Blockaden und Unsicherheiten ganz normaler Teil des Arbeitsprozesses sind und keineswegs Anzeichen eigener Unfähigkeit. Mir wieder-

153 rum macht es Freude, die unbequemen Anteile des wissenschaftlichen Arbeitens, meine eigenen Schreibqualen ebenso wie den manchmal eintretenden Flow, produktiv zu nutzen. Lehre gewinnt auf diese Weise eine lebendige Qualität, ist sie doch zeitlich unmittelbar an die eigene Erfahrung und die Erfahrung im Raum gebunden.

Für mich war die Diskussion spannend, weil wir das »Leiden des Schreibens« ein bisschen nahbarer machen konnten. Wenn nicht sofort alles funktioniert, sondern uns Hürden, weiße Papiere und große Fragen lange Zeit im Weg stehen, kann sich trotzdem etwas entwickeln und Probleme können gelöst werden. Eine regelmäßige Beschäftigung mit diesen Problemen und der Austausch mit anderen hilft maßgeblich dabei und auch heute sind viele von uns einen Schritt weitergekommen. (Mona, Masterstudentin, 14.6.18)

Das Schreiben ist auch einsame Arbeit, und sie verbleibt es vielleicht auch, wenn man sie in einer Gruppe macht. Aber es fühlt sich jedenfalls weniger einsam an, wenn man manchmal die Möglichkeit bekommt, die Ängste und Freuden dieser besonderen Form von Arbeit zu teilen. (Otto, Professor, 12.7.18)

Experimentierfeld – gemeinsames Tun

Dieser Band ist auf der Suche nach Techniken in denen »Lehre [...] nicht nur als Zwischenstation in der Vermittlung von Inhalten, sondern als komplexes Experimentierfeld verstanden [wird], in dem sich die Inhalte und Methoden neu anordnen.« (Konzept für diesen Band)

Dadurch, dass das Schreiblabor eine Schlüsselaktivität des akademischen Arbeitens, das Schreiben, in eine Lehrveranstaltung verlegt und – im Gegensatz zum Schreibkurs oder -workshop, die spezifische Schreibtechniken vermitteln – zur gemeinsamen Tätigkeit macht, entsteht von selbst ein Experimentierfeld. Seit die Naturwissenschaften zu Leitwissenschaften aufgestiegen sind, ist darüber sinniert worden, was wohl in den Geisteswissenschaften dem Labor bzw. dem Experiment entsprechen mag. Ein heißer Kandidat ist »das

Seminar«, in dem Ideen interaktiv entwickelt, 154
in Debatten erprobt, im gemeinsamen Nachdenken weitergesponnen werden. Andere, Markus Spöhrer etwa, verstehen das Schreiben selbst als ein »Experimentalsystem«. Er schließt an Hans-Jörg Rheinbergers These an, dass die »Anordnung der Darstellung gleichzeitig den Gegenstand (oder: das Wissensobjekt) bedingt. [...] Der Gegenstand existiert in seiner spezifischen Struktur und Ordnung in der Repräsentation. Die Repräsentation des Untersuchungsgegenstandes stellt in der geisteswissenschaftlichen Forschung grundsätzlich die (Schrift)Sprache dar, welche in erster Linie mit dem Schreiben verbunden ist« (Spöhrer 2017: 205–206). Damit sei, so Rheinberger und Spöhrer, das »Niederschreiben« bereits selbst ein »Experimentalsystem«, in dem stabilisiertes Wissen »auf spezifische Weise aufgebrochen, destabilisiert, isoliert, fragmentiert, und zur Gewinnung neuen Wissens rearrangiert werden kann« (Spöhrer 2017: 208). Akte des Schreibens konstituieren also ihren eigenen Gegenstand, halten ihn in Bewegung, und Schreibakte werden gleichzeitig von den beschriebenen Gegenständen hergestellt und bewegt. Diese ko-kreativen, sich gegenseitig hervorbringenden Bewegungen werden im Schreiblabor sowohl praktiziert als auch im Gespräch reflektiert und damit erneut in Bewegung gebracht und rearrangiert. So fließen in diesem Lehrformat die beiden »Laborelemente« bzw. Experimentalsysteme der Geisteswissenschaften, das Seminar und das Schreiben, zusammen, treten in weitere Austauschbeziehungen und stellen selbst eine neue, komplexe Versuchsanordnung dar.

Insofern ist das Schreiblabor auch eine kollektive Technik, die individuelle Techniken bzw. Aktivitäten in sich trägt, sie ins Verhältnis zueinander setzt. Es stellt ein praktisch erfahrbares Feld für die Reflexion der mit dem Schreiben verbundenen Methoden und den es leitenden Theorien dar und führt so quasi »automatisch« zu »eine(r) Schulung der Wahrnehmung und Sensibilisierung für Techniken und Methoden ganz allgemein«, wie es im *call for papers* für den vorliegenden Band heißt.

155 Und letztlich stellt es auch die seltsame Fiktion oder Mystifizierung in Frage, die den Schreibprozess umhüllt und dabei die merkwürdige Vorstellung des Schreibens als »privater« Tätigkeit produziert:

Für jede/-n der mit Forschung beschäftigt ist, ist das Schreiben von wissenschaftlichen Texten normalerweise das zentrale Anliegen schlechthin. Denn Texte sind auf eine Weise die Ergebnisse, die uns auch als Forscher definieren. Trotzdem verbleibt deren Entstehung in der Organisation der Arbeit an einer modernen Universität fast unsichtbar. Zeitpläne und Kalendarien sind mit Seminaren, Vorlesungen, Unterricht und Terminen verschiedener Art voll, aber wann, wo und wie wird eigentlich geschrieben? Texte tauchen in der täglichen Arbeit an einer Universität auf als Produkte, die ventiliert, diskutiert und publiziert werden können, aber wie sie ursprünglich entstanden sind, gehört mehr oder weniger zur Privatsphäre des jeweiligen Forschers.

*Das Schreiben selbst wird dementsprechend ebenso mystifiziert, wie potentiell angsterregend. Man »forscht« über dies oder jenes, und dann kommt – ganz urplötzlich – irgendetwas fix und fertig heraus. Man stellt sich vor, wie bewunderte Kolleg*innen mit eisenharter Disziplin jeden Tag nur so mehr und mehr Text produzieren bis endlich ein Buch oder ein Aufsatz fertig ist. Aber wie? Vielleicht sitzen die so pünktlich jeden Tag von 9 bis 17 Uhr am Schreibtisch und arbeiten zielbewusst vor sich hin? Wohlgekämmt und frisch geduscht, mit Krawatte oder Perlen um den Hals? Oder vielleicht doch nicht. (Otto, Professor, 12.7.18)*

Dass der Reflexionsprozess über Theorien, Methoden und Techniken nicht immer einfach ist, mag folgende Reflexion einer Teilnehmerin belegen:

Die Abstraktion fällt vielen schwer, sodass theoretische Texte oftmals nicht gut verstanden werden. Dies empfinden viele Leser und Leserinnen von theoretischen Texten als eine Art Versagen, da sie eventuell nicht ausreichendes Hintergrundwissen zu der beschriebenen Thematik haben. Im Gespräch ging jedoch hervor, dass ein Nichtverstehen theoretischer Texte ein positives Zeichen ist. Man macht sich während des Lesens bereits Gedanken und

hinterfragt den theoretischen Text. [...] Um Theorien effektiver vermitteln zu können, sollte vielleicht ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, das eigene Arbeiten zu hinterfragen. Erst wenn man sich bewusst ist, wie man was getan hat, versteht man besser, wie man auf sein Ergebnis gekommen ist. (Sarah, Bachelorstudentin, 5.7.18)

156

Über die Reflexion der eigenen Schreiberfahrung im Schreiblabor entsteht also im besten Falle ein Austausch, bei dem alle Beteiligten, ob Lehrende oder Studierende, lernen. Der Raum wird zu einem Labor forschenden Lehrens bzw. Lernens. Es entsteht ein Hybrid, der in einem vielleicht illegitimen, aber gerade deshalb fruchtbaren Brückenschlag zwei scheinbar unvereinbare Prinzipien in einem kollektiven, spannungsvollen Raum zusammenbringt: Zum einen, die Idee von der »Einsamkeit und Freiheit« der Wissenschaft, die gleichzeitig auf einem »ungezwungenen und absichtslosen Zusammensein« basiert, wie es der »alte, weiße Mann« Wilhelm von Humboldt formuliert (Osterloh 2010: 64). Zum anderen die subversiven aus dem *black studies* stammenden Theorien von Fred Moten und Stefano Harney zu *study* als das »what you do with other people [...] working, dancing, suffering, some irreducible convergence of all three, held under the name of speculative practice« \rightarrow Das vollständige Zitat lautet: »When I think about the way we were using the term ›study‹, I think we were committed to the idea that study is what you do with other people. It's talking and walking around with other people, working, dancing, suffering, some irreducible convergence of all three, held under the name of speculative practice. The notion of a rehearsal – being in a kind of workshop, playing in a band, in a jam session, or old men sitting on a porch, or people working together in a factory – there are these various modes of activity. The point of calling it ›study‹ is to mark that the incessant and irreversible intellectuality of these activities was already there. These activities aren't ennobled by the fact that we now say, ›oh, if you did these things in a certain way, you could be said to have been studying.‹ To do these things is to be involved in a kind of common intellectual practice. What's important is to recognize that that has been the case – because that recognition allows you to access a whole, varied, alternative history of thought.« Moten in Shukaitis 2012; vgl. auch Moten/Harney 2013. \leftarrow .

157 Pragmatische Hierarchie Wenn sich auf diese Weise die Rollen von Lehrenden und Lernenden verschränken, können sich auch hierarchische Strukturen verschieben und zumindest situativ neu anordnen. Das erklärte Ziel des Schreiblabors ist allerdings weniger, Hierarchien zu verflachen. Das dahinterstehende Prinzip ist vielmehr eines des ebenso kreativen wie pragmatischen Umgangs mit Hierarchien. Es lohnt sich, die Frage zu stellen, wozu wir Hierarchien gebrauchen können, was sie ermöglichen und was verhindern. Im Falle des Schreiblabors etwa ist ein gewünschter Effekt, dass die Dozentin, die in der Hierarchie »oben« steht und als Autoritätsfigur wahrgenommen wird, nicht nur einen Freiraum für sich und andere, sondern auch einen Raum der Erlaubnis schaffen kann. Es geht hierbei darum, das Privileg, das die universitären Strukturen einer auf Lebenszeit angestellten Lehrenden zubilligen, den Schutz und Halt, den das System in diesem Falle auch gewährt, auszuweiten, so dass es mehr Menschen umfassen kann. Die Verantwortung, die mit Privilegien einhergeht, liegt also darin, sich nicht hinter deren Schutzmauer zu verstecken, sondern sie zu nutzen, um die Offenheit und vor allem auch die Verletzbarkeit vorzuleben, die für gute wissenschaftliche Arbeit, für Erkenntnis, Forschung, Studium unbedingte Voraussetzung ist. Gerade über die Artikulation eigener Zweifel und Probleme, aber auch über das Teilen langjähriger Erfahrungen können Lehrende auf diese Weise ungeübteren Schreibenden Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen.

Was für mich vielleicht am allerwichtigsten bei dem Schreiblabor ist, ist die Möglichkeit gerade diesen zentralen Aspekt der wissenschaftlichen Arbeit sichtbar zu machen. Es heißt natürlich sich bloßzustellen, aber es heißt auch zu einer Entmystifizierung einer der zentralen Tätigkeit jedes Forschers beizutragen. Schreiben ist harte Arbeit, es ist angsterregende Arbeit und es ist lustvolle Arbeit. Aber am Ende ist es vor allem konkrete Arbeit, die von wirklich existierenden Leuten, an einem bestimmten Ort, zu einem bestimmten Zeitpunkt und mit irgendwelchen sehr

konkreten Schreibgeräten gemacht wird. Und irgend-
etwas, das so konkret ist, kann nicht auf Dauer myste-
riös bleiben. (Otto, Professor, 12.7.2018)

158

Mindestens ebenso wichtig ist die andere Seite: Über die Bereitschaft der Dozentin, von Erfahrungen und Expertise der Studierenden zu lernen, können sich Studierende über das eigene Wissen und Können bewusst werden. Eines der beglückendsten Erlebnisse für Studierende wie Lehrende ist es, wenn die Dozentin am Ende mit dem Gefühl nachhause geht, etwas von den Teilnehmer*innen gelernt zu haben – ein Gefühl, das natürlich artikuliert werden muss, um zu wirken. Auch in diesem Sinne bringt das »sitierte« Lernen im Schreiblabor in der Tat immer wieder neue Inhalte für alle Beteiligten hervor, wie es die Herausgeber*innen in der Einleitung formulieren.

Resonanzraum Schreiblabor Universitäre Lehre kann als ein Anerkennungsverhältnis beschrieben werden. Ein Problem der neoliberalen Logik nach Bologna liegt darin, dass Anerkennung reduziert wird auf metrische Parameter, auf Leistungspunkte, Studienpunkte und den, in allzu vielen Modulabschlussprüfungen gewonnenen, Noten. Der Effekt bei Studierenden ist häufig, dass entsprechend nur noch diese Form der Anerkennung gesucht, das Studium auf anrechenbare Leistungen ausgerichtet wird. Gelungene Lehre zeichnet sich vielleicht vor allen Dingen dadurch aus, dass Anerkennungsverhältnisse jenseits der Metrisierung geschaffen werden, dass die Eigentätigkeit, die Denkleistung, das, was die Studierenden als Fähigkeiten mitbringen, erwerben und anwenden im Seminar sichtbar und anerkannt wird. [▷] Der Fokus auf Messbares ist allerdings selbst ambivalent. Er ist zunächst begründet in dem höchst legitimen Wunsch, objektive Maßstäbe zu schaffen und damit ungleich nach Geschlecht, sozialem Milieu und Herkunft verteilten Aufmerksamkeits- und Anerkennungsstrukturen gerechtere Bewertungskriterien entgegenzusetzen. [✓] Wertschätzung der Studierenden durch die Lehrenden (und im übrigen auch umgekehrt, der Lehrenden durch die Studierenden)

159

ist für ein gelungenes Studium essentiell. Doch bleiben auch Anerkennungsverhältnisse im besten Sinne kompetitiv, Anerkennung kann gewährt oder entzogen, kann selektiv vergeben werden und Gewinner*innen und Verlierer*innen erzeugen, wie Hartmut Rosa in Bezug auf Axel Honneth zeigt. Das Schreiblabor ist wie das gesamte Vorhaben der *Kreativen Methodologie* auf der Suche nach einer darüber hinausgehenden Qualität, nach dem, was Hartmut Rosa mit Resonanz bezeichnet, eine »lebendige Antwortbeziehung«, die sich gerade »nicht kompetitiv verteilen oder zuteilen« lässt (Rosa 2018: 333f.). Das Schreiblabor versucht, einen Möglichkeitsraum für Resonanz zur Verfügung zu stellen, wo »der Austausch von Argumenten in ein kollektives Geschehen verwandel[t werden kann], bei dem sich die Anwesenden unmittelbar gemeint und angesprochen fühlen [...] – ein ganz anderer Vorgang und ein anderes ›Glück‹ als die Erfahrung, *sich durchgesetzt, seine Interessen verteidigt oder Recht bekommen zu haben.*« [▷] Hervorhebungen im Original. [✓] (Rosa 2018: 335). Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass solche Glücksmomente nicht programmiert werden können und sollen, ja, dass eine Grundvoraussetzung von Resonanz- oder Möglichkeitsräumen stets die Resonanzverweigerung ist.

Wie aber kann das gelingen in der Institution Wissenschaft, die laut Rosa, wie alle modernen Institutionen, der »Idee der Effizienzsteigerung und Kontrolle« verpflichtet ist und »affektive und/oder emotionale Bezugsformen und Handlungsreaktionen durch planmäßige Berechnung« (Rosa 2018: 552) ersetzt hat? Wenn Rosa Recht hat und es eine Aufgabe der Kritischen *Theorie* ist, »das Konzept einer nichtverdinglichten Existenzweise zu entwickeln« (Rosa 2018: 597), dann könnten *Praktiken der Kreativen Methodologie* Resonanzverhältnisse erlebbar machen. Im Schreiblabor entstehen Bedingungen der Möglichkeit von Resonanz, indem eine Kombination aus verschiedenen Elementen in den Austausch miteinander gebracht werden: Die Konzentration auf das eigene Schreiben, das Wahrgenommen-Werden im Arbeiten

und das Wahrnehmen der anderen, der Austausch über Schreibsituation und Schreibinhalte. So entsteht ein offener Reflexionsraum, in dem der unmittelbare Erfolgsdruck erst einmal hintangestellt ist. Meine Erfahrungen in der Lehre und in Betreuungsverhältnissen geben Rosa Recht, der »Angstfreiheit« für eine »Grundbedingung für die Ausbildung von Resonanzbeziehungen« (Rosa 2018: 694) hält. Konkurrenz und Resonanz hingegen sind »zwei inkompatible Weltgehalten«, erzeuge doch jeder Wettbewerb »Verlierer und damit Angst« (Rosa 2018: 695). In unserem Falle geht es um die Freiheit von der lähmenden Angst, die sich in Seminarsituationen einstellt, welche auf Konkurrenz, Studienpunkte und die ständige Bewertung von Wissen fokussieren. Die Idee der *Kreativen Methodologie* ist es, dass alle, Lehrende wie Studierende, frei sein müssen von dieser Angst, um sich einer anderen, grundlegenden Angst stellen zu können, die Wissenschaft im modernen Sinne erst möglich macht: Denn das, was wir am Anderen, am Fremden, begehren, enthält immer auch ein transgressives Element, das Angst vor Entfremdung auslöst – eine Angst davor, »in einer feindlichen oder indifferenten, nichtresponsiven Welt zu leben.« (Rosa 2018: 201). Gerade in der Wissenschaft gilt es für Studierende wie Lehrende, sich dem immer wieder Fremden, das im eigenen Nicht-Wissen enthalten ist, zu stellen, mit ihm zu leben und zu denken. Dass dazu das Zeigen der eigenen Verletzbarkeit, und zwar insbesondere der Lehrenden, notwendige Voraussetzung ist, habe ich bereits oben angemerkt. Vielleicht geht es am Ende darum, Räume zu schaffen oder zu erlauben, Prozesse zu ermöglichen, in denen Angst nicht unnötig geschürt wird, in denen Angst aber aushaltbar, bearbeitbar und fürs eigene wissenschaftliche Fragen fruchtbar gemacht werden kann.

Als immer wieder hemmend erweist sich allerdings das, was Rosa »die institutionelle Strategie der Resonanzverdinglichung« (Rosa 2018: 666) nennt, die Resonanz und Kreativität in den Dienst der Leistungssteigerung im allgegenwärtigen Wettbewerb stellt (vgl. Reckwitz

2012). Die *Kreative Methodologie* kann sich dem nicht völlig entziehen. Und dennoch lässt der Fokus auf Praktiken und Erfahrungen hoffen, dass sie einen Beitrag leisten kann. »Resonanzbeziehungen aus den (kommodifizierten) Sonderzonen herauszuholen und in die reproduktiven [in unserem Falle wissenschaftlichen] Alltagspraktiken [des Schreibens] zu integrieren« (Rosa 2018: 734), zu handeln im Vertrauen auf das »überschießende Potential« (Rosa 2018: 736), das in jeder Resonanzerfahrung enthalten ist.

Dieses »überschießende Potential« liegt auch darin begründet, dass die Erfahrunginseln der *Kreativen Methodologie*, dass das Schreiblabor, nicht isoliert ist, sondern in mehrfacher Hinsicht als Assemblage verstanden werden kann.

Assemblagen Das »überschießende Potential« gründet darin, dass Lehrveranstaltungen keine geschlossenen Systeme, sondern, im Sinne von Gilles Deleuze und Félix Guattari »kontingente Ensemble[s] von Praktiken und Gegenständen« sind (Deleuze/Guattari 1987: 504). Immer bringen die Anwesenden Überlegungen, Erfahrungen, Affekte und Stimmungen aus anderen Kursen und aus ihrem Privatleben, sowie Begegnungen auf dem Weg mit, die die jeweils ganz eigene Stimmung einer Sitzung modulieren. Körperliche Befindlichkeiten, die verwendeten Werkzeuge, die Temperatur, Luftqualität im Raum – all das verbindet sich zu bewegten Assemblagen. Das Besondere am Schreiblabor ist, dass diese Dimensionen bewusst reflektiert werden und dass diese Reflexionen als zentraler Bestandteil des Geschehens in die Assemblage Schreiblabor einfließen – sie in Bewegung halten.

So macht sich eine Kursteilnehmerin Gedanken über die gewollte Heterogenität des Schreiblabors:

Die Diversität unserer Schreibprojekte war der Katalysator für eine besonders dynamische und kreative Runde. Die Diskussionen wurden dadurch abwechslungsreicher, spannender und auch motivierender, da wir keine homogene Gruppe von z.B. Dokto-

randen, waren, sondern eine bunt zusammengewürfelte Gruppe von Schreibern aus unterschiedlichen Fachbereichen der Universität, Dozenten wie Studierenden und Promovierenden. (Michelle, Bachelorstudentin, 19.7.2018)

Das Kursdesign erlaubt es, die Aufmerksamkeit nicht nur auf diese Vielschichtigkeit einer Lehrveranstaltung richten, sondern vor allem auch auf Ebenen, die den Schreibprozess mit konstituieren, aber häufig unbeachtet bleiben. Die Redebeiträge und Tätigkeiten im Schreiblabor werfen beispielsweise die Frage nach den Grenzen dessen auf, was wir mit »Schreiben« bezeichnen. In den Anfangsrunden nennen die Studierenden allerhand Aktivitäten, die ich auf den ersten Blick nicht als »Schreiben« bezeichnen würde. Sie reichen von »Lesen«, »Notizen zum Primärtext machen« bis zu »bei Citavi sortieren«. Das gibt Anlass zur Frage, welche Phasen des »Schreibens« eigentlich »dazugehören«: das Lesen? Das Starren aufs leere Blatt? Die Flucht vor dem Schreibtisch, die manchmal Tage oder sogar Wochen dauern kann? Ist vielleicht gerade diese als ausgesprochen unangenehm empfundene Phase, die wir gern abwertend als »Schreibblockade« oder moderner als »Prokrastination« bezeichnen, ein unabdingbarer Teil des Schreibprozesses? Was, wenn wir den Zustand umbenennen in »Marinieren«, ihn als Gärungs- oder Reifungsprozess ernst nehmen und integrieren? Ist das nur eine Ausrede für Faule? Solche Fragen können im Schreiblabor immer neu bewegt werden – und die Diskussionen zeigen, dass jeder Schreibakt eine ganz eigene Assemblage darstellt.

Eine Assemblage oder Collage, ist auch dieser Text geworden. In ihm potenziert sich gewissermaßen die Lehrform Schreiblabor. Ich habe ihn im Schreiblabor am Nordeuropa-Institut der Humboldt-Universität im Sommersemester 2018 geschrieben. Auch er steht in vielfachen Austauschbeziehungen mit den anderen Schreibprojekten im Raum, mit unseren Diskussionen darüber, mit den elenden klimatischen Bedingungen eines schlecht belüftbaren, lauten, stickigen Unterrichtsraums und

vielen anderen Aspekten. Sähe er anders aus mit anderen Teilnehmenden? Wäre sein Duktus in einem Wintersemester ein anderer? Sicherlich, doch nachvollziehbar und vermittelbar sind solche Wechselbeziehungen nicht mehr. Spuren von ihnen finden sich nicht nur in meinen Worten, sondern auch in den eingestreuten Reflexionen der Teilnehmer*innen. Sie bekamen als Sonderaufgabe in diesem Semester, einmal im letzten Schreibsegment eine kurze Reflexion über unsere Diskussion zu verfassen. Ich habe Bruchstücke dieser Reflexionen sukzessive in meinen Text eingestreut.

Am Ende hoffe ich, dass das Schreiblabor und dieser Text neu in andere Assemblagen einfließen. Ich trage mich mit ersten Überlegungen zu einer Lehrveranstaltung, die das langsame, gemeinsame Lesen von theoretischen und literarischen Texten ins Zentrum stellt. Ich frage mich, ob Lese- und Schreiblabor zusammengefügt werden können in einem Modul. Vor allem aber hoffe ich, dass die Technik Schreiblabor in anderen Kontexten weiterentwickelt, verwandelt und bewegt werden kann. In Stockholm ist bereits eine »Skrivjunta«, ein »Schreibkränzchen« entstanden, in dem Promovierende sich mit ihrem Betreuer zum gemeinsamen Schreiben treffen. Weitere Ideen dazu von meinen Leser*innen nehme ich gern entgegen.

- Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix (1987):
A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis/ London: University of Minnesota Press.
- Dörre, Klaus/ Lessenich, Stephan/ Rosa, Hartmut (2009):
Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harris, Anne F./ Overbey, Karen Eileen (2014):
»Field Change/ Discipline Change«, in: Jeffrey Jerome Cohen (Hrsg): Burn After Reading, vol. 2: The Future We Want, Brooklyn, NY: S. 127–143.
- Hustvedt, Siri (2018):
Die Illusion der Gewissheit, Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Klein, Julian (2011):
»Was ist künstlerische Forschung?«, in: kunsttexte. Journal für Kunst- und Bildgeschichte, <http://dx.doi.org/10.18452/6849> vom 24.8.2018.
- Moten, Fred/ Harney, Stefano (2013):
The Undercommons. Fugitive Planning & Black Studies, Wivenhoe/ New York/ Port Watson: Autonomedia.
- Osterloh, Lars (2010):
»Besinnung und Begeisterung. Das Studieren nach Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff«, in: Denkströme. Journal der sächsischen Akademie der Wissenschaften 5, S. 53–67.
- Rancière, Jacques/ Steurer, Richard (2007):
Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, dt. Erstausgabe, Wien: Passagen Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2012):
Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin: Suhrkamp
- Rosa, Hartmut (2018):
Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Shukaitis, Stevphen (2012):
»Studying Through the Undercommons: Stefano Harney & Fred Moten«, in: ClassWarUniversity vom 12. November 2012. <https://classwaru.org/2012/11/12/studying-through-the-undercommons-stefano-harney-fred-moten-interviewed-by-stevphen-shukaitis/> (20.8.2018).
- Spöhrer, Markus (2017): »Zum Eigen- und Stellenwert geisteswissenschaftlicher Literaturproduktion. Schreiben als Experimentalsystem«, in: Andrea Bartl; Marta Famula (Hrsg): Vom Eigenwert der Literatur. Reflexionen zu Funktion und Relevanz literarischer Texte, Würzburg: Königshausen u. Neumann, S. 195–212.

Im Workshop des Sinnlichen

Stefan Hölscher

STEFAN HÖLSCHER ARBEITET ALS
THEATERWISSENSCHAFTLER AN DER
RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

ANLEITUNG FÜR EINE GEMEINSAME SITUATION



1. Bring Arbeitsmaterial zum Workshop mit. Dies kann ein Film, ein Bild, eine Skizze, ein Text, eine Bewegung oder auch nur eine Idee sein. Es geht hier nicht um fertige Werke, sondern um etwas, das dich beschäftigt und dessen Form nicht abgeschlossen ist.
2. Dein Bezug zum Material ist nicht unserer. Obwohl es uns anders betrifft, betrifft es uns alle. Es ist der einzige Bezugspunkt, den wir haben.
3. Lass das Material für sich selbst sprechen, ohne es zu interpretieren oder zu erklären, was du dir dazu denkst. Lass die sinnlichen Eigenschaften des Materials sprechen. Auch eine Idee hat sinnliche Qualitäten. Sie sollte nicht von ihnen losgelöst werden, sondern sich entlang ihrer Differenzierung entfalten.
4. Wir sagen, was wir sehen. Wenn wir etwas anderes sehen als die anderen, verneinen wir nicht, was sie sehen. Wir arbeiten trotz allem in derselben Werkstatt. Wenn wir etwas sehen, das auch andere sehen, wiederholen wir nicht, was sie sagen, sondern beziehen uns auf ihre Aussagen, um sie zu vertiefen, auszubreiten und anderweitig zu erweitern.
5. Durch die Bearbeitung des Materials etablieren wir eine gemeinsame Situation. Diese Situation ist ellip-tisch gestaltet: Einen Brennpunkt bildet das uns sinnlich gegebene Material, den anderen Brennpunkt bilden unsere es betreffenden Aussagen. Die Form der Ellipse ist nicht stabil. Sie kreist nicht nur um einen Punkt.
6. Gemeinsam setzen wir das sinnlich gegebene Material ins Werk, indem wir versuchen, der Eigen-logik der Ellipse zu folgen. Wir bleiben bei dem, was wir sehen und versuchen zu vermeiden, unseren Fokus zu sehr auf das zu verschieben, was wir uns dabei denken. Das ist keine leichte Aufgabe, da sich unser Denken dem Material unterschiebt und als es selbst ausgibt. Es ist also wichtig, immer wieder innezuhalten, zu schweigen, das Denken zu unterbrechen und sich von den winzig kleinen Nuancen und Verschiebungen be-rühren zu lassen, die seinen Abstand zum sinnlich Gegebenen markieren.
7. In den Lücken zwischen Sehen und Denken, in den Abständen zwischen uns, nimmt das Material Form an, deshalb dürfen wir sie nicht schließen.



1. Das Sinnliche ins Werk setzen Folgende fiktive Situation soll ein Problem markieren, das in diesem Beitrag diskutiert wird und nach Ansicht seines Autors ein an Kunsthochschulen weit verbreitetes Phänomen darstellt. Im Rahmen eines Mentoring-Workshops stellt eine Gruppe Studierender Arbeitsmaterial ihres aktuellen Projekts vor, um es anschließend in der Gruppe zu besprechen. Ziel des Veranstaltungsformats ist es, die Studierenden während der Entwicklung ihrer künstlerischen Praktiken zu begleiten und diese nicht anhand handwerklicher Kriterien überzudeterminieren, sondern ihrer Eigenlogik zu folgen, den ihnen inhärenten ästhetischen Potentialen nachzugehen und ein Bewusstsein für die Kontexte und Diskurse zu schaffen, in denen sie verortet sind. Die Studierenden, die heute ihr Projekt vorstellen, haben ein Photoalbum mitgebracht, in das sie, der Anordnungslogik von Urlaubsaufnahmen folgend, eine Reihe analoger Photographien geklebt haben, die Dutzende Schnappschüsse einer entfernten Insel zeigen, die sich hinter der den Vordergrund des Bildes einnehmenden Meeresoberfläche abzeichnet. Die Bilder sind immer aus der gleichen Perspektive und allesamt mit unscharfer Brennweite angefertigt worden. In dem sich wiederholenden Ausschnitt zeigen sie unterschiedliche Tages- und Nachtzeiten, mal eine ruhig ausgedehnte Wasseroberfläche, dann eine stürmische See, teilweise klaren Himmel, dann dichten Nebel. Neben der Kameraperspektive bleibt dabei das Objekt im Hintergrund des Bildmotivs gegenüber den zeitlichen

171 Abfolgen an Ort und Stelle: Die Insel, die von allen Seiten vom Wasser eingeschlossen ist.

Zu diesem Arbeitsmaterial kann unter zahlreichen Gesichtspunkten viel gesagt werden. Nachdem die Studierenden ihr Album verschwommener analoger Photographien präsentiert haben, ist die anschließende Diskussion zunächst auf die Frage fokussiert, inwiefern es sich bei ihr um Post-Internet Art handelt. Als jemand bemerkt hat, dass aufgrund der Unschärfe der Aufnahmen ein Medienwechsel angedeutet wird, der auf umgekehrten Weg wie die Übersetzung digitaler Daten in analoge Printmedien oder skulpturale Objekte vonstatten geht, bringt jemand anderes Fragen nach medialer Formatierung ins Spiel. Eine dritte Person erinnert dies an Debatten aus dem Umfeld des spekulativen Realismus – immerhin hätte bereits Meillassoux vorgeschlagen, das korrelationistische Denken zu verabschieden.

In welchem Verhältnis stehen das Material und seine verschachtelten Kontextualisierungen? Der Workshop des Sinnlichen geht von unserer praktischen Situation und ihrer sinnlichen Erfahrung aus. Er abstrahiert nicht und ordnet sie auch nicht in vorgefertigte Kontexte ein. Im Workshop des Sinnlichen beschäftigen wir uns mit den konkreten Qualitäten und nicht mit rein äußerlichen theoretischen Perspektiven. Anstatt das sinnlich Gegebene zum Objekt und Prädikat eines denkenden Subjekts zu degradieren, wird ihm in unserer Werkstatt, wo, mit Ludwig Feuerbach gesprochen, Theorie zur Praxis wird, ein eigener Subjektstatus zuerkannt. In seinen *Grundsätzen der Philosophie der Zukunft* richtet sich Feuerbach nämlich, in einer auch für heutige Debatten noch relevanten Weise, gegen G.W.F. Hegels Subsumierung des in den Sinnen Gegebenen unter den Geist.

»Im Denken bin ich absolutes Subjekt, ich lasse alles nur gelten als Objekt oder Prädikat von mir, dem Denkenden, bin intolerant; in der Sinentätigkeit dagegen bin ich liberal, ich lasse den Gegenstand sein, was ich selber bin – Subjekt, wirkliches, sich selbst betätigendes Wesen. Nur der Sinn, nur die Anschauung gibt mir

Hierbei geht es nicht um Phänomenologie oder sogar ein »wilde[s] Sein« (Merleau-Ponty 2004: 261), in dem Maurice Merleau-Ponty »das gemeinsame Gewebe, aus dem wir gemacht sind« (2004: 261) gesehen und dem er die Fähigkeit zugeschrieben hat, »die Welt wiederherzustellen als einen Seinssinn« (2004: 319). Das sinnlich gegebene Material ist niemals »wild« oder »roh«. Es ist von Politik und Macht durchzogen und trägt nicht nur eine, sondern viele Geschichten in sich (Savoy 2018). Obwohl wir uns in ihm nicht zusammenschließen und einen Konsens finden werden, ist es dennoch der einzige Ort, an dem wir darüber streiten können, was uns hier zusammenbringt.

Die sinnlichen Qualitäten unserer Situation sind der Abstand zwischen den zwei Brennpunkten der Ellipse. Sie verbinden die Festigkeit des Materials mit der Leichtigkeit unserer Sinne. Wir teilen das Sinnliche weniger unter uns auf, als dass wir untersuchen wollen, wie wir an ihm teilhaben, wie es uns durchläuft, was es mit uns macht, wie wir uns darauf einlassen, was wir daraus machen. Bei all dem geht es sowohl um Fragen der Politik und Macht als auch um historische Fragen. Erstens ist das unsere Praxis: Unsere Praxis ist unser Bezug aufeinander über ein uns gemeinsam gegebenes sinnliches Material und unsere Teilhabe an dessen Genese. Vermittels unserer Praxis gestalten wir das Material, an dem wir arbeiten, ebenso neu wie wir unsere sozialen Beziehungen (politisch, machttechnisch, historisch) untereinander bearbeiten. Willkommen im Workshop des Sinnlichen. Das Material allein ist hier das uns Gemeinsame, ohne dass es uns vereinen könnte. Die Werkstatt setzt unsere Trennung voneinander voraus. In ihr haben wir verschiedene Gedanken, die wir unterschiedlich interpretieren, über die wir uns nicht immer verständigen können, aber sie alle beziehen sich auf ein und denselben Brennpunkt. Das Material ist der Ankerpunkt (die eine Seite der Ellipse) unserer Arbeit an ihm

(der anderen Seite der Ellipse). Aus unserer Praxis resultiert zweitens unsere Situation: Die uns gemeinsame Situation gibt es nur in unserem sinnlichen Bezug auf das Material. Nur wenn wir uns sinnlich ebenso gegenüber dem Material wie einander gegenüber – also gegenüber dem, was wir jeweils nur individuell denken – öffnen und unsere voneinander abweichenden Verhältnisse klären, werden wir einen Punkt erreichen, an dem wir uns treffen könnten, aber nicht müssen. Wahrscheinlich werden wir uns nicht treffen, sondern nur kurz begegnen. Vielleicht verfehlen wir uns auch, aber die einzige Möglichkeit einer Begegnung findet anhand einer Verständigung über unsere Sinne statt, darüber, wie wir eine uns gemeinsame sinnliche Welt völlig unterschiedlich auffassen. Das Material hat nichts Negatives an sich. Ihm mangelt es an nichts, und dennoch ist es nicht perfekt und ruft nach seiner Veränderung. Die Ellipse wird nie zu einem Kreis werden, aber ihre beiden Brennpunkte können sich unendlich einander annähern. Dies kann schnell passieren oder sehr langsam und holprig vonstatten gehen. Unter Umständen stellt sich eine Annäherung auch als Entfernung heraus oder der Moment, wenn die beiden Punkte sehr weit voneinander weg liegen, schlägt plötzlich in ihre unheimliche Nähe um.

Anstatt zu fragen, *was* unsere Situation ist, beschäftigen wir uns besser damit, wie sie auf verschiedenen Ebenen sinnlich beschaffen ist (Deleuze 2003b). Wie berührt uns das, was wir hier sehen? Wie synthetisieren wir das uns in den Sinnen Gegebene, um Sinn daraus zu machen? Wie ist uns etwas sinnlich gegeben? Welche Machtverhältnisse sind damit verwoben und wie sind sie historisch gewachsen? Was steht in ihm politisch auf dem Spiel? Wie lässt sich eine Struktur beschreiben, die so vielfach in sich gebrochen und zergliedert ist, dass wir sie nicht ganz überblicken und erfassen können? Wie verhalten sich ihre unzähligen Komponenten in einer Weise zueinander, dass ihr gemeinsames Wirken mehr ist als die Summe aller Teile?

Unsere sinnliche Situation ist weder ›wild‹ noch ›roh‹, sie ist auch nicht einfach gut, weil sie sinnlich ist. Vielleicht ist sie auf dem Weg zur Schönheit, aber sie ist überall unstimmig, da sie eben elliptisch und nicht kreisförmig ist. ↗ Vgl. hierzu auch die radikale Lesart von Kants Ästhetik in Deleuze (2003a). ✓ Sollte aus ihr einmal unser Werk werden, muss das Verhältnis der Elemente zueinander geändert werden. Vielleicht liegen sie an manchen Stellen zu eng beieinander, möglicherweise muss hier und dort eine Distanz überbrückt werden. Manche Teile passen auch gar nicht. Dies kann mehrere Gründe haben: Vielleicht sind sie nur fehl am Platz und werden erst in einem anderen Licht Gestalt annehmen oder sie stimmen insgesamt nicht miteinander überein.

Ein weiteres Moment neben dem Raum ist die Zeit. Die sinnlichen Qualitäten, mit denen wir es in unserer Werkstatt zu tun haben, weisen eine temporäre Seite auf, auch wenn wir es mit Photographie oder Malerei zu tun haben. Ständig wechseln sie ihr Tempo, da sie aus verschiedenen Rhythmen bestehen. Um stimmig zu sein, muss die Zeit gelegentlich beschleunigt, oft aber auch verlangsamt werden. Möglicherweise dauert sie jetzt zu lange, möglicherweise muss sie im nächsten Moment schon wieder kurz angehalten werden. Noch einmal: Weder ist unser Arbeitsmaterial perfekt noch in sich stimmig. Es trägt zwar das Versprechen in sich, in seiner Begegnung mit uns eine Form anzunehmen, die unser gemeinsamer Sinn wäre, aber diesen Sinn kann es eben nur versprechen. Es liegt an uns, was wir daraus machen. Das uns sinnlich gegebene Material ist alles was wir haben. Wir kommen nicht über es hinaus, vollends in es hinein, gelangen nicht von ihm zu einem anderen Material. Wir bleiben ihm verhaftet. Das Material entspricht keiner ihm äußerlichen Idee: Es ist eher eine Vielzahl an Problemen, die nach ihrer Entfaltung verlangen und differenziert werden wollen, ohne allzu schnell gelöst zu werden. Es lässt sich zwar anschauen, nicht aber vollends begreifen. Seine Qualitäten sind fühlbar, entsprechen aber nicht unseren Begriffen. Wären die zwei Brennpunkte der Ellipse deckungs-

gleich, hätten wir keine Ellipse mehr, sondern einen Kreis vor uns und wären in unserem nur individuellen Denken gefangen.

2. Im Workshop des Sinnlichen In *Vorläufige Thesen zur Reform der Philosophie* bemerkt Ludwig Feuerbach: »Ehe du die Qualität denkst, *fühlst* du die Qualität. Dem Denken geht das *Leiden* voran.« (Feuerbach 1975: 230). Wir müssen das Material zunächst rezeptiv aufnehmen, seiner Form folgen, ohne in sie einzugreifen. Den ihm inhärenten Spannungen nachspüren und so zu seinem ohnmächtigen Subjekt werden, bevor wir uns anmaßen können, über es zu urteilen, es zu denken, es ins Werk zu setzen. Das Material wirkt auf uns, indem es unsere Sinne ergreift, sie mit sich anfüllt, sie einnimmt und uns zu sich hinüberzieht. Erst wenn wir uns dem Material gegenüber nahezu, aber nur fast, aufgeben, werden wir beginnen, unsere sinnliche Situation zu verstehen. Bitte lasst uns über all das sprechen und dabei präzise bleiben. Wie gesagt, wir wollen zunächst verstehen, wie die Situation uns sinnlich gegeben ist, um dann daraus einen Sinn zu machen. Dazu ist es notwendig, dem Material unserer Arbeit sehr gut zuzuhören, um nachempfinden zu können, wie es uns bewegt. Zuerst müssen wir uns von ihm bestimmen lassen, dann können wir intervenieren und gemeinsam mit ihm anders werden (Seel 2014). Der Workshop des Sinnlichen ist dieses gemeinsame Anders-Werden, in das uns die Situation bringt, indem sie uns mit dem Material und über es miteinander verschränkt, wobei unsere Verschränkung mehr ist als ein leiblicher Chiasmus im Sinne der Phänomenologie, da unsere Körper ebenso wie die Sinne eine Geschichte haben und von Macht und Wissen durchzogen sind. In der sinnlichen Werkstatt – mehr haben wir nicht, aber auch nicht weniger – stehen deshalb auch unsere sozialen Verhältnisse auf dem Spiel.

Es geht hier um ein Workshop-Format, das sich von anderen Mentoring-Formaten im Kunsthochschulbereich unterscheidet, da in ihm nicht nur die künstlerischen Praktiken der Studierenden im Fokus stehen, sondern

das Material, an dem sie arbeiten. Dabei rückt **176** das Material gegenüber seiner (bloßen) Formierung durch die Generierung von Kontextwissen in den Vordergrund. [➤] Womit sich der Workshop des Sinnlichen konträr zur neoliberalen Umstrukturierung des Hochschulsystems verhält, die treffend beschrieben ist in The Edu-factory Collective (2009). [✗] Vor diesem Hintergrund lässt sich das Wort Workshop ohne allzu große semantische Verluste mit »Werkstatt« ins Deutsche übersetzen. In der Werkstatt des Sinnlichen sind wir sinnlich am und mit dem Material tätig. Unsere Arbeit am und mit dem Material bildet zusammen mit dem Material selbst die zwei Brennpunkte der Ellipse, die sich als unsere Situation darstellt. Ausgangspunkt ist hier etwas, das sich im Kontext des angelsächsischen Pragmatismus »Erfahrung« (*experience*) nennen lässt und in Feuerbachs Kritik am deutschen Idealismus und an Hegels *Phänomenologie des Geistes* mit dem Sinnlichen in seinem Unterschied zu Vermögen wie Verstand oder Vernunft verbunden ist. [➤] In *Das Ding und seine Beziehungen* schreibt William James allerdings einschränkend: »Ich habe den unmittelbaren Fluß des Lebens als »reine Erfahrung« bezeichnet, welche das Material für unsere spätere Reflexion mit ihren begrifflichen Kategorien liefert. Allein von Neugeborenen oder Menschen, die sich aufgrund von Schlaf, Medikamenten, Krankheit oder auch Hieben in einem Halbkoma befinden, kann angenommen werden, dass sie eine reine Erfahrung im buchstäblichen Sinne eines Das [*that*] haben, das noch kein bestimmtes Was [*what*] ist, wenn es auch gleichwohl bereit ist, jede nur denkbare Form eines Was anzunehmen; sie ist voller Einheit und Vielheit, aber auf eine Art und Weise, die sich nicht manifestiert; sie ist in ständigem Wechsel, dies aber in so verworrenere Weise, daß ihre Phasen sich gegenseitig durchdringen und keine Fixpunkte, weder solche des Unterschieds noch die der Identität, ausgemacht werden können. In diesem Zustand ist reine Erfahrung nur eine andere Bezeichnung für Gefühl oder Empfindung.« James (2006: 59) [✗] Wichtiger als Verfügung über das Material ist in diesem Zusammenhang Empfänglichkeit für seine Eigenlogik: Sinnlich erfasstes Material ist, in einer Wendung Feuerbachs formuliert, »nicht in ganzen Zahlen, sondern nur in Brüchen darstellbar.« (Feuerbach 2013: 49). Das in den Sinnen Gegebene ist brüchig und uneins mit dem Denken, denn »[d]iese von mir als Denkendem unterschiedenen Zeugen sind die Sinne.« (Feuerbach 2013: 30). Weil Politik, Macht und

177 Geschichte nicht nur auf Seiten des Denkens verortet, sondern auch sinnlich beschaffen sind, stehen sie gerade auf dieser Ebene zur Disposition. Gerade als sinnliche Qualitäten müssen sie bearbeitet und anders werden. Um der Antwort auf die Frage nach dem sinnlich Gegebenen, dem konkreten Material eines Arbeitsprozesses, näherzukommen, lohnt es sich, Feuerbachs Überlegungen zu den Sinnen und zum Sinnlichen in Erinnerung zu rufen und mit ihm sinnliche Tätigkeit als Ausgangspunkt jeglichen Handelns, kurzum: als *Praxis* zu verstehen. Praxis ist hier und jetzt. Sie kommt aus einem Dieses, dass kein Jenes ist. Feuerbach wendet sich mit seinem Bestehen auf den Sinnen gegen Hegel, der in seiner Phänomenologie einen Standpunkt vertritt, dem zufolge die Sinne zweitrangig gegenüber dem Denken seien.

»Was ist das Diese? Nehmen wir es in der gedoppelten Gestalt seines Seins, als das *Jetzt* und also das *Hier*, so wird die Dialektik, die es an ihm hat, eine so verständliche Form erhalten, als es selbst ist. Auf die Frage: *was ist das Jetzt?* antworten wir also zum Beispiel: *das Jetzt ist die Nacht*. Um die Wahrheit dieser sinnlichen Gewißheit zu prüfen, ist ein einfacher Versuch hinreichend. Wir schreiben diese Wahrheit auf; eine Wahrheit kann durch Aufschreiben nicht verlieren; ebensowenig dadurch, daß wir sie aufbewahren. Sehen wir *jetzt, diesen Mittag*, die aufgeschriebene Wahrheit wieder an, so werden wir sagen müssen, daß sie schal geworden ist. [...] Als ein Allgemeines *sprechen* wir auch das Sinnliche *aus*; was wir sagen, *ist: Dieses*, d. h. das *allgemeine Diese*, oder: *es ist*; d. h. das *Sein überhaupt*. Wir *stellen* uns dabei freilich nicht das allgemeine Diese oder das Sein überhaupt *vor*, aber wir *sprechen* das Allgemeine *aus*; oder wir sprechen schlecht hin nicht, wie wir es in dieser sinnlichen Gewißheit *meinen*. Die Sprache aber ist, wie wir sehen, das Wahrhaftere; in ihr widerlegen wir selbst unmittelbar unsere *Meinung*; und da das Allgemeine das Wahre der sinnlichen Gewißheit ist und die Sprache nur dieses Wahre ausdrückt, so ist es gar nicht möglich, daß wir ein sinnliches Sein, das wir *meinen*, je sagen können.« (Hegel 1986: 84f.).

Hegel nimmt hier eine für sein idealistisch-phänomenologisches System entscheidende Gewichtung zwischen dem sinnlich Gegebenen, gegen dessen »Gewissheit« er argumentiert, und seiner Aufhebung im Denken vor. Weil die Aussage, das Hier und Jetzt als dieses Gemeinte sei die Nacht, am darauf folgenden Mittag keine Gültigkeit mehr hat, geht er davon aus, dass es keine sinnliche Gewissheit gibt, weil Dieses immer auch Jenes ist, die sinnliche Nacht der Mittag des Gedankens, und überträgt diesen Gedanken auf das sinnlich Gegebene überhaupt. Allgemeinheit kann es laut Hegel nur im Denken geben, nicht in den Sinnen. In den Sinnen gibt es nur Besonderes, etwas, das auf seine eigene Tilgung wartet. Nie können wir sagen, was wir meinen, und die so entstandene Kluft zwischen Sehen und Sprechen kann schließlich nur im Sprechen aufgehoben werden, dem das Sehen nachgeordnet wird. Hegel setzt den gemeinen Verstand an die Stelle des Gemeinsinns, der hingegen für Feuerbach zentral ist, wobei dieser ebenso wie sein ehemaliger Lehrer auf einer unüberbrückbaren Differenz von Sehen und Sprechen insistiert. Er tut dies jedoch derart, dass es für ihn keine Gewissheit des Verstehens gegenüber den Sinnen geben kann. Vom Kopf auf die Füße gestellter Hegel: Was für Hegel der Geist ist, ist für Feuerbach das Sinnliche.

Von Feuerbach übernimmt der Workshop des Sinnlichen seinen Nominalismus. Anstatt das sinnlich Gegebene in einem allzu allgemeinen Denken glatt zu bügeln, folgen wir seinen vielen Furchen und Lücken und finden in ihnen Fragen der Politik und Macht ebenso wie der Geschichte. Dies erfordert manchmal eine andere Verwendung bereits bestehender Wörter, manchmal die Erfindung neuer Wörter, manchmal auch Schweigen und Anschauung, bevor wir überhaupt zu sprechen beginnen. Für Feuerbach besitzt das Sinnliche eine Eigenlogik, die weder in einer bestimmten Idee des Arbeitsprozesses noch in einem einzigen Kohärenzmuster aufgeht, sondern notwendigerweise in einer Spannung zu den auf es angelegten Bearbeitungsweisen steht. Vom sinnlich gegebenen Material auszugehen heißt demnach

ebenfalls nicht, im Sinne poststrukturalistischer Ansätze allein Konzepte des offenen Werkes in den Vordergrund zu stellen (unterschiedliche Lesbarkeiten, multiple Zugänge etc.) und sich dann am Spiel des Signifikanten zu erfreuen – hierauf haben Bojana Cvejić und Ana Vujanović bereits vor über einem Jahrzehnt hingewiesen (Cvejić/Vujanović 2005) –, sondern das »Signifikat« und mit ihm die anschauende Tätigkeit gegenüber der begrifflich erfassenden zu stärken. Die Besprechung des sinnlich Gegebenen ist nicht dessen Erklärung, im Gegenteil, sie ist die Ausdifferenzierung und Entfaltung der in ihm enthaltenen Probleme.

Die Werkstatt des Sinnlichen verhält sich zum herkömmlichen Mentoring ähnlich wie Feuerbachs Insistieren auf den Sinnen gegenüber Hegels spekulativer Philosophie des Geistes. Während letztere im Material den unvollkommenen Ausdruck eines Zustands der Welt sieht, den es unter Anleitung eines*r Mentors*in zu korrigieren gilt, um ihn dem Denken anzupassen, versteht eine sinnliche Philosophie es als aktive Komponente in der Welt als Prozess. Hier hat sich das Denken der Anschauung anzupassen und sollte deshalb zunächst vor allem sehen lernen. Nach seinem Bruch mit Hegel schreibt Feuerbach:

»Das mit sich identische, kontinuierliche Denken läßt im *Widerspruch mit der Wirklichkeit* die Welt sich *im Kreise* um ihren Mittelpunkt drehen; aber das durch die Beobachtung von der Ungleichförmigkeit dieser Bewegung, also durch die *Anomalie* der Anschauung *unterbrochene* Denken verwandelt der Wahrheit gemäß diesen Kreis in eine *Ellipse*. Der *Kreis* ist das Symbol, das Wappen der *spekulativen* Philosophie, des nur *auf sich selbst sich* stützenden Denkens [...], die *Ellipse* dagegen ist das Symbol, das Wappen der *sinnlichen* Philosophie, des auf die *Anschauung* sich stützenden Denkens.« (Feuerbach 2013: 49f.)

Als gestauchter Kreis hat die Ellipse, so viel ist bereits klar gewesen, zwei Brennpunkte. Während der Kreis des Denkens um einen einzigen Mittelpunkt kreist, den des

Begriffs, dem die Anschauung untergeordnet wird, gibt es in der Ellipse eine Spannung zwischen dem Prozess des Verstehens und der sinnlichen Anschauung, auf die er sich zwar bezieht, mit der er aber auch nicht verschmelzen kann. Denken und Anschauen sind die zwei Pole des Widerstreits, ineinander verästelt und verwoben, ohne deckungsgleich zu sein, der sich im Material manifestiert und nicht einfach beschwichtigt werden kann. Ihm eine Form zu geben heißt, das sinnlich gegebene Material ins Werk zu setzen und sich dabei als urteilende Instanz nicht über die sinnliche Erfahrung zu stellen, sondern sich in sie hineinzubegeben, die Spannung auszuhalten, ohne sie lösen zu wollen. Anstatt als Subjekt ein Objekt zu bestimmen, gleicht sich hier das Denken der Beschaffenheit des Materials an, sinnt ihm nach, lässt sich von ihm berühren und wird anders im Kontakt mit etwas, das nicht es selbst sein kann, da es ihm gegenüber seine Unabhängigkeit bewahrt.

180

Wir müssen uns wohl endgültig verabschieden von Subjekten, Objekten, Prädikaten und vielleicht sogar vom grammatikalischen Denken überhaupt. Überall sind Ellipsen. Ich bin ebenso Subjekt des Materials wie Gegenstand deiner Wahrnehmung, und du bist sowohl Subjekt als auch Gegenstand meiner Wahrnehmung, während wir alle Prädikate des Materials sind und das Material unser Prädikat ist, und all das passiert gleichzeitig, weil sich unsere sinnliche Verbundenheit nicht für Grammatik interessiert. Feuerbachs Konzept sinnlicher Praxis ist weniger wie eine Sprache strukturiert, als vielmehr ein Gefüge, das unterschiedliche Akteure und Netzwerke in einen relationalen, ökologischen Zusammenhang stellt. Erst wenn wir beginnen, alles auf einer Ebene anzuordnen, das Material, unseren sinnlichen Kontakt zu ihm, unsere sozialen Beziehungen zueinander, die über das Material gestiftet werden, werden wir verstehen, dass es im Workshop des Sinnlichen nicht darum geht, etwas uns Äußeres ins Werk zu setzen. Im Gegenteil setzen wir hier uns ins Werk, also den sinnlichen Zusammenhang, in dem wir uns befinden und der mehr ist als unser

181 nur individuelles Denken. Dies wäre Gemein-sinn nach Feuerbach: Obwohl unsere Situation niemals vollkommen und stimmig sein wird, überall sind Unstimmigkeiten ins Sinnliche eingefaltet, wird uns die Arbeit am Material doch zeigen, dass wir uns in einer gemeinsamen Situation befinden, es gemeinsame Bezüge zwischen uns gibt und dass diese allein über das Material vermittelt sind.

3. Zurück zu den Sinnen! Der Autor des vorliegenden Beitrags zu diesem Band hat in unterschiedlichen Ausbildungsformaten die Erfahrung gemacht, dass in Arbeitsprozessen oft weniger entlang des Materials und dessen sinnlicher Beschaffenheit als vielmehr über dessen Einbettung in Referenzsysteme gesprochen wird. Der *theory turn* hat nach der Bildenden Kunst seit längerem ebenfalls im Ausbildungskontext des zeitgenössischen Tanzes Fuß gefasst (Nollert et al. 2006; Melzig et al. 2007). Das ist auch gut so: Durch Methoden der *Cultural Studies* haben sich kritische Denkweisen etabliert, die in erster Linie auf Fragen nach Macht- und Geschlechterverhältnissen, kulturelle Codierungen und andere Bedingungsformen von Praxis abzielen. Im Anschluss daran soll hier dafür plädiert werden, in einem Workshop des Sinnlichen Kunst zusätzlich als *sinnliche* Praxis zu verstehen und einen stärkeren Fokus auf das Material in seiner Widerständigkeit gegenüber dem Denken und auf Verhandlungsweisen bzgl. einer gemeinsamen Arbeit an ihm zu legen – ein Anliegen, das auch von einer Gruppe von Choreograph_innen unter dem Namen *everybody* verfolgt und entlang zahlreicher Scores und Spielstrukturen entfaltet wird.

^ Vgl. <http://everybodystoolbox.net/index.php?title=Accueil>, Zugriff am 24.3.2019. ✓

Am Material zeigen sich in unserer Werkstatt politische Verhältnisse ebenso wie Machtverhältnisse und historische Konstellationen, und nur durch sinnliche Praxis an und mit ihm lassen sie sich transformieren. Mehr Gewicht auf die ästhetische Arbeit am und mit dem Material zu legen würde also bedeuten, wieder einen stärkeren Akzent auf *poesis* (Kunst als Herstellung) zu legen,

ohne dabei das Mitbedenken von Kontexten und Referenzsystemen außer Acht zu lassen (Pristaš 2015). Auf Kants *Kritik der Urteilskraft* rekurrend, betont Georg W. Bertram in *Kunst als menschliche Praxis*: »Im Ästhetischen geht es um die Verfasstheit des Menschen als eines sinnlich verstehenden Wesens. Diese Verfasstheit teilen alle Menschen miteinander. So sind ästhetische Erfahrungen [...] Erfahrungen von etwas, das Menschen prinzipiell miteinander teilen.« (Bertram 2014: 89).

182

Dies wäre die Welt, in welcher der Workshop des Sinnlichen statthat: In ihr teilen Menschen das Sinnliche miteinander, teilen es unter sich auf, beteiligen sich an Verteilungskämpfen des Sinnlichen, verwalten und distribuieren es, lassen es zirkulieren. Jacques Rancière hat gezeigt, dass das Sinnliche zutiefst politisch verfasst ist (Rancière 2002, 2006). Zurück zu den Sinnen meint nicht zurück zu den Dingen. Worum es allerdings geht, ist das sinnlich Gegebene als etwas zu verstehen, das eine Eigenlogik und eine ihm eigene Dynamik ins Spiel bringt, die es ins Werk zu setzen gilt. Genau genommen kann es hier nicht um Mentoring gehen, da der/die Dozierende gegenüber den Studierenden bei der Bearbeitung dessen, was sinnlich gegeben ist, keinen Wissensvorsprung geltend machen kann. Vielleicht hat er oder sie im Laufe der Jahre mehr Kontextwissen angesammelt, aber das Material wendet sich an die an der gemeinsamen Situation Beteiligten gleichermaßen, auch wenn es zu allen anders spricht und obwohl die Verständigung darüber nicht immer harmonisch verläuft. An entscheidender Stelle seiner *Grundsätze der Philosophie der Zukunft* bemerkt Feuerbach im § 39:

»Die alte absolute Philosophie hat die *Sinne* nur in *das Gebiet der Erscheinung, der Endlichkeit verstoßen*, und doch hat sie im *Widerspruch* damit das *Absolute*, das *Göttliche* als den *Gegenstand der Kunst* bestimmt. Aber der *Gegenstand der Kunst* ist – mittelbar in der redenden, unmittelbar in der bildenden Kunst – *Gegenstand des Gesichts, des Gehörs, des Gefühls*. Also ist *nicht nur das Endliche, das Erscheinende*, sondern auch

183 das *wahre, göttliche Wesen Gegenstand der Sinne* – der *Sinn Organ des Absoluten*. Die Kunst »stellt die Wahrheit im Sinnlichen dar« – das heißt, richtig erfaßt und ausgedrückt: *die Kunst stellt die Wahrheit des Sinnlichen* dar.« (Feuerbach 2013: 43).

Kunst ist immer sinnlich gemacht. Der Sinn des Sinnlichen ist weder über noch hinter ihm zu finden, sondern allein in seiner praktischen Herstellung. Ihm muss auf seiner Oberfläche nachgegangen werden, da er selbst nichts als sinnlich ist. Das Sinnliche ist keine Darstellung eines Übersinnlichen, dessen Form es zu verkörpern hätte, sondern selbst auf dem Weg zu einer Form, die allein ihm entspricht. Diese »Wahrheit« des Sinnlichen ist als »Organ des Absoluten« letztlich Organ der Summe aller, die am Sinnlichen teilhaben. Die Wahrheit des Sinnlichen kann nur Gemeinsinn sein, von dem Kant nicht wusste, ob es ihn jemals geben würde und den Sylvia Wynter aus postkolonialer Perspektive hinsichtlich ihrer Wiederverzauberung des Humanismus anklingen lässt (Wynter/Scott 2000: 119–207). Unser Workshop des Sinnlichen im Sinne unserer menschlichen Praxis ist zwar nicht losgelöst von historischen Bedingungsweisen und kulturellen Codierungen, aber er ist auch nicht mit ihnen identisch. Geschichte zeigt sich im Sinnlichen, sie schreibt sich in es ein und ist Teil von ihm, aber sie stellt es nicht vollends still. Das Sinnliche als der Ort einer Werkwerdung und Assoziation aller, die an ihm teilhaben, besitzt eine Tendenz, die es nicht vollends in Geschichte aufgehen lässt. Zurück zu den Sinnen zu gehen meint deshalb nicht, die Referenzsysteme, welche die Erscheinung in sich einhüllen, außer Acht zu lassen, aber es bedeutet, immer wieder auch seinen Abstand von ihnen und seinen Eigenwert ihnen gegenüber herauszukehren. Das sinnlich Gegebene Subjekt sein lassen: Wir werden kein Referenzsystem finden, in dem sich alle anderen und dieses Sinnliche, das nicht jenes ist, aufgehoben finden. Was uns bleibt, ist allein dem uns sinnlich Gegebenen in all seinen Verästelungen und Abzweigungen nachzuspüren und ihm

abzuhorchen, was es uns zu sagen hat. So und nur so können sich die zwei Brennpunkte unserer Ellipse einander annähern. In seiner Vorrede zur zweiten Auflage von *Das Wesen des Christentums* schreibt Ludwig Feuerbach:

184

»Ich bin himmelweit unterschieden von den Philosophen, welche sich die *Augen* aus dem Kopfe reißen, um besser denken zu können; ich brauche zum Denken die Sinne, vor allem die Augen, gründe meine Gedanken auf *Materialien*, die wir uns stets nur vermittelt der Sinnentätigkeit aneignen können, erzeuge nicht den Gegenstand aus dem Gedanken, sondern umgekehrt den Gedanken *aus dem Gegenstande*, aber *Gegenstand* ist nur, was *außer dem Kopfe existiert*.« (Feuerbach 2011: 19).

Das Sinnliche spricht nicht unsere Sprache. Wir müssen es also übersetzen. Indem wir die Nähen und Distanzen, die Dichten und Verstreutheiten, die Intensitäten, aus denen es besteht, in unsere Worte übersetzen, bewegen wir uns durch das Gestrüpp, das in einer unglaublichen Materialfülle vor unseren Augen liegt. In der Werkstatt des Sinnlichen sind wir alle Nominalisten: Wir denken nicht allgemein über diese sinnliche Situation als jene, sondern passen unser Denken dem Besonderen an, was bedeutet, dass uns das Material dazu bringen wird, unsere Richtung und unsere sozialen Verhältnisse zueinander zu ändern. Gemeinsam anders werden. Hier und jetzt. Dieses. Dieses. Dieses. Packen wir es an. Wir sind doch schließlich im Workshop des Sinnlichen, wo einsame Inseln im Meer sich nie gleich sind, sondern unzählige Variationen durchlaufen, die es miteinander zu teilen gilt und sich nirgendwo zentrieren lassen.

185

Literatur

- Bertram, Georg W. (2014):
Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik, Berlin: Suhrkamp.
- Cvejić, Bojana/Vujanović, Ana (2005):
»OPEN WORK. Does it deserve a theory today?«, in: *Maska. Performing Arts journal*, no. 94–95.
- Deleuze, Gilles (2003a):
»Die Idee der Genese in Kants Ästhetik«, in: *Die einsame Insel. Texte und Gespräche 1953–1974*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Deleuze, Gilles (2003b):
»Die Methode der Dramatisierung«, in: *Die einsame Insel. Texte und Gespräche 1953–1974*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- The Edu-factory Collective (2009):
Toward a Global Autonomous University. Cognitive Labor, The Production of Knowledge, and Exodus from the Education Factory, New York: Autonomedia.
- Feuerbach, Ludwig (2013):
»Grundsätze der Philosophie der Zukunft«, in: *Grundsätze der Philosophie und andere Schriften*, Berlin: Holzinger, S. 19–49.
- Feuerbach, Ludwig (2011):
Das Wesen des Christentums, Stuttgart: Reclam.
- Feuerbach, Ludwig (1975):
»Vorläufige Thesen zur Reform der Philosophie«, in: *Werke in sechs Bänden, Band 3, Kritiken und Abhandlungen II (1839–1843)*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 223–243.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986):
Phänomenologie des Geistes. Werke 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- James, William (2006):
»Das Ding und seine Beziehungen«, in: *Pragmatismus und radikaler Empirismus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2006, S. 58–76.
- Melzig, Ulrike [Spångberg, Mårten/Thielicke, Nina] (2007):
Reverse Engineering. Education in Dance, Choreography and the Performing Arts, Berlin: b_books.
- Merleau-Ponty, Maurice (2004):
Das Sichtbare und das Unsichtbare, München: Fink.
- Nollert, Angelika/Rogoff, Irit/de Baere, Bart/Dziewior, Yilmaz/Esche, Charles/Niemann, Kerstin/Roelstraete] (2006):
A.C.A.D.E.M.Y., Frankfurt a. M.: Revolver.
- Pristaš, Goran Sergej (2015):
»Anti-Production of Art«, in: Bojana Cvejić/Bojana Kunst/Stefan Hölscher (Hg.), *COMMONS/UNDERCOMMONS IN ART, EDUCATION, WORK...*, TKH – JOURNAL FOR PERFORMING ARTS THEORY, no. 23.
- Rancière, Jaques (2006):
Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien, Berlin: b_books.
- Rancière, Jaques (2002):
Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Savoy, Bénédicte (2018):
Die Provenienz der Kultur. Von der Trauer des Verlusts zum universalen Menschheitserbe, Berlin: Matthes & Seitz.
- Seel, Martin (2014):
Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Serres, Michel (1998):
Die fünf Sinne. Eine Philosophie der Gemenge und Gemische, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wynter, Sylvia/Scott, David (2000):
»The Re-Enchantment of Humanism. An Interview with Sylvia Wynter«, *small axe. A journal of criticism*, no. 3, S. 119–207.

Kollektiver Ausdruck: Eine radikale Pragmatik

Brian Massumi

➤ Dieser Text ist zuerst in englischer Sprache erschienen als »Collective Expression: A Radical Pragmatics«, in: The Principle of Unrest. Activist Philosophy in the Expanded Field, London: Open Humanities Press 2017. Die hier gedruckte Version ist eine gekürzte Fassung. ◀



1. Wähle einen generativen Text.
2. Wähle einen minoritären Begriff (*minor concept*), der sich durch den generativen Text hindurchzieht.
3. Bitte die Personen in der Gruppe, sich abwechselnd als Einsen oder Zweien abzuzählen.
4. Instruiere die Einsen, dass sie *posts* sind.
5. Instruiere die Zweien, dass sie *flows* sind.
6. Fordere die *posts* auf, sich eine Position zu suchen: Eine Stelle im Raum, an der sie ein Gespräch führen möchten.
7. Fordere die *flows* auf, sich je mit einem *post* zusammenzutun.
8. Verweise alle auf eine Seite im Text, auf der der minoritäre Begriff auftaucht.
9. Fordere die Teilnehmenden auf, die Funktion des minoritären Begriffs zu diskutieren. Dabei sollen sie so nah wie möglich am Text bleiben und der Art und Weise seiner Konstruktion besondere Aufmerksamkeit schenken.
10. Informiere die Teilnehmenden, dass nach genau fünf Minuten ein Signal erklingen wird. Bei Erklingen des Signals unterbrechen die Teilnehmenden ihr Gespräch auf der Stelle, selbst wenn sie sich gerade mitten in einem Satz befinden.
11. Sobald das Fünf-Minuten-Signal erklingt, begeben sich alle *flows* im Uhrzeigersinn zum nächsten *post*.
12. Wiederholt das Ganze acht- bis zehnmal.
13. Bringt die Gruppe wieder zusammen und diskutiert im Plenum, was über den minoritären Begriff und den Text herausgefunden wurde.



Eine Technik

»Nun ist es ohne Zweifel denkbar, dass eine anfangslose Reihe von Äußernden ihre Arbeit in einem kurzen Zeitraum verrichtet und dies auch für eine endlose Reihe von Interpretierenden *den* ▷ Anmerk. D. Hrsg.: Auch wenn der Peircesche Begriff des Interpretanten die Zeichenebene betrifft und damit nicht auf die menschlichen Interpretant*in zu reduzieren ist, können doch auch menschliche Interpretant*innen gemeint sein. Konsequenter wird daher auch hier das Gendergap verwendet. *gilt. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass in einigen Fällen weder die Reihe der Äußernden noch der Interpretierenden eine unendliche Sammlung bildet. Ist dies der Fall, muss es ein Zeichen ohne Äußernde und ein Zeichen ohne Interpretierenden geben. [...] Kein*e Äußernde und vielleicht auch kein*e Interpretierende*r sind unerlässlich für ein Zeichen. [...] Ich bin veranlasst, mich zu fragen, ob nicht ein Bestandteil des*der Äußernden und der*des Interpretierenden existiert, die nicht nur ebenso wesentlich, sondern noch charakteristischer für die Zeichen sind als die Äußernden oder Interpretierenden selbst.«* (Charles S. Peirce 1998: 403–404; Übersetzung C. C.)

Was hier beschrieben wurde, ist »konzeptuelles Speed Dating«. Es handelt sich um eine Technik, die im SenseLab seit zehn Jahren praktiziert wird und die von einigen seiner Teilnehmenden für die Nutzung im Seminarraum adaptiert wurde. Seine Einführung am SenseLab ▷ Durch Andrew Murphie, auf dem ersten vom SenseLab veranstalteten internationalen Event zum Thema Research-Creation, *Dancing the Virtual* (2005). ◀ war motiviert durch die Enttäuschung über

191 Plenumsdiskussionen zugeteilter Texte. Gruppendiskussionen machen die Teilnehmenden anfällig für Selbstdarstellung des bereits erworbenen Wissens oder ihrer interpretativen Virtuosität. Dies geht auf Kosten eines wirklich explorativen und momenthaften Zusammendenkens, durch das eine kollektive Bewegung entstehen kann, die wiederum in Folgeaktivitäten übergeht. Selbstdarstellung kann schnell dazu führen, diejenigen verstummen zu lassen, deren Praxis nicht primär textorientiert oder sprachbasiert ist, wie es bei einem Großteil der Teilnehmenden im SenseLab der Fall ist. Der Großteil hat einen Hintergrund in Tanz und Bewegung, in materialbasierten kreativen Prozessen oder Medienkunst. Darüber hinaus wird die Teilhabe so auch in Bezug auf Geschlecht oder Persönlichkeitsmerkmale wie Schüchternheit erschwert. Die Qualität der Interaktion neigt zudem dazu, unter einem Geburtsfehler des Gespräches zu leiden: die Geißel der Allgemeinheit. Es ist schwierig, in einer großen Gruppe bei der Spezifität eines vorliegenden Textes zu bleiben. Ohne eine wirksame Verankerung in der Singularität des im Text verkörperten Denkprozesses, rutscht die Diskussion schnell in den Vergleich ab. Bei der Vielfalt der Hintergründe, beziehen sich die vergleichenden Hinweise zwangsläufig auf Texte oder Wissensbestände, die nur wenigen der Anwesenden bekannt sind. Bei dem Versuch, diese Kluft zu überbrücken, beginnt die Diskussion in aller Regel um bestimmte Schlüsselbegriffe zu kreisen. Diese scheinen einen gemeinsamen Nenner anzubieten, um irgendeinen Aspekt des jeweiligen Textes zu verstehen und zu erhellen: »Geschichte«, »Kultur«, »Natur«, »Leben«, »Materie«, »Raum«, »Zeit«. Es könnte beinahe alles sein, aber »Subjekt« und »Objekt« spielen immer eine Rolle und haben eine Vielzahl von anderen im Schlepptau. Das Problem besteht darin, dass sich die Kraft dieser Begriffe von Disziplin zu Disziplin und sogar von Text zu Text innerhalb ein und derselben Disziplin erheblich unterscheidet. Die Unterschiede schweben unausgesprochen im Hintergrund, ihre stumme Präsenz erzeugt die Illusion, dass die Äußerungen der

Sprecher*innen tatsächlich zusammenlaufen, obwohl schon ein leichtes Kratzen an der Oberfläche enthüllt, dass sie im Meer der Allgemeinheit wie Geisterschiffe auf einer Low-Budget-Kreuzfahrt aneinander vorbeiziehen – eine verpasste Begegnung. Das nicht erkannte gegenseitige Unverständnis erscheint als Meinungsverschiedenheit und die verpasste Begegnung wird als Debatte empfunden. Tatsächlich kommt lediglich eine Lehrstunde darüber zustande, warum Deleuze immer sagte, der größte Feind des Denkens sei die Konversation als Austausch von individuellen Ideen und Meinungen – mit einem Wort: Kommunikation. Das Ziel der Technik des konzeptuellen Speed Datings liegt darin, die gruppenspezifischen Probleme von Plenardiskussionsformaten zu adressieren und zugleich der Tendenz entgegenzuwirken, auf das Kommunikationsmodell der verbalen Darstellung mit seiner allgemeinen Seekrankheit zurückzugreifen.

Die Technik des konzeptuellen Speed Datings setzt als gegeben voraus, dass der zur Diskussion stehende Text »generativ« ist. Damit ist gemeint, dass keine Lektüre sein Potenzial, Bedeutung zu schaffen, ausschöpfen kann. Mit jeder Rückkehr zum Text, auch durch dieselbe Leser*in, kristallisieren sich neue Gedanken heraus. Eine Möglichkeit, über dieses generative Vermögen nachzudenken, besteht darin, die Schlüsselbegriffe des Textes als Knotenpunkte (*nexuses*) zu verstehen. Diese setzen sich aus einer Reihe von begrifflichen Linien zusammen, die in Konstellationen mit variierender Schwerpunktsetzung eintreten, von denen einige ein Relief herausbilden (*rising into relief*) und als Schlüsselpassagen hervorstechen. Die besondere Kraft dieser Passagen ist synthetisch und geht aus dem Gewebe des Textes als gemeinsame Wirkung der beteiligten Linien hervor. Die Konstellationen lösen sich auf, formieren sich neu und stellen sich im weiteren Verlauf des Textes um ihre jeweiligen Schwerpunkte herum neu auf. Was in den Schlüsselpassagen hervorsteht, oder sich in ein und derselben Schlüsselpassage für die Betrachtung in nachfolgenden Lektüren empfiehlt, ist beweglich

193 und variiert. Die Variation hängt mit zahlreichen Faktoren zusammen, von denen nicht alle textintern sind: Dazu gehören der Aufmerksamkeitsgrad der Leser*in, oder die Art und Weise, wie sein oder ihr Verständnis von den Erfahrungen des Tages vorgeprägt ist, oder wie seit der letzten Lektüre angesammeltes Wissen und Erfahrungen die aktuelle Lesart inspirieren. Sogar (oder, wie wir noch sehen werden, insbesondere) die Modulationen von Aufmerksamkeit und Interesse (*concern*) durch die Situation, in der die jeweilige Lektüre oder Diskussion stattfindet, zählen dazu. Ein generativer Text ist konstitutiv nach außen hin offen. Er vermittelt nicht nur Bedeutungen. Er affirmiert Flexionen (*inflections*). Er ist offen für neue Denkweisen. Auf diese Weise ist seine Bedeutung immer im Entstehen begriffen, sie wird unerschöpflich. Ein generativer Text ist niemals abgeschlossen.

Die Offenheit des generativen Textes gegenüber seinem Außen darf nicht auf die Frage der Rezeption verkürzt werden. Es ist nicht so, dass die Leser*in in einem abgeschlossenen Text eine Bedeutung hinzufügt. Sie tritt in die Unvollendung des Textes, um aus diesem eine neue Bestimmung zu schöpfen. Das Variationsvermögen des Textes bildet sich ebenso aus seinem Innen heraus wie es durch sein Außen gebeugt wird. In dem synthetischen Bedeutungseffekt einer jeweiligen Konstellation stuft sich die Relevanz der beteiligten konzeptuellen Linien ab. Viele machen sich weniger, andere kaum bemerkbar. Noch viel mehr werden sogar überhaupt nicht registriert – und leisten dennoch einen positiven Beitrag, indem ihre Vermeidung es anderen konzeptuellen Linien ermöglicht, ihr Licht scheinen zu lassen. Diese schattigen, konzeptuellen Linien sind es, auf die wir uns beim konzeptuellen Speed Dating als »minoritäre« Begriffe beziehen.

Für den Erfolg der Technik des konzeptuellen Speed Datings ist entscheidend, dass der für die Übung gewählte Begriff ein minoritärer Begriff ist. Was an einer Schlüsselstelle reliefartig hervortritt, hebt sich aus dem Textgewebe in einer Weise ab, die als Loslösung vom Text

missverstanden werden kann, die allgemeine Gültigkeit beansprucht. Wenn ein Gefahrenwort wie »Natur« oder »Subjekt« in der Passage auftaucht oder auch nur impliziert wird, besteht die Gefahr, dass die Diskussion in allgemeine Gewässer abdriftet. In diesem Fall nimmt der minoritäre Begriff einen »majoritären« (*major*) Status an. Wenn die Technik funktionieren soll, müssen majoritäre Begriffe von allgemeiner, kommunikationsbereiter Art um jeden Preis vermieden werden. Es ist immer auch ein minoritärer Begriff vorhanden. Dieser ist der Leser*in möglicherweise gar nicht aufgefallen. Aber sobald man einmal auf ihn aufmerksam geworden ist, wird deutlich, wie wesentlich er für die Textstelle ist, die ohne ihn ihre Wirkung nicht hätte entfalten können. Es ist zudem immer so, dass der minoritäre Begriff in anderen Passagen explizit oder implizit wieder auftaucht, wodurch er zu einem wesentlichen und zugleich unterschätzten Mitwirkenden am Kett- und Schussfaden des gesamten Textes wird. Die Analyse des minoritären Begriffes und seiner Einbindung in den Text eröffnet einen singulären Blick auf das Ganze des Textes, der in besonderer Weise geeignet ist, neue Gedanken entstehen zu lassen. Der Prozess der Bearbeitung des Minoritären erhöht die Sensibilität für das Außen des Textes, insbesondere für Modulationen, die der besonderen Lese- und Diskussionssituation geschuldet sind. Denn majoritäre Begriffe führen Leergewicht mit sich. Sie sind mit Gepäck beladen, das sie träge macht und sich gegen wirksame Variationen zur Wehr setzen lässt. Werden sie einmal wahrgenommen, sind minoritäre Begriffe von sich aus freischwebend. Ist der Ballast der allgemeinen Ideen einmal über Bord geworfen, steigen die minoritären Begriffe aufgrund ihrer Sensibilität für ihr außen und ihrer engen Verbindung zum kompositorischen Gewebe des Textes empor.

In der Praxis des SenseLab sind die generativsten Begriffe philosophische Begriffe. Betrachtet man sie als generativ, heben selbst die abstraktesten, scheinbar hermetischen Texte ab und fliegen mit uns davon. Das konzeptuelle Speed Dating mit philosophischen Texten wird

195 am SenseLab praktiziert, um kollektiv minoritäre Begriffe zu »aktivieren«. Die Kollektivität ist entscheidend. Das Projekt des SenseLab zielt darauf ab, mit ereignisbasierten Formen kreativer Zusammenarbeit zu experimentieren, die die etablierten Grenzen zwischen den Disziplinen und zwischen »Theorie« (Spracharbeit) und »Praxis« (Bewegung, Materialien oder medienbasierte Arbeit) überschreiten. Dabei darf die Zusammenarbeit nicht als Sammelpunkt von konstituierten Methoden oder gar von Individuen verstanden werden. Die beteiligten Personen und alles, was sie an bereits erworbenem Wissen, Fähigkeiten und Herangehensweisen in das Ereignis einbringen, müssen in einen Beziehungsraum eintreten, der in seiner Beschaffenheit nicht vor dem Ereignis existiert, sondern aus der Begegnung heraus entsteht – was bedeutet, dass der »Raum« des Ereignisses eine je singuläre Raumzeit ist. Die Raumzeit des Ereignisses ist nicht in individuellen Handlungen zu finden, sie entsteht in ihren Zwischenräumen. Sie wird als das Milieu (*environment*) der Interaktion bewohnt und geht zugleich aus diesem hervor. Es handelt sich um einen dritten, dazwischenliegenden Raum, der nicht auf die Summe der einzelnen Beiträge reduzierbar ist. »Kollektivität« meint im Kontext des SenseLab nicht die Summe individueller Handlungen. Sie ist das, was nicht auf individuelle, einzelne oder in der Gruppe ausgeführte Handlungen zurückgeführt werden kann – ohne die sie aber nicht entstehen würde.

Beim konzeptuellen Speed Dating helfen der Fokus auf das Close-Reading des Textes und eine »minoritäre« Sensibilität für die Situation dabei, die Bedingungen für das Entstehen einer Raumzeit der aktiven Beziehung zu schaffen – das Close-Reading ist unerlässlich. Der minoritäre Begriff wird daraufhin befragt, wie er dazu beiträgt, den Text *herzustellen* und eine Bedeutung zu erzeugen, die über jede festlegende Zuschreibung durch eine disziplinäre Lektüre hinausgeht. Die Annäherung an den Text durch den minoritären Begriff ist eine Möglichkeit, den Text zu fragen, was er *macht* und wie er auf kompositorischer Ebene tut, was er tut. Geht die Dis-

196 kussion, anstatt mit diesen minoritären Fragen zu beginnen, zu schnell zu Vergleich oder Kritik über, geht das Potenzial für eine aktive Beziehung verloren. Am Anfang des Vergleichs steht die Annahme einer Gemeinsamkeit zwischen Texten. Diese wiederum setzt voraus, dass es bestimmte übergreifende Konzepte gibt, die für beide Texte gelten und anhand derer die Angemessenheit jedes Textes beurteilt werden kann. Der Vergleich beginnt mit der Gleichheit des konzeptuell bereits Gegebenen. Eine minoritäre Lektüre befasst sich mit der potenziellen Differenzierung des Textes: seiner Fähigkeit, das Gegebensein von Ideen zu übersteigen – insbesondere seiner eigenen. Kritik wiederum beginnt mit der Trennung von Leser*in und Text, so dass er oder sie als Richter*in über und neben ihm stehen kann. Von den luftigen Höhen des Urteilsgipfels aus verblasst die minoritäre Textur des Textes zu einer eigenschaftsarmen, homogenisierten Fläche. Nur herausstechende Konzepte, die auf eine allgemeine Ebene verlagert werden, bleiben in Sichtweite. Dies beendet die potentielle Bewegung des Denkens des Textes noch bevor sie begonnen hat. Lesegruppen am SenseLab stehen unter dem Motto einer apriorisch wohlgesonnenen Lektüre, wie es ein berühmtes Zitat von Bertrand Russell zum Ausdruck bringt (buchstäblich: ein großformatiger Ausdruck des Zitats wird oft im Raum aufgehängt):

»Will man einen Philosophen studieren, so ist die richtige Einstellung ihm gegenüber weder Ehrfurcht noch Geringschätzung, sondern zunächst eine Art hypothetischer Sympathie, bis man in der Lage ist, nachzuempfinden, was der Glaube an seine Theorien bedeutet; erst dann darf man ihn kritisch betrachten, und das möglichst in der geistigen Bereitschaft eines Menschen, der von seinen bisher vertretenen Ansichten unbelastet ist.« (Russell 1950: 61)

Die Hinleitung der Teilnehmenden zu einer genauen, textbezogenen Lektüre der Art und Weise, wie der Text Bedeutung generiert, hilft die Standardpositionen von Vergleich und Kritik zu unterbinden. Es hilft außerdem

197 dabei, den Effekt des Verstummens zu verringern, der sich aufgrund von Unterschieden in Herkunft, Geschlecht und sozialem Status einstellen kann, da sich alle buchstäblich auf der gleichen Seite befinden. Wenn sich die Diskussion auf ein Detail im Text richtet und alle den Text vor sich haben, ist die zu überwindende Hürde, einen Beitrag zu leisten, deutlich niedriger. In der Praxis des Close-Readings lautet die erste Frage nicht »wie verhält sich das im Vergleich zu anderen Denkweisen, mit denen ich vertrauter bin, aber andere vielleicht nicht?« oder »wie positioniere ich mich in diesem Zusammenhang in Anbetracht meiner Herkunft?«. Die erste Frage lautet: Auf welcher Seite steht das? Welche Begriffe treten dort gemeinsam auf? Auf welchen anderen Seiten tauchen sie erneut auf? Tauchen sie in diesen Passagen in derselben Konstellation wieder auf oder bewegen sie sich auf ihren eigenen Bahnen und verständigen sich nur von Zeit zu Zeit mit einer Reihe von anderen? Wenn Letzteres der Fall ist, wohin führen dann die anderen Bahnen?

In nicht wenigen Fällen führen sie nirgendwo hin. Eine begriffliche Entwicklungslinie hat sich in den Text eingeflochten, die er nicht weiterverfolgen wollte oder konnte. Dies ist die Entdeckung eines Gedankensamens, der in den Text eingepflanzt, aber nicht vollständig aufgekeimt ist. Diese keimhaften Gedankenlinien sind nicht überflüssig. Sie sind notwendige Mitwirkende am Gewebe des Textes. In gewisser Hinsicht werden sie vom Text affirmiert, auch wenn sie nicht vollständig übernommen werden. Sie sind *Gedankentendenzen*, die der Text benötigt – aber die er nicht weiterverfolgen muss, um der Text zu bleiben, als den der/die Autor*in ihn allgemein verstanden hat. Sie sind gedankliches *Potenzial*, das der Text auf seinem eigenen Boden gepflanzt hat, aber das neuen Boden braucht, um zu gedeihen. Ein minoritäres Close-Reading greift diese Samen gedanklichen Potenzials auf. Wohin könnte es führen, wenn eine dieser Bahnen aufgenommen, vollständig aktiviert und bis zu ihrer logischen Schlussfolgerung verfolgt würde? Sie führen in neue Bereiche des Denkens, jenseits des Hori-

zonts der Autor*in selbst. Die Erforschung die- 198

ser Tendenzen ermöglicht es, dem Wortlaut des Textes radikal treu zu bleiben und die Fallstricke des Vergleichs und der Kritik zu vermeiden, ohne sich von ihm einengen zu lassen. Was anstelle von Vergleich oder Kritik geschieht, ist eine immanente Konversion des Textes mittels seiner eigenen Gedankentendenzen. Gilles Deleuze' Bücher über andere Philosophen sind prominente Beispiele für diesen Prozess der immanenten Konversion, in denen er den Text durch eine übermäßige Treue seiner Beschaffenheit gegenüber dahin führt, wohin die Autor*in ihn nicht führen konnte. Dies zeigt sich zum Beispiel in Deleuze' Buch über Bergson, in welchem es um eine Episode in Bergsons Denken geht, in der Materie und Gedächtnis (Geist) ihren gegensätzlichen Charakter verlieren und als unterschiedliche Grade derselben Variation im gleichen Kontinuum auftreten. Deleuze greift diesen Moment als keimhafte Tendenz auf und führt sie anschließend zu ihrer logischen Konsequenz. Dadurch bringt er einen Bergson zum Vorschein, den niemand zuvor für möglich gehalten hätte und der sich von allen anderen Bergsons, einschließlich Bergsons Bergson, unterscheidet, dabei aber nicht weniger bergsonianisch ist – im Gegenteil, es umso mehr ist.

Die Technik des konzeptuellen Speed Datings ist darauf ausgelegt, eine kollektive Begegnung zwischen einer Gruppe von Leser*innen und einem Text genau dort zu inszenieren, wo jede Seite sich selbst *überschreitet*: Die Teilnehmer*innen werden weggeführt von ihren persönlichen Meinungen, vorgefertigten Positionen und Expertenidentitäten, während zugleich der Text dazu gebracht wird, sich den eigenen Tendenzen folgend selbst zu überbieten. An diesem Punkt wird eine Kraft des Denkens, die sich weder auf den Text noch auf die Leser*innen als Summe von Individuen reduzieren lässt, als Vektor freigesetzt: ein kreativer Vektor in Richtung eines neuen Denkens. Dies kann auch ohne die Speed-Dating-Technik erreicht werden, zum Beispiel durch eine kontinuierliche Lesegruppenpraxis, die sich der »hypothetischen Sympathie« verschrieben hat und

199 von einer ebensolchen Lesekultur und einem von allen Beteiligten gepflegten Ethos flankiert wird.

Genau an der Stelle, an der die Leser*innen und der Text wechselseitig über sich hinausgehen, werden Begriffe aktiviert. In der Praxis des SenseLabs bedeutet Begriffe zu »aktivieren«, sie in einer Weise zu übersteigen, dass sie sich von ihrem textuellen Ausgangspunkt lösen und in andere Aktivitätsformen übergehen, deren primäres Medium nicht die Sprache ist. Dadurch wird auch die vermeintliche Theorie/Praxis-Kluft überschritten. Das erste Mal wurde die Technik bei *Dancing the Virtual* (2005) verwendet. Einer der gelesenen Texte war William James' »The World of Pure Experience« aus den *Essays in Radical Empiricism* (1996). Anstatt sich auf einen majoritären Begriff wie »Erfahrung« oder »Bewusstsein« zu konzentrieren, wurde der minoritäre Begriff des »Terminus« ausgewählt. Dabei handelt es sich um einen Begriff, der unseres Wissens in der Literatur zu James und dem radikalen Empirismus nie als vollwertiger philosophischer Begriff in den Fokus genommen wurde. In James' Text meint der Terminus das Ende eines Prozesses, wie es im Prozess als Antizipiertes bereits gegenwärtig ist. Mit anderen Worten haben wir es mit einem Attraktor zu tun, der sich an der Grenze einer Bewegung befindet, diese aber als das, wohin die Bewegung tendiert, von innen heraus dynamisiert. Obwohl er eine formative Kraft auf den Prozess ausübt, die ihm immanent operiert, existiert der Terminus für den Prozess nicht wirklich, bevor er erreicht ist und der Prozess sich vollzogen hat. Der Terminus wird durch den Prozess realisiert und existiert tatsächlich nur, indem er durch ebendiese Bewegung zu ihm hin realisiert wird. Der Terminus wird effektiv durch die Bewegung *geschaffen*, die zu ihm hintendiert, was ihm einen seltsamen Status von Zukunfts-Vergangenheit (*future-past*) verleiht. Ein James, der anders ist als alle anderen James', einschließlich dem eigenen, geht mit diesem Aufgreifen des Terminus als einer Tendenz einher. Für diesen, durch den Terminus reaktivierten James, wird das Virtuelle – das, was eine formative Kraft ausübt,

ohne aktuell zu sein – zum Schlüssel für das Verständnis des Pragmatismus (dessen metaphysisches Korrelat für James der radikale Empirismus ist). Alles ändert sich, wenn der Pragmatismus sich um die formative Kraft des Virtuellen dreht und nicht um die Verpflichtung zum Nützlichen. Alles ändert sich, aber nichts so sehr, wie unser Verständnis davon, was »Praxis« bedeutet.

200

Das Speed Dating mit dem Begriff des Terminus bei *Dancing the Virtual* aktivierte die Konzepte der immanenten formativen Kraft, des tendenziellen Entfaltens in Richtung Attraktor, des Vermögens dieser Tendenz, sich selbst ihr eigenes Ende zu schaffen, der Zukunfts-Vergangenheit dieser Kreativität und der Abstraktheit (Virtualität) des auf sie zulaufenden Bewegungsantriebs. In der anschließenden, materialbasierten Praxissitzung wurden diese gesäten Konzepte *in die Tat umgesetzt (enacted)*: Sie kehrten in Form von verkörperten Interaktionen in die Gruppe zurück. Wie funktioniert der Terminus in einer Tanzimprovisation? Wie verhält er sich in der Alltagswahrnehmung? Kleingruppen erfanden eine Reihe von Variationen darüber, was passiert, wenn der Begriff des Terminus immanent das verkörperte Handeln prägt. Die Kleingruppen wurden dann dazu eingeladen, das Ergebnis ihres Experimentierens in die gesamte Gruppe zurückzutragen. Sie wurden gebeten, nicht über das Geschehene zu berichten: Keine Beschreibung aus der Distanz, keine Konversation, kein Vergleich oder (Selbst-)Kritik. Stattdessen wurden sie aufgefordert, es erneut *aufzuführen (perform)*, und zwar in einer Weise, die auf die größere Gruppe zugeschnitten ist: es erneut zu reaktivieren. Das entfachte eine Serie von Wiederauführungen (*reenactments*), die sich fortsetzten und selbst zu einer formativen und dem Verlauf des dreitägigen Events immanenten Kraft wurden. Der Terminus wurde zum Ritornell des Ereignisses. Seine seriellen Ausführungen (*actings-out*) informierten die Lektüre der anderen Texte, die die Gruppe gemeinsam las. Der Terminus wanderte vom Text zum verkörperten Handeln und zurück, um sich schließlich vom Ereignis abzulösen und

201 ein Eigenleben anzunehmen. Der Begriff wurde zu einem formativen Faktor in der Schreibpraxis einer Reihe von SenseLab-Teilnehmer*innen (mich eingeschlossen). Und immer noch gibt es die Tendenz, regelmäßig zu ihm zurückzukehren, um SenseLab-Aktivitäten zu in-formieren, die andere Medien als die Sprache in den Vordergrund stellen. Ein formatives Potenzial wurde gesät, das kontinuierlich weiterwächst und Variationen hervorbringt.

Wie dieses Beispiel zeigt, führt die Aktivierung eines Begriffs nicht nur zu neuen Gedanken, sondern erstreckt sich auch auf neue Handlungen und auf die neuen Wahrnehmungen, die sich aus diesen neuen Handlungen entfalten können. How to *do* things with words... Wie lässt man Sprache und nicht-sprachbasierte Aktivitäten in Symbiose treten, ohne dass die eine Seite von der anderen beherrscht wird? Wie *transduziert* man die konzeptuelle Kraft, die in der Sprache ansässig ist, in ein ganzkörperliches, enaktives Potenzial, das sich selbst verwirklichen kann (*act itself out*) – und andersherum? Sobald der transduktive Kreis in Gang gesetzt ist, erfolgt die in-formative Bewegung in beide Richtungen. So wie man mit textbasierter Begriffsarbeit beginnen kann, um sich dann ihrer verkörperten Ausführung (*acting-out*) zuzuwenden, ist es ebenso möglich, mit einem Machen zu beginnen, das ein anderes Material als die Sprache bevorzugt, um dann begriffsbildende Folgeeffekte zu erzielen. Diese wechselseitige prozessuale Reziprozität bildet den Kern des Diskurses/der Praxis »Research-Creation« (der kanadische Begriff für künstlerische Forschung) im SenseLab.

Die bloße Erfahrung des konzeptuellen Speed Datings an sich ist eine wichtige Lektion. Die ersten ein oder zwei Fünf-Minuten-Gespräche werden oft damit verbracht, sich auf das begriffliche Problem zuzubewegen. Die Eingangspassage zu lesen, die für die Suche nach Orientierungspunkten angegeben wurde, und sich von dort aus auf- und abwärts zu bewegen, um ein Gefühl für die Lage der Textlandschaft zu bekommen. Der Wechsel von einem Gespräch zum nächsten erzeugt eine Zäsur,

202 durch die die Frage aufgeworfen wird, wie man neu beginnt. Eine Person mag fragen, was im letzten Gespräch der anderen Person herausgekommen ist. Jemand anderes gibt vielleicht, beflügelt von einer unerwarteten Erkenntnis und dem drängenden Gefühl, weitere Fortschritte erzielen zu müssen, bevor die Glocke läutet, sofort die Richtung vor. Das Ertönen des Signals zum Partner*innenwechsel fühlt sich immer so an, als käme es zu einem ungünstigen Zeitpunkt, entweder weil es ertönt, bevor eine gute Verbindung zwischen den Gesprächspartner*innen hergestellt werden konnte, oder aus dem entgegengesetzten Grund, weil eine intensive Verbindung zwar hergestellt wurde, aber nicht genug Zeit hatte, zu ihrem Ende zu gelangen. Nach ein paar Wechseln beginnen die Zäsuren zwischen den Gesprächen sich immer weniger wie Unterbrechungen anzufühlen. Diskussionsstränge liegen in der Luft, die nicht neutralisiert sind, sondern mit unterschiedlicher Dringlichkeit darauf drängen, weitergeführt zu werden. Es entsteht die eigentümliche Empfindung (*sensation*), dass die Textur der Diskussionskontinuität die Intervalle ausfüllt, welche, vage aber beharrlich, als Zusammendrängen von Gedankenlinien gefühlt wird. In der Zäsur sind sie eng miteinander verwoben. Aber jenseits der Schwelle zum nächsten Gespräch ist klar, dass sie sich trennen werden, bevor sie sich erneut verknüpfen. Jede Zäsur ist gefüllt mit der Resonanz der vielen Gedankenlinien, die sich anstoßen und darum ringen, ihrer eigenen Bahn weiter zu folgen, manchmal auf eine sich gegenseitig verstärkende Weise, manchmal in Interferenz. Einige werden in die Lücke fallen und, stummgeschaltet, im nächsten Gespräch nicht wiederauftauchen – stumm, aber nicht inaktiv. Sie werden eine Spur hinterlassen, in irgendeiner Weise, irgendwo, und es ist nie klar, ob sie nicht später wieder aufleben werden, vielleicht anderswo. Was nicht gedeiht, sät sich dennoch selbst.

Persönlich gesprochen hört zur Halbzeit der Übung das, was ich beim Eintritt in das nächste Gespräch sage, auf, sich so anzufühlen, als gehe es auf eine eigenständige

203 Entscheidung zurück, die ich selbst getroffen habe. Was ich sage, fühlt sich an, als werde es durch die Notwendigkeit eines besonders drängenden Strangs bewegt, der meine Zunge anführt. Das Resultat überrascht mich oftmals. Ich ertrappe mich dabei, Dinge zu sagen, die ich nicht beabsichtigt hatte zu sagen oder die ich vorher nicht hätte sagen können. Manchmal bin ich nicht einmal sicher, ob ich ihnen zustimmen würde. Doch anstatt entfremdend zu wirken, intensiviert dieses Gefühl die Empfindung (*sensation*), sich in der Diskussion zu befinden. Einen Gedanken persönlich zu besitzen und eine Meinung auszudrücken, ist einfach nicht mehr das, worum es geht. Stattdessen geht es um eine *Gedankenbewegung*, die die Gespräche durchquert und in den Intervallen mitschwingt. Der gefühlte Imperativ lautet, nicht sich selbst, sondern dieser Bewegung treu zu bleiben und ihre iterative Entfaltung in Richtung eines Terminus zu fördern. Dessen Konturen sind in ihren Details unbekannt, aber seine Präsenz ist dennoch wirksam. Dieser Terminus ist verlockend (eine weitere Iteration) und orientierend (einen Richtungssinn gebend). Die Vagheit des Terminus fühlt sich nicht wie eine Abwesenheit an. Sie fühlt sich kreativ an. Welche Serie von Gesprächen auch immer in Richtung Terminus führen mag, sie wird selbst den Weg konstruieren müssen, auf dem sie ihm entgegenkommt. Am Ende habe ich die seltsame Empfindung, eine Erfahrung voller Gedanken gehabt zu haben, ohne jedoch genau sagen zu können, wer sich all das eigentlich ausgedacht hat. Wenn ich an einen bestimmten Aspekt denke, der aufgekomen ist, kann ich mich oft nicht erinnern, ob ich selbst diesen Gedanken hatte oder ein anderer, der ihn an mich weitergegeben hat. Ich fühle mich, als wäre ich *im* Denken gewesen – und nicht die Gedanken in mir. ↗ Dies ist ein ähnliches Gefühl wie im Kontext von Tino Sehgal's »This Situation«, das eine völlig andere Technik verwendet und zeigt, dass der gleiche Effekt mit vielen verschiedenen Mitteln erzeugt werden kann. (Massumi 2017, Kapitel 2) ✓ Die Plenarsitzung, die auf das letzte Gespräch des Speed Datings folgt, ist von diesem Gefühl durchdrungen und verleiht den Äußerungen jeder Person den Beigeschmack eines indi-

rekten Diskurses – unter Bedingungen, unter denen es unmöglich ist, den/die Autor*in der wiedergegebenen Rede herauszufiltern.

204

Wer spricht da? Ich, meine Gesprächspartner*innen, der Text selbst? Wo begann und endete das Denken in diesem Ereignis? Der anfängliche Vorschlag des zu diskutierenden minoritären Begriffs entspricht nicht wirklich dem Beginn des Denkens. »Das Leben« – das Leben des Denkens und gelebtes Denken – »beginnt erst an dem Punkt, an dem eine Aussage eine Aussage kreuzt.« (Vološinov 1986: 145; Übersetzung C.C.) Mit anderen Worten: in den Zäsuren zwischen den einzelnen Äußerungen. Das Denken entstand in der Vielfalt seiner Neuanfänge im Laufe des Speed Datings (*speed-dated rebeginnings*). Das Ereignis brachte seinen eigenen effektiven Anfang hervor, der seinem Erscheinen (*occurrence*) immanent ist. Der anfängliche Vorschlag war nur ein Vorwand für diesen immanenten Anfang, der mit den Artikulationen des Ereignisses zusammenfällt. Simondon nennt das einen »absoluten Ursprung« (Simondon 1969: 57; Übersetzung C.C.). Die anfängliche Geste, die den kommenden Gedanken einen Vorwand gibt, ist nur ihr Sprungbrett. Die Entstehung des Denkens liegt in den Ereignisartikulationen, in denen sich Aussage und Aussage kreuzen, in den seriellen Interaktionen, die sich ineinander wickeln. Der Anfang ist kein erstes Mal: Er ist ein Immer-wieder. Er gliedert das Ereignis in einzelne Episoden, die mit jedem Fall einer Zäsur zu Schweigen werden. Der Anfang bevölkert das Ereignis, ist dem Erscheinen des Ereignisses immanent, dessen Gesamtwirkung nicht auf eine einzelne Geste oder einzelne Teilnehmer*innen oder auch die Summe aller individuellen Beiträge der Teilnehmer*innen zurückführbar ist. Es handelt sich um eine ereignishafte Selbstauskunft des Denkens, die ununterscheidbar von ihrem, von einer Vielzahl von Autor*innen hervorbrachten (*multiply authored*), Erscheinen ist und die ihrem verteilten »absoluten Ursprung« entspringt.

Eine erfolgreiche konzeptuelle Speed Dating-Sitzung unterhält die gleiche Beziehung zu einer Folgesitzung wie

205 jedes ihrer konstituierenden Gespräche zum nächsten. Was gediehen ist und sich selbst gesät hat, wird das Intervall mit-bevölkern, und was davon nach vorne drängt, wird durch die Art der anfänglichen Geste bedingt, die das Sprungbrett für das nächste Ereignis ist. Wenn die anfänglichen Bedingungen für das nächste Ereignis in der Bewegung und nicht in der Sprache verankert sind, drängen die Gedankenlinien auf eine ganzkörperliche Aufführung, die durch den gleichen Terminus aktiviert und orientiert wird. Dabei wird die gleiche Tendenz in einer anderen Materialität fortgesetzt und die phonische Bewegung des Denkens in Sprache in ein ganzes Spektrum verkörperten Denkens in Bewegung transduziert. Die Bewegung, die aus der nächsten kollektiven Übung erwächst, wird durch die vorausgehende Bewegung des Denkens in Sprache wie durch eine immanente formative Kraft in-formiert. Eine Rückkehr zur Sprache im weiteren Verlauf in-formiert die Sprache, reaktiviert sie durch Bewegung und richtet sie neu aus. An diesem Punkt ist es nicht länger möglich, entweder Sprache oder Bewegung als Anfang der Entfaltung zu bestimmen. Das Denken hat sich selbst übertroffen. Es hat sich tendenziell ausgebreitet.

Das ist das praxisübergreifende Äquivalent der erlebten Rede. Das Denken gibt von sich selbst der Breite nach Auskunft (*Thinking self-reports cross-wise*). Es »sagt« sich selbst in vielfältiger Weise, quer zu Worten und Bewegungen (und Bildern und Klängen; und körperlichen Gesten und Verbalisierungen). Aber durch diese Vielfalt hindurch sagt es sich durch einen einzigen Prozess einer »absolut« originären Artikulation aus: eine kreative Bewegung, die in ihrem Erscheinen einmalig ist. Für das SenseLab ist dieses transduktive Relais, dieser singuläre, quer-artikulierte (*cross-articulate*) Ausdruck des Denkens, der sich ereignishaft selbstaussagt, das, was am besten beschreibt, was Research-Creation zu tun vermag.

Es ist denkbar, sagte Peirce im Eröffnungszitat, dass in einer anfangslosen Serie von aufeinanderfolgenden Äußern den alle ihre Arbeit in einem kurzen Zeitintervall erle-

digen sollten, und dass dies gleichermaßen 206 für eine endlose Serie von Interpreten gelten sollte. Aber wirklich interessant wird es, fährt er fort, wenn weder die Serie der Äußernden noch die der Interpretierenden eine unendliche Sammlung bildet. Wenn die Reihe endlich ist, wird es Zeichen ohne Äußernde oder Interpretierende geben. Gerade an diesen Stellen behauptet der Ausdruck seine Autonomie. Das Denken (oder das, was aus der Perspektive der Zeichentheorie notwendig für dessen Aufführung ist und das Peirce als »Semiose« bezeichnet) wird zu seiner eigenen selbst-kreativen Bewegung geworden sein.

Aus dem amerikanischen Englisch von Christoph Carsten

207

Literatur

- James, William (1996):
Essays in Radical Empiricism, Lincoln:
University of Nebraska Press.
- Massumi, Brian (2017):
The Principle of Unrest. Activist
Philosophy in the Open Field, London:
Open Humanities Press.
- Peirce, Charles Sanders (1998):
The Essential Peirce: Selected
Philosophical Writings, Vol. 2.,
Bloomington: University of Indiana Press.
- Russell, Bertrand (1950):
Philosophie des Abendlandes.
Ihr Zusammenhang mit der politischen
und sozialen Entwicklung,
Zürich: Europa Verlag.
- Simondon, Gilbert (1969):
Du mode d'existence des objets
techniques, Paris: Aubier Montagne.
- Vološinov, Valentin N. (1986):
Marxism and the Philosophy of Language.
Übersetzung: Ladislav Matejka und
I.R. Titunik, Cambridge, MA: Harvard
University Press.

Der perfekte Bankraub

Juli Reinartz

JULI REINARTZ ARBEITET ALS CHOREOGRAPHIN IN BERLIN

BESTANDTEILE



- 4 – 5 Tage à 5 – 6 Stunden
- 10 – 15 Teilnehmende
- möglich als eigenstehender Workshop, im Rahmen eines künstlerischen Festivals oder als Hochschulseminar mit Studierenden, Promovierenden und Lehrenden
- vorzugsweise in zwei Räumen, davon einer ausgestattet mit Tischen, Stühlen und Schreibutensilien, der andere leer und geräumig
- viel Kaffee, Wasser und Tee
- 1 – 2 Organisierende, die den gemeinsamen Prozess vorbereiten und im Anschluss Teil der Gruppe der Planenden werden
- zusätzlich 3 – 4 eingeladene Expert*innen zur Anleitung der Mini-Workshops, die nichts mit der Planung eines Banküberfalls zu tun haben müssen, sich aber nach einer 2-stündigen Workshop-Session auf eventuelle Fragen der Teilnehmenden einlassen
- eine Liste an Heist-Movies
- einen Computer, einen Beamer und Internetzugang
- eine ausgesuchte Bankfiliale in erreichbarer Nähe und ein festgelegtes Datum für den Überfall

ABLAUF

Der Ablauf des Workshops ist selbstorganisiert, die Gruppe der Teilnehmenden gestaltet den Fortschritt ihrer Planung also vollkommen selbst. Die Organisator*innen bestimmen allerdings im Vorhinein einige Eckdaten:

1. Tag: Vorstellungsrunde und Besuch / Besichtigung der ausgesuchten Bankfiliale
2. Tag: Mini-Workshop und Kinoabend
3. Tag: Mini-Workshop 2
4. Tag: Mini-Workshop 3
5. Tag: Eventuell Mini-Workshop 4, abschließende Performance



Ein Bankraub in kollektiver Planung

Finanzielle Unabhängigkeit, überleben können, Superheld*in oder Pop-Star sein, Adrenalin-Kick, lebenslange Kompliz*innenschaft und ewige romantische Verbundenheit, Verschwörung, siegreiches Überlisten, Täuschungstechniken – die Fantasien, die sich um die Idee des Bankraubs ranken, sind so verschieden wie die Menschen, die sie haben. Ein Banküberfall ist wahrscheinlich der Traum vieler, angesichts der zunehmenden Prekarisierung persönlicher Ökonomien und – gleichzeitig oder gerade deswegen – ein spektakularisiertes, fast popkulturelles Ereignis, das in den Medien gut dokumentiert und in unzähligen Filmen illustriert und weitergesponnen wird.

Der Workshop »Der perfekte Bankraub« beschäftigt sich mit dem Geflecht von Bedürfnissen, Fantasien und Medialisierungen, die den Banküberfall umgeben, und versucht sie in der gemeinsamen Planung eines fiktiven Überfalls zu mobilisieren. Die Planung eines Bankraubs wird zur Strategie die Workshop-Teilnehmer*innen zu einer konspirativen Gruppe zu machen, in der Träume, Identitäten, Solidaritäten, Verantwortungen, Expertisen, Hierarchien, individuelle Präferenzen, Adrenalinkicks und Zukunft verhandelt werden müssen. Sie setzt unvorhersehbare Dynamiken zwischen den Teilnehmenden und ihrer Umgebung in Gang, verbindet soziale, politische und ökonomische Kontexte, befragt

213 popkulturelle Bilder im Zusammenhang mit den eigenen Träumen, verhandelt Rollenverteilungen und durchbricht so immer wieder Grenzen zwischen dem Individuellen, dem Gesellschaftlichen und dem Kollektiven. Die gemeinsame Entwicklung einer Strategie, die kollektive Planung, wird so – wie es Stefano Harney und Fred Moten in *Die Undercommons* nennen – zur choreographischen Überlebensstrategie, die nach der Durchkreuzung des Gegensatzes zwischen individuellen und kollektiven Interessen sucht. Da hinein, in die Verhandlung eines gemeinsamen Ziels, anstatt in die gemeinsame Identität eines Kollektivs, legt »Der perfekte Bankraub« seine Hoffnungen.

Der Workshop ist eine Zusammenarbeit mit der kroatischen Theaterregisseurin Tea Tupajic und hat bisher im *Under the mountain* Festival in Jerusalem, an der Akademie für zeitgenössische Kunst und Kreatives Schreiben in Tromsø und im Rahmen des Festivals *Ausufjern* in den Uferstudios Berlin stattgefunden.

Ein Bankraub als choreographischer

Prozess *Der perfekte Bankraub* war Teil einer Diskussion, die rund um das Schlagwort »immunity of art« stattgefunden hat. Tea Tupajic hat 2013 eine Herausgabe des kroatischen Performance Magazins *Frakcija* kuratiert, in der der Idee einer Immunität von Kunst nachgegangen wird. Diverse Beispiele internationaler Projekte werden angeführt, die sich auf der Grenze zwischen Kunst und politischer Einflussnahme bewegen, und versuchen, künstlerische Aktionen in andere gesellschaftliche Sphären wirken zu lassen. Der Bereich der Kunst stellt für diese Projekte einen juristisch undefinierten Bereich dar, der es ihnen möglich macht, neue Möglichkeiten der Handlung oder des Bezugs aufeinander zu denken. Was »immunity of art« also bezeichnet, ist die Annahme, dass sich in der fiktionalen Sphäre von Kunst das Potential für Situationen verbirgt, die außerhalb ihrer unmöglich, weil verboten, wären. Sie versucht die Kritik an Kunst, die fiktional sei und deswegen nie real

bzw. politisch wirksam würde, in sich um- **214**
zukehren: Wenn Kunst tatsächlich ein auto-
nomer Bereich ist, in die kritische oder subversive Hand-
lungen abgeschoben werden können, und wenn alles in
der Kunst immer Kunst bleiben muss, könnte das nicht
ihre Stärke anstatt ihre Schwäche sein? Die Frage, die
das Konzept der Immunität von Kunst also eröffnen will,
ist: Welche Handlungen werden möglich, gerade *weil*
etwas als Kunstwerk gerahmt ist? Was wird denk- oder
fühlbar, in einem Bereich, in dem juristische Begren-
zungen von Handlungen entfallen? Welche Fluchtlinien
ergeben sich, wenn wir den Bereich der Kunst für eben
solche Projekte nutzen, die außerhalb ihrer nicht mög-
lich wären?

Der Begriff der Planung wurde in den Diskussionen zwi-
schen Tea und mir zu diesem Konzept relevant. Wir
interessierten uns für Situationen, in denen Menschen
die Überschreitung juridischer Grenzen gemeinsam
planen und damit eine neue, da sonst illegale, Dyna-
mik zwischen sich und ihrer Umwelt entfalten. Beson-
ders Fred Motens and Stefano Harneys Verständnis von
gemeinsamer Planung als ein kritisches Moment und
als eine Aktivität gegen allgemeines Desinteresse bzw.
die Kontingenz individueller Interessen war dabei aus-
schlaggebend.

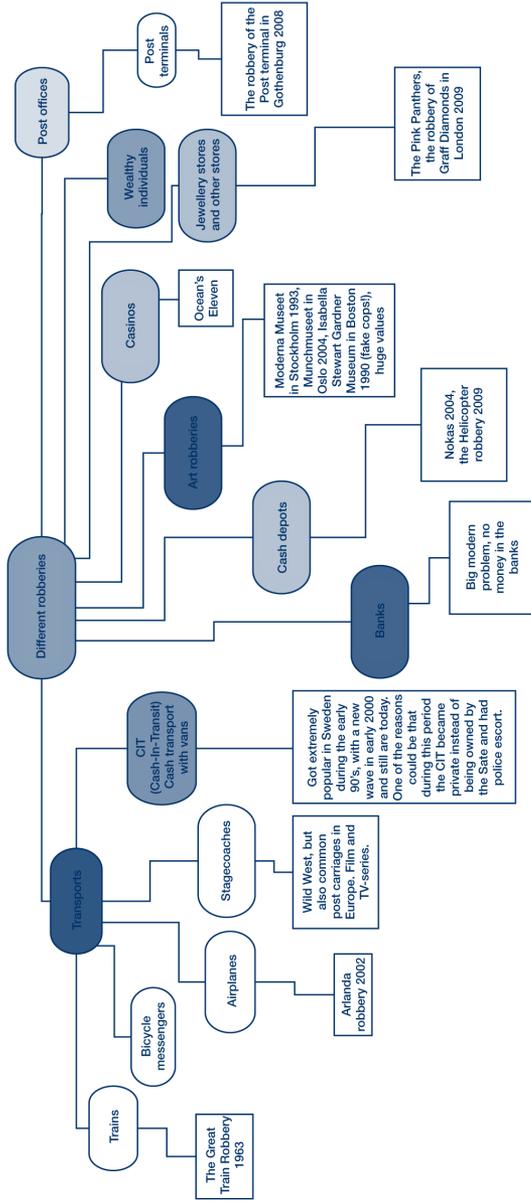
»Und aus der Sicht der Police, aus der Sicht dieses postfor-
distischen Opportunismus stimmt tatsächlich etwas
nicht mit denen, die zusammen planen. Sie sind aus den
Fugen geraten – anstatt fortwährend ihre Position in
der Kontingenz zu positionieren, suchen sie Festigkeit
an einem mobilen Platz, von dem aus sie planen, irgen-
deinen Halt, an dem sie sich etwas vorstellen können,
irgendeine Liebe, auf die sie zählen können. Nochmal:
Vom Standpunkt der Police aus geht es nicht nur um
ein politisches Problem, sondern um ein ontologisches«
(Harney/Moten 2016: 93/94).

Das gemeinsame Planen ist also bei Harney und Moten ein
Element, das schon als solches die sozialen Formatio-
nen der individualisierten Interessen durchbricht. Die

215 Kontingenz individueller Interessen, das Desin-
teresse an einem gemeinsamen Plan innerhalb
der endlosen Mobilität, werden als eine choreographi-
sche Geordnetheit und Ruhe beschrieben, von der sich
nur befreien kann, wer sich vorstellt, etwas anderes zu
sein und zu tun. Auch wenn, so deklarieren es zumin-
dest Moten und Harney, alle diese Pläne scheitern
müssen, wird das Planen also solches zu einer choreo-
graphischen »Überlebensstrategie«, zu einem Prozess,
der unabhängig von seinem Erfolg die Interaktion und
eine gemeinsame Spekulation der Planenden möglich
macht. »Aber wir sind nicht schlau. Wir planen. Wir pla-
nen zu bleiben, steckenzubleiben und uns zu bewegen«
(Harney/Morten 2016: 100). Planung, verstanden als ein
choreographischer Überlebensstrategie-Prozess, wur-
de so für Tea und mich zum zentralen Element unserer
Diskussionen. Wir haben uns gefragt, welche Aktivität
in der Planung politische, ökonomische und kulturelle
Felder direkt mit dem Leben Einzelner verschränkt und
in welcher Strategieentwicklung individuelle Affek-
te, kollektive Strukturen und Wissensfelder in Bezug
aufeinander verhandelt werden müssen. »Der perfekte
Bankraub« wurde so zu einem Projekt, in dem es beim
gemeinsamen Planen einer Überfallsstrategie vor allem
darum geht, die Beziehungen der Teilnehmenden zuein-
ander, ihre politischen und sozialen Selbstverständlich-
keiten und ihre Wissensökonomien neu zusammen-
zusetzen. Ob der Plan überhaupt durchführbar ist, ist
dabei zwar wichtig, aber nicht unbedingt interessant.
Denn das Zentrale unserer Planung liegt im Prozess und
nicht in dem Erfolg seiner Strategie.

Das verweist noch einmal zurück auf die Ausgangsfrage in
der Diskussion um die »immunity of art«, also auf die
Frage nach dem Verhältnis von Fiktion und Realität in
künstlerischer Arbeit: In »Der perfekte Bankraub« soll
es darum gehen, die Wirklichkeit mittels der gemeinsa-
men Planung eines fiktiven Ereignisses in Frage zu stel-
len, ihre sozialen Prozesse ins Wanken zu bringen und
dadurch neue Realitäten zu schaffen. Fiktion und Rea-
lität stehen dann nicht in einem Gegensatzverhältnis,

Mind map zum Vortrag der schwedischen Künstlerin Beate Persdotter Löken über geschichtliche Beispiele von Banküberfällen und ihren Strategien.



217 sondern bedingen und erweitern sich gegenseitig. Es geht uns also um die Wirksamkeit von Fiktion auf die Wirklichkeit und um die neuen Konfigurationen von Realität, die sich darin eröffnen.

Elemente der Planung »Der perfekte Bankraub« findet über den Verlauf von vier bis sechs Tagen mit einer konstanten Gruppe von zehn bis fünfzehn Teilnehmenden statt. Aufgabe ist es in diesen vier bis sechs Tagen zusammen einen Banküberfall zu planen. Die Planung umfasst einerseits die Erkundung der unmittelbaren Begebenheiten in der ausgesuchten Bank, inklusive der örtlichen Details und zeitlichen Abläufe der Filiale, die Koordination und Perfektionierung des Ablaufs, den Entwurf von Fluchttaktiken und die Diskussion möglicher Verteidigungsstrategien im Falle einer Festnahme. Andererseits beinhaltet sie auch die Diskussion über die gesellschaftliche und juristische Bedeutung einer ausgewählten Strategie und die Frage nach dem Ziel des Banküberfalls: Soll er Selbstzweck sein oder ein anderes Projekt finanzieren, wer profitiert von welcher Taktik, wie und können alle mit den persönlichen Konsequenzen leben, die sich daraus ergeben? Der Workshop ist deswegen nicht nur ein logistisch-strategisches Unternehmen, sondern umfasst in gleichem Maße die Diskussion von politischen oder sozialen Perspektiven, ideellen oder materiellen Ressourcen von Einzelnen und ihre individuellen Vorlieben. Ein Workshop, genauso wie ein Banküberfall, findet nie in einem neutralen Kontext statt. Vielmehr als nur die logistische Verhinderung eines Worst-Case-Szenarios (einer Verhaftung, dem Verlust der Beute oder Streit zwischen den Kompliz*innen), widmet sich »Der perfekte Bankraub« den konkreten gesellschaftlichen Strukturen, die ihn umgeben, und möglichen kollektiven Fluchtlinien. Das meint auch politische Diskussionen und die Verhandlung der Ziele und Grenzen des gemeinsamen Handelns. Anfangspunkt für den Workshop ist deswegen gar nicht *anything goes*, sondern das gemeinsame Eingrenzen des Möglichen: Ein Szenario zur Finanzierung von

politischer Gewalt könnte damit ebenso ausgeschlossen werden wie die Anwendung von gewaltsamen Methoden. Um diese Diskussionen zu vertiefen, gibt es innerhalb der vier bis sechs Workshoptage einzelne kleine Mini-Workshops zur Erlangung ausgewiesener oder imaginärer Expertisen.

218

Geschichtsunterricht in Täuschungs- und Fluchtstrategien

»Fake hostage«, Hubschrauberflucht, Sympathien in der Öffentlichkeit schaffen oder »all disguise« – das alles sind Konzepte zu Täuschungs- und Fluchtstrategien, die verschieden häufig in historischen Banküberfällen angewandt wurden. Ein Crashkurs in Kriminalgeschichte mit dazugehörigen Mind-Maps und ausreichenden Anekdoten ist eine sehr effiziente Art sich in der Wahl der eigenen Mittel besser zu orientieren, eventuelle Konsequenzen besser einschätzen und die Solidaritäten in der Gruppe diskutieren zu können.

Finanzökonomien

Der tatsächliche finanzielle und finanzpolitische Hintergrund eines Banküberfalls und die Möglichkeiten das Geld am Ende nicht in einer Kiste vergraben zu müssen, sondern zu waschen, zu verbrauchen oder in Bankpapieren anzulegen, sind Gegenstand des Ökonomie-Workshops. Fragen, die im Anschluss an den Mini-Workshop häufig diskutiert werden, sind beispielsweise diese: »Wenn die Finanzökonomie komplett digitalisiert ist, was ist dann von einem Banküberfall zu erwarten? Wenn das Finanzsystem eher auf Schulden als auf Vermögen gebaut ist, wer wird dann überhaupt beraubt? Wie finden wir ein Verwaltungssystem des Geldes, das für uns alle zugänglich ist und eventuell sogar noch mehr Geld generiert? Können wir das Geld re-investieren?«

219

Martial Arts und Sicherheitstraining

Ein praktisches Training von Selbstverteidigungs- und Befreiungsgriffen und die Erörterung der Frage, mit welchem Körpereinsatz von Sicherheitspersonal gerechnet werden muss, ist zentraler Gegenstand eines Martial Arts Trainings, das auch Tricks und körperliche Täuschung miteinbezieht. Daran schließt sich natürlich die Diskussion an, wie weit alle Beteiligten im dem Fall gehen würden, dass der Plan nicht ohne Widerstände durchführbar wäre. Tricksen, Täuschen, Entwinden und Entkommen, »fight or flight« und körperlich füreinander die Verantwortung zu übernehmen, wird so in einem praktischen Training verhandelt.

Täuschungstechniken

Magiertricks, die das Gegenüber verwirren, die Aufmerksamkeit lenken und so unbemerkt Dinge verschwinden oder auftauchen lassen, ist das vielleicht meist begehrte Werkzeug in den Planungen von »Der perfekte Bankraub«. Der Wunsch danach, niemandem körperlich zu schaden oder zu traumatisieren, ist jedes Mal wieder zentral in den Diskussionen um die gemeinsamen Strategien. In Kombination mit dem eigentlichen Vorhaben einer kriminellen Handlung, schreit dieser Wunsch offensichtlich nach Magie. Ein Mini-Workshop in magischen Tricks und Täuschungstechniken erweitert so einige Handlungsmöglichkeiten.

Mini-Jura

Zu verstehen, welches Strafmaß in welchem Land für welche Straftat droht und welche Verteidigungsstrategien historisch schon erfolgreich angewendet wurden, ist Gegenstand eines juristischen Mini-Workshops.

Die Dimension des eigenen Tuns auch auf dieser Ebene zu verstehen, verschärft nicht die Entscheidungsmöglichkeiten, sondern inspiriert auch ganz andere Strategien des Handelns. So klärt dieser Workshop häufig die Frage, ob es besser wäre, das Fluchtauto zu klauen, zu leasen oder ob eine Flucht mit der Bahn mehr oder weniger Menschen in Gefahr bringen würde.

220

Zu Beginn des Workshops ist sehr wenig entschieden, so dass die Diskussionen der einzelnen Taktiken und Organisationsstrukturen möglichst offenbleiben und die Hierarchien zwischen Teilnehmenden und Organisator*innen so flach wie möglich sind. Zwei Dinge allerdings legen Tea Tupajic und ich im Vorhinein fest: den Ort und die Zeit des zu planenden Überfalls. So wird verhindert, dass der Überfall in eine weit entfernte Zukunft verschoben wird, in der unbekannte Fähigkeiten, technologische Möglichkeiten oder Lebensumstände zur Verfügung stehen könnten. In »Der perfekte Bankraub« wird der Fokus darauf gelegt, diejenigen Möglichkeiten und Fähigkeiten, die zu diesem Zeitpunkt verfügbar sind, für die Planung des Bankraubs einzusetzen. Es geht also um materiell und ideell vorhandene Ressourcen, von denen wir eventuell noch nichts ahnen und um die Frage, wie wir sie nutzbar machen. Das »Wie«, im Gegensatz zu einem »Was«, ist also das strukturgebende Element in »Der perfekte Bankraub«. »Which leaves us only with the How; and therein, as the Bard would tell us, lies the rub.« sagt Dalton Russel in dem Film *Inside Man* (2006).

Weil das von uns festgesetzte Datum des Überfalls immer zeitnah (innerhalb der nächsten Woche) liegt, kommt zu der Masse an Diskussionspunkten ein gewisser Zeitdruck hinzu. Aus minimalen hypothetischen Möglichkeiten reale Optionen zu machen und spekulativ zu denken, wird deswegen zur wertvollsten Fähigkeit der Teilnehmenden. Die Intensität der Diskussionen, die sich aus dieser Herausforderung ergibt, ist gewollt,

221 insofern sie vielleicht etwas aus der wahrhaftigen konspirativen Planung eines Banküberfalls in die Strategieentwicklung eines fiktiven hinüberrettet: Sie ist es, die die Planung zu einem unvorhersehbaren Prozess macht.

An einem Kinoabend, am zweiten oder dritten Tag des Workshops, wird die popkulturelle Rezeption von Banküberfällen zum Thema. Zusammen mit einem größeren Publikum, das nur für diesen Kinoabend an dem Workshop teilnimmt, schauen wir mindestens drei Heist-Movies und diskutieren Taktiken, Gefahren, Konsequenzen und Affinitäten. Die affektive, manchmal romantische Aufladung eines Banküberfalls wird so zum Stimmungsbarometer in der Gruppe und Beschleuniger des Verhandlungsprozesses, indem es die verschiedenen Identitätskonzepte der Teilnehmenden ins Spiel bringt: Welche Faszinationen, Attraktionen oder Wünsche offenbaren sich in den Präferenzen der verschiedenen Filme? Wer will Superheld*in werden, wer will seine eigene prekäre finanzielle Situation verbessern, wer sucht die romantische Kompliz*innenschaft, wer interessiert sich für die intellektuelle Herausforderung? Wird es wie in *Bonnie und Clyde* (1967), *The Stockholm Syndrome* (2003) oder *The Great Train Robbery* (2013)?

Am letzten Tag kulminiert der Workshop in der Probe des geplanten Überfalls als Performance. Die Probe findet immer am Planungsort, nicht in der Bankfiliale statt. Denn in »Der perfekte Bankraub« geht es nicht um eine Performance im öffentlichen Raum (häufiges Missverständnis), sondern um die Strategieentwicklung als solche. Tatsächlich würde eine Performance im öffentlichen Raum den Überfall viel eher als eine künstlerische Produktion entlarven und damit ihren fiktiven Gehalt betonen, als der kollektiven Choreographie, die seine Planung in sich trägt, gerecht zu werden. Als Sichtbarmachung des Projekts für ein Publikum, das über die Anwesenden bei der Probe hinausgeht, ist deswegen eher die Idee eines Handbuchs mit den besten, inner-

halb des Workshops entwickelten, Banküberfallplots interessant. 222

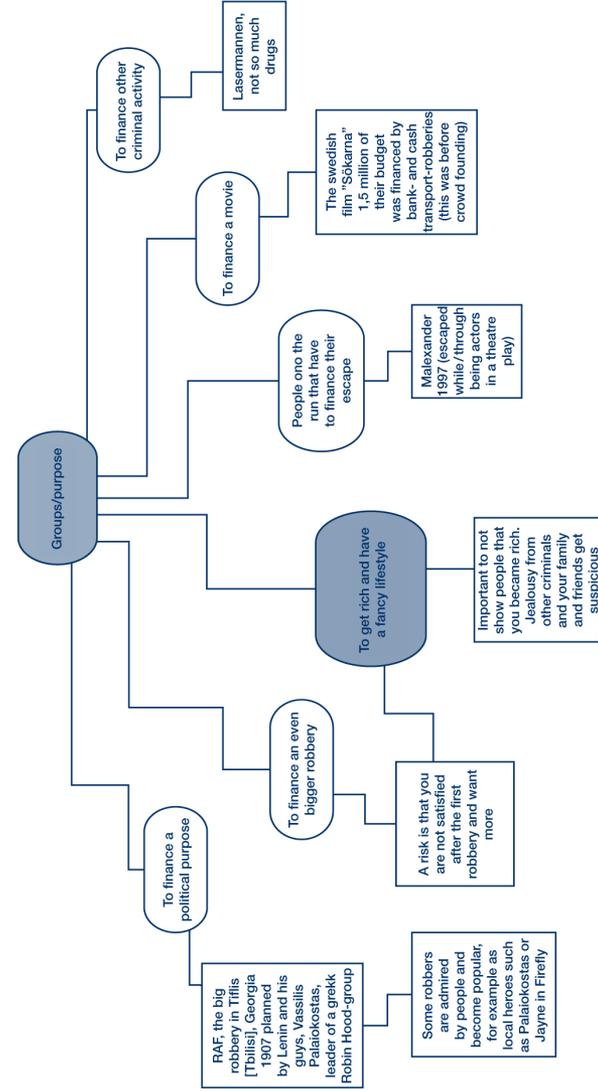
Synecdoche: Den Film spielen, den wir schreiben wollten

Im Laufe der Zeit haben sich drei Aspekte des Workshops herauskristallisiert, an denen sich das Choreographische, Neu-Strukturierende der Planung zeigt. Diese Aspekte sind nicht in jeder Workshopversion gleich prominent, manifestieren sich von Mal zu Mal anders, tauchen aber jedes Mal in der ein oder anderen Form wieder auf. Sie arrangieren die Beziehungen der Teilnehmenden zueinander sowie die zwischen Teilnehmenden und Publikum immer wieder neu und befragen dadurch immer wieder das Verhältnis von Realität und Potential.

Neue Expertisen

Innerhalb der Planungen werden bisher ganz unbekannte oder unbewusste Fähigkeiten zu neuen, spektakulären Expertisen und unbedeutende Besitztümer oder Bekanntschaften zu zentralen Ressourcen: Vielleicht hat jemand eine besondere Präzision im Griff, die andere für eine Minute ohnmächtig macht ohne ihnen dauerhaft zu schaden. Vielleicht versteht jemand anderes seinen bisher irrelevanten Zugang zu einem Hubschrauberflugplatz durch familiäre Beziehungen plötzlich als fehlendes Glied in der Kette der Fluchtplanungen. Vielleicht stellt sich jemand als natürliche Sympathieträgerin heraus, die im Folgenden deswegen die falsche Geisel in einer Verwechslungstaktik spielen muss. Ein Vierter mag Experte in YouTube-Recherchen zu Geldautomatensprengungen sein, eine Fünfte hat ein abgebrochenes Chemiestudium und wird zur Sabotage-Expertin und ein Sechster kann so unschuldig und interessiert Fragen stellen, dass Bankangestellte ihm erzählen, wann genau sie morgens zur Arbeit kommen und in welchem Raum der Banksafe steht. Darüber hinaus ist jemand in seiner Kindheit so viel Inline-Skate gefahren, dass er damit unauffällig und schnell das Geld aus dem beengten Bahnhofsviertel schaffen kann. In gleichem Maße, in dem diese Exper-

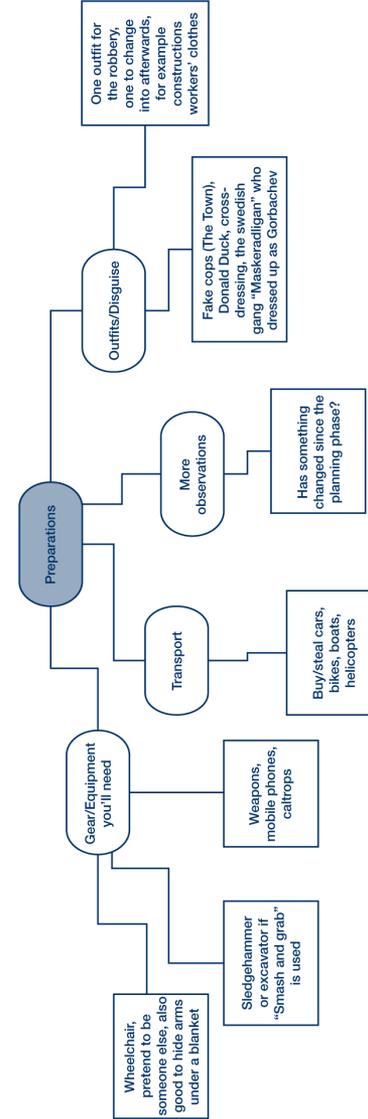
MF 2 Mind map zum Vortrag der schwedischen Künstlerin Beate Persdotter Löken über geschichtliche Beispiele von Banküberfällen und ihren Strategien.



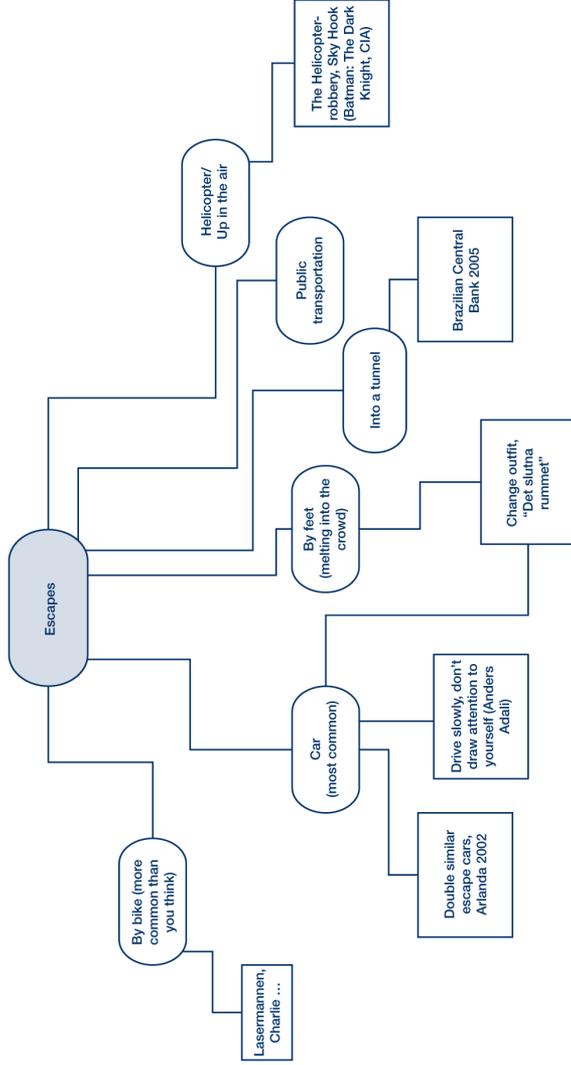
und zueinander ist nur schwer zu beantworten. Von der übermotivierten Recherche, über schlaflose Nächte bis zur unangekündigten Flucht aus dem Workshop war in den bisher durchgeführten Workshops alles dabei. Der Workshop wird so zu dem, was die Gruppe daraus macht. Die Planung ist kein Gedanken-spiel, sondern eine kollektive Situation, die individuelle Träume, Affinitäten, Animositäten und Ästhetiken mit einschließt und je weiter sie fortschreitet, desto mehr fordert sie den kritischen Einsatz der Teilnehmer*innen heraus. Wir spielen den Film, den wir schreiben wollten. Die Frage ist nur, welcher Film es sein wird: *Inside Man*, *Nokas* (2010), *Money Heist* (2017), *Heat* (1995), *Bonnie und Clyde* (1967), *Die Hard* (1988-), *Reservoir Dogs* (1992), *Dog Day Afternoon* (1975), *Ocean's Eleven* (2001), *Point Break* (1991) oder ein ganz anderer?

Ungefragte Kollaborationen In der abschließenden Performance, die als öffentliche Probe deklariert wird, wird das Element der Planung zur Performance selbst und dreht so die übliche Logik von Probe und Aufführung in künstlerischen Produktionen um. Performende und Zuschauende befinden sich nicht in einer Situation, für die vorher geprobt wurde, sondern proben für die Realisierung einer möglichen Situation. Alle wissen ab sofort Bescheid und eine aktive oder passive Beteiligung (durch Mitwisser*innenschaft) steht ihnen offen. Zuschauende werden damit zu Kompliz*innen. Ihre Partizipation endet nicht, wenn die Performance vorbei ist, sondern wird erst dann tatsächlich relevant: wird der Plan ernst genommen, verraten, weitergedacht oder kopiert? Wie sich die Einzelnen zu der Fiktionalität oder Potentialität des geplanten Bankraubs positionieren, welche Haltung diejenigen zu dem Geschehen einnehmen, die es nicht mitgeplant haben, aber doch Zeug*innen ihrer Ausarbeitung werden und wie sich das Versprechen der Verschwiegenheit zu der eigenen Lust am Teilhaben, Mitmachen, Weiterdenken oder Verraten stellt, sind die Fragen, mit denen das Publikum im Moment des Zuschauens konfrontiert wird. Wenn die

MF 4 Mind map zum Vortrag der schwedischen Künstlerin Beate Persdotter Løken über geschichtliche Beispiele von Banküberfällen und ihren Strategien.



Mind map zum Vortrag der schwedischen Künstlerin Beate Persdotter Löken über geschichtliche Beispiele von Banküberfällen und ihren Strategien.



229 Zuschauenden also die Performance als Probe für eine mögliche Situation ernst nehmen, werden sie Teil des Plans, ob sie es selbst so geplant haben oder nicht.

Hieran schließt sich eine Geschichte an, die ich abschließend erzählen möchte: In dem letzten Workshop bei *Ausufern* 2016 in den Uferstudios, wurde die Polizei zu Mitwissenden. Am Morgen der öffentlich angekündigten Probe, die sowohl in diversen kulturellen und lokalen Netzwerken als auch Zeitungen als Performance angekündigt wurde, stand plötzlich die Polizei im Büro der Uferstudios. Als Barbara Friedrich, die zu diesem Zeitpunkt die Uferstudios leitete, das Konzept des Workshops erklärte und als künstlerisches Projekt beschrieb, verließ die Polizei zugleich beruhigt, belustigt und verwirrt wieder das Gelände. Sie ahnten vielleicht, dass sie sich damit zu Mitwissenden eines Geschehens machten, dass nicht etwa nicht ernst meint, was es vorgibt zu tun, sondern vielmehr versucht, die Grenzen zwischen Spiel, Realität und Potentialität zu perforieren und damit durch die Planung neue kollektive Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu schaffen. Dass die Polizei bei einem durchgeführten Banküberfall unverrichteter Dinge wieder nach Hause fährt, weil sie ihn als Kunstprojekt versteht, ist eben eine dieser Möglichkeiten.

Bank Job (Roger Donaldson, UK 2008)

Bonnie And Clyde (Arthur Penn, USA 1967)

Buster (David Green, USA 1988)

Charly Varrick (Don Siegel, BRD 1973)

Die Hard (John McTiernan, USA 1988)

Dog Day Afternoon (Sidney Lumet, USA 1975)

Gold Diggers: The World's Biggest Robbery

(James Erskine, UK 2006)

Heat (Micheal Mann, USA 1995)

Hudson Hawk (Michael Lehmann, USA 1991)

Inception (Christopher Nolan, USA 2010)

Inside Job (Charles Ferguson, USA 2010)

Inside Man (Spike Lee, USA 2006)

Money Heist (Álex Pina, Spanien 2017)

Nokas (Erik Skjoldbjærg, Norwegen 2010)

Now You See Me (Louis Leterrier, USA 2013)

Ocean's 11 / 12 / 13

(Steven Soderbergh, USA 2001, 2004, 2007)

Pink Panther (Blake Edwards, BRD 1963)

Point Break (Kathryn Bigelow, USA 1991)

Reservoir Dog (Quentin Tarantino, USA 1992)

Stander (Bronwen Hughes, Kanada 2003)

The Aura (Fabián Bielinski, Argentinien 2005)

The Great Train Robbery (Chris Chibnall, UK 2013)

The Italian Job (F. Gary Gray, USA 2003)

The Silent Partner (Daryl Duke, USA 1979)

The Sting (George Roy Hill, USA 1973)

The Stockholm Syndrome

(Håkan Lindhé, Schweden 2003)

The Thomas Crown Affair (John McTiernan, USA 1999)

The Town (Benn Affleck, USA 2010)

The art of bank robbery (Núria Güell, Spanien 2015) https://www.youtube.com/watch?time_continue=479&v=PJHSJ85PcmY&feature=emb_logo

Harney, Stefano/Moten, Fred (2016):
Die Undercommons. Flüchtige Planung
und schwarzes Studium. Aus dem
Amerikanischen von Birgit Mennel und
Gerald Raunig. Hrsg. Isabell Lorey,
Wien: transversal.

Tea Tupajic (Hg.) (2013):
The immunity of art,
Zagreb: Frakcija (No. 66/67).

INTRAAKTIVE
THEATERLABORE –
Theater der Sorge im
Setting des *ZRM3000*

Wie theatrale Forschungslabore, insbesondere unter Einsatz cross-medialer Technik, als Orte der Einübung radikal-solidarischer Lernpraxen und als Generatoren gesellschaftlicher Vorstellungskraft fungieren können.

Florian Thamer
und
Tina Turnheim

FLORIAN THAMER UND TINA TURNHEIM ARBEITEN
ALS THEATERMACHER*INNEN UND THEATERWISSEN-
SCHAFTLER*INNEN IN BERLIN

I.

HOW TO CREATE A LABORATORY FOR THE RADICAL IMAGINATION

➤ Vgl. (Haiven/Khasnabish 2014), ein für uns früher und entscheidender Impuls, uns mit theatralen Strategien zur Anregung gesellschaftlicher Vorstellungskraft auseinanderzusetzen. ✓



Das Theater der Sorge ist konzipiert als 3-Phasen-Modell: In der 1. Phase geht es um die HERSTELLUNG einer Labor-situation, in der präfigurative Lebens-, Denk- und Arbeits-formen in diskursiver und spielerischer Weise präsentisch erprobt und in konstituierende Prozesse übertragen werden können; in der 2. Phase geht es um die gemeinschaftliche Konzeption, Vorbereitung und Durchführung einer das Labor abschließenden öffentlichen AUFSTELLUNG, die auf den kollektiven Erfahrungen und Ergebnissen der Labore basiert. Dadurch können gesellschaftliche Resonanzen erzeugt und die konstituierenden Prozesse vorläufig instituiert werden. In der 3. Phase geht es dann darum, alle inhaltlichen Erkenntnisse und ästhetischen Versuche in eine wiederholbare Theaterinszenierung/ Performance zu überführen. Die nötigen Voraussetzungen und Bedingungen für diese von uns VORSTELLUNGEN genannten Formate sind für die hier verhandelte Fragestellung nicht von Bedeutung – respektive würden sie den vorhandenen Rahmen überschreiten – daher sparen wir diesen Komplex an dieser Stelle aus. ➤ Bei tieferem Interesse vgl. (Thamer 2016). ✓

Eine heterogene Gruppe von mindestens 3 bis maximal 15 Personen findet sich zusammen, um gemeinsam über ein bestimmtes Thema zu forschen, im gleichberechtigten Austausch miteinander zu lernen und ggf. für diese Zeit auch miteinander zu leben. ➤ Über die Bedeutung des Miteinander-Lebens während der Laborphase siehe unter Punkt III. die Ausführungen zu Care-Work. ✓

Neben der inhaltlichen Diskussion wird sich dem Thema zu gleichem Anteil auch künstlerisch-praktisch genähert. Je nach Komplexität und Ausmaß des zu bearbeiteten Feldes, beschließt die Gruppe vorab gemeinsam eine bestimmte Dauer der Zusammenkunft: Von 3 Tagen bis 6 Wochen (auch aufgeteilt in mehrere Blöcke) ist alles möglich. Es bieten sich insbesondere Forschungsgegenstände an, für deren Bearbeitung auf verschiedenste (dokumentarische und selbst produzierte) Materialien und Medien, wie Texte, Bilder (digital und analog), Videos, Audios etc. zurückgegriffen werden kann. Als Ort der Durchführung empfehlen sich Theaterräume, da diese erstens über die benötigte technische Infrastruktur verfügen und zweitens die Bedingungen erfüllen, die eine öffentliche Veranstaltung erfordert.

1. HOW TO START | PHASE 0 | VORBEREITUNG:

1.1. WOZU?

- a_ Bestimmung des Zwecks des Labors.
- b_ Reflexion des Gruppen-Kontexts.

1.2. WAS?

- a_ Bestimmung des Forschungsgegenstands, den es in der jeweils spezifischen Gruppenkonstellation zu erforschen lohnt.
- b_ Vorläufige Eingrenzung des Forschungsgegenstands auf ein – in dem bestimmten Zeitraum – lustvoll zu durchdringendes Maß.

1.3. WER?

- a_ Bildung der Gruppe der Teilnehmenden durch das Einladen von Teilnehmenden bspw. über einen Open Call, ein Seminarangebot oder persönliche Anfragen.
- b_ Recherche von Expert*innen zum jeweiligen Thema.
- c_ Einladen der Expert*innen, die sich etwa durch Vorträge, aber auch durch kontinuierliche Teilnahme am Labor beteiligen und den Prozess der Wissensgenerierung vertiefen können.

1.4. WIE?

- a_ Verständigung über die Arbeitsweise im Vorfeld: Wie schaffen wir es, möglichst egalitär miteinander umzugehen? Wie gehen wir mit vorhanden Wissens-, Erfahrungs- oder Machthierarchien um, ohne diese weder zu leugnen noch zu reproduzieren? Was werden wir brauchen, damit sich alle wohlfühlen und sich trauen, aktiv teilzunehmen?
- b_ Verteilung aller organisatorischen und reproduktiven Aufgaben (u. a. Erstellung einer digitalen Kommunikationsinfrastruktur; unter Umständen Akquise von Fördergeldern durch Antragstellung; PR und Öffentlichkeitsarbeit für die öffentliche Lecture Performance etc.; Verpflegung, Reinigungsarbeiten während der Laborphase etc.).
- c_ Um die vorbereitenden Tätigkeiten möglichst effizient zu gestalten, sollten für Teilbereiche hauptverantwortliche Arbeitsgruppen gebildet werden. Im Zeitraum der Vorbereitung sollten regelmäßige Treffen vereinbart werden, um sich gegenseitig auf dem Stand zu halten und das weitere Vorgehen zu besprechen.
- d_ Beginn mit dem kollektiven Anlegen der Materialsammlung (u. a. theoretische, künstlerische und journalistische Texte, Bilder, Videos, Audios etc.).
- e_ Verteilung von Impuls-Referaten zu bestimmte Themenblöcken.

1.5. WOMIT?

- a_ Gruppeninterne Kommunikation während der Vorbereitung über Mailinglisten, Chatgruppen etc.
- b_ Regelmäßige »physische« Treffen, notfalls über Skype o. ä.
- c_ Geteilte Online-Dokumente und Cloud-Speicher für die Material-Sammlung anlegen.
- d_ Mit Handhabung der technischen Geräte vertraut machen; mit welchen Medien kann wie an welchen Geräten gearbeitet werden?

1.6. WANN / WIE LANGE?

- a_ Festlegung des Labor-Zeitraums; Mindestdauer der kontinuierlichen, ohne Unterbrechung stattfindenden Zusammenkunft: 3 Tage; in unserer Praxis haben sich Labore mit der Dauer von 7–10 Tagen besonders bewährt.
- b_ Erstellung eines vorläufigen Ablaufplans / eines täglichen Programms.

1.7. WO?

- a_ Suche nach geeigneten Räumen; im Optimalfall bietet der Raum nicht nur die benötigte (technische) Infrastruktur, sondern passt auch noch auf einer weiteren Ebene ideal zum Thema und zur Herangehensweise des Labors (z. B. durch lokale historische Verknüpfungen).
- b_ Bei der Konzeption des Labors sollte nicht nur überlegt werden, welche Bedingungen der Veranstaltungsort aufweisen muss, sondern auch, ob die jeweilig konkrete inhaltliche und künstlerische Auseinandersetzung an einem spezifischen geografischen Kontext stattfinden sollte.

2. JUST DO IT | PHASE 1 | DURCHFÜHRUNG:

2.1. WOZU?

- a_ Eventuelle Anpassung des Zwecks aufgrund der ersten Ergebnisse des gemeinsamen Recherche- und Reflexionsprozesses.
- b_ Eventuelle Erweiterung des Gruppen-Kontexts.

2.2. WAS?

- a_ Weitere Eingrenzung relevanter Themenblöcke.
- b_ Stetiges Erweitern der Materialsammlung; gleichzeitige Konfektionierung der Materialien.

2.3. WER?

- a_ Alle Teilnehmenden tragen während der Laborphase gemeinsam zum Gelingen des Labors bei: Durch ihre Impulsreferate, Wortmeldungen, praktisches Experimentieren, aber auch durch die Übernahme organisatorischer oder reproduktiver Tätigkeiten.
- b_ Verantwortlichkeit über den Weg der Durchdringung bestimmter Themenkomplexe liegen bei den jeweiligen Input-Referent*innen.
- c_ Moderator*innen der anschließenden Diskussionen sollten, ebenso wie die jeweiligen Protokollant*innen und die ggf. einführenden Vorstellungen eingeladenen Expert*innen, vorab festgelegt worden sein.
- d_ Allen Teilnehmenden sollte während der praktischen Versuche die Möglichkeit gegeben werden, sich an den unterschiedlichen Materialisierungsstationen auszuprobieren. Sobald sich bestimmte Vorlieben herausgebildet haben, können diese aber auch dauerhaft mit denselben Personen besetzt werden.

2.4. WIE?

- a_ Stetige Überprüfung und Adaptierung der gemeinsamen Arbeitsweise nach den Bedürfnissen aller, etwa durch tägliche morgendliche und/oder abendliche Feedbackrunden.
- b_ Raum / Räume für Diskussionen und erste künstlerische Improvisationen schaffen.
- c_ Evtl. Adaptierung eines weiteren Programms in den abendlichen Feedbackrunden.

2.5. WANN / WIE LANGE?

- a_ 9:30–10:00 Uhr: Körper- und Aufmerksamkeitsübungen als Warm-up.
- b_ 10:00–13:00 Uhr: theoretische Session; 30 Minuten pro Input-Referat plus 30 Minuten Diskussion.
- c_ 13:00 – 14:00 Uhr: Mittagspause.
- d_ 14:00 – 17:00 Uhr: praktische Session.
- e_ 17:00 – 18:00 Uhr: Feedbackrunde.
- f_ anschließend gemeinsames Abendessen.
- g_ Der Abend kann gut für thematische Film-Screenings o. ä. genutzt werden.

2.6. WOMIT?

- a_ Praktisches Experimentieren in Kleingruppen mit den vorhandenen Medien und Materialien.
- b_ Kollektive Bestimmung der zu verwendenden Medien. Aus der folgenden Liste der Beispiele aus unserer Praxis kann frei variiert, gewählt und kombiniert werden, ebenso können weitere Elemente hinzugefügt werden:

KÖRPEREBENE

- Stimme: Live (unverstärkt) sprechen / singen / flüstern / schreien.
- Tanzen / Bewegen.
- Spiel / Performance / Vollziehen von Handlungen.

VIDEOEBENE

- Dokumentenkamera (oder auch Presenter genannt).
- Laptops für Bilder und Videos.
- Live-Kamera.
- Videomixer.

SOUNDEBENE

- Laptop mit Midi-Controller.
- Originalzitate, vorproduziert als Audios.
- Selbst eingesprochene (ggf. verfremdete) Zitate.
- Musik / Sounds (Atmosphäre), erzeugt durch Instrumente oder
- Live (verstärkt) sprechen / singen / schreien (ggf. mit Effekten).

TEXTEBENE

- Vorgefundene und/oder selbstverfasste, collagierte Texte.

2.7. WO?

- a_ Für die theoretischen Sessions sollten die Räumlichkeiten eine konzentrierte Atmosphäre unterstützen; sie müssen also nicht zwangsläufig im selben Raum wie die praktischen Versuche stattfinden.
- b_ Die praktischen Versuche müssen selbstverständlich in einem technisch ausreichend ausgestatteten Raum unternommen werden.

3. SHOW YOU'RE NOT AFRAID | PHASE 2 | ABSCHLUSS:

3.1. WAS?

- a_ Öffentliche Lecture Performance zum Ende des Labors.
- b_ Daran anschließende Publikumsdiskussion.

3.2. WOZU?

- a_ Öffentliche Lecture Performance am Ende des Labors, um den kollektiven Lernprozess zu kanalisieren, künstlerisch zu gestalten und als vorläufiges Ergebnis einem Publikum zur Diskussion zu stellen.
- b_ Die Debatte mit einem externen Publikum kann über Publikumsgespräche oder eine Dokumentation von Labor und Performance zeitlich und räumlich über das Hier und Jetzt der Performance und des Labors ausgedehnt werden.

3.3. WER?

- a_ Alle Teilnehmenden des Labors sind während der prozesshaften Laborphase auch an der Konzeption und Organisation der Lecture Performance beteiligt.
- b_ Eine öffentliche Veranstaltung zu organisieren und durchzuführen erfordert (sowohl auf als auch hinter der Bühne) unterschiedlichste Fähigkeiten; meist findet sich somit für jede*r Teilnehmer*in ein adäquates Feld der Betätigung.

3.4. WIE?

- a_ Alle Teilnehmenden ist freigestellt, in welcher Form sie sich jeweils an der Durchführung der öffentlichen Aufstellung beteiligen wollen und können.
- b_ Gemäß Brechts Lehrstückkonzeption, soll es keine Trennung in Darstellende und »erste Zuschauende« geben.

c_ Nichtsdestotrotz soll niemand gegen ihren oder seinen Willen auf die Bühne gezerrt werden. Gerade beim Erarbeiten der Lecture Performance gilt daher: Jede*r nach seinen / ihren Fähigkeiten, jede*r nach ihren / seinen Bedürfnissen.

3.5. WOMIT?

a_ Die Wahl der Form und der eingesetzten Mittel ergibt sich aus den praktischen Versuchen.

3.6. WANN / WIE LANGE?

- a_ Erfahrungsgemäß steigt gegen Ende der Laborphase der Produktionswillen bei den Beteiligten.
Wir empfehlen je nach Länge des Labors min. die letzten 1–2 Tage für die Entwicklung der finalen Lecture Performance / Präsentation freizuhalten.
- b_ Die Dauer der Lecture Performance sollte auf ca. 1 Stunde festgelegt werden.

3.7. WO?

- a_ Die öffentliche Veranstaltung findet in dem Raum statt, der für die praktischen Spiel-Versuche genutzt wurde; dieser muss also von vorherein auf seine Eignung für diesen Zweck hin geprüft worden sein.
- b_ Die anschließende Diskussion mit dem Publikum kann im selben Raum stattfinden; die Verlegung in eine zwanglosere Umgebung (z. B. Barbereich) hingegen, kann der offenen Diskussion zuträglich sein.



II. Das Athener Lehrstück – Initial zur Konzeption eines *Theaters der Sorge*

Im März 2013 bezogen wir mit unserem Theaterkollektiv *Europäische Gemeinschaft für Kulturelle Angelegenheiten* (EGfKA) für einen knappen Monat lang Quartier in einer engen Wohnung im Athener Anarchisten-Viertel Exarchia – das übrigens derzeit erneut eine Welle der Räumungen und staatlicher Repression erfährt. Wir hatten die Einladung der Besetzer*innen des Athener Embros-Theaters angenommen, dort im Rahmen einer Artist Residency einen Workshop zu Brechts Fatzer-Material durchzuführen. Dieser Workshop sollte uns als Recherche- und Vorproduktionsphase für die Theaterinszenierung *FATSA / KOINA: Athen* dienen, die wir für die 3. Mülheimer Fatzer Tage im Ringlokschuppen Ruhr produzieren wollten.

In Brechts *Fatzer* geht es um vier Soldaten, die auf Initiative Johann Fatzers beschließen, aus dem Ersten Weltkrieg zu desertieren. Sie ziehen gemeinsam in die Stadt Mülheim an der Ruhr, tauchen dort unter und warten – bekanntermaßen vergeblich – auf die Revolution, die wirklich alle frei und gleich macht und Desertion gutheißt. Innerhalb der Gruppe der Deserteure entwickeln sich im Laufe der Zeit des Ausharrens im Untergrund unüberwindbare Konflikte, die in der Ermordung des –

245 vermeintlichen – Egoisten Fatzer durch seine Genossen gipfeln. Brecht diente dieser nie abgeschlossene, immer Fragment gebliebene Text mehrere Jahre lang als experimentelles Studienmaterial zu Fragestellungen, die das Individuum in seiner Beziehung zur Gemeinschaft/Gesellschaft betreffen und entwickelte hierin auch die ersten Ansätze seiner Lehrstück-Theorie. > Ausführlicher behandeln wir die Lehrstück-Theorie unter Punkt III. <

Für unsere geplante Inszenierung übertrugen wir den Plot in die Gegenwart und machten aus den Weltkriegsdeserteuren fünf Menschen, die aus dem (alltäglichen) Krieg im globalen Süden ins reiche und friedliche Europa fliehen – ins imaginierte Paradies. Als mittellose Illegalisierte stranden sie in der Stadt Athen, durch das Dublin-II-Abkommen zum Bleiben verdammt. Anstatt in erhoffter Freiheit und Sicherheit, finden sie sich in einer multiplen Krisensituation wieder und müssen als von Rassismus betroffene Geflüchtete tagtäglich die Unversehrtheit von Leib und Leben fürchten – analog zur Gruppe der Deserteure im Fatzer müssen sie also versuchen, möglichst unauffällig zu (über)leben.

Die Aktualität der durch das Fatzer-Material ausgelösten Fragen nach dem Verhältnis des*der Einzelnen zur Gemeinschaft/Gesellschaft erschien uns durch die geographische Versetzung/Überlagerung von Mülheim nach/und Athen in ihrer ganzen Dringlichkeit: Schließlich zeigte sich gerade an den Außengrenzen der Festung EU in dieser Zeit sehr deutlich, wie Krise und Ausnahmezustand (und somit Krieg in einer anderen Form), Rassismus und Abschottung – aber auch alternative Formen solidarischer Beziehungsweisen und Aushandlungsprozesse über alternative Gesellschaftsordnungen – zusammenfallen. Im gemeinsamen Austausch mit einer heterogenen Gruppe von Bewohner*innen Athens galt es nun, die Motive des Fatzer-Materials mit der alltäglichen Lebensrealität in der Stadt Athen abzugleichen und die daraus gewonnen Erkenntnisse in die Konzeption unserer Inszenierung miteinfließen zu lassen.

Der offenen und breit gestreuten Facebook-Einladung zum Workshop folgten rund 20 Teilnehmer*innen aus

Afghanistan, Deutschland, der Elfenbeinküste, Griechenland, Italien, Österreich und der Schweiz. Unter ihnen waren Schauspieler*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Aktivist*innen, Geflüchtete, Wissenschaftler*innen diverser Disziplinen und Erwerbslose. Vorab hatten wir einen vorläufigen Ablaufplan erstellt, der aber permanent offen für Veränderungen und Anpassungen bleiben sollte, also in der Diskussion mit allen Teilnehmenden ergänzt und stetig verändert werden konnte. Ein Workshop-Tag gliederte sich in zwei Teile: Morgens gab es inhaltliche Input-Referate und daran anschließende Diskussionen, am Nachmittag dann szenisch-praktische (Spiel-)Experimente, in denen versucht werden sollte, die Inhalte in unterschiedlichste Formen künstlerischen Ausdrucks zu übersetzen.

Auf der inhaltlichen Ebene wurden, neben dem Fatzermaterial, auch einige, uns für die Fragestellungen passend erscheinende theoretische Begriffe und Konzepte

➤ Zu jener Zeit waren gerade einige Texte Walter Benjamins – bspw. »Zur Kritik der Gewalt« (Benjamin 1921) – erstmals ins Griechische übersetzt und aufmerksam rezipiert worden. Dazu boten sich u.a. auch Giorgio Agambens Überlegungen zum Ausnahmezustand (Agamben 1994) oder Paolo Virnos Exodus-Konzept (Virno 2010) an, innerhalb der Fragenkomplexe mitdiskutiert zu werden. ✓ vorgestellt und diskutiert, um diese mit dem künstlerischen Textmaterial und den persönlichen Lebenswirklichkeiten zu verschalten und somit eine weitere Ebene der Reflexion einzuziehen.

Input-Referate waren, entweder von uns als Kerngruppe oder von befreundeten Teilnehmer*innen in Absprache mit uns, bereits im Vorfeld vorbereitet worden. Dazu hatten wir – mithilfe von in Athen ansässigen Freund*innen – vorab einige externe Expert*innen

➤ Es arbeiteten u.a. mit: ein 1998 aus Afghanistan immigrierter Arzt, der sich in der Immigrant*innen-Community engagiert, eine auf Flüchtlings- und Europarecht spezialisierte und für Menschenrechts-NGOs tätige Anwältin, Geflüchtete von der Elfenbeinküste. ✓ als Input-Geber*innen gewinnen können. Diese berichteten von ihren Tätigkeiten und/oder Erfahrungen und halfen uns so, die Fragestellungen dezidierter und differenzierter zu beleuchten.

247 Die praktischen Sessions am Nachmittag waren von einer großen experimentellen Offenheit gegenüber den diversen künstlerischen Ausdrucksformen geprägt. Jede*r konnte Vorschläge einbringen, wie sich einem inhaltlichen Gegenstand ästhetisch genähert werden kann. So experimentierten wir z.B. mit Text-Fragmenten aus dem Fatzern in verschiedensten Theateransätzen, vom klassischen Schauspieltheater über epische und performative Darstellungen und chorische Übungen bis hin zu Tanz- und Bewegungstheaterformen. Teilnehmer*innen, die über keine Schauspielausbildung verfügten und sich im szenischen Agieren unsicher fühlten, konnten sich dafür mit multimedialen Fertigkeiten (u. a. Film, Musik/Sounds, Projektionen, Graphik, Malerei, Lichtinstallationen) miteinbringen.

Von Anfang an war klar, dass wir die Workshop-Woche mit einer öffentlichen Präsentation abschließen werden, um erstens die erarbeiteten Inhalte und die gewonnenen Erkenntnisse einem breiteren Publikum zugänglich zu machen – diese also abermals zur Diskussion zu stellen – und zweitens, um in den praktischen Versuchen eine größere Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit zu erreichen. Allerdings beharrten wir gleichzeitig von Anfang an darauf, dass der Prozess den Fokus bilden und es keinen Produktionsdruck geben sollte. Auch die Form der Präsentation hatten wir bewusst offengehalten, um diese mit allen Teilnehmenden aus dem Workshop heraus zu entwickeln. Um all die eingebrachten künstlerischen Ausdrucksformen gleichberechtigt miteinander zu verweben, einigten wir uns dann sehr schnell auf die recht freie Form der Collage.

Die dem ganzen Produktionsprozess übergeordnete und immer wieder neu verhandelte Frage, war die nach der Rolle eines zeitgemäßen Politischen Theaters und wie ein solches sich heute verhalten muss, um auch wirklich politisch zu sein. Wir konnten den Workshop in Athen als Versuchsanordnung dafür verwenden, kollektive Alternativen des Zusammenarbeitens und -lebens zu erproben, Reflexionen über emanzipatorische Arbeitsweisen anzustellen und damit auch generell auf insti-

tutionelle Gegebenheiten rekurrieren. Dies theoretisierten wir im Anschluss als *Theater der Sorge*, in dessen Grundlagen und Funktionsweisen wir im Folgenden einführen. **248**

III. Theater der Sorge – Radikale Lernpraxis in Laboratorien sozialer Phantasie

Ausgehend von dem Dilemma, dass sich künstlerisch-kritische Bezugnahmen auf die Politik / das Politische mehr und mehr zu einer förderungsrelevanten Bezugskategorie entleerten, eine *Festivalisierung* politischer Kunst stattfand, die Kritik kommodifiziert und somit nahezu stillgelegt wurde oder gar systemstabilisierend wirkte (vgl. Draxler 2008), stellten wir uns die Frage, wie und in welcher Form denn dann unter diesen Bedingungen noch Politisches Theater gemacht werden könne.

Wir entwickelten also, ausgehend von der im Embros-Theater gemachten praktischen Workshop-Erfahrung und dem sich anschließenden weiteren Produktionsprozess von *FATSA/KOINA: Athen*, das Modell eines *Theaters der Sorge*, welches als ein *politisch gemachtes Politisches Theater* verstanden werden soll. Denn unserer Meinung nach reicht es weder aus, wie es in der Praxis vieler öffentlich geförderter Staats- und Stadttheater zu beobachten ist, sich alleine auf politische Inhalte zu beziehen, ohne dabei gleichsam die (Re-)Produktionsbedingungen, \blacktriangleright Mit dem Sorge-Begriff stellen wir einen klaren Bezug her zu aktuellen Debatten der feministischen Theorie, die auch für soziale Bewegungen die Zentralstellung der Sorge fordern, um diese auf Dauer zu stellen. \blacktriangleleft in welchen diese bearbeitet werden, zu hinterfragen und ggf. an diese Inhalte anzupassen. Genauso wenig kann aber auch die bloße (wie auch immer gestaltete) kollektive Herstellungsweise ohne direkte Auseinandersetzung mit politischen, sozialen oder ökonomischen Verhältnissen genügen, um im – für uns – wirklichen Sinne als Politisches Theater zu gelten. \blacktriangleright Mit der Tautologie des *politisch gemachten Politischen* Theaters beziehen wir uns auf theaterwissenschaftliche Diskurse, die in den zeitgenössischen, postdramatischen Tanz- und Theaterformen der

249 freien Theaterszene das Politische weniger im verhandelten Inhalt als vielmehr in der Reflexion der strukturellen Gegebenheiten, unter denen eine Produktion entsteht, verorten. Vgl. hierzu z. B. (Deck/Sieburg 2011). \blacktriangleleft

Lehrstück-Konzeption Als logischer Ausgangspunkt unserer Überlegungen zu einem *Theater der Sorge* diene uns – inspiriert natürlich auch durch die Auseinandersetzung mit dem Fatzler – zuerst der Bezug auf das von Brecht um 1930 entwickelte Konzept der Lehrstück-Praxis, \blacktriangleright Brecht schrieb mit den *Lehrstücken* Texte, die sich thematisch mit Konflikten Einzelner innerhalb bestimmter Gruppengefüge auseinandersetzen, meist zugespitzt in der Frage, ob das Individuum bereit sein müsse, sich für die Sache des Kollektivs zu opfern. In seiner Exilzeit in den USA übersetzte Brecht dann Lehrstück mit *learning play*, was dem – auch heute noch oft vorherrschenden – Vorurteil zuwiderläuft, die Lehrstücke seien pädagogisierend. Diese Konnotation der Lehrstückpraxis, als Praxis des Lernens, entspricht auch viel stärker unserem Ansatz einer radikalen Lernpraxis. \blacktriangleleft die er als ein lehrhaftes Theater verstanden wissen wollte, in der Lernende spielend als Produzent*innen von Kunst im Mittelpunkt stehen. Die Teilnehmenden sollen dabei »durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflusst werden« (Brecht 1937/38: 351), sie sollen also, indem sie »zugleich zu Tätigen und Betrachtenden« (Brecht, 1926–30: 524) gemacht werden, durch das Theaterspielen erzogen werden, denn das Lehrstück »lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird.« (Brecht, 1937/38: 351). Gerade die Rolle des theatralen Spiels wird von Brecht hier als vollständig veränderte, als das Lernen unterstützende Tätigkeit hervorgehoben, denn wenn das »System Spieler und Zuschauer« aufgehoben wird, gibt es »nur mehr Spieler, die zugleich Studierende sind« (Brecht 1930/31: 396).

In unserer aktualisierten Form von Lehrstückpraxis, die wir mit dem *Theater der Sorge* verfolgen, besteht eine entscheidende »Neuerung« (vgl. Brecht 1932/33: 557: »Neuerung nicht Erneuerung«) darin, dass nicht zwangsläufig ein von Brecht geschriebener Lehrstück-Text als Lernmaterial zugrunde liegen muss. Wir forcie-

ren vielmehr einen harmonischen Dreiklang aus künstlerischen und dokumentarischen Materialien, passenden theoretischen Abhandlungen und Erfahrungswissen aus politischer Bewegungsarbeit, aus dem dann gemeinsam ein zu studierender Materialkorpus erstellt wird. **250**

Care-Work Diese Gedanken zum Lehrstückansatz wollten wir dann mit historischen und aktuellen Diskursen rund um das Thema *Care-Work* unterlegen und versuchten, die dort verhandelten Fragen auf unseren Kontext zu übertragen: Der Begriff der sozialen Reproduktion entstammt der marxistischen Tradition und beinhaltet einerseits die für die biologische Wiederbelebung oder Herstellung der menschlichen Arbeitskraft notwendige Fürsorgearbeit (Hausarbeit, Kindererziehung, Pflege, etc.) und andererseits die Reproduktion der sozialen und kulturellen Werte von Gesellschaften (vgl. Haidinger/Knittler 2014: 109). Hier liegen für uns die strukturellen Gemeinsamkeiten von Sorge-, Theater- und Lehrtätigkeiten: \triangleright Wir wagen den Hinweis auf diese partiell geteilten strukturellen Parallelen, ohne dabei die vielen katastrophalen, sklavenhaften, eben meist nicht freiwilligen Ausbeutungsverhältnisse auf globaler Ebene im Bereich der Reproduktionsarbeit relativieren zu wollen. \sphericalangle Bei all diesen Arten von Arbeit handelt es sich um nicht bzw. schlecht automatisierbare Arbeit, die mit dem eigenen Körper mit/für gleichzeitig anwesende(n) Körper(n) hervorgebracht wird, ohne dabei weder ein dauerhaftes noch ein unmittelbar materielles Produkt herzustellen. Als prekäre Arbeiten schwanken sie zwischen »merkwürdigen Symmetrien«, sind »öffentlich und privat zugleich« und lassen »die Unterscheidung zwischen Arbeits- und Lebenszeit verschwimmen« (Mitropoulos 2011: 57). Es handelt sich um Formen affektiver (vgl. Mezzadra 2005) und relationaler Arbeit, die nicht nur zur (Re)Produktion der Arbeitskraft, sondern auch von kulturellen Werten führt und nach wie vor größtenteils von Frauen und queeren Menschen in prekären Beschäftigungsverhältnissen verrichtet wird. \triangleright Dabei beziehen wir uns mit Blick auf den Theaterbetrieb in erster Linie auf die »Freie Szene«, wobei auch in Staats- und Stadttheatern der

251 größte Teil der unsichtbaren Arbeiten von Frauen und queeren Menschen verrichtet wird. Nur die Leitungspositionen sind in institutionalisierten Theatern nach wie vor stark männlich dominiert – strukturell sehr ähnlich zum akademischen Betrieb. \sphericalangle Wie für *Care*-Arbeiter*innen ist es auch für Theaterarbeiter*innen (gerade in der sogenannten Freien Szene) und Tätige in der freien Bildungsarbeit meist äußerst schwierig für bessere Arbeitsbedingungen oder Entlohnung zu kämpfen, da die Betroffenen oft ihre eigenen prekären Chefs sind. Die Arbeitsverweigerung würde die »Falschen« treffen und zudem würden die entsprechenden Arbeiten eben nicht direkt als wertschöpfend anerkannt werden. \triangleright Theaterarbeit ist, wie freischaffende/selbstständige Lehrtätigkeit/Bildungsarbeit meist auch, nur in den seltensten Ausnahmefällen finanziell besonders gewinnbringend, beides wird oft eben nicht als Arbeit, sondern als Spiel, Selbstverwirklichung, Hobby oder gar als »Liebe« (zum Theater oder zur Forschung/Lehre) aufgefasst. Anders als etwa bildende Künstler stellen Theaterschaffende ebenso wie Lehrende kein auf dem Markt verdinglichtes verkaufbares Werk her, welches gar an monetärem Wert gewinnen könnte. Dennoch produzieren all diese Personen kognitives Kapital und tragen beachtlich zum *general intellect* bei.

An dieser Stelle sei aber auf verschiedene Initiativen verwiesen, die sich für eine dauerhafte strukturelle Verbesserung von Arbeitsbedingungen einsetzen, wie z. B. das Ensemble Netzwerk (<https://www.ensemble-netzwerk.de/ziele3000.html>) oder verschiedene lokale Initiativen gegen die Befristung von universitären Arbeitsverträgen. \sphericalangle

Unseren Überlegungen zu einem *Theater der Sorge* diene als Startpunkt für einen um Bedeutung und Wirkmächtigkeit erweiterter *Care*-Begriff. Diesem geht es neben der Sichtbarmachung der bisher nicht als wertschöpfend anerkannten Reproduktionsarbeit auch darum, die Zentralstellung der Sorge als Grundbedürfnis aller sozialen Beziehungen zu erreichen. *Care*-Arbeit – als Schaffung von sozialer Infrastruktur gedacht –, ermöglicht dabei »empathische Aufmerksamkeit, aktive Anteilnahme und in ihrer überschießenden Form Solidarität und [...] Verbundenheit, die sich konkret in kollektiven Formen des Communes konstituieren kann [...]« (Winter 2013: 7). Sorgearbeit kann so subjektive Energie intensivieren, da sie den Blick »auf die soziale Gewordenheit, auf die Gemachtheit der gegenwärtigen Verhältnisse, auf deren

Historie und damit Veränderlichkeit« (Winter 2013: 13) hin öffnet. **252**

Vor diesem theoretischen Hintergrund konzipierten wir das *Theater der Sorge* konkret als 3-Phasen-Modell: ↗ Phase III wird aus oben bereits genannten Gründen ausgespart. ✓

Phase I: Lehrstückpraxis als Labor zur Erprobung präsentischer Prozesse

Zuerst geht es darum zu lernen, in und mit heterogenen Gruppen, auf einer mikropolitischen Ebene präfigurativ (im Sinne eines *pre-enactments* ↗ Einige einführende Gedanken zum Begriff des »Preenactments« finden sich bei: (Turnheim 2019). ✓ künftigen solidarischen Zusammenlebens) mit dem Aufbau und der Entfaltung von affektiven Beziehungen, vielfältigen Formen der Organisierung und ästhetischen Wahrnehmungsweisen zu experimentieren. In kleinerem Rahmen können so Formen »radikal inkludierender Partizipation und Beschlussfassung praktiziert« (Lorey 2013: 49) und – über das Konkrete hinausweisend – die Suche nach dem Gemeinsamen in den Vordergrund gestellt werden. Zur Erprobung solcher präsentischen Prozesse – verstanden als ein »gegenwärtiges Werden« in »ausgedehnte[r], intensive[r] Gegenwart« (Lorey 2013: 50) – bietet sich das Theater / der Theaterraum in besonderer Weise an, weil es/er bereits von sich aus von der doppelten Markierung gekennzeichnet ist, »Kunst und sozialer Raum zugleich zu sein.« (Wihstutz 2012: 24) Entscheidend in dieser ersten Phase, der Laborsituation, ist es jedoch, Theater nicht als einen »Raum zum Schauen« und damit als ein Dispositiv, das sich mit der Aufteilung in Zuschauer und ein inszeniertes Geschehen konstituiert« (Wihstutz 2012: 24), zu definieren. Vielmehr geht es darum, den Beteiligten eine gleichberechtigte *Teilhabe am Sinnlichen* (vgl. Rancière 2006) ↗ Das französische Wort »partage« im französischen Titel »Le Partage du sensible« bedeutet gleichzeitig »Aufteilung« und »Teilhabe«. Siehe dazu auch den Text von Stephan Hölscher in diesem Band. ✓ zu ermöglichen – worunter wir auch eine Erhöhung der Sensibilität und somit der Sorge für sich und andere verstehen. ↗ Beteiligt sind alle Teilnehmenden

253 somit auch an allen anfallenden reproduktiven Arbeiten. Der Bezug auf den Sorgebegriff erfolgte u.a. auch aus dem Grund, dass ein Raum zur Selbstverständigung über emanzipatorische Lebens-, Denk- und Arbeitsformen erst dann *wirklich* geschaffen wird, wenn neben dem gemeinsamen Diskutieren und den praktischen Spiel-Versuchen sich auch über die Notwendigkeit des gemeinsamen Kochens und Putzens verständigt wird und diese Aufgaben fair verteilt werden. Die radikale Lernpraxis, der sich das *Theater der Sorge* verpflichtet, bezieht zu einem nicht geringen Teil das Lernen dieser Notwendigkeiten zum Gelingen einer gerechten Gesellschaft mit ein. ✓

Laboratorien sozialer Phantasie Auch wenn der Begriff des »Labors« als mittlerweile – gerade in der sog. Freien Szene – inflationär gebrauchte Worthülse bezeichnet wird, beharren wir weiterhin darauf, das Theater als den Raum mit der größten Möglichkeit zum freien Experiment zu bezeichnen und zu benutzen. Um dies zu untermauern, schließen wir uns der Sicht Wolfgang Heises an, – der von 1963 bis 1985 Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin war und dort utopische Philosophie lehrte – wonach das Theater als »Laboratorium der sozialen Phantasie« (Heise 1968: 217) ↗ Sich indirekt auf Heises Ausführungen beziehend, verwendete auch Heiner Müller diesen Begriff des Öfteren. Vgl. z.B. (Müller 1975: 176). ✓ zu verstehen und zu benutzen sei. Heise plädierte dafür, das Theater als »Organ der Selbstbesinnung der Gesellschaft auf ihr eigenes historisches Gewordensein [...] als Organ der Selbstdarstellung unserer Gesellschaft, einschließlich der Selbstkritik« (Heise 1968: 217) zu begreifen.

In dieser Funktion könnte das Theater als »Organ zur Diskussion politischer Probleme, zur Entscheidung um Gestaltungsfragen sozialer Beziehungen« und zur »Entdeckung unserer eigenen Möglichkeiten, [...] der produktiven Möglichkeiten des Individuums« (Heise 1968: 217f.) beitragen. Wie sehr Heise bei der Formulierung dieser Gedanken Brechts Lehrstückkonzeption vor Augen hatte, zeigt sich besonders an folgender Passage: »Es gibt keine Situation, die eine und nur eine Möglichkeit ihrer Behandlung zulässt: Es gibt immer mehrere Antworten. Und schon eine Entscheidung verändert den Ausgangspunkt der nächsten Situation, sei es im

individuellen oder gesellschaftlichen Leben. **254**
Hier sehe ich gerade eine der großen Möglichkeiten des Theaters, solche Entscheidungssituationen durchzuexperimentieren, indem man die einzelnen Momente dieser Entscheidungssituation dabei variiert.« (Heise 1968: 222)

Phase II: Konzeptionen theatraler Aufstellungen als »instituierende Zeremonien« ↗ Hatten wir anfangs für dieses Format mit dem Begriff der ›Ausstellung‹ operiert, was sich auf einen Vorschlag Brechts zum Umgang mit öffentlichen Präsentation des Lehrstücks *Die Maßnahme* bezog, schien uns bald der Begriff der ›Aufstellung‹ doch weitaus treffender. Hierzu aus dem *Fatzer*, S. 477: »Ihr aber seht jetzt / Das Ganze. Was alles vorging, wir / Haben es *aufgestellt* / In der Zeit nach genauer / Folge an den genauen Orten und / Mit den genauen Worten, die / Gefallen sind. / [...] Und aufgebaut haben wir es, damit / Ihr entscheiden sollt / Durch / das Sprechen der Wörter und / Das Anhören der Chöre / Was eigentlich los war, denn / Wir waren uneinig.« (Hervorhebung durch die Autor*innen.) ↙

Heise entdeckte dazu im Theater, verstanden eben als *Laboratorium der sozialen Phantasie*, ein Potential, welches in dieser Form keiner anderen Kunstgattung innewohnt: Die Möglichkeit zur Aktivierung der Zuschauenden (vgl. Heise 1968: 217). Obwohl sich Brecht selbst vermehrt gegen Aufführungen von Lehrstücken aussprach, da er diese als ›Studium für die Spielenden‹ entworfen hatte und ein solches ›Theater ohne Zuschauer‹ frei von jeglichem Produktionsdruck sehen wollte, sollten öffentliche Präsentationen, unter dem bestimmten Zweck der ›Schulung der Zuschauenden‹, zugelassen werden: Brecht sagt, dass das Lehrstück zwar dadurch lehrt, »daß es gespielt wird, nicht dadurch, daß es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwertet werden.« (Brecht 1937/38: 351)

Diese ›Verwertung des Zuschauers‹ hatten auch wir – und zwar nach innen wie nach außen – im Blick, als wir die 2. Phase des *Theaters der Sorge* als gemeinschaftliche Konzeption, Vorbereitung und Durchführung einer abschließenden öffentlichen theatralen *Aufstellung*, die auf den kollektiven Erfahrungen und Ergebnissen der

255 Labore basiert, beschrieben. ↗ Bedingungen, die vorab beachtet werden müssen: Die Mitwirkenden beteiligen sich freiwillig und nur nach jeweiligen Bedürfnissen und Fähigkeiten an der Konzeption und Durchführung einer öffentlichen Aufstellung. Der hierfür nötige Probenprozess muss ebenso als freie, offene und möglichst hierarchiefreie Versammlung konzipiert sein – die Inhalte und vorläufigen Erkenntnisse also wieder offen und verhandelbar zur Diskussion gestellt werden dürfen. ↙ Diese Phase erfüllt mehrere Zwecke:

Vorläufige Konstituierung der präfigurativ gewonnenen Erkenntnisse

Der Hauptzweck der künstlerischen Präsentation vor einem Publikum ist die vorläufige Konstituierung und Instituierung der präfigurativ gewonnenen Erkenntnisse: Obwohl die Methode des Experimentierens gerade nicht (ausschließlich) darauf abzielt, verwertbare Ergebnisse zu generieren, sollten manche der konstituierenden Prozesse davor bewahrt werden, ins Leere zu laufen. Dafür ist es notwendig, sie und die darin gewonnenen Erkenntnisse immer wieder, wenn auch vorläufig, festzuschreiben.

Geht man von der Annahme aus, dass den Laboren auf subjektiver Ebene das Potential von Ereignisstätten innewohnt, könnte für die Aufstellungen der Begriff der *Zeremonie*, den Michael Hardt in seinem Versuch zur Entwicklung eines politischen Begriffs der Liebe von Jean Genet entlehnt, ein nützliches Instrumentarium der Anschauung liefern. Zumal Hardt diesen auch vor schlägt, um den Bruch auf Dauer lebbar zu machen:

Die Zeremonie ist für Genet ein Mechanismus zur Verlängerung oder Wiederholung von Begegnungen. Die Zeitlichkeit der Zeremonie ist der Schlüssel hierzu. Die Zeremonie greift in das Ereignis ein und bewirkt, indem sie durch die Begegnung hindurchgeht, eine zeitliche Transformation (vgl. Hardt 2013: 21). Hardts Überlegungen zum Zeremoniebegriff scheinen uns äußerst anknüpfbar an Brechts Theaterkonzeptionen, zumal beide von Wiederholungen ausgehen, welche jeweils und immer wieder aufs Neue überprüft werden müssen. Auch wenn Hardts Zeremoniebegriff deutliche Invol-

viertheit voraussetzen scheint, während **256** hingegen Brechts nicht-aristotelischer Theateransatz bekanntermaßen eine distanzierte Haltung einfordert, könnten beide Formen der Wiederholung durch die erneuten Überprüfungen zu Distanznahme führen und somit diskursive Entscheidungsfindungsprozesse stärker anregen.

Übungen in Selbstorganisation und solidarischem Umgang

Das Hinarbeiten auf die das Labor abschließende öffentliche Aufstellung, widerspricht auch nur scheinbar dem Primat des freien, nicht produkt- oder ergebnisorientierten Experimentierens. Regelhafte Rahmungen können kreative Prozesse begünstigen, oder, folgt man manchen Ansätzen aus der Spieltheorie: dadurch überhaupt erst freigesetzt werden. Wir können mittlerweile anhand vielfältiger Erfahrungen aus zahlreichen Produktionsprozessen und Sammlungen in Feedbackrunden belegen, dass das Wissen um die selbst gesteckte Wegmarke / »Deadline« die gemeinsame Arbeit meist viel konzentrierter und fokussierter ablaufen lässt. Oftmals wirkt sich das gemeinsam zu erreichende Ziel auch positiv auf Gruppendynamiken aus, fördert Tendenzen der Selbstorganisation und den solidarischen Umgang miteinander. Dazu lässt sich beobachten, dass in den inhaltlichen Auseinandersetzungen dezidierter und zielgerichteter nach schwer aufzulösenden Widersprüchen innerhalb des zu studierenden Materials und jeweiliger Darstellbarkeit in den **szenischen** ↗ Mit »szenisch« ist hier ein facettenreiches Feld der Darstellung gemeint. Dies kann körperlich-sprachliche Ausdrucksformen genauso meinen, wie Überlagerungen auf der Bild-/Video- oder Audio-Ebene. Genauere Beschreibungen zum »szenischen« Umgang mit Materialien werden weiter unten mit Bezug auf den *ZRM3000* gegeben. ↘ Spiel-Versuchen ebendieser gesucht wird, um dem Publikum pointiert und exemplarisch ein Kondensat der vorangegangenen Diskussionen zu vermitteln.

Wichtig dabei bleibt aber der – auch immer wieder zu artikulierende – Gruppenkonsens darüber, dass kein »Produktionsdruck« oder das Gefühl entstehen darf,

257 dass bestimmte Erwartungshaltungen des Publikums erfüllt werden müssten. Die Aufstellungen dienen primär der Selbstverständigung der Gruppe. Das Publikum wird dafür nach innen »verwertet«, es dient der Gruppe als externe, bisher nicht am Prozess beteiligte und somit unwissende Instanz, der die Ergebnisse der inhaltlichen Auseinandersetzung auf künstlerisch-sinnliche Weise vermittelt werden sollen.

Erkennen der eigenen Lage und Verwendung als Produzent*in

Ableitbar ebenfalls aus Rückmeldungen von Teilnehmer*innen verschiedener Labore, oft sogar von jenen, die bis dato über keine oder kaum Erfahrungen im Bereich der Kunstproduktion (für und/oder vor ein/einem Publikum) verfügten, lässt sich als weiterer positiver Effekt der Aufstellung einer kollektiven Arbeit herausstellen, dass diese den Spielenden ↗ Unter »Spielende« verstehen wir alle Beteiligten der kollektiven Produktionsprozesse. Dabei ist es egal, wer schlussendlich tatsächlich auf der Bühne steht. Je nach Bedürfnissen und Fähigkeiten werden alle »Rollen«, also Tätigkeitsfelder, verteilt, die für das Gelingen der Aufstellung von Belang sind. So sind z. B. dramaturgische Aufgaben, der »Blick von außen« oder auch Technikbetreuung von ebenso großer Wichtigkeit wie performative Handlungen auf der Bühne. ↘ ihren Produzent*innenstatus vor Augen führen kann. Sie machten also die konkrete Erfahrung, als (Kunst-)Schaffende wahrgenommen zu werden und so Resonanzen erzeugen zu können. Eine solche subjektivierende Erfahrung kann persönlich-individuelle Machbarkeits- und Handlungsspielräume sichtbar machen, welche von den Teilnehmenden auch auf andere Tätigkeitsfelder übertragen werden können und somit helfen, die Imaginationsfähigkeit genereller politischer und sozialer Möglichkeitsräume zu erweitern.

Erzeugung gesellschaftlicher Resonanzen / Anregung politischer Imaginationsfähigkeit

Die zweite »Verwertung« der*s Zuschauer*in findet nach außen statt: Es können gesellschaftliche Resonanzen erzeugt werden, wenn – neben der Vermittlung der inhaltlichen »Forschungser-

gebnisse« – dem Publikum auch die spezifische Arbeitsweise der Laborphase anschaulich gemacht wird: Beim Betrachten einer Aufstellung, in der Menschen – mithilfe ästhetischer Abstraktion und ohne Auslassung von Widersprüchlichkeiten – alternative Denk-, Arbeits- und Lebensformen erschaffen und abbilden, wird ein Publikum entscheidungsfähig. Es wird am Ende entscheiden können, ob diese Ansätze womöglich auch in größerem, nämlich gesamtgesellschaftlichem Maßstab gedacht und erprobt werden könnten. Hierzu eine Äußerung von Frank-Patrick Steckel und Peter Stein zur Begründung der programmatischen Spielzeit-Eröffnung der Schaubühne am Halleschen Ufer mit Brechts *Die Mutter*:

258

»Mindestens kann mit der Aufführung des Stückes der verbreiteten Abneigung gegen eine revolutionäre Politik entgegengetreten werden, indem das Verhalten von Leuten gezeigt wird, die einmal eine solche Politik gemacht haben.« (Steckel/Stein 1970: 231)

Dafür ist es aber von entscheidender Bedeutung, dass man die Labore auch in der Kommunikation nach außen als *Orte der freien Versammlung*, im Sinne Virnos, als »nicht-staatliche Öffentlichkeit« (2005: 51) definiert und propagiert. Denn dann können sie als ein *anderer öffentlicher Raum*, als eine »reißende Mitte« (Raunig 2010) inmitten des Flusses wahrgenommen werden und innerhalb der Gesellschaft und in diese hineinwirken. ➤ Um solche Resonanzen innerhalb der Gesellschaft erzeugen und zu politischer Imagination beitragen zu können, sollte von Seiten der Produzent*innen auch Wert auf die Entwicklung einer sinnlich und intellektuell anregenden Ästhetik gelegt werden. Brechts Äußerung im »Fatzerkommentar« (Brecht 1926–30: 513–529), wonach sich an den ersten Künstler*innen der Zeit zu orientieren sei, bedeutet, den Anspruch zu artikulieren, auf eine avancierte Art und Weise mit Gestaltungsprozessen zu experimentieren. Gerade durch neuartige künstlerische Konzepte kann eine breite Rezeption hergestellt werden und es (immerhin innerhalb eines kleinen, stetig erweiterbaren Rahmens) ermöglicht werden, dem Kapital Begehren zu entwinden. Denn angesichts der alle Bereiche besetzenden Ästhetisierung des Lebens durch den Kapitalismus, muss eine wirklich politische Lernpraxis auch langfristig an neuen Formen des Ästhetischen arbeiten, um das Begehren auf andere Möglichkeitshorizonte umzuleiten. ➤

259

IV. Potentiale radikaler Inklusion und Sichtbarmachung diverser Fähigkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmenden durch den Einsatz cross-medialer Techniken (DIE THEATERMASCHINE ZRM3000)

IV.1. PAST FORWARD – Eine politische Séance

➤ [HTTPS://WWW.EGFKA.EU/PASTFORWARD](https://www.egfka.eu/pastforward) ✓

Die Theaterarbeit PAST FORWARD sucht nach *Histopien*, also utopischen Momenten der menschlichen Geschichte, in denen sich – wenn oft auch nur für kurze Zeit – konkret-emanzipatorische Möglichkeitsräume eröffnet hatten. Dafür werden die Toten als Zeug*innen dieser Geschichte(n) vergangener utopischer Versuche, Aufstände und Revolutionen »ausgegraben«, um deren Erfahrungen und Wissen für Gegenwart und Zukunft nutzbar zu machen. Das Theater als prädestinierten Raum für einen solchen »Dialog mit den Toten« ➤ Vgl. auch den Text von Max Haiven und Cassie Thornton in diesem Band. ✓ begreifend, wird ein Ort der freien politisch-spiritistischen Versammlung eröffnet. Die rituelle Rahmung bildet die gemeinsam mit dem Publikum abgehaltene Séance, wodurch die Toten davor bewahrt werden sollen, durch Vergessen ein zweites Mal zu sterben. Das Publikum wird zu Beginn eingeladen, an für sie jeweils wichtige Tote zu erinnern und Plätze auf der Zuschauertribüne für deren Geister zu reservieren, um diese später anrufen zu können (ein Erscheinen kann allerdings nicht garantiert werden). Zum Ende der Séance versammelt sich die Gruppe abermals vor der Tribüne, um Wünsche und Forderungen an die Gegenwart und Zukunft zu formulieren.

Um die Stimmen und Geschichten der Toten (als mannigfaltiges Material aus Texten, Bildern, Videos, Audios und Relikten) hör- und sichtbar machen zu können, entwi-

ckelten wir die theatral-installative mixed-media-Apparatur *ZeitRaumMaterialisierer* **260**

ZRM3000. Dieses *Intraface* [↗] Auseinander-und-gleichzeitig-zusammen-Schnittstelle, abgeleitet von Karen Barad: »Intra-Aktionen schneiden Dinge zusammen-auseinander (als eine Bewegung)« (Barad 2015). [↙] nimmt den ganzen Raum ein und verschränkt analoge und digitale technische Gerätschaften, Performer*innen und Publikum auf neuartige Weise miteinander. Verschiedenste Formen von Bild- und Videoprojektionen, Voice- und Soundüberlagerungen und körperlicher Präsenz, historisch-dokumentarische und spekulativ-fiktive Materialien und das diverse Wissen der angerufenen Geister aus allen Zeiten werden materialisiert und wirken »durcheinander hindurch« (Barad 2015: 193).

Als konkrete Bühnensituation lässt sich das folgendermaßen beschreiben: Das Publikum betritt den Bühnenraum, der – durch auf unterschiedliche Höhen gesetzte und mit Teppichen bespannte Bühnenpodeste und zu Türmen gestapelte Stahlkuben – zu einer futuristisch anmutenden, zum Verweilen einladenden Sitzlandschaft gestaltet wurde. Um die Podestlandschaft herum bleibt ein zwei Meter breiter Gang zur Wand frei, damit die Zuschauenden während der Performance frei umherwandeln und immer wieder auch andere Plätze (und somit andere Perspektiven) einnehmen können. Zwei aneinanderstoßende Wände des Raums werden großflächig vom Boden bis unter die Decke mit Videos/einem Video bespielt, dazu gibt es drei weitere kleinere Screens als Projektionsflächen. Durch ein 4-Punkt-PA-System, bei dem in jeder Ecke ein Speaker steht, der auch jeweils einzeln ansteuerbar ist, wird der gesamte Sitzbereich gleichmäßig beschallt.

Die acht Performer*innen bedienen an den »Materialisierungsstationen« verschiedene technische Gerätschaften: Zwei Laptops mit Video-/Bildmaterial, eine Dokumentenkamera [↗] Dieses, gelegentlich auch Presenter genannte Gerät, verfügt über eine von oben auf eine (sowohl von unten als auch von oben) beleuchtete Fläche ausgerichtete Kamera und verschiedene Video-Outputs zur Bildübertragung. Der Vorteil gegenüber dem früher üblichen Overheadprojektor ist, dass durch die Kamera nicht nur mit (beschriebenen oder anderweitig bedruckten) Folien gearbeitet werden

261 kann, sondern auch normales Papier und sogar Gegenstände projiziert werden können. [↙] mit auf Papier und Folien gedruckten

Bildern und eine Livekamera dienen als Zuspäher für zwei Videomixer, die die verschiedenen Spuren miteinander überblendend – und/oder mit anderen Effekten versehen – an die Wände und Screens projizieren.

Ein Laptop mit Midi-Controller erlaubt auf Knopfdruck vorab produzierte Voice-Audios an jeweils einen der vier Speaker auszugeben. Neben dem live gesteuerten Licht werden unterschiedliche Musikinstrumente, diverse Soundgeneratoren und Sound-Software zur Erzeugung atmosphärischer Stimmungen eingesetzt. Auf LED-Schriftbändern erscheint live geschriebener Text. An jeder Materialisierungsstation gibt es ein Mikro, sodass jede*r Performer*in auch jederzeit live sprechen kann.

Die große Besonderheit dieser Produktion liegt in ihrem, auf (weitestgehend) freier Improvisation angelegten, Präsentationsmodus: Alle Materialisierungsstationen haben mehr Material zur Verfügung, als sie während des Abends zeigen können. Wir betrachten es als ein performatives Jammen, ähnlich einer Free Jazz-Band hört und schaut jede*r aufmerksam auf die Materialien der anderen und versucht, die eigenen Materialien damit in Kommunikation treten zu lassen. Diese Form entwickelten wir erstens aufgrund der immensen Materialfülle und zweitens ließen sich so Entsprechungen zu den theoretischen Bezügen herstellen, die wir im Produktionsprozess untersucht hatten.

IV.2. Kollektive Konzeption, Entwicklung und Aufbau des ZRM3000

Wie bei allen Produktionen der EGfKA wurde auch für PAST FORWARD nach der Methode des *Theaters der Sorge* verfahren. Die Performance PAST FORWARD ist das von uns in diesem Ansatz als *Vorstellung* bezeichnete Endresultat, dem ein gemeinsamer Prozess der inhaltlichen Recherche und Diskussion (in Bezug auf die »historischen« Ereignisse), eine das

Labor abschließende Aufstellung vor und mit Publikum – die dafür genutzt wurde, um die Grenzen und (womöglich noch nicht ausgeschöpften) Möglichkeiten des *ZRM3000* zu erkennen – und natürlich die Laborphase vorausging. Diese soll hier kurz skizziert werden:

262

Nach gruppeninterner Bestimmung des künstlerisch zu untersuchenden Themas (»Histopien«; »Dialog mit den Toten«; »spiritistische Praxen (Séance)«) und einer kurzen Vorrecherche, wurde die Laborphase konkret mit vorläufigem Entwurf des zeitlichen Ablaufs durchgeplant. Gleichzeitig wurden passende externe Expert*innen gesucht und eingeladen, am Labor teilzunehmen, d. h., wie alle Teilnehmenden, durch Input-Referate vorbereitete Forschungsstände mit der Gruppe zu teilen, weiterführend zu diskutieren und sich und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in den ästhetischen Spielversuchen miteinzubringen.

Die Laborphase war von vornherein (aus produktionstechnischen Gründen) auf die Dauer von einer Woche festgelegt worden. Dadurch war klar, dass wir diese Zeit nicht für eine umfassende historische Recherche über die einzelnen »Histopien« nutzen werden können, sondern allenfalls eine schnelle Sammlung womöglich infrage kommender Ereignisse anlegen, die dann im Zuge einer späteren Phase genauer untersucht werden müssten. Vielmehr sollte die kurze Zeit im technisch sehr gut ausgestatteten Raum vor allem zum freien Experiment genutzt werden, um eine adäquate ästhetische Form zu entwickeln, die uns erlauben sollte, historische Dokumente und Quellen in ganz verschiedener medialer Form gleichberechtigt und sinnlich ansprechend miteinander ins Spiel zu bringen.

Dazu sollten theoretische Konzepte – wie Walter Benjamins geschichtsphilosophische Überlegungen (Benjamin 1940) oder Jacques Derridas Ansatz einer Hantologie (Derrida 2004), aber auch ästhetische Konzepte wie die Zeit und Raum aushebelnden Ansätze des russischen Kosmismus, Sun Ras Afro-Futurismus und die Happening-Bewegung der 1960er Jahre – untersucht

263 und miteinander in ein produktives Spannungsfeld gebracht werden. Die theoretischen Ansätze der Quantenphysikerin und Queertheoretikerin Karen Barad (2015) stellen einen der wichtigsten Bezugspunkte dar. Im Nachhinein betrachtet, waren sie der Kulminationspunkt all unserer theoretischen Überlegungen überhaupt.

Jede*r Teilnehmer*in erklärte sich im Vorfeld bereit, die Vorbereitung eines Input-Referats über einen theoretischen Aspekt, eine konkrete »Histopie« und/oder künstlerische Ansätze zu übernehmen.

Wie oben bereits beschrieben, sind die Labortage im Allgemeinen so strukturiert, dass, nach kurzen morgendlichen Aufwärm- und Aufmerksamkeitsübungen, die Input-Referate vorgetragen und im Anschluss diskutiert werden. Nach der Mittagspause wird durch experimentelle Spielversuche daran gearbeitet, das theoretische Wissen in eine ästhetische Praxis zu überführen. Zum Abschluss des Labortages gibt es eine Feedbackrunde, eine Besprechung und bei Bedarf ggf. die Abänderung des Plans für den nächsten Tag und eines gemeinsamen Abendessens.

In diesem Labor sah das Programm konkret so aus, dass morgens bspw. ein Überblick über okkulte, spiritistische und schamanistische Praktiken gegeben wurde und wir am Nachmittag, unter Anleitung der eingeladenen Expert*innen Cassie Thornton und Max Haiven von der *University of the Phoenix* ↗ Weitere Informationen unter: <http://universityofthephoenix.com> und im Text der beiden Autor*innen in diesem Band. ✓ , eine Séance durchführten; oder uns der Licht- und Medienkünstler Jan Ehlens, ↗ Weitere Informationen unter: <http://www.janehlens.de> ✓ ebenfalls eingeladener Experte, nach den morgendlichen Diskussionen über Derridas *Marx' Gespenster* und Barads darauf aufbauenden Gedanken zu Intraaktion und Verschränkung, technische Gerätschaften vorstellte, mit deren Hilfe gemeinsam kontingente Verschränkungen von multimedialen Materialien erzeugt werden können. Da die Vorschläge Ehlens als äußerst produktiv angesehen wurden, richteten wir daraufhin tägliche Slots ein,

in denen alle Teilnehmenden Zeit hatten, **264**
Materialien einiger ausgewählter ›Histopien‹ zu konfektionieren, also z.B. Videos zu schneiden, Original-Audios zu bearbeiten, Zitate einzusprechen, Bilder auszudrucken usw. Daraufhin wurde frei und rotierend mit den Geräten und den Materialien experimentiert. Die sich dabei als logisch ergebende Form war das Improvisieren. So wurde mit Blick auf die öffentliche *Aufstellung* zum Ende der Woche vor allem am sicheren Umgang mit den Geräten und der passgenauen Konfektionierung der Materialien gearbeitet.

Im Anschluss an die öffentliche *Aufstellung* wurde der Raum zur Diskussion mit dem Publikum geöffnet. Die dort geäußerte Kritik wurde erstens in den weiteren Produktionsprozess miteinbezogen, zweitens wurde uns aber auch klar, dass wir in dieser Arbeitserfahrung, mit den spezifischen theoretischen Konzepten und unter Einbeziehung der benutzten technischen Gerätschaften, an einer theoretischen und praktischen Erweiterung des *Theater der Sorge* arbeiten mussten: Aus der Verschränkung ästhetischer, politischer und spiritistischer Praxen mit queerer Quantenmechanik ergaben sich ungeahnte Potentiale, das internalisierte Verständnis von Zeit, als linearer Abfolge von sich einander bedingenden Ereignissen, zu hinterfragen. Die Bereitschaft zu der Denkbewegung, dass es keine inhärent determinierte Beziehung zwischen Vergangenheit und Zukunft gibt, dass Phänomene nicht in Raum und Zeit lokalisiert; sondern vielmehr durch die Raumzeitmaterialisierung des Universums eingefaltete materielle Verschränkungen sind (vgl. Barad 2015: 103), führte uns zu einer radikal partizipatorischen, möglichst non-linearen Form, die nicht nur Bühnenwände einreißen, sondern Dimensionen verschieben will. Dem Hauptanspruch des *Theaters der Sorge*, nämlich un-zeitgemäße gedankliche Möglichkeitsräume zu eröffnen und soziale Imaginationsfähigkeit anzuregen, erfährt einen Schub durch die Denkmöglichkeit, dass die lineare Zeit aus den Angeln zu heben und dadurch das Kontinuum der

265 Geschichte aufzusprengen ist. Der *ZRM3000* kann somit als eine Theater-Maschine verstanden werden, die Geschichte nicht nur als komplexes raumzeitliches Beziehungsgeflecht, sondern auch dessen Veränderbarkeit erfahrbar machen soll.

V. FAZIT

Für neue, auf gleichberechtigten Austausch orientierte, experimentelle (künstlerische) Forschungspraxen, bietet sich eine Weiterentwicklung von Brechts Lehr- oder Lernstückpraxis unter Berücksichtigung eines erweiterten Sorge-Begriffs (als Interesse, Anteilnahme und Solidarität) sehr gut an, weil dieser – bei Respekt für die jeweiligen Differenzen – nach dem Gemeinsamen sucht und dabei (künstlerische) Forschung, Intimität und Öffentlichkeit miteinander verbindet. Wir begreifen *Lernstücke* als konstituierende Prozesse in Reinform, welche Räume des gleichberechtigten Austausches und Kontakts schaffen, die zugleich soziale Situationen intensivieren und so politische Subjekte konstituieren können, die solidarisches Handeln eingeübt haben.

Bringt man also den *Care*-Begriff im ersten Schritt mit erweiterten Variationen Brecht'scher Lehrstückkonzeption und im zweiten mit avanciertem, experimentierfreudigem (Kunst-)Theater zusammen, wird es möglich, einen Raum zu eröffnen, in dem über die von Ludwig Wittgenstein sogenannte »gemeinsame menschliche Handlungsweise« (2011: 863) nachgedacht werden kann. Daraufhin kann kollektiv darüber entschieden werden, ob gewisse bislang geltende Normen noch zeitgemäß sind – oder es je waren bzw. gewesen sein werden.

Wie auch in der aktivistischen Arbeit, welche oft von Aktionstagen und langen, zehrenden Phasen der kontinuierlichen Arbeit am Widerstand gekennzeichnet ist, besteht eine entscheidende Schwierigkeit dieser theatralen Lernpraxis darin, dass die subjektive Energie in der Lehrstückphase eruptiv freigesetzt wird und nach den unmittelbaren Auseinandersetzungen wieder verpuffen könnte. Um dem entgegenzuwirken, könn-

ten theatrale Aufstellungen des kollektiven Arbeitsprozesses als Zeremonien wirken, die Spuren der Erfahrungen aus dem Lehrstück erneuern und verbreiten können.

266

Theater der Sorge ist vor allem auch eine Praxis der Aufmerksamkeit und Sensibilisierung, die Solidarität einübt und diese aktiv zeigt – sie nicht bloß bekundet – und Wert auf die Schaffung neuer und auf Dauer angelegter Beziehungsweisen ↗ Zum Begriff der Beziehungsweisen vgl. (Adamczak 2017). ✓ mit unterschiedlichsten gesellschaftlichen Akteur*innen legt: Ein *Theater der Sorge* zieht nicht weiter, weil die Produktion »abgespielt« oder das Thema »abgearbeitet« ist. Es verwertet keine Schicksale und möchte auch niemanden heilen oder anpassen. Da, wo soziale Bewegungskräfte *Sorge* zentral stellen, werden sie von punktuellen, impulsartigen und vorübergehenden gesellschaftlichen Erscheinungen zu dauerhaften, sich selbst reproduzierenden Phänomenen. Das soll der Ansatzpunkt einer radikal-emanzipatorischen Lernpraxis im Sinne des *Theaters der Sorge* sein: Die Schaffung neuer gemeinsamer Räume solidarischer Organisation und die offen-teilende Bereitstellung von Infrastruktur, Methoden und Erfahrungen.

Theater der Sorge mit dem Setting des *ZRM3000* und dessen vielfältigen konkreten Handlungsoptionen zu verknüpfen, begünstigt ein Zusammenkommen in nicht-hierarchischer Viel- und Verschiedenheit, da jede*r gleichberechtigt ihre*seine spezifischen Fähigkeiten und Talente miteinbringen kann.

267

Literatur

- Adamczak, Bini (2017):
Beziehungsweise Revolution – 1917, 1968 und kommende, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2004):
Ausnahmezustand, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2015):
Quantenverschränkungen und hantologische Erbschaftsbeziehungen: Dis/Kontinuitäten, RaumZeit-Einfaltungen und kommende Gerechtigkeit, Berlin: Merve.
- Benjamin, Walter (1921):
»Zur Kritik der Gewalt«, in: Rolf Tiedemann/Hermann Schweppenhäuser (Hg.), Walter Benjamin – Gesammelte Schriften, Bd. II/1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 179–203.
- Benjamin, Walter (1940):
»Über den Begriff der Geschichte«, in: Rolf Tiedemann/Hermann Schweppenhäuser (Hg.): Walter Benjamin – Gesammelte Schriften, Bd. I/2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 690–708.
- Brecht, Bertolt (1926–30):
»Fatzers«, in: Ders., Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 10.1., Berlin/Frankfurt a. M.: Aufbau/Suhrkamp, S. 387–529.
- Brecht, Bertolt (1930/31):
»[Die Grosse und die Kleine Pädagogik]«, in: Ders., Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 21, Berlin/Frankfurt a. M.: Aufbau/Suhrkamp, S. 396.
- Brecht, Bertolt (1932/33):
»Der Rundfunk als Kommunikationsapparat«, in: Ders., Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 21, Berlin/Frankfurt a. M.: Aufbau/Suhrkamp, S. 552–557.
- Brecht, Bertolt (1937/38):
»Zur Theorie des Lehrstücks«, in: Ders., Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 22.1., Berlin/Frankfurt a. M.: Aufbau/Suhrkamp, S. 351–352.
- Deck, Jan/Sieburg, Angelika (2011):
Politisch Theater machen – Neue Artikulationsformen des Politischen in den darstellenden Künsten, Bielefeld: Transcript.
- Derrida, Jacques (2004):
Marx' Gespenster – Der verschuldete Staat, die Trauerarbeit und die neue Internationale, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Draxler, Helmut (2008):
Der Habitus des Kritischen – Über die Grenzen reflexiver Praxis. Siehe <https://transversal.at/transversal/0308/draxler/de?hl=draxler> vom 21.01.2020.
- Federici, Silvia (2011):
»Über affektive Arbeit«, in: Felicitia Reuschling/Kunstraum Kreuzberg Bethanien (Hg.), Beyond Reproduction/Mothering, Ausstellungskatalog, Berlin: Revolver, S. 14–20.
- Haidinger, Bettina/Knittler, Käthe (2014):
Feministische Ökonomie, Wien: Mandelbaum 2014.
- Haiven, Max/Khasnabish, Alex (2014):
The Radical Imagination: Social Movement Research in the Age of Austerity, London: ZED Books.
- Hardt, Michael/Antonio Negri (2004):
Multitude. War and Democracy in the Age of Empire. New York: Penguin.
- Hardt, Michael (2013):
Die Verfahren der Liebe. documenta (13) 100 Notes Nr. 068, Ostfildern: Hatje Cantz.

- Heise, Wolfgang (1968):
 »Diskussionsbeitrag zum Dialog der Theaterleute mit Philosophen, Politikern und Naturwissenschaftlern«, in: Werner Hecht (Hg.), Brecht-Dialog 1968. Politik auf dem Theater. Dokumentation 9.–16. Februar 1968, München: Rogner & Bernhard, S. 207–236.
- Lorey, Isabell (2013):
 »Präsentische Demokratie als konstituierender Prozess«, in: arranca! 47, S. 49–51.
- Mezzadra, Sandro (2005):
 Taking Care: Migration and the Political Economy of Affective Labor. Vortrag an der Goldsmiths University of London – Center for the Study of Invention and Social Process am 16.03.2005.
 Siehe <http://caringlabor.wordpress.com/2010/07/29/sandro-mezzadra-taking-care-migration-and-the-political-economy-of-affective-labor/> vom 21.01.2020.
- Mitropoulos, Angela (2011):
 Von der Prekarität zum Risikomanagement und darüber hinaus.
 (Übersetzt von Therese Kaufmann)
 Siehe <https://transversal.at/transversal/0811/mitropoulos/de> vom 21.01.2020.
- Müller, Heiner (1975):
 »EIN BRIEF [an Herrn Linzer]«, in: Frank Hörnigk (Hg.), Heiner Müller Werke, Bd. 8, Schriften, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 174–177.
- Raunig, Gerald (2010): In Theorien vertiefen. Die Schule des ausstehenden Lehrers.
 Siehe <https://transversal.at/transversal/1210/raunig/de> vom 21.01.2020
- Rancière, Jaques (2006):
 Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: b-books.
- Steckel, Frank-Patrick/Stein, Peter (1970):
 »DER VORSCHLAG BRECHTS«, in: Schaubühne am Halleschen Ufer (Hg.), Programmheft zur Inszenierung »Die Mutter« von Bertolt Brecht, Materialien zur Diskussion.

- Thamer, Florian/Turnheim, Tina (2014):
 »THEATER DER SORGE – Politisch Politisches Theater machen«, in: Matthias Naumann/Mayte Zimmermann (Hg.), In Gemeinschaft und als Einzelne. r. Mülheimer Fatzerbücher 3, Berlin: Neofelis, S. 181–200.
- Thamer, Florian/Turnheim, Tina (2015):
 »Performing Politics of Care: Theatrical Practices of Radical Learning as a Weapon Against the Spectre of Fatalism«, in: Marilena Zaroulia/Philip Hager (Hg.), Performances of Capitalism, Crises and Resistance – Inside/Outside Europe, London: Palgrave Macmillan, S. 77–93.
- Thamer, Florian (2016):
 »Eine Frage der -STELLUNG. Ergänzungen zum Theater der Sorge als zeitgemäße Lehrstückpraxis«, in: Milena Massalongo/Bernd Ruping/Florian Vaßen (Hg.), Brecht gebrauchen – Theater und Lehrstück – Texte und Methoden, Berlin: Schibri-Verlag, S. 381–392.
- Turnheim, Tina (2019):
 »P/re/cording the Future – Notizen zum Pre-Enactment »Wir sind ein Bild aus der Zukunft – Nachrichten von Krise, Aufstand und Ausnahmezustand« (2012)«, in: Adam Czirak/Sophie Nikoleit/Friederike Oberkrome/Verena Straub/Robert Walter-Jochum/Michael Wetzels (Hg.), Performance zwischen den Zeiten – Reenactments und Preenactments in Kunst und Wissenschaft, Bielefeld: Transcript, S. 199–218.
- Virno, Paolo (2005):
 Grammatik der Multitude. Öffentlichkeit, Intellekt und Arbeit als Lebensformen, Wien: Turia & Kant.
- Virno, Paolo (2010):
 »Exodus«, in: Klaus Neundlinger/Gerald Raunig (Hg.), Paolo Virno – Exodus, Wien/Berlin: Turia & Kant, S. 23–32.
- Wihstutz, Benjamin (2012):
 Der andere Raum. Politiken sozialer Grenzverhandlungen im Gegenwartstheater, Zürich/Berlin: Diaphanes.

- Winter, Walter (2013):
 Care, Sorge, Für-Sorge: 5 Thesen.
 In: grundrisse 47, S. 7–14.
- Wittgenstein, Ludwig (2011):
 Philosophische Untersuchungen.
 Kritisch-genetische Edition, Joachim Schulte (Hg.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Über die University of the Phoenix

Max Haiven
und Cassie Thornton



MAX HAIVEN ARBEITET ALS KULTURWISSENSCHAFTLER
AN DER LAKEHEAD UNIVERSITY, THUNDER BAY
CASSIE THORNTON ARBEITET ALS KÜNSTLERIN UND AKTIVISTIN

PROTOKOLLE

- ↳ *Wir haben die folgenden 13 Protokolle als Methodik entwickelt, die als Orientierungshilfe bei der Entstehung unserer Workshops und Interventionen dient. Sie sind Work-in-Progress:*

- I. Leiste Arbeit, die Freude bereitet und noch für die skeptischste Person im Raum transformativ sein kann.

Ein zugeknöpfter, professoral aussehender Typ geht während der Amateur Drag Night in eine Bar. Er will einen Drink, um seine verhärteten Gefühle von Versagen und Traurigkeit zu verflüssigen, damit er in den hinteren Teil des Raumes verschwinden kann. Seine Arme sind verschränkt und seine Skepsis umgibt ihn mit einem dichten Nebel, dem sich niemand um ihn herum nähern kann. Obwohl die Queens sich von ihm fernhalten wollen, ist er die Person, die heute Abend eine Verwandlung benötigt, selbst wenn er alle Versuche, ihn aus seinem Elend zu befreien, bekämpfen wird. Das ist deine Chance, etwas zu riskieren.

- II. Es darf lustig sein, aber es ist niemals ein Scherz

Bist du jemals vom Gespenst der totalen Möglichkeit gekitzelt worden? Hat dich die Vorstellung einer gewaltsamen Revolution jemals mit einer jubelnden und ängstlichen Energie zum Kichern gebracht? Solche Dinge zu diskutieren (Revolution, Vergeltung, Befreiung) ist das Gegenteil davon, einen Witz zu erzählen. Aber es ist auf merkwürdige Weise lustig,

sich der Wahrheit zu nähern oder in Kontakt mit seinen verschiedenen gesellschaftszerrüttenden Wünschen zu kommen.

- III. Sei gerissen, nicht clever. Sei gegenwärtig, nicht »zeitgemäß«

Wer clever ist, ist wie ein Pfau: Das Köpfchen ist allein dazu da, Federn zu tragen. Bei ihrer Cleverness geht es darum, für die eigenen Dienstleistungen zu werben und die Aufmerksamkeit erneut auf ihren eigenen kleinen Schwanz zu lenken. Gerissen zu sein bedeutet, ein wandelndes Schweizer Armeemesser zu sein: eine unerwartete Anzahl von scharfen Fähigkeiten, Ideen und Energien zu haben, um auf das ständige Bedürfnis zu reagieren, die Isonomie zu schützen und herbeizuführen. Es bedeutet weiter, in der Lage zu sein, jede Situation für alle Anwesenden im gegenwärtigen Moment zu verbessern, ohne dabei einer theoretischen Vorstellung des »Zeitgenössischen« entsprechen zu wollen. Letztere ist immer durch Historiker*innen definiert, die versuchen, subtile Lügen über die Geschichte zu erzählen.

- IV. Arbeite aus dem Zorn darüber, was wir aus uns gemacht haben. Hab Vertrauen in das, was aus uns werden könnte.

Liebe, was möglich ist, und tue dies mit einer Rate von mindestens 65 %, verglichen mit einem Maximum von 35 % Enttäuschung, gebrochenem Vertrauen oder bösem Blut. #Loveflowsup

V. Gib dich nie mit dem Spektakel allein zufrieden

Wir gehen davon aus, dass das Spektakel mit dem Symbolischen verbunden ist, während der radikale Wille in der materiellen Welt in Transformationen umgesetzt werden kann und sollte. Künstler*innen lernen, dass ihre Arbeit für die praktische Anwendung zu radikal sein sollte, obwohl unsere aktuellen Krisen radikale Lösungen mit großen psychischen, imaginären und theoretisch komplexen Grundlagen verlangen.

VI. Nutze temporäre Kraft, um nachhaltige, wenn auch unmessbare Transformationen zu bewirken

Wenn Menschen oder Institutionen dir ihr Vertrauen schenken, ob du nun Servicemitarbeiter*in, Performance-Künstler*in, Praktikant*in oder Sekretär*in bist, solltest du deine Position ausnutzen, um deine eigenen Bedingungen zu verändern, und somit die Bedingungen derer, die denken oder handeln, als besäßen sie Macht über dich.

VII. Hol dir die Verzauberungsmittel zurück

Du wurdest reingelegt. Wie das Fast Food, das uns mit seinem Salz und Fett quält, führt uns der Kapitalismus hinter das Licht, indem er uns dazu bringt, nach Nahrung zu suchen, während er uns von innen heraus tötet. Die mystische Realität, die wir zu lieben gelernt haben und nach der wir süchtig sind, sagt uns, dass dir, solange du gehorsam bist, die Macht fürchtest und die Regeln nie in Frage stellst, wahrscheinlich eine Chance gegeben wird, eine unmögliche Reihe von wirtschaft-

lichen und sozialen Bedingungen zu überleben. Deine Aufgabe ist es hingegen, Momente zu schaffen, in denen Menschen natürlich vorkommende menschliche Kräfte der Zusammenarbeit erfahren können, die das Gegenteil der Magie der zentralisierten Macht sind, die immer süchtig machend und endlos sind. Wähle Tiere.

VIII. Verbinde soziale Intuition mit rigoroser Forschung

Unsere Erkenntnisweisen wurden durch die Metastruktur der »Universität« kommodifiziert und durch Schulden, Hierarchie und Rassismus gegen uns gewendet. Deine Intuition ist kostenlos und du kannst den Universitätsabschluss immer noch retten, indem du deine Forschungsmethoden nutzt, um deine Intuition zu stärken. Sie ist eine Macht, die dich immer dabei unterstützt, repressive Formen der Macht zu untergraben.

IX. Schlag immer nach »oben«; attackiere die Macht, nicht die Symptome

Jede*r, die*den du kennst, hat die schlimmsten Aspekte des Kapitalismus, des Patriarchats, der weißen Vorherrschaft und des Ökozids verinnerlicht. Es ist schwer, sie oder dich nicht schlagen zu wollen. Du solltest dich jedoch nicht verwirren lassen. Es ist deine Aufgabe, diejenigen zu schlagen, die die Kontrolle haben, die leichtfertige Entscheidungen getroffen haben, die uns in eine Lage der Hilflosigkeit bringen, während der Planet brennt.

- X. Wenn es kein Risiko gibt, lohnt es sich nicht, es zu tun.

Als Subjekt, das die Finanzialisierung überlebt hat, wurdest du dazu gebracht, bei allem, was du tust, den Tiefseedruck eines unkontrollierbaren Risikos zu spüren. Diese Risiken wurden nicht nur geschaffen, damit manche Drecksäcke viel Geld verdienen, sondern um sicherzustellen, dass du nicht zu einer Bedrohung für die Normativität wirst. Um dich auf die Veränderungen vorzubereiten, die für das Überleben der Spezies notwendig sind, musst du zu Erfahrungen übergehen, die dein Nervensystem herausfordern, deine Fähigkeiten testen und dich über deine natürlich auftretende Resilienz unterrichten.

- XI. Mache die Würde zu einer Waffe

Jede Person hat Würde und weder Roboter noch Unternehmen werden jemals eine haben. Deine Aufgabe ist es, jedes Lebewesen darin zu unterstützen, dies in Bezug auf sich selbst und andere zu verstehen. Wenn du das als Leitlinie an die Spitze deines Post-Work-Lebenslaufes stellst, wirst du alle Momente sabotieren, in denen du Zeug*in wirst, wie deine oder die Würde eines anderen Lebewesens in Frage gestellt wird.

- XII. Finde das »Wir«, das ganz offen versteckt ist

Du wurdest dazu gebracht, zu glauben, dass du ein besonderes Individuum bist, und dass deine Rolle zu mindestens 50 % aus Wettbewerb und Markt-

forschung besteht, um sicherzustellen, dass du bei deinem sehr spezialisierten Spiel in Bestform agierst. Der # 1 US-Dichter* sagt etwas, dem wir zustimmen, du kannst dich also entspannen: »Jeder ist für ein bestimmtes Werk geschaffen, und der Wunsch nach diesem Werk wurde in jedes Herz gelegt.« Wenn du weißt, dass du und jedes andere Wesen auch einen Platz auf dem Planeten und in der Gesellschaft hat, wie lassen sich dann neue Wege der Zusammenarbeit finden, obwohl dir beigebracht wurde, mit anderen zu konkurrieren?

- XIII. Das einzig mögliche Verhältnis zu {X} ist ein kriminelles: alle Macht den Undercommons

Es ist wichtig, dass du dich selbst und deine Energie als Teil eines massiven Wiederauflebens von unten siehst. Jede mächtige Institution nimmt an der Errichtung des kriminellen Wertesystems teil, dem wir uns jetzt widersetzen. Dieses hat die weiße Vorherrschaft und eine grausame und strafende Finanzstruktur unterstützt, die zu unserer gegenwärtigen Situation geführt hat, in der die meisten Menschen aufgrund von Armut, Krankheit, vergiftetem Wasser, Krieg, Depression oder Völkermord nicht überleben. Wenn du »ihre« Macht benutzt, um deine Macht zu verstärken oder zu erweitern, reproduzierst du die Systeme, die dich zu einem elenden, isolierten Individuum auf einem Planeten machen, der will, dass du verschwindest. Wenn von dir verlangt wird, dich mit einer mächtigen Institution zu identifizieren oder innerhalb dieser zu arbeiten, musst du dich daran erinnern, dass du da bist, um sie zu zerschlagen. Du wirst nie mit den Mächtigen sympathisieren.

SZENARIEN

1. Der unsterbliche Fremde (Sevilla)

Die Herausforderung

Ende 2016 wurde die *UotP* von Flo6x8 nach Sevilla eingeladen, einem Guerilla-Flamenco-Tanzkollektiv, das während der Krise in der Eurozone mit kühnen, koordinierten Tanznummern bekannt geworden war, bei denen Banken besetzt und vorübergehend geschlossen worden waren. Allerdings schien diese Strategie aus mehreren Gründen nicht mehr angemessen auf zwei wichtige Faktoren zu reagieren. Vor kurzem hatte die spanische Regierung ein strafendes »Knebelgesetz« (*Gag Law*) verabschiedet, das protestierende Aktivist*innen mit harten Bußgeldern bestrafte. Unterdessen waren die Geister durch jahrelange Kämpfe an der Basis geschwächt, die nur zu einer tieferen Verankerung der Austerität geführt haben. Zweitens wünschten sich die Organisator*innen eine größere Reichweite ihrer Arbeit – wie konnte das Spektakel in etwas verwandelt werden, das stärker in bestehende oder neue soziale Bewegungen integriert ist? Die Herausforderung bestand darin, mit lokalen Aktivist*innen in Sevilla, darunter Flo6x8 und Mitglieder der militanten Wohnungsrechtsorganisation *Plataforma de Afectados por la Hipoteca* (PAH), zusammenzuarbeiten und neue Ideen zu entwickeln, wie sich die extraktive Schuldenwirtschaft mit den

279 Taktiken, Werkzeugen und Fähigkeiten stören ließe, die Flo6x8 bereits in Spanien entwickelt und erfolgreich umgesetzt hat.

Unser Ansatz

Unsere Programmgestaltung in Sevilla bestand aus zwei Komponenten. Zunächst entwickelten wir mit der lokalen PAH-Gruppe einen Workshop für Flo6x8-Organisator*innen, Tänzer*innen und Aktivist*innen, von denen sich die meisten mit Zwangsäumung oder Wohnungsschulden konfrontiert sahen. Bereits seit einigen Jahren hat die *University of the Phoenix* mit einem Problemstudenten zu tun: dem Geist von Christoph Kolumbus. Hier waren wir in seiner Heimatstadt! Wir nutzten die Gelegenheit, um unseren Workshop für Aktivist*innen so zu gestalten, dass die verschiedenen Weisen im Mittelpunkt standen, in denen das extraktive Strafregime der Austerität präsent ist, wie das Erbe des gewalttätigen Kolonialismus, repräsentiert durch Kolumbus.

Der Workshop begann mit einem partizipativen Vortrag, der skizzierte, auf welche Weise das Austeritätsregime einer kolonialen Logik gehorcht, die auf der Kontrolle von Körpern und Bewegung basiert. Wir stellten die neoliberale Ordnung, die dem freien globalen Kapitalverkehr Priorität einräumt, der Art und Weise entgegen, wie diese Ordnung durch die Beschränkung und Gestaltung der Bewegungen von Individuen und auch unserer kollektiven und kooperativen Bewegung aufrechterhalten wird. Auf der einen Seite nutzt der Kapitalismus die sanktionierende Macht des Geldes, um zu modellieren, wie wir uns in der Welt bewegen, weshalb wir die Teilnehmer*innen baten, durch kreative Bewegungsübungen zu »fühlen«, wie Schulden in ihrem Körper verankert werden. Wir untersuchten auch, wie der Kapitalismus davon abhängt, wie wir unsere *gemeinsame* Bewegung gestalten, wie wir bei der Reproduktion der Welt durch unsere Beziehungen und unsere Arbeit zusammenarbeiten.

Als nächstes führten wir eine meditative und kreative Übung mit dem Titel »Dead in my Pocket« durch, bei der lebende Teilnehmer*innen eine Verbindung zu den toten Absolvent*innen der *University of the Phoenix* herstellten. Die Lebenden meditierten intensiv über die verkörperte Erfahrung, von Schulden, finanzieller Isolation und Angst gefangen oder eingeschränkt zu sein, und hießen dann in diesem Raum den Geist einer Person (historisch, fiktiv oder persönlich) willkommen, die sie inspiriert und gestärkt hat. Sie bauten eine dauerhafte Beziehung zu ihr auf, indem sie die tote Person fragten, was sie im Austausch für ihre Unterstützung haben wolle. Um diese Beziehung zu bekräftigen, unterschrieben die Lebenden einen Vertrag mit den Toten, den die lebende Person in ihrer Brieftasche mit sich führen konnte. Der Vertrag wurde auf diese Weise zu einer leicht zugänglichen Erinnerung, gleich in der Nähe ihrer Geld- und Kreditkarten, die die Lebenden in der Zukunft beschützen würde.

Auf diese Weise vorbereitet, wurde der letzte Teil des Workshops von der Flo6x8-Aktivistin Niña Ninja, einer prominenten Flamenco-Performerin und Lehrerin, geleitet. Sie arbeitete eng mit lebenden Teilnehmer*innen und ihren toten Partner*innen zusammen, um eine kollektive Flamenco-Intervention für ihren nächsten Angriff auf die Banken zu choreographieren. Diese Choreographie brachte mutige, leidenschaftliche Bewegungen von Rebellion, Trauer und Protest hervor, die aus der verkörperten Aufführung von Krankheit, Schwäche und Angst heraus entstanden, die der Finanzterrorismus dem Körper einflößt.

Diese choreographierte Nummer war Teil einer späteren Intervention von Flo6x8, die Anfang 2017 in einer Filiale der Caixa Bank stattfand und auf einem Video festgehalten wurde. <http://flo6x8.com/content/flo6x8-do%C3%B1ana-y-el-tulip%C3%A1n-africano-sole%C3%A1> ✓

Diese Intervention legte den Schwerpunkt auf die Verurteilung der Bank für ihre Unterstützung eines Forschungsprojekts, das mit Hilfe von Fracking-Techniken Erdgas in einem nahegelegenen Naturschutzgebiet fördern soll.

Die von Flo6x8 für diese Intervention entwickelte Flamenco Song- und Tanznummer, stellte den Zusammenhang zwischen dieser Form des rücksichtslosen, spekulativen Extraktivismus und der Extraktion durch Schulden, unter der PAH und andere Gruppen zu leiden haben, sowie dem Kontinuum mit den Gespenstern des Kolonialismus her.

Nach der Intervention in der Bankfiliale (die schnell erfolgte, um der Ankunft der Behörden und der Verwundbarkeit durch das »Knebelgesetz« (*Gag Law*) zu entgehen) zogen die versammelten Tänzer*innen und Aktivist*innen zu einem kürzlich errichteten Wolkenkratzer am Rande der Innenstadt von Sevilla weiter, einem vielgehassten Bauprojekt, in das die Caixa Bank stark involviert war. Dort intensivierten die Tänzer*innen ihre Bewegung und ihren Gesang und verfluchten das Hochhaus, die Bank und die von ihnen repräsentierte Ordnung der Austerität. Ihre Performance gipfelte im Wurf von Samenbomben auf das Hochhaus, welche den *Unsterblichen Fremden* – den Präsidenten der *University of the Phoenix*, ein mächtiger blühender Baum – enthielten. Das Video, das nach der Intervention produziert wurde, untersucht die Fantasie/alternative Realität, in der der Baum Rache an dem Hochhaus nimmt und es von innen zerstört.

Vokabular, das man sich merken sollte:

Rache-Consulting
Kolonialismus
Intervention
Schulden
Extraktivismus
»Knebelgesetz« (*Gag Law*)

Schlüsselpersonen:

The PAH
Flo6x8
Der unsterbliche Fremde

2. Ghostmachine (Berlin)

282

Die Herausforderung

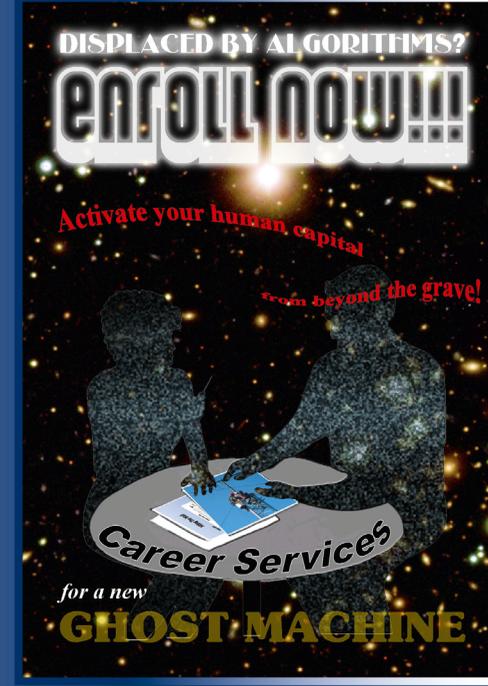
Im Herbst 2017 wurde die *University of the Phoenix* von der ehrwürdigen webbasierten Publikation Berliner Gazette eingeladen, einen Beitrag zur Kunstausstellung SIGNALS zu erarbeiten, bei der alle Werke in irgendeiner Weise Bildmaterial aus dem Archiv der NSA-Dateien einbinden sollten, das Edward Snowden 2013 an die Öffentlichkeit gebracht hatte.

Unser Ansatz

In diesen Archiven entdeckten wir einen NSA-Apparat namens GHOSTMACHINE, eine Datenbank, die geolokalisierte Daten von Smartphone-SIM-Karten sammelt und mit anderen Informationen zusammenführt, um »Bedrohungen« punktgenau zu lokalisieren. Sie wurde vermutlich bei einem Drohnenangriff der USA eingesetzt. Die GHOSTMACHINE ist eine Maschine zum Erschaffen von Geistern.

Aber es ist auch eine Maschine, mit der Geister aus einem Job heraus automatisiert werden. Wollte eine souveräne Macht in früheren Zeiten Einsicht in die Bewegungen ihrer Feinde erlangen, konnte sie eine*n Wahrsager*in oder eine*n Prophet*in oder ein Orakel bitten, sich mit den Geistern der Toten zu beraten. Heute hat die NSA zu diesem Zweck einen riesigen algorithmischen Roboter gebaut, was schwerwiegende Folgen für die Lebenden und die Toten gleichermaßen hat.

Unsere Intervention für SIGNALS bestand darin, einen Service zu entwickeln, der die Toten für neue Karrieren umschult und den Lebenden hilft, aufzustehen und die Verbrechen und Grausamkeiten des globalen Kapitalismus zu rächen. Neben der Gestaltung von Rekrutierungsplakaten, veranstaltete die *University of the Phoenix* in Berlin einen speziellen Workshop für die Lebenden, in dem sie die Weisheit unserer Absolvent*innen erlangen sollten: die Weisheit der Geister der Toten,

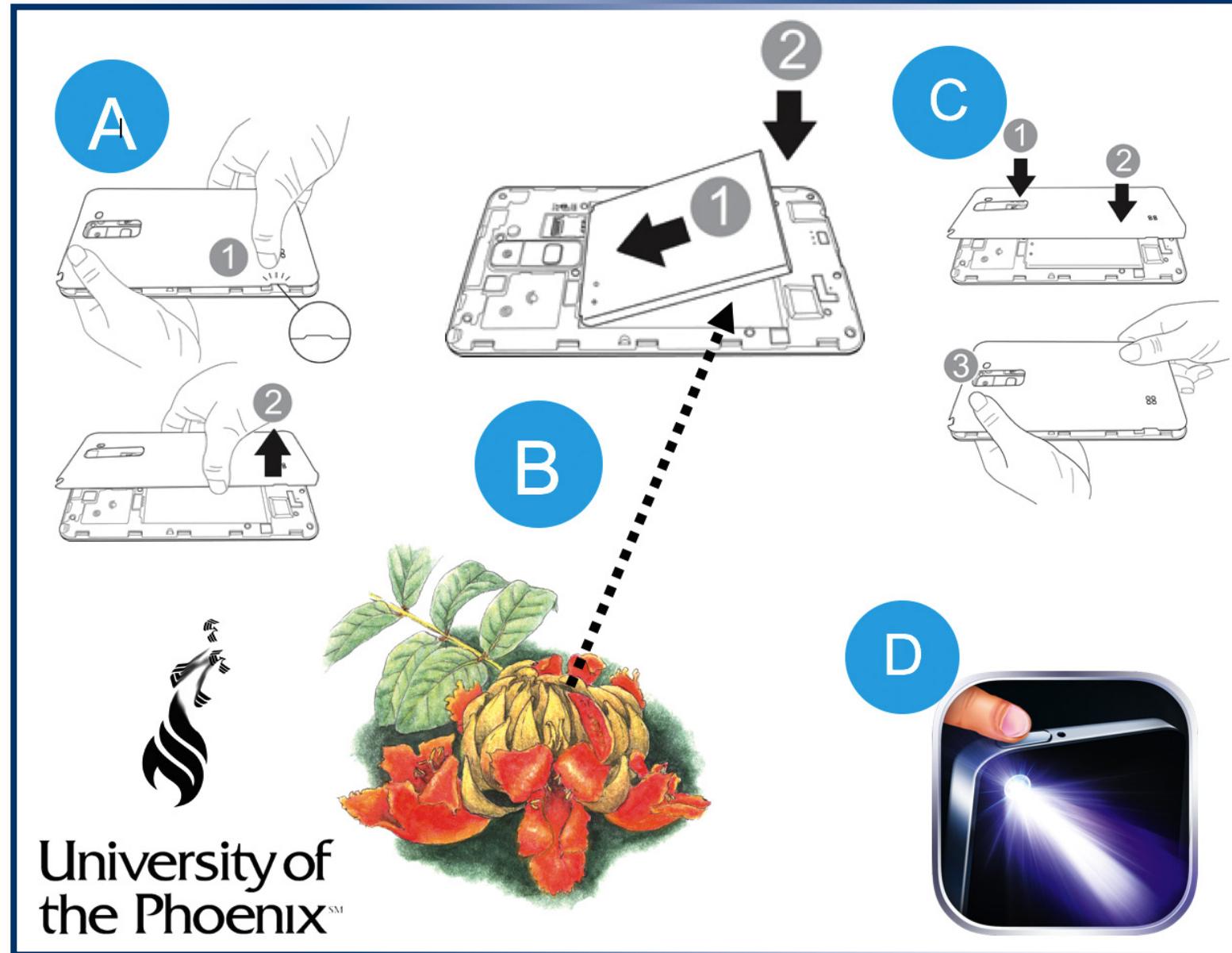


283 die zu Revenge-C consultants umgeschult worden waren.

Wie gewöhnlich begann unser Ritual mit einer interaktiven Vorlesung, die den Kontext und die Herangehensweise erklärt. Der NSA-Spionageapparat lässt nicht nur unkontrollierbare Geister arbeitslos werden, er erschafft auch geisterhafte Daten-Doubles der Lebenden: ein prophetisches Porträt, das potenziellen Bedrohungen für den Status quo vorbeugen soll. Hier wird die Zukunft selbst ermordet, insofern sie ihrer eigentlichen Seele beraubt wird: die Möglichkeit von Unterbrechungen, Überraschungen, Veränderungen oder spontanen Erfahrungen jeglicher Art wird unterbunden. Während des Vortrags halfen die prekär beschäftigten Mitarbeiter*innen der *University of the Phoenix* den lebenden Teilnehmer*innen, die Samen des Unsterblichen Fremden in ihren Mobiltelefonen zu installieren, die dann für den Rest des Seminars beschlagnahmt wurden.

Anschließend wurden lebende und tote Teilnehmer*innen einander mithilfe einer Reihe von verkörperten und meditativen Techniken vorgestellt. Hier wurden lebende Teilnehmer*innen erneut aufgefordert, den spezifischen Ausdruck von Angst und Furcht zu lokalisieren, wie er durch den NSA-Spionageapparat und das in ihren Körpern residierende allgemeine System der Massenüberwachung ausgelöst wird. Die intensiven Übungen ermöglichten es den Teilnehmer*innen, ihr Nervensystem von der globalen extraktiven Ökonomie zu entkoppeln und sich stattdessen mit der *wirklichen* Geistermaschine zu verbinden: dem Netzwerk der interdependenten Wechselseitigkeit, das nicht nur alle Menschen, sondern uns auch mit vergangenen und zukünftigen Generationen verbindet. Diese neue Verbindung wurde erneut durch die Erschaffung von Partner*innenschaften zwischen lebenden und toten Teilnehmer*innen erleichtert, durch die Formen von produktiver und erwünschter Besessenheit und Spuk ermöglicht wurden.

Nach der Verbindung mit einem neuen Netzwerk, wurden den lebenden Teilnehmer*innen ihre Mobiltelefone



zurückgegeben, die in Ektoplasma-Säcken 284
gebrütet hatten; viele galten als zerstört.
Nachdem die Telefone jedoch auf diese Weise getrennt
und wieder verbunden worden waren, wurden sie zu
einem Vehikel, mit dem die Geister der Toten in das
Telekommunikationssystem eindringen konnten. So
sollte ein spiritueller Angriff auf die NSA und andere
»öffentliche« und private Agenturen und Unternehmen
unternommen werden, welche gemeinsam den Appa-
rat des Überwachungskapitalismus darstellen. Leider
befindet sich dieses Projekt in der Anfangsphase, da die
in die Telefone gepflanzten Samen zu einem natürlichen
Wiederaufleben in jeder Elektroschrottanlage führen
werden, in der sie landen; erwartete Fertigstellung in 20
Jahren.

Vokabular, das man sich merken sollte:

Überwachungskapitalismus
Nervensystem
Intervention
Besessenheit
GHOSTMACHINE

Schlüsselpersonen:

NSA
Berliner Gazette
Edward Snowden

3. Geister gegen die Grenze kotzen (Wien)

Die Herausforderung:

Die *University of the Phoenix* hatte die Ehre mit einem
Beitrag zum bahnbrechenden *Microperformativity Sum-
mit* eingeladen zu werden. Dabei handelt es sich um
ein Treffen von Wissenschaftler*innen, Künstler*innen
und Theoretiker*innen, das die Verbindung von drei

285 Themen untersucht: performative Kunst, Öko-
nomie und Mikrobiologie. Dieses Treffen wurde
teils durch das wachsende kapitalistische Interesse
an Mikroben für patentierte medizinische Behandlungen,
industrielle Anwendungen und Biopiraterie sowie
durch das überschäumende neue Denken zu mensch-
licher und mehr-als-menschlicher Zusammenarbeit
und Verwandtschaftsbildung inspiriert. Mikroben
haben, ähnlich wie Geister, einen massiven Einfluss
auf die lebenden menschlichen Subjekte, die sie in
ihren Eingeweiden, auf ihrer Haut und anderswo in und
auf ihrem Körper tragen. Bedenkt man, dass über die
Hälfte der Zellen ›in‹ einem menschlichen Körper nicht
›menschlich‹ sind und schätzungsweise 30 % unserer
Körpermasse aus nicht-menschlichen Zellen besteht,
ist es angebracht, den ›Menschen‹ als ein Gemein-
schaftsprojekt vieler verschiedener Lebensformen
zu verstehen. Unserer Einladung lag der Wunsch der
Organisator*innen zugrunde, die Verbindung zwischen
unseren bakteriellen Lehnsherr*innen (des Menschen)
und dem globalen Finanzsystem herzustellen.

Unser Ansatz

Das Gipfeltreffen sollte in Wien stattfinden, der Hauptstadt
einer Nation, deren Anti-Migrant*innenpolitik internati-
onal bekannt geworden ist, in der aber auch heftige Pro-
teste gegen diese Maßnahmen stattfinden. Als wir uns
daransetzten, von einer Zusammenarbeit zwischen den
Geistern der Toten und den Mikroben zu träumen, wur-
de schnell klar, dass beide ungeduldig und sogar anta-
gonistisch gegenüber dem künstlichen und imaginären
Aufzwingen von Grenzen sind, welche sowohl von Geis-
tern als auch Mikroben fast vollständig ignoriert wer-
den. Die Grenze wurde hier nicht nur als geografische
Grenze zwischen Nationalstaaten gefasst, sondern als
eine Art Metamethodik der Macht, die aus der Geschich-
te des Imperialismus, der extraktiven Technowissen-
schaften und des weiß-suprematistischen kapitalisti-
schen Patriarchats geboren wurde: Das Beharren auf

festen und kategorischen Trennungen trotz **286**
der poetischen Aktualität der Welt.

Wie immer begannen unsere Aktivitäten, die am zweiten Abend des Gipfels stattfanden, mit einem partizipativen Vortrag, der den Rahmen skizzierte: Die Grenze ist ein böser Geist, eine spektrale und spukende Präsenz, die unsere Vorstellungen zunehmend dominiert, Bewegungen, Beziehungen und die Ökonomien des Austauschs mit katastrophalen Folgen kontrolliert und verzerrt. Der Vortrag fand in einem Raum statt, der in zwei lange Reihen von sechs Sitzplätzen umgestaltet wurde, die von einem Gang getrennt wurden, der an ein Flugzeug erinnerte. Mit bedrohlich aussehenden Charakteren (Flugbegleiter*innen/Sicherheitsbedienstete), die die Teilnehmer*innen von der Vorderseite des Raumes aus anstarrten, erschien der Raum als eine Art Alptraumflug. Ein Effekt, der durch die Unterbrechung des Vortrags in mehreren Intervallen durch ein »Pre-Flight-Sicherheitsvideo« auf nahegelegenen Bildschirmen verstärkt wurde. Diese Videos gipfelten in dem inspirierenden Handy-Video einer jungen Schwedin (Elin Ersson), die sich vor einigen Monaten beim Start eines Fluges, bei dem auch mehrere Menschen an Bord waren, die aus Stockholm abgeschoben und dem wahrscheinlichen Tod in Pakistan ausgesetzt werden sollten, mit einer geplanten Aktion geweigert hatte, sich hinzusetzen. https://www.youtube.com/watch?v=VnTgW0l8_Is Nach dem Vortrag mit dem Argument beendet worden war, dass wir als kollaborative Organismen daran arbeiten müssen, die Grenze und das Konzept der Grenzen (politisch, ideologisch, wirtschaftlich) abuschaffen, begannen die Flugbegleiter*innen/Sicherheitsbediensteten im Anschluss an das Video, »Passagiere« schroff auszuwählen und mit ihnen aus dem Raum zu marschieren.

In der zweiten Phase des Rituals stieg der Großteil der Passagiere in den Keller der Anlage hinab, um sich denen anzuschließen, die von den Wachen ergriffen worden waren. Dort nahmen alle an einer Art zirkulärem Ritual der militanten, wohlwollenden Befragung teil. Alle Teilnehmer*innen erhielten eine Reihe von Anweisungen,

287 wie sie mit den Mikroben in ihrem Bauch zusammenarbeiten können, um auf diese Simulation der Routinebefragung, mit der wir alle an der Grenze konfrontiert sind, zu reagieren und auf sie zu antworten: Das Krankwerden im richtigen Moment würde es einer Person erlauben, ein Spektakel zu schaffen, das die unfreiwillige Grenzsicherung irritiert, oder sogar auf teure und empfindliche biometrische Grenzsicherungstechnologien zu erbrechen, was sie unwirksam macht.

Nach Abschluss dieses sehr intensiven und anstrengenden Trainings betraten die Teilnehmer*innen dann einen dunklen Raum, in dem sie sich niederließen und sich bereit erklärten, mit einem unserer Absolventen in Kontakt zu treten: einem Geist, der in ihren Körper eindringen würde, um mit den Mikroben zu verschmelzen, damit alle Parteien in Zukunft durch direkte Aktionen gegen Grenzen zusammenarbeiten konnten. Am Ende dieses Teils des Rituals öffnete sich eine geheime Tür und es gab eine Prozession durch die verschneiten Wiener Straßen vom Veranstaltungsort zu einem unbestimmten Gebäude in der Innenstadt, dem Hauptsitz des *International Center for Migration Policy Development* (ICMPD) – einer großen Denkfabrik, die die Politik und Einrichtungen für das Offshore-Management von potenziellen Migrant*innen entwickelt. Mit Internierungslagern in Ländern wie Georgien, Moldawien, Algerien, Äthiopien und der Türkei ist die ICMPD führend bei der Verhinderung von Migration und der Erweiterung der Grenze zu einem Netzwerk von Überwachungs- und Gefängnisstechnologien, die letztlich mit dem Tod Handel treiben. In ihrem Hauptquartier riefen die Teilnehmer*innen die Zusammenarbeit von Geistern und Mikroben auf, die sie früher am Abend in ihrem Körper willkommen geheißen hatten, und benutzten sie, um auf das Gebäude zu erbrechen, indem sie die Samen des Unsterblichen Fremden ausstießen (und es so befruchteten), in der Hoffnung, dass er gerechte Rache nehmen würde.

Vokabular, das man sich merken sollte:

Grenzsicherung
Erbrochenes

Schlüsselpersonen:

International Center for Migration Policy Development

Institute for Applied Microperformativity

Lucy Streicher

Wien

Bakterien

Kata Mach

How to be an Ally?
Gespräch über ein Format
für rassismuskritische
Lehre und aktiven Support

Arpana Aischa Berndt
und
Maja Bogojević

ARPANA AISCHA BERNDT ARBEITET ALS AUTORIN,
TRAINERIN UND AKTIVISTIN IN BERLIN
MAJA BOGOJEVIĆ ARBEITET ALS TRAINERIN UND
AKTIVISTIN IN BERLIN UND HAMBURG



Arpana Aischa Berndt und Maja Bogojević, Trainer*innen
 > Die Sternchen-Schreibweise wird verwendet, um Menschen mit nicht-binären
 Gender-Identitäten mit einzubeziehen (AG Feministisch Sprachhandeln 2014: 22f.). <
 von *How to be an Ally* mit Julia Bee und Gerko Egert

Das Gespräch fand einige Wochen nach dem von Arpana und Maja durchgeführten Workshop statt.

[Julia Bee] In unserem Buch geht es ja unter anderem darum, wie Techniken aus dem Aktivismus an die Hochschule kommen. Dabei sehen wir auch ganz klar das Problem der Aneignung. Als *community* Trainerinnen und Aktivistinnen habt ihr ein *teaching* Format entwickelt, welches uns sehr interessiert: ein *how to* Format. Ihr macht dabei ja keine reine Hochschullehre, sondern arbeitet in einem Zwischenbereich von politischer Bildungsarbeit und Aktivismus. Es wäre schön, wenn wir darüber sprechen könnten und auch über die Probleme und Fallstricke von aktivistischen Formaten an der Hochschule. Wenn man Techniken, die nicht an der Universität entstanden sind, an diese holt – Stichwort Aneignung und Institutionalisierung. Was ist euer Konzept und wie ist es entstanden?

[Arpana Aischa Berndt] Der Workshop ist aus zwei Situationen, die im Uni Kontext stattgefunden haben, entstanden. Das ist spannend, weil wir nun mit dem Workshop in Uni Kontexte zurückkommen. In einer der Situationen hat ein Professor in einer Vorlesung eine rassistische



293 Fremdbezeichnung benutzt, um einen historischen Text wiederzugeben. Das passiert oft in Vorlesungen und Seminaren. Ich hatte daraufhin das Bedürfnis, dass wir in der Vorlesung darüber reden, warum wir diese Bezeichnung unhinterfragt verwenden müssen. Es ist schwierig Rassismus in mehrheitlich *weißen* > Weiß wird kursiv geschrieben, um deutlich zu machen, dass es sich um eine politische Beschreibung und nicht um eine Farbbezeichnung handelt (Ogette 2018: 14). < Räumen anzusprechen. Deshalb habe ich einer Freundin, die hinter mir saß, geschrieben, dass ich ihre Unterstützung brauche. Ich wollte nicht die einzige sein, die Rassismus anspricht, weil schnell behauptet wird, es wäre mein persönliches Problem und das lenkt davon ab, wie gewaltvoll Sprache sein kann. Der Professor meinte dann zu mir, dass das nun ein anderes Thema wäre und er kein Problem mit dem Begriff hätte, wir darüber nun nicht diskutieren könnten. Meine Freundin hat auch noch mal betont, dass darüber gesprochen werden müsste. Er hat das Gespräch unterbunden und niemand hat mehr was gesagt, das ist das Phänomen des *weißen Schweigens*, das wir auch im Workshop nennen. Nach der Vorlesung haben mir dann aber unglaublich viele Kommiliton*innen geschrieben, dass sie es cool fänden, dass ich etwas gesagt hätte, wie mutig ich sei, und dass sie mich unterstützen würden. In dem Moment in der Vorlesung habe ich aber die Unterstützung nicht gesehen, ich wusste auch nicht, wie sie zu der Verwendung von rassistischen Bezeichnungen stehen, weil sie sich diesbezüglich nicht geäußert haben. In der Vorlesung konnte also kein Gespräch über rassistische Sprache stattfinden, weil die anderen Studierenden sich unsicher waren, wie sie sich verhalten sollen. Es kann aber nicht sein, dass es immer Betroffene sein müssen, die Rassismus ansprechen, denn Rassismus muss auch dann thematisiert werden, wenn keine Betroffenen anwesend sind.

Die andere Situation geschah auf einem Performance Festival, das an den Kulturcampus angebunden war. In einer Inszenierung gab es einen Vorfall von *blackfacing* oder *brownfacing*. Ich hatte die Performance

nicht gesehen, wurde aber dennoch gefragt, **294**
ob ich das Nachgespräch moderieren möchte.

Ich habe gar nichts mit Performance zu tun, ich studiere Literatur, aber nur, weil ich *nicht-weiß* bin und mich mit Rassismus auseinandersetze, wurde ich gebeten darüber zu sprechen und dazu beizutragen das Problem zu lösen. Ich habe das Nachgespräch nicht moderiert aber besucht. Mit dem Professor aus der Vorlesung hat es übrigens auch noch eine kurze Diskussion gegeben. Beide Gespräche verliefen ähnlich: Es gab ein hin und her zwischen »ich finde den Begriff nicht schlimm« und »ich finde ihn aber schlimm«. Mir wurde in den Gesprächen deutlich, dass es unterschiedliche Wissensstände über Rassismus gibt, aber den Gesprächsteilnehmer*innen schien das nicht klar zu sein, weil sich keine Ebene finden ließ, über die das Thema besprochen werden konnte. Es wurde nicht wahrgenommen, dass es unterschiedliche Perspektiven im Raum gibt und auch unterschiedliche Positionen des Sprechens. Stattdessen haben *weiße* Personen in den Diskussionen sehr oft betont, dass sie keine Rassist*innen seien, das hat ihnen ja auch niemand vorgeworfen. Es geht auch nicht darum, wie Begriffe oder Performances gemeint sind, sondern was sie transportieren und auslösen und darum, ihre historischen Verankerungen mitzudenken. Bei beiden Situationen wurde mir sehr deutlich, dass der Großteil der Menschen im Raum etwas gegen Rassismus tun wollte, aber gar nicht ganz versteht, was Rassismus ist und ich deshalb immer wieder in die Position gerückt werde, Rassismus erklären zu müssen. *Weiß*e Menschen konnten mich gar nicht unterstützen, weil ihnen das Wissen über die Ursprünge von bestimmten rassistischen Bezeichnungen und Praktiken fehlte und sie dies verunsicherte. Diese beiden Situationen fanden kurz hintereinander statt und waren sehr prägend, weil ich ja wusste, was ich mir von den *weißen* Menschen in den Diskussionen gewünscht hätte. Da ich vorher schon in der politischen Bildungsarbeit tätig war, kam die Idee auf einen Workshop zu schaffen, in dem *weiße* Menschen erarbeiten, wie sie Rassismusbetroffene unterstützen können, damit

295 Diskussionen um Rassismus sich nicht ständig im Kreis drehen, sondern tatsächlich Prozesse in Gang gesetzt werden. Die Idee des Ally-Workshops ist es also zu erarbeiten, wie *weiße* Menschen Verbündete für diejenigen sein können, die negativ von Rassismus betroffen sind, ohne sie zu bevormunden. ↗ »[An ally is] a person who is a member of the ›dominant‹ or ›majority‹ group who works to end oppression in his or her personal and professional life through support of, and as an advocate with and for, the oppressed population.« (Evans/ Washington 1991: 215). ↙
Maja hat dann sofort gesagt: »ich bin voll dabei!« – und ich kannte Majas Arbeit schon. Wir hatten dann großes Glück, dass wir so gut zusammenarbeiten können.

[Gerko Egert] In welchen Kontext fanden die ersten Workshops statt? War das an der Uni?

[Maja Bogojević] Zunächst haben wir den Workshop an der Uni Leipzig durchgeführt. Im Anschluss haben wir den Workshop für ein feministisches Partykollektiv namens *sieistguterjunge* durchgeführt. So hatten wir direkt verschiedene Settings. Während wir an der Uni Studierende und studierte Personen im Workshop hatten, war es im Partykollektiv anders. Da waren auch Studierende dabei, aber es war insgesamt ein anderer Kontext. Damals war es der zweite Workshop und wir wussten vieles noch nicht, z.B. wie viel Honorar üblich ist, etc. Wir werden meistens an Unis eingeladen, weil es dort Gelder, Räume und Material gibt. Kontexte wie das Partykollektiv haben solche Ressourcen nicht.

[J.B.] Wir finden ja gerade das *how to* in eurem Konzept interessant. Warum bleibt ihr trotz Problematisierung dabei und was ist am *how to* Format problematisch? Ich frage dies, weil unsere Idee ja ein Buch mit *open source* Formaten ist. Zugleich ist das ja mitunter auch problematisch. Gerade euer Format kann ja nicht jede*r so unterrichten. Je nachdem wer es unterrichtet, ist es ein komplett anderes Format. Viele Workshops ähnlichen Anspruches werden z.B. von *weißen* Männern unterrichtet. Eure Techniken haben eine Geschichte, sie sind

situert. Es sind bestimmte Biografien und Perspektiven damit verbunden. Daher darf man das *how to* nicht als einfache Aneignung verstehen. Es muss entwickelt werden und zwar von und mit betroffenen Menschen

296

[M.B.] Wir bleiben bei dem Titel, weil er catchy ist. Er ertappt Personen ein bisschen, die denken: »Ok, ich gehe in den Workshop und damit habe ich alles gelernt, was ich wissen muss«. Dabei ist es ja ein bewusster Prozess, sich mit Rassismus auseinanderzusetzen. Es wird nicht nach drei Stunden zu Ende sein. Aber einige Menschen haben diesen Anspruch an sich selbst und an uns als Workshopleiter*innen. Und dann sagen wir in dem Workshop, das ist genau was wir nicht machen wollen. Weil wir ja manchmal mehr Fragen als Lösungen produzieren. Dies kann man als Motivation nutzen, um weitere Literatur zu suchen, sich weiter auseinandersetzen, mit den Freund*innen in den Diskurs zu gehen. Zu sagen: Ich bin mir bewusst, dass es diese gesellschaftliche Problematik gibt, wie kann ich dich als Freund*in unterstützen? Damit nicht das passiert, was Arpana geschildert hat. Dass es nicht bei einer Nachricht bleibt, die sagt: »Wow, das war so mutig«, sondern bereits vor dem Eintreten solcher Situationen ein Diskurs darüber stattfindet. Dass eine Unterhaltung darüber geführt wird und gemeinsam Strategien erarbeitet werden. Und in Bezug auf Letzteres passt der Titel ja immer noch ganz gut.

[A.A.B.] Ich stimme zu. Der Titel spricht an, was Menschen, die sich mit Rassismus auseinandersetzen, suchen. Eben weil es diese Unsicherheit bezüglich des Themas gibt. Das sagen die Teilnehmer*innen auch am Anfang des Workshops immer wieder: »Ich möchte mehr Sicherheit haben.« Auch in Interviews oder Textanfragen wird oft nach einer Liste, nach einem *how to* gefragt. Wir versuchen im Workshop damit zu brechen. Ich würde es eher in dem Sinne verstehen, dass wir ein *how to* geben, wie man Situationen betrachten oder reflektieren

297 kann. Welche Handlungsmöglichkeiten sich daraus ergeben, sind dann je nach Situation und welche Personen involviert sind zu verstehen. Wie schauen wir uns eigentlich Situationen an? Aus welchen gesellschaftlichen Positionen schauen wir auf Rassismus? Welche Faktoren spielen da eine Rolle?

[M.B.] Das Entscheidende, was wir über den Workshop sagen können, ist, dass er die Bedürfnisse der Betroffenen in den Vordergrund stellt. Wir geben verschiedene Strategien vor, sodass die Teilnehmenden das verstehen können. *We center the person that is being marginalized*, d.h. in diesem Fall eine von Rassismus betroffene Person. Wir arbeiten da herum und kommen immer wieder zu der These zurück, dass man nur zum *Allyship* kommt, wenn man die Bedürfnisse und Probleme der Betroffenen in den Mittelpunkt stellt.

[A.A.B.] Es ist daher auch problematisch, sich dieses Format einfach anzueignen und daraus ein *how to* wie eine Anleitung zu machen, weil alle Situationen unterschiedlich sind. Sobald sich ein kleiner Faktor verändert, ergeben sich schon andere Handlungsmöglichkeiten. Oder es fallen umgekehrt Handlungsmöglichkeiten weg. Je nachdem wer mir helfen will – wenn mir eine Person helfen will, die ich als ebenfalls von Rassismus betroffen lese, ist das ein anderer Ausgangspunkt als wenn mir eine *weiße* Person helfen will. Es macht auch einen Unterschied, wenn Rassismus in der Bahn stattfindet oder in meinem Wohnzimmer, ob es Tag oder Nacht ist. Sobald sich ein Faktor ändert, ändern sich auch die Handlungsmöglichkeiten. Daher gehen wir von Situationen aus, die wir erlebt haben, weil wir die auch komplett durchsprechen können. Wir wissen genau, was passiert ist und haben alle Faktoren im Blick. Und wir wissen ja auch, was wir uns gewünscht hätten. Wir können nicht davon ausgehen, dass eine andere Person in der gleichen Situation dieselben Bedürfnisse hat. Selbst meine Schwester, die in einem ähnlichen Kontext aufgewachsen ist wie ich und ähnliche Fremdzuschrei-

bungen erfahren hat, hat in so einer Situation vielleicht andere Bedürfnisse. Deshalb geht es darum, die Bedürfnisse der Betroffenen im Fokus zu behalten und nach diesen zu handeln.

298

[J.B.] Das finde ich stark an eurem Konzept. Dass ihr nicht den Anspruch habt von und für alle zu sprechen. Dieser Fokus basiert auf Erfahrungen und auf Bedürfnissen. Wir wollen ja in diesem Band auch immer von Erfahrungen ausgehen und diese gleichzeitig politisch verstehen. Ich möchte diesen Aspekt auch (selbst-)kritisch betrachten. Ich habe mich gefragt, ob manche Menschen es scheinbar auch brauchen, dass sie von rassistischen Erfahrungen hören, weil sie die strukturelle Dimension leugnen. Man muss es ihnen nochmal als Trainer*in sagen, von den eigenen Erfahrungen sprechen. Man muss es nochmal erzählen, was ja auch schmerzhaft ist, und dann erst glauben manche Menschen es. Anscheinend braucht es eine Authentifizierung durch Erfahrung. Andererseits sind diese Erfahrungen für das Workshopkonzept, so wie ihr es erläutert habt, zentral: Diese zu respektieren und nicht sofort auf eine abstrakte Ebene zu wechseln. Beides muss zusammenspielen.

[M.B.] Und da ist ja die Gefahr, dass Rassismus als individuelles Problem wahrgenommen wird. Es wird auf eine individuell gemachte Erfahrung reduziert, anstatt anzuerkennen, dass es eine strukturelle Problematik gibt. Aber wir wollen es auch von der Metaebene auf unsere eigenen Erfahrungen zurückbeziehen. Wir merken, dass es am besten funktioniert und das ist unsere Praxis, dass wir an konkreten Situationen arbeiten. Gleichzeitig erkennen wir an, dass Rassismus strukturell verankert ist. Die Leute denken, wir machen diesen Workshop und damit machen wir die Uni rassismusfrei. An diesem Punkt wollen wir das gar nicht, hier wollen wir das zunächst auf die individuelle Ebene zurückbringen. Damit wollen wir die Uni zunächst etwas entspannter für die Betroffenen machen. Unser Beispiel

299

aus dem Workshop, dass eine Gruppe BIPOC →

Black, Indigenous, People of Colour. Der Begriff People of Color, bzw. PoC

ist ein Begriff der politischen Selbstbezeichnung für Menschen, die aufgrund von Hautfarbe, Sprache, Namen, Herkunft und/oder Religion markiert und rassistisch und/oder intersektional diskriminiert werden (Can 2008: 54). Diese politischen Selbstbezeichnungen haben in unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedliche Bedeutungen. ✓ keine Förderung für ihren Workshop erhält, knüpft ja wieder an der strukturellen Ebene an. Wir wollen keineswegs strukturellen Rassismus unsichtbar machen, aber er ist auf individueller Ebene schwieriger zu besprechen.

[J.B.] Könnte man umgekehrt sagen, dass euer Vorgehen Erfahrungen politisiert? Eine Erfahrung, wie bell hooks sagt, ist nie nur meine Erfahrung. Sie ist immer auch kollektiv und damit strukturell. Gleichzeitig sind wir an der Universität gewohnt, in kritischen Kontexten so sehr über Strukturen zu reden, dass wir vollkommen vergessen, über konkrete Situation und Bedürfnisse zu sprechen. Das ist sicher auch eine Immunisierungsstrategie der Universität. Die Universität will ja ihrem Selbstverständnis nach nur bedingt mit der Gesellschaft interagieren. Sie sagt wir sind da, um Strukturen zu analysieren. Und natürlich auch Machtstrukturen, was wichtig ist. Sie sagt aber auch implizit: Wir sind nicht dafür da, die Menschen zu *supporten*. Dadurch wird vergessen, dass dies ein Lernprozess sein kann. Lernen kann so auch umdefiniert werden. Denn euer Workshop hat ja ermöglicht und gefordert, dass die *weißen* Menschen sich situieren und positionieren. Und dass wir, wie Maja sagt, in einen Diskurs gehen können, auch mit Freund*innen. Und das ist auch lernen, Bildung und Forschung! An der Uni liest man Texte, auch kritische Texte, es gibt sogar Fortbildungen zu Antirassismus, aber am Ende reden wir selten über Handlung als Wissensressource. Als ob die sich automatisch aus dem Gelesenen ergibt. Aber Handlung generiert Wissen aus Erfahrung, dennoch wird sie selbst in kritischen Formaten oft ausgeklammert. Aber wenn man diesen Wissensbegriff ablehnt, kann es gar nicht zu einem emanzipativen

Prozess in einer Gruppe kommen. In eurem Workshop sagen Menschen, die es nie zuvor gesagt haben, ich bin *weiß*. Auch da geht es um Lernprozesse! Ich habe einiges über die von mir ausgehenden *white savourism* Strukturen gelernt – aber auch vor allem meine Wahrnehmung umzustellen und mich anderen Bedürfnissen zu öffnen. Es fällt Wissenschaftler*innen extrem schwer in Handlungssituationen Fehler zuzugestehen. Auch mir. Wir vermitteln zu wenig das Respektieren von Bedürfnissen an der Uni. Wir haben auch als Gruppe auf eure Beispiele häufig analytisch geblickt. Wenige aus dem Workshop haben zuallererst nach den Bedürfnissen und Erfahrungen in rassistischen Situationen gefragt.

300

[M.B.] Das ist spannend, denn wir brechen mit dem, was die Universität uns vermittelt. Nämlich mit der Annahme, dass es sowas wie Objektivität gibt. In dem Sinne, dass eine Position objektiv sein kann. Ich kenne das aus meiner Uni Erfahrung, da ich ja Sozialwissenschaften studiert habe. Da wird häufig davon ausgegangen, dass ein Subjekt objektiv auf etwas schauen kann. Deshalb finde ich es spannend mit unserem Workshop an die Uni zu gehen. Denn so wie Arpana sagt, keine Person aus der U-Bahn wird objektiv auf Arpana zugehen können und irgendwie eine objektive und neutrale Positionierung haben. Weil alles in einem konkreten Kontext und in einem gesellschaftlichen Machtverhältnis geschieht. Obwohl wir nicht von Objektivität sprechen. Aber sobald wir von einer rassistischen Fremdbezeichnung in einer Vorlesung sprechen, ist es ja nicht mehr objektives Wissen, was vermittelt wird.

[A.A.B.] Genau. An meinem Literaturinstitut in Hildesheim gab es 2017 eine relativ große Sexismusdebatte. Es gab danach auch Seminare, in denen das Thema theoretisch angegangen wurde. Es wird immer behauptet, Wissenschaft wäre objektiv. Wenn dann aber in Seminaren Rassismus reproduziert wird oder eben auch Sexismus sichtbar wird, wird nicht auf die Theorie zurückgegrif-

301 fen. Obwohl ja gerade an Unis das Potential da ist, Erlebtes theoretisch und historisch einzuordnen, um es zu verstehen. Wissenschaft könnte genutzt werden, um Parallelen zwischen Theorie und Erlebtem zu ziehen. Der Transfer findet nicht statt. Hier wird dann angenommen es würde reichen zu sagen: »Ich finde das nicht problematisch« – das ist ja ein total subjektiver Ansatz. Da wird diese subjektive Wahrnehmung oder Einschätzung benutzt, um zu sagen: »Wir müssen da nicht weiterreden«. So wird Weiterdenken unterbunden. An diesem Beispiel sieht man, wie Macht funktioniert, weil das Argument der Objektivität und Subjektivität von Privilegierten dann benutzt wird, wenn durch sie Machtstrukturen gefestigt werden können.

[J.B.] Deshalb ist es wichtig, dass die Universität sich auf allen Ebenen reflektiert und dekolonisiert. Dies muss viel weiter und nachhaltiger geschehen. Da kann so ein Workshop den Anstoß geben, dass auch in Instituten Gruppen dauerhaft zusammenarbeiten. Man kann erst im Prozess wirklich sehen, welche Ebenen an der Uni das miteinbezieht.

[A.A.B.] Das bringt uns ja zurück zu den individuellen und strukturellen Erfahrungen. Natürlich sind individuelle auch kollektive Erfahrungen. Wir würden ja nicht so eine Dringlichkeit darin sehen, wenn wir nicht wüssten, dass ganz viele Menschen ähnliche Erfahrungen machen. In kollektiven Erfahrungen marginalisierter Gruppen steckt ganz viel Wissen, das unsichtbar gemacht wird. Das ist auch Thema in unseren Workshops, auch bezogen auf wissenschaftliches Arbeiten und die vermeintliche Objektivität: *Weiß*e Studierende können auch benennen, dass sie ihre Hausarbeiten aus *weißen* Perspektiven schreiben. Das macht ja auch was, wenn ich meine Forschung oder eine Hausarbeit damit beginne, mir klarzumachen aus welcher Perspektive ich schreibe. Denn aus dieser Position blicke ich auf alles, was ich erarbeite. Diese Praxis kann sich dann auch auf strukturelle Ebenen übertragen.

[G.E.] Das war ja auch am Anfang des Workshops zentral, wo ihr verschiedene Begriffe erklärt habt. Einige Begriffe kannte ich aus dem akademischen Diskurs. Dann seid ihr aber direkt auf eine persönliche Positionierung hingegangen, in denen man diese Begriffe auf sich selbst angewendet hat. Die Teilnehmer*innen verbinden dies vielleicht mit einem abstrakten oder objektiven Vokabular und Vorgehen, durch die Anwendung auf das eigene Leben merken sie aber: Oh, das hat ja mit mir zu tun.

[M.B.] In unseren Workshop kommen Personen, die sich zum ersten Mal gesellschaftlich positionieren müssen. Es erfolgt eine bewusste Benennung ihrer *weißen*, privilegierten Positionierung. Und dann sitzen manche da und sagen: Also ich positioniere mich erst einmal gar nicht. Das sind auch sehr spannende Prozesse. Einige Leute zögern oder nutzen distanzierende Formulierungen, wie: »Wahrscheinlich bin ich *weiß*« oder »ich würde mich als *weiß* bezeichnen«, dann kommentieren wir bewusst nicht. Wir erklären aber, warum wir es für wichtig halten, sich zu positionieren. Um zurück zu dem zu kommen, was du gesagt hast: In den Aufbauworkshops bringen die Leute ihre eigenen Erfahrungen mit. Also Situationen, in denen sie nicht wussten, was sie machen sollten. Da setzen wir wiederum direkt bei den Erfahrungen aus der Uni, der Familie oder der politischen Arbeit an.

[A.A.B.] In dem Aufbauworkshop sprechen wir auch über Situationen, in denen sich die Teilnehmer*innen selbst rassistisch verhalten haben. Es ist relativ einfach darüber zu reden, was andere machen. Manchmal erkennen Teilnehmende dadurch einfacher, dass auch sie sich in der Vergangenheit rassistisch verhalten haben. Es macht einen Unterschied, wenn Teilnehmende über eine Situation sprechen, um eigenes rassistisches Verhalten zu dekonstruieren. Sie erarbeiten dann, wie sie handeln könnten, wenn sie darauf angesprochen wer-

den, um nicht die Betroffenen erneutem Stress auszusetzen.

[M.B.] Genau. Es kommt oft die Situation vor, dass Leute sich auf andere beziehen, die z.B. eine rassistische Fremdbezeichnung genutzt haben, um das eigene Handeln davon abzugrenzen. Aber vielleicht wechseln sie trotzdem selbst die Straßenseite, wenn ihnen ein*e BIPOC begegnet. Wir wollen verhindern, dass sich Leute von anderen abheben, nur weil sie in der Auseinandersetzung mit Rassismus vermeintlich weiter sind. Über die Vorstellung des ›guten Weißen‹ sprechen Tupoka Ogette und Noah Sow auch. Die knüpft an den *white-saviourism-complex* an, den wir im Workshop besonders betonen.

[G.E.] Da geht es ja auch nicht darum, wie werde ich ein*e gute*r Antirassist*in, sondern wie funktioniert Allyship und das ist immer von bestimmten Situationen abhängig.

[A.A.B.] Teilnehmer*innen erarbeiten im Workshop, dass sie oft in konkreten Situationen durch ihr Handeln, Eingreifen oder Helfenwollen ihr eigenes Interesse ausdrücken wollen. Zum Beispiel, indem sie etwas lange diskutieren, um ein Statement zu setzen, vergessen aber die Bedürfnisse der Betroffenen. Da frage ich mich, wie können *weiße* Menschen Workshops zu Bedürfnissen von Rassismus betroffener Menschen geben? Die Frage ist, wer wird eigentlich angehört und ernst genommen?

[J.B.] Und wer kriegt Geld und Anerkennung. Ich merke durch das Gespräch immer mehr, wie problematisch *how to* verstanden werden kann, gerade in Bezug auf antirassistische Arbeit. Man kann solche Techniken nie ohne Situierung und intersektionale Perspektiven denken.

[M.B.] Deshalb ist es hier auch wichtig, dass wir auf Klassismus zu sprechen kommen. Auch antirassistische

304 Arbeit kann klassistisch sein. Es wird manchmal gesagt: »Du kannst das ganz easy alles googeln oder nachschlagen.« Aber das stimmt einfach nicht, da der Zugang zu Wissen sehr unterschiedlich ist. Wenn ich aus einer Arbeiter*innenfamilie komme, wie kann ich lernen auf dieses Wissen zuzugreifen, wenn es nicht durch einen Workshop ist, wo Leute einen vielleicht auch mal an die Hand nehmen. Da wollen wir anknüpfen und weg von der Idee, dass sich jede Person das selbst erarbeiten kann und muss. Aber es stimmt natürlich auch, wenn Betroffene sagen: »Ich bin nicht hier, um dich zu *educaten*.« Aber wir möchten sicherstellen, dass Nicht-Betroffene trotzdem Zugang zu diesem Wissen bekommen. Denn: Wo können sie diese Fragen sonst stellen, ohne Betroffene zu belasten? Wenn Menschen wirklich Interesse haben, dann nehmen wir sie gerne »an die Hand«. Wir wollen auch keine *Oppression Olympics* betreiben, d.h. wir wollen nicht, dass man diskutiert, welche Diskriminierung die schlimmste ist. Wir versuchen alles als intersektionale Gegebenheiten und Lebensrealitäten zu betrachten. Auch im Bezug auf unsere eigenen Positionierungen: Wir selbst bringen auch viele Privilegien mit, als Personen, die im globalen Norden aufgewachsen und in Westeuropa sozialisiert sind.

[A.A.B.] Und auch »Google it« ist gefährlich, wenn man nicht gelernt hat, wie man Internetseiten genau liest beziehungsweise Quellen einordnet. Wenn ich »Rassismus« in eine Suchmaschine eingebe, kann ich auf Seiten kommen, in denen erklärt wird, dass es Rassismus gegen *weiße* Menschen gibt oder Rassismus gar nicht existiere. Um so problematischer ist es, wenn Diskussionen über Rassismus an Unis abgewürgt werden, weil da genau der Zugang zu Wissen ist. Da ist ja die Möglichkeit, darüber zu reden. Gleichzeitig wird in migrantischen *communities* auch viel über Rassismus geredet, eben manchmal nicht mit akademisierten Begriffen, aber aus einem Erfahrungswissen. Und wir betonen im Workshop immer wieder: Die Teilnehmer*innen müs-

305 sen noch Workshops, die andere Aspekte des Rassismuskurses thematisieren, besuchen. Auch Formate aus Schwarzen, jüdischen und/oder geflüchteten Perspektiven, weil wir ja nur aus unseren Perspektiven sprechen. Wir können ja nicht für alle BIPOC sprechen. Und wir gehen davon aus, dass es Perspektiven gibt, die uns widersprechen. Damit würden wir unsichtbar machen, dass es diese unterschiedlichen Perspektiven gibt und dass es intersektionale Überschneidungen gibt, die noch andere Erfahrungen hervorrufen.

[G.E.] Ich würde gerne zum Schluss noch mal auf ein anderes Thema zu sprechen kommen. Die Techniken, wie z.B. Lösungsvorschläge für einzelne Szenen, die ihr präsentiert: gemeinsam besprechen, sich im Raum verteilen, sich positionieren – woher stammen diese? Kommen die wie der Impuls für die Workshops auch aus euren Uni Kontexten oder aus dem Aktivismus?

[A.A.B.] Viele der Techniken, die wir anwenden, kommen aus der politischen Bildungsarbeit. Sie werden dort immer weitergetragen, so dass man gar nicht zurückverfolgen kann, wo sie eigentlich herkommen. Die Methoden und Übungen haben wir abgewandelt und angepasst. Sich gesellschaftlich positionieren zu müssen, kommt aus einer Betroffenheit. Denn wenn Marginalisierte es müssen, dann sollte es das Gegenüber, die unbenannte Norm, auch tun. Wobei Intersektionalität etwas ist, was ja im wissenschaftlichen Rahmen auch besprochen wird.

[M.B.] Das Positionieren kenne ich vor allem aus aktivistischen Kontexten. Dort wird das schon sehr lange praktiziert. Man kann es wahrscheinlich nicht auf eine Ursprungsszene zurückverfolgen, aber Arbeiter*innen, queere Menschen und BIPOC haben es angewandt, um Ungleichheiten erstmal sichtbar zu machen und kollektive Erfahrungen zu kommunizieren. Ich denke daher, es ist eine Mischung aus Aktivismus, politischer Bildung und Wissenschaft. Aber auch antirassistische, akade-

306
mische Perspektiven aus dem US-amerikanischen Raum auf Intersektionalität wie z. B. Kimberle Crenshaw spielen ja auch hierbei eine große Rolle. Das findet im deutschen Kontext vereinzelt und zeitlich versetzt statt.

[A. A. B.] In Bezug darauf, stößt auch der Workshop an seine Grenzen, denn wir können da ja nicht alles durchsprechen. Wir können Ewigkeiten so weitermachen. Wir könnten andere Diskriminierungsformen, die uns auch betreffen, hinzufügen. Aber irgendwann wird es für einen Workshop immer undurchsichtiger.

[J. B.] Daher ist es wichtig, die Spezifik beizubehalten, weil das gerade in vielen heutigen Diversitytrainings alles durcheinander geht und nicht mehr auf die Spezifik gerechnet wird. Die Institutionen überfrachten diese Trainings mit zu viele unspezifischen Erwartungen, die gerade kurze Formate nicht klären können (und sollten). Denn der Druck auf Trainer*innen kommt ja daher, dass immer ›extra‹ Mittel aufgewendet werden und antirassistische Trainings keine integralen Formate sind.

[M. B.] Das kennen wir auch. Ich finde es schwierig, immer wieder all diese Nuancen aufzeigen zu müssen. Wir befinden uns dann in einer verantwortlichen Situation, denn über all diese Themen muss dringend gesprochen werden. Ich möchte mir nicht Themen aneignen, die nicht meine sind. Es ist ein Balanceakt. Wir hoffen, wir haben der Person ein Wissen mitgegeben, dass sie übertragen kann, auch auf andere Situationen. Und ich frage mich, wo können Teilnehmer*innen dann weiterführende Fragen stellen? Wo werden Räume geschaffen?

[A. A. B.] In Bezug auf konkrete Fragen oder Situationen, die Teilnehmer*innen besprechen möchten, braucht es – insbesondere wenn es um Strukturen geht – kleinschrittige Beratungsprozesse. Deshalb müssen wir so viel wie möglich über die jeweiligen Situationen wissen,

307 um zu schauen, ob sie im Workshop besprochen werden könnten.

Uns interessiert, wie ihr das weiterführt und was der Workshop mit eurer Arbeit gemacht hat – wir kriegen das ja oft nicht mit, daher ist das spannend.

[G. E.] Was es institutionell auslöst kann man aufgrund der heterogenen Gruppe nicht sagen. Das kann man leichter bei zusammenarbeitenden Gruppen sagen. Bei mir individuell ist eine Verschiebung hin zu einem Nachdenken von abstrakten Konzepten hin zu Allyship passiert. Ich denke, das wird sich in konkreten Erfahrungen zeigen. Ich kann keine Kette von Effekten, sondern viele Fragmente erkennen, die sich in den Alltag ziehen.

[J. B.] Bei mir kam wie gesagt das Bedürfnis auf, länger und nachhaltiger mit einer Gruppe zu arbeiten. Ich habe mich gefragt, wie ich mich in der Institution engagiere, ohne Formate aus dem Aktivismus an die Institution anzugleichen. Wir müssen uns dauerhafter an der Uni in diese Prozesse begeben. Wir müssen Formate in Studiengängen implementieren. Und nun möchte ich das auch in unserem Graduiertenkolleg einführen, vielleicht als längerfristiges Format. Was könnten Kontexte sein, wo ich antirassistische und dekoloniale Arbeit machen kann – nicht nur für mich, sondern um auch die Institution zu ändern. Mir ist aber auch vor allem klargeworden, dass ich mich, wie schon gesagt, auch schon einmal wie ein *white saviour* verhalten habe und selbst hier über mich nachdenke. Ich merke, dass ich zu schnell auf die analytische Ebene wechsele, manchmal zu wenig Ally bin. Ich habe in entsprechenden Situationen zu wenig bei den Betroffenen nachgefragt. Wie kann man das in Seminaren präsenter machen, ohne dass ich das aufgrund meiner Position und Hautfarbe machen kann, auch wegen dem Hierarchiegefälle. Obwohl die Erfahrungen politisch sind, kann ich sie ja nicht einfach im Seminarraum einfordern. Es muss ein entsprechendes Klima geschaffen werden, an dem ich arbeite. Wie

308 kriege ich die Gruppe dazu, sich Prozessen der Kritik und Selbstreflexion zu stellen ohne Druck und Schuld? Ich hoffe, dass die Bedürfnisorientierung und Sichtweisen Betroffener noch stärker integrieren zu können, um diese zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Rassismus zu machen.

[M.B.] Für unsere Praxis stellen wir uns die Frage, ob wir nicht auch ein *follow up* Meeting machen sollten. Es ist ja auch für uns ein Lernprozess. Mich würde interessieren, was es bedeutet Antirassismusbearbeitung im Gegensatz zu Antiklassismus an die Uni zu bringen. Aus unserer Sicht ist momentan Rassismus als Thema gefragt. Es wird noch nicht genug angeboten, aber es scheint zurzeit einfacher zu thematisieren. Vor allem für *weiße* Personen. Workshops nur für BIPOC sind sehr viel schwieriger zu finanzieren und finden weniger statt als Workshops nur für *weiße* Menschen.

[J.B.] Ja, meinst du es ist einfacher in diesem Format, weil sowieso fast ausschließlich *weiße* Menschen an der Universität beschäftigt sind? Und die Empowering Formate werden nicht gefördert, weil gesagt wird, es gäbe keine Nachfrage?

[M.B.] Es ist nicht nur eine angeblich zu kleine Gruppe. Es sei angeblich ausschließlich ein Format nur für BIPOC durchzuführen. Es sei dann angeblich Rassismus gegenüber *weißen* Personen. Es wird strukturell nicht darüber nachgedacht, warum so etwas wichtig sein könnte. Es wird nur gesagt: »das ist ausgrenzend«.

[A.A.B.] Es wird so getan als ob Antirassismusworkshops für *weiße* Menschen auch die Interessen von Betroffenen abdecken. Natürlich finde ich es wichtig, dass sich *weiße* Menschen über Rassismus fort- und weiterbilden, dass sie sich fragen, was *Weißsein* in den verschiedenen Kontexten, in denen wir uns bewegen, eigentlich bedeutet. Aber mein Interesse ist auch, dass ich mich mit Rassismus auseinandersetzen kann. Und weil ich das

309 in *weißen* Räumen sehr schwer kann, ohne dass zum Beispiel meine Erfahrungen infrage gestellt werden, braucht es halt eben auch andere Räume. Es geht darum explizit die Perspektive der Betroffenen zu adressieren, aber das sehen Veranstalter*innen und auch Geldgeber*innen oft nicht.

[M.B.] Es passiert dann sowas wie bei diversen Fördergeldgeber*innen, dass BIPOC Projekte, die nur für BIPOC sind oder radikalere Forderungen haben, nicht mehr gefördert werden. Diese Projekte verlieren auch zunehmend an Mitteln. Für unseren Workshop hingegen kommen wir einfacher an Mittel, weil wir *weiße* Personen *centern*.

[J.B.] So toll es ist, dass ihr dieses Format macht, was ich wirklich sehr schätze – so krass ist die Situation, dass es für ausschließlich *weiße* Menschen ist, die sich in *weißen* Räumen wie der Universität bewegen. Ihr warnt ja BIPOC vor den Verletzungen, die durch eure Thematisierungen ausgelöst werden können. Das schafft einen spezifischen Raum. Und was passiert dann an einer mehrheitlich *weißen* Universität? Daher können mitunter Workshops zu Rassismus affirmativ gegenüber Strukturen funktionieren, die sich dadurch nicht in der Tiefe ändern. So wie Noah Sow es in ihrem offenen Brief an einen großen deutschen Verlag adressiert > Siehe: www.noahsow.de/blog/lieber-verlag-mit-grosser-kinder-und-jugendbuchabteilung/ < .

[A.A.B.] Ja total! Ich habe daher Angst, dass unser Workshop als Ausrede verwendet wird. Es besteht die Gefahr, dass Unis oder Kulturinstitutionen, die uns mit den Workshops in ihre Räume holen, damit sagen können »wir haben uns jetzt mit Rassismus auseinandergesetzt« und das Thema abhaken. Tatsächlich haben sie sich aber nur einen Tag oder drei Stunden mit dem Thema beschäftigt, die Auseinandersetzung mit Rassismus ist ein jahrelanger Prozess. Daher war meine Frage an euch: Was hat der Workshop mit eurer Arbeit gemacht? Es ist deshalb so wichtig, dass wir keine festen Anlei-

tungen bieten, sondern es so offen wie möglich halten, damit daraus noch was entstehen kann und Prozesse der Auseinandersetzung in Gang gesetzt werden. Passiert das nicht, bleiben Institutionen da stehen wo sie sind und es ändert sich nichts strukturell. Und wir und unsere Arbeit werden einfach als Ausrede benutzt.

310

[M.B.] Voll – wir werden dann tokenisiert. Du sagtest eben, dass Unis mehrheitlich *weiße* Räume sind. Ich habe nicht die Erfahrung gemacht, dass dies offen benannt wird. Uns geht es aber darum, dass das gekennzeichnet wird, damit auch darüber gesprochen werden kann welche Ausgrenzungen stattfinden. Es ist uns wichtig, dass wir BIPOC ersparen, dass andere Studierende sagen: »Also ich sehe ja keine Hautfarbe«, weil so Erfahrungen unsichtbar gemacht werden. Und da sind wir wieder bei der Wichtigkeit des Positionierens.

[J.B. und G.E.] Vielen Dank an euch für das Gespräch!

311

Literatur

AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (2014): Was tun? Sprachhandeln aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit!, online: www.feministisch-sprachhandeln.org, abgerufen am 31. März 2020.

Can, Halil (2008): »Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime(n). Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung in ›geschützten‹ People of ColorRäumen – das Beispiel der EmpowermentInitiative HAKRA«, in: Bundschu, Stephan, Birgit Jagusch, Hanna Mai (Hg.), Holzwege, Umwege, Auswege – Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. IDA e. V., Düsseldorf: DüsselDruck, S. 53–56.

Evans, Nancy J./Washington, Jamie (1991): »Becoming an Ally«, in: Nancy J. Evans und Vernon A. Wall (Hg.), Beyond Tolerance: Gays, Lesbians, and Bisexuals on Campus. Alexandria (VA): American College Personnel Association, S. 195–204.

Sow, Noah (2020): Lieber Verlag mit großer Kinder- und Jugendbuchabteilung, online: <https://www.noahsow.de/blog/lieber-verlag-mit-grosser-kinder-und-jugendbuchabteilung/>, abgerufen am 23. April 2020.

Ogette, Tupoka (2018): Exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen, Münster: Unrast.

Lektüremöglichkeiten schaffen, Autor*innenschaft generieren.

Ein Gespräch zwischen Michael Baute
und Katja Kynast zum studentischen
Videoessay

Michael Baute
und
Katja Kynast

MICHAEL BAUTE ARBEITET ALS FILMVERMITTLER U. A.
AM HARUN FAROCKI INSTITUT IN BERLIN
KATJA KYNAST ARBEITET ALS KULTURWISSENSCHAFTLERIN
IN BERLIN

MICHAEL BAUTE: HOW TO

- ↳ An Videoessay Seminaren (Baute 2014) können am besten um die 15, maximal 20 Studierende teilnehmen.

Man braucht:

- einen Film als gemeinsame Referenz und »Untersuchungsgegenstand« des Seminars
 - einen Raum zum Filmvorführen und -diskutieren
 - Computer mit Digitalschnittsoftware (bspw. Final Cut, Premiere, DaVinci Resolve)
 - Tonaufnahmegeräte
 - mindestens 20 Stunden Zeit – besser mehr –, die auf zwei Seminarblöcke verteilt werden (die jeweils zwei oder drei Tage dauern)
-

Die Aufgaben der Lehrkraft ändern sich im Rahmen dieser Seminare mehrfach.

- Anfänglich ist recht viel vorbereitend zu bereden, z. B. mögliche Formen audiovisueller Essays, zu denen Referenzen gezeigt werden können (bspw. Videoessays, die in vorangegangenen Seminaren mit ähnlichen Rahmenbedingungen entstanden sind).
- Dann muss der zu analysierende Film geschaut werden.

HOW TO

- Danach – mittels der Vorführung einzelner Sequenzen, von Schnitten, Einstellungen, Einzelbildern dieses Films – so genau wie möglich über das Gesehene sprechen.
 - Aus diesem Sprechen, das schonmal ein, zwei oder drei Tage dauern kann, formen sich dann nach und nach mögliche Themen für Essays.
 - Diese Essaythemen ordnen wir Produktionsgruppen zu. Eine Produktionsgruppe umfasst mindestens zwei und maximal drei Leute.
-

Das zusammengenommen ist der erste Block eines solchen Seminars. Dabei hat es eher noch »theoretisch« zuzugehen, es handelt sich um das Formulieren von Absichten.

Bestenfalls liegen dann zwei oder drei Wochen, aber nicht viel mehr, zwischen oben skizzierten ersten und dem zweiten Block. In dieser Zwischenzeit müssen die Produktionsgruppen ihre Arbeit konzeptuell und organisatorisch weiter vorbereiten.

Im zweiten Teil des Seminars wird es dann »praktischer«.

- Die Lehrkraft begleitet die Prozesse der Montage, also den Rohschnitt, der sich peu à peu verfeinert. Dieser Rohschnitt (der sich ausschließlich aus Material des behandelten Films speist) ist zunächst am ehesten als »Stoffsammlung« zu beschreiben.

Die Gruppen wählen grob und blockhaft Ausschnitte aus dem Film aus; legen Kataloge spezifischer Motive an; indizieren rekurrierende Ton- und Bildverfahren, Schnittbesonderheiten; und so weiter.

- Der Montageprozess hat dann nach und nach immer raffinierter zu werden, einerseits auf der Ebene der Bildmontage, vor allem aber durch die anderweitige Erschließung der Bilder durch einen selbstverfassten und -eingesprochenen Kommentartext. Die Lehrkraft ist dabei dafür da, die Gruppenprozesse zu begleiten und mit Hinweisen hilfreich zu sein: Bei der Strukturierung der sich herauskristallisierten Beobachtungen, der Argumente, der Konzeption, Verfassung, Aufnahme und Montage der Kommentartexte.
- Außerdem obliegt es der Lehrkraft, Feedback durch andere Gruppen zu provozieren, die ja zeitgleich mit ähnlichen Prozessen und deren Problemen zu tun haben.

Am Ende des zweiten Blocks sind die Videoessays längst nicht fertig.

- Nach der offiziellen, gemeinsam verbrachten Seminarzeit arbeiten die Studierenden bis zum Ende des Semesters an ihren Videoessays weiter. Bei Bedarf erhalten sie währenddessen Kommentare von der Lehrkraft.
- Schön, aber nicht immer möglich, ist, wenn es sich schließlich ergibt, die fertiggewordenen Videoessays (und den Film, von dem sie handeln) gemeinsam und mit interessiertem Publikum anzuschauen und

zu diskutieren; in einem Kino vor Ort z. B., so dass die Arbeiten nach außen geraten. Aber leider haben Unis nur manchmal Geld dafür.



[Michael Baute] Lass uns konkret von diesem Seminar ausgehen, das du gemacht hast, über Farocki. Das ist ein Seminar an der HU-Berlin, ein Bachelorseminar.

[Katja Kynast] Ja, es war ein Bachelorseminar, das ich im Wintersemester 2014/15 am Institut für Kulturwissenschaft gegeben habe, wo ich wissenschaftliche Mitarbeiterin war. Ich hatte in den vorigen Semestern einige Seminare im Bereich der Kultur- und Wissensgeschichte gegeben und hatte Lust, dieses Mal etwas zu einem*r zeitgenössischen Künstler*in zu machen. Im Hamburger Bahnhof war zu der Zeit Harun Farockis Installation *Ernste Spiele* ➤ Harun Farocki: Ernste Spiele, 06.02.2014 bis 18.01.2015, Hamburger Bahnhof – Museum für Gegenwart – Berlin. ◀ zu sehen, die ich mir, auch zur Vorbereitung, angesehen habe. An dem Vormittag hat Farocki dort gerade mit einer Gruppe junger Leute, Studierende wahrscheinlich, einen Workshop gegeben. Im Vorlesungsverzeichnis hatte ich auch einen Ausstellungsbesuch angekündigt und ich dachte daran, Farocki zu einem Gespräch ins Seminar einzuladen. Im Sommer 2014 ist Farocki unerwartet verstorben und das war erst einmal ein Schock. Ich erwähne das in diesem Kontext vor allem, weil dies das Seminar sicher verändert hat, anders grundiert hat, und vor allem auch die Studierenden im Umgang mit dem Werk beeinflusst hat.

Das Seminar habe ich »Harun Farocki – Filme, Installationen, Kontexte« genannt. Es hätte aber auch »Harun Farocki – Filme und Texte« heißen können,

denn wir haben uns eigentlich in jeder Sitzung sowohl mit Farockis filmischen/künstlerischen Arbeiten beschäftigt als auch mit seinen Texten: als Autor der *Filmkritik* sowie vieler autobiographischer und filmtheoretischer Texte (Farocki 1998, 2001, 2011).

Wir haben zum Beispiel auch jede Sitzung damit begonnen, dass wir uns aus Farockis autobiographischem Text *Rote Berta Geht Ohne Liebe Wandern* (Farocki 2009) vorgelesen haben; jeweils eine Passage, die den Zeitraum des aktuell von uns bearbeiteten Werkes umfasst. Ich mag die Texte aus der *Roten Berta* sehr und die Studierenden konnten ihnen, meine ich, auch viel abgewinnen. Aber ich vermute auch, dass sie das Vorlesenlassen immer auch als Disziplinierung verstanden haben; da kommen ja Erinnerungen an die Schulzeit hoch. Und es ist tatsächlich ein zweifelhaftes Exerzitium, ein Seminar, das sich ja im Gegensatz zur Vorlesung durch eine kritische Diskussionskultur und interaktive Gestaltung auszeichnet, mit der »Stimme des Meisters« zu beginnen. Aber die Texte sind einfach so toll, eröffnen unmittelbar den zeithistorischen Kontext, die Produktionsbedingungen und ein reflexives Verhältnis zur jeweiligen Arbeit, dass ich das trotzdem durchziehen wollte.

Einige rote Fäden des Seminars haben sich dann erst im Laufe des Semesters durch die gemeinsamen Text- und vor allem Filmlektüren herauskristallisiert. Man hängt oft bestimmten Ideen in der Vorbereitung nach, aber im Seminar stellt sich dann heraus, dass sie zum Beispiel zu abstrakt waren und am Kern vorbeigehen. Viele methodisch-theoretische und auch thematische Bezüge bilden sich erst im Seminar und natürlich durch die Interessen, Vorkenntnisse und Fragen der Studierenden heraus, das ist oft meine Erfahrung gewesen.

Im Prinzip haben wir Farockis Werk als Fundus genutzt, sowohl was die Theorien angeht als auch das Material und die Methoden, die, wie ich finde, in der theoretisch-methodischen Offenheit bei einer gleichzeitigen Präzision in der Beschreibung und der Analyse,

der kulturwissenschaftlichen Herangehensweise sehr entspricht. **320**

Das Seminar behandelte also sowohl Harun Farocki, beziehungsweise dessen Werk, als auch Themen, Konstellationen, die er (filmisch) erforscht. Wir haben uns an manchen Tagen mehr mit seiner Filmästhetik beschäftigt, etwa mit Fragen der Text-Bild-Montage oder dem Prinzip der »Minimalen Variation« (Farocki 1969: 10–11) und an anderen haben wir Farockis (filmische) Forschungen zu bestimmten Themen und Gegenstandsbereichen weitergetrieben. So haben wir uns beispielsweise im Anschluss an die Exkursion im Hamburger Bahnhof mit Überwachungs- und Kriegstechnologien beschäftigt oder nach Sichtung des kürzeren Films *Der Ausdruck der Hände* (Harun Farocki, D 1997) philosophische und kulturwissenschaftliche Ansätze zur »denkenden Hand«, zur »Zuhandenheit« und zu Taktilität und Taylorismus diskutiert. Farocki hat sich hier, sowohl in methodisch-theoretischer Hinsicht als auch was das thematische Feld betrifft und wie es abgesteckt wird, als sehr produktiver Autor für ein kulturwissenschaftliches Seminar erwiesen.

Ich habe dabei auch wiederholt die Erfahrung gemacht, dass es die Seminarsituation und die Diskussionen verändert, wenn statt eines Textes ein Film diskutiert wird. Mir fällt es viel leichter mit einem Film eine Seminarsituation – im Gegensatz zur Vorlesung oder Methodenübung – herzustellen und wirklich gemeinsam zu diskutieren und sich darin zu üben. Es reichen nach meiner Erfahrung übrigens auch schon Bilder, es muss nicht Film sein.

Die Frage, die sich dann daran anschließt, ist, was sind interessante Weisen von Lektüre? Und wie kommt man zu diesen? Es stand ganz klar die Frage im Raum, wie die Studierenden auch noch auf andere Weise anknüpfen wollen und können als in Form eines Referats oder einer Hausarbeit und sehr schnell habe ich dann an deine Arbeit mit Studierenden gedacht und dich dann ja auch ins Seminar eingeladen.

321 Multimediale Präsentationen

[M.B.] Gibt es institutionelle und formale Rahmenbedingungen für solche »anderen Weisen der Lektüre«?

[K.K.] Bei den Praktiken, die wir hier besprechen, sind an einer Institution wie der Universität generell und verschärft bei dem Pensum, das die Studierenden in ihrem Bologna-beschleunigten Studium (Horst et al. 2013) absolvieren müssen, die formalen Voraussetzungen von Bedeutung. Das Farocki-Seminar fand im Vertiefungsmodul »Episteme – Strukturen – Medien« statt und es war zu erwarten, dass einige Studierende eine Modulabschlussprüfung (MAP) ablegen wollen. MAPs sind meist Hausarbeiten, Referate mit Verschriftlichung, mündliche Prüfungen oder Klausuren. Die Prüfungsordnung der Humboldt-Universität sieht aber auch sogenannte multimediale Prüfungen vor.

Dies ist in der fächerübergreifenden Satzung (ZSP-HU) geregelt. § 96 definiert multimediale Prüfungen als »Prüfungen, in denen innerhalb einer bestimmten Bearbeitungszeit ein Thema selbständig aufbereitet und unter Nutzung unterschiedlicher Medien auf wissenschaftlichem Niveau präsentiert wird« (Oberfell 2017) und lässt also einiges an Interpretationsspielraum.

Auf die Kriterien für »wissenschaftliches Niveau«, also die Frage, wie multimediale Präsentationen, in unserem Fall also Videoessays, bewertet werden, kommen wir ja noch zu sprechen. Interessant finde ich hier schon einmal die Formulierung, dass das Thema auf wissenschaftlichem Niveau »präsentiert« werden muss, was ja bedeutet, dass die Art der Präsentation selbst, also ästhetische Kriterien, in die Bewertung einfließen. Vielleicht überinterpretiere ich da und es ist auch sicher sinnvoller, sich hier die (Bewertungs-)Praxis anzusehen.

[M.B.] Du benutzt die Prüfungsform »multimediale Präsentation« auch bei anderen Seminaren?

[K.K.] Ja. Welche Prüfungsformen im Seminar möglich sind, entscheidet der/die Dozent*in und muss dies an das Prüfungsbüro melden. Ich habe, wenn ich mich richtig erinnere, eigentlich immer auch multimediale Prüfungen erlaubt. Meist haben nur ein oder zwei Studierende davon Gebrauch gemacht, unter anderem sicher auch, weil die fachspezifische Prüfungsordnung festlegt, dass mindestens drei MAPs im Bachelorstudium Hausarbeiten sein müssen. Die Kulturwissenschaft ist eben bei aller Hinwendung zu Praktiken, Techniken usw. eine textbasierte Wissenschaft und die grundständige Lehre soll die Studierenden dahingehend befähigen. Dies gilt in besonderem Maße für die auf Kulturgeschichte und –theorie fokussierte Berliner Kulturwissenschaft.

Es war auch so, dass die filmischen Präsentationen oder Videoessays, die ich in vorigen Seminaren bekommen habe, vom Niveau sehr schwankten. Die Studierenden wurden und werden nicht in diesem Medium ausgebildet und in meinen anderen Seminaren wurden auch auf der theoretischen Ebene nicht so intensiv film-ästhetische Fragen diskutiert, wie in dem Seminar zu Farocki. Ich habe auch in vorherigen Seminaren, in denen multimediale Präsentationen entworfen wurden, die Studierenden bei der Arbeit beraten und unterstützt, soweit es mir möglich war, aber die Voraussetzungen für eine intensive Betreuung waren nicht gegeben. Und als sich abzeichnete, dass in dem Farocki-Seminar viel mehr Studierende eine multimediale Prüfung, wir nennen es ab jetzt vielleicht Essayfilm, als Form wählen wollen, war es mir wichtig, der Arbeit an den Filmen hier auch den nötigen Rahmen geben zu können.

Essayfilm

[M.B.] Da kam dann ich mit meinen Anschlüssen an den »Essayfilm« ins Spiel. Ich kann, bezogen auf diesen »nötigen Rahmen«, vielleicht kurz einen Aspekt hervorheben, der mich interessiert: Der Essayfilm scheint mir innerhalb der Geschichte des filmischen Mediums auf einen Bedarf zu reagieren, nämlich dass im Film Material in

Formen zu bringen sein müsste, die auf Einheitlichkeit oder Angleichung nicht soviel Wert legen (Einheitlichkeit und Angleichungen, die beispielsweise durch Genrevorgaben vorgesehen sind). Es wäre für unser Gespräch nicht zielführend, nun die Geschichte und Theorie von Essayfilmen anzubringen. Erwähnenswert scheint mir, das häufige Vorkommen von (eigenen und fremden) Zitaten, in beispielsweise Filmen von Chris Marker/Agnès Varda, von Godard, oder auch von Farocki, Autor*innen also, deren Arbeiten oft als prägend für den Essayfilm angesehen werden. Dieses Vorkommen von Zitaten im Essayfilm ist ja anschließbar an Fragen »wissenschaftlichen Arbeitens«: mittels Zitaten werden auch dort unterschiedliche Quellen miteinander in einen Austausch gebracht. Und im besten Fall stellt dieser Austausch mittels der – hier dann: essayistischen, also »testenden«, »ausprobierenden« – Verbindungen etwas über die Summe der Zitate Hinausgehendes her. Und noch besser wird es dann, wenn innerhalb dieses Prozesses die unterschiedliche Herkunft und Materialität der Zitate nicht vom Begehren nach einer allumfassenden Synthese eingeebnet werden.

[K.K.] Es gibt ja auch am Institut für Kulturwissenschaft eine Tradition mit Filmessays zu arbeiten. Diese Tradition ist vor allem mit dem Namen Christina von Braun verknüpft, die als Filmemacherin und Kulturwissenschaftlerin 1994 auf den Lehrstuhl für Kulturtheorie berufen wurde. Sie hat viele Seminare gegeben, in denen Studierende Filme erarbeitet haben. Diese wurden durch Tutorien begleitet, in denen das technische Know-How vermittelt wurde. Über ehemalige Studierende und Mitarbeiter*innen von ihr, hatte sich diese Tradition immer ein wenig fortgesetzt, wenn auch nicht in gleicher Form und Intensität.

Kriterien multimedialer Präsentationen

[M.B.] Kaum eine*r ist ja als Dozent*in ausgebildet, solche Produktionsformen zu begleiten – redaktionell, editorisch– und sie dann später auch noch zu bewerten.

Gibt es da über die Tradition von Christina von Braun eine Art Rahmen? Vorgaben, wie kulturwissenschaftlich-multimediale Präsentationen, zu denen auch Videoessays gehören könnten, auszusehen haben? Länge? Wie viel Zitat? Wie viel Selbstgedrehtes? Wie viel Vorgefundenes? Gibt es sowas?

324

[K.K.] Das ist natürlich ein wichtiger Punkt und auch eine Frage, die immer wieder im Kollegium diskutiert wurde. Wie bewerten wir Arbeiten, die nicht textbasiert sind? Über die Bewertungskriterien für Hausarbeiten können sich Geisteswissenschaftler*innen leichter verständigen und sie werden auch transparent gemacht, beziehungsweise ebenfalls in Tutorien vermittelt. In Hausarbeiten wird beispielsweise geprüft, ob der formale Aufbau (Gliederung, Inhaltsverzeichnis usw.) stimmt, ob korrekt zitiert wurde, die Originalität der These beziehungsweise Fragestellung und Schlüssigkeit der Argumentation werden bewertet, und natürlich die Wissenschaftlichkeit der Argumentation (Belegbarkeit der Thesen, verwendete Quellen und Literatur) usw.

Wie lässt sich das auf eine multimediale Prüfung übertragen? Beziehungsweise müssen wir erst einmal die Frage stellen, was wir übertragen wollen und welches Wissen, welche Fertigkeiten die Studierenden in einer multimedialen Prüfung anwenden und zeigen sollen. Die Kriterien wurden und werden immer wieder unter Kolleg*innen diskutiert. Ästhetische Entscheidungen, die künstlerische Umsetzung des Projekts sind hier sicher wichtig, aber vor allem geht es darum, zur Reflexion ästhetischer Entscheidungen zu befähigen. In der Kulturwissenschaft wird es deshalb so gehandhabt, dass zu jeder multimedialen Prüfung auch ein schriftlicher Teil gehört, in dem die thematischen und ästhetischen Entscheidungen des praktischen Teils kritisch analysiert, kontextualisiert und reflektiert werden.

Autor*innenschaft

[M.B.] Weil ich meist außerhalb des universitären Betriebs arbeite, ist deine Frage nach den Kriterien im

325 Abgleich mit der üblichen Unipraxis für mich nicht leicht zu beantworten. Ich habe keine Erfahrung, wie Arbeiten normalerweise beurteilt werden. Mich interessieren Lektüren und ihre Artikulationen und zu deren Beurteilung nutzte ich ein pragmatisches Kriterium, das ich »Stimmigkeit« nenne. Mir geht es dabei um den Prozess des Aneignens von Genauigkeit und Vielfältigkeit im Betrachten und dessen Bedenken, also um die Validität der Lektüren. Für die Beurteilung beobachte ich also die Rezeption und die daraus entstehenden Lektüren, und frage mich, ob die Quellen (in meinem Fall meist Filme) reich und vielfältig und genau angeschaut werden. Was sich für mich durch eine Autor*innenschaft ausdrückt, die so gestaltet sein und wirken soll, dass sie als Reflexion der Lektüre den Transfer in eine andere Form organisiert. Ich frage mich also zweitens, ob die Lektüre mittels einer adressierbaren Autor*innenschaft plausibel und »stimmig« gemacht wurde.

Was meine ich mit der »Verbindung von Lektüre und Autor*innenschaft«? Die Lektüre ist für mich noch keine Autor*innenschaft. Lektüre kann ja ohne ihre Artikulation bestehen. Ich kann sagen: Ich bin Leser*in und kann das auch sein, ohne das Lesen in eine artikuliert Form zu bringen. Sobald das Rezipieren kommuniziert wird, fängt Autor*innenschaft an. Teilnehmende stellen ihre Lektüre vor und sind dann verantwortlich dafür, dass diese kritisierbar oder revidierbar ist.

In den Videoessay-Seminaren, die ich an Unis, Kunst- und Filmschulen mache, nutze ich dieses Verständnis von Lektüre und Artikulation als Anforderung, experimentell am Formulieren eigener Autor*innenstimmen zu arbeiten. Man muss nicht viel mehr mitbringen als eine Neigung dafür, ein zu entfachendes Autor*innenschafts-Begehren, das Interesse, eine »Stimme« zu entwickeln.

Daraus leite ich für mich schließlich dieses vielleicht »weich« nennbares Kriterium für die Beurteilung ab: »Stimmigkeit«. Die Lektüreartikulation bekommt innerhalb der Videoessay-Form Stimmigkeit mittels gesprochener, den Bildern zugeordneter Kommentar-

sprache. Diese Kommentarsprache ist ein **326** Text, der mit dem Sichtbaren der Bilder kommunizieren muss. Die gleichzeitig ablaufenden Bilder werden über die Augen, der kommentierende Text über die Ohren aufgefasst (und hat deswegen eine material andere Stimmigkeit als von mittels der Augen aufgefasste Texte). Das Resultat dieser zugegeben etwas schematischen Differenz ist: Ich kann ganz einfach an der Timeline des Films »stimmige« oder »weniger stimmige« Passagen ausmachen und deren Verteilung in meine Beurteilung einfließen lassen. »Gut« und »stimmig« ist, wenn ablaufendes Bild und ablaufender Text eine sinnhafte Verbindung eingehen; weniger gut und stimmig ist, wenn das nicht passiert.

Workshop

[K.K.] Deshalb hat mich der Workshop auch so nachhaltig beeindruckt. Ich hatte dich eingeladen, weil du sehr viel Erfahrung in Videoessay-Seminaren hast, dich mit Harun Farockis Werk sehr gut auskennst. Aber letztlich war dieses Denken *outside the box*, dass du eben zum Beispiel auch mit ganz anderen Kriterien an so eine »MAP« rangehst, unglaublich produktiv.

[M.B.] Meine Funktion in deinem Seminar war zunächst ja nicht auf die Konzeption von Videoessays ausgerichtet. Ich war als Fachmann für Farocki eingeladen, weil ich bei einigen seiner Filme und Kunstprojekte mitgearbeitet hatte. Ich sollte einerseits darüber berichten, andererseits über Farockis Zusammenarbeiten mit dem Spielfilmregisseur Christian Petzold und schließlich über ein Kulturprojekt ↗ »Kunst der Vermittlung – Aus den Archiven des Filmvermittelnden Films« (<http://kunst-der-vermittlung.de/>), letzter Zugriff 18. September 2019. ↙ , das Volker Pantenburg, Stefanie Schlüter, Stefan Pethke, Erik Stein und ich (unter anderem anschließend an Farockis audiovisuelle Werke zur Filmgeschichte) durchgeführt hatten. Im Anschluss an meine Präsentation haben dann einige der Studierenden Interesse gezeigt, ihre Seminararbeiten als Film bzw. Videoessay zu gestalten, also als multimediale

327 Präsentationen. Auf dieses Interesse antwortend, haben wir dann am Ende des Semesters einen kurzen Workshop gegeben, bei dem wir – ich ein bisschen wie ein Redakteur – die Konzepte der Studierenden diskutiert haben. Dieser Workshop war zeitlich allerdings nicht so ausgreifend wie bei den Videoessay-Seminaren, die ich sonst mache (siehe das *how to* oben); ich glaube, wir hatten einen halben Tag Zeit, die Projekte zu besprechen. Und danach haben die Studierenden alleine daran weitergearbeitet.

[K.K.] Es sind in den Workshops mit dir, die an das Farocki-Seminar anschlossen, ganz beeindruckende, auch überraschende, Filme entstanden. Die Filme nehmen sehr unterschiedlich formal und/oder inhaltlich auf Farockis Arbeiten oder das Seminar Bezug und unternehmen davon ausgehend eigene bildliche und theoretische oder auch bildtheoretische Forschungen. Bei den meisten Arbeiten, vielleicht bei allen, würde ich sagen, dass dort geforscht wurde, dass sich Autor*innenschaft formulierte.

Gemeinsam ist allen hier entstandenen Filmen, ohne dass wir das als Kriterium vorgegeben hätten, dass sie sich intensiv und auf politische Weise mit Blickdramaturgien, Blickregimen und Fragen der Wahrnehmung beschäftigen.

Schaulust von Sophie Habeck zum Beispiel arbeitet zu einer Sequenz aus der Fernsehsendung *Wetten Dass* vom Dezember 2010. Eine Sequenz, die beginnt, als der Wettkandidat Samuel Koch vorgestellt wird und die mit dem Abbruch der Sendung endet. *Schaulust* analysiert mittels Voice-Over die Kameraführung und Montage, die Wahl des Ausschnitts, Narrative, die in der Präsentation der Figuren (Mutter, Vater, die »Ersatzeltern« Thomas Gottschalk und Michelle Hunziker), enthalten sind, den Einsatz von Musik, die Dramaturgie des Spektakels. Der Videoessay fokussiert den Moment, in dem, ausgelöst durch den Unfall von Samuel Koch, die Inszenierung des Spektakels das Skript verlässt, während die

Routinen der ›Schaulust‹ unter anderen Vorzeichen weiterarbeiten. **328**

[M.B.] Es gibt in dem Film die konzeptionelle Entscheidung für das Durchlaufenlassen der behandelten Sequenz in Echtzeit (was den Film auch entsprechend lang macht: 20 Minuten 54 Sekunden). Als Zuschauer*in ist man also die ganze Zeit orientiert, am Zitierten. Diese permanente Anwesenheit des Behandelten wäre in einem ›reinen Text‹ kompliziert zu bewerkstelligen. Nur bei einigen Momenten wird diese Sequenz angehalten und das Bild eingefroren, um Akzente zu setzen. Doch meist lagert sich der lakonische, distanziert Beobachtungen artikulierende Kommentar ganz unaufdringlich an die Bilder an.

Dieses Verfahren erzeugt bei mir einen »Autor*innenschaftseffekt«. Es wird ein Verfahren gefunden, parallel zur Ausbreitung des Materials eine adressierbare, kommentierende ›Stimme‹ zu generieren, eine Stimme, die sich die ganze Zeit über dem Stress aussetzt, in einem überprüfbareren Verhältnis zum Behandelten agieren zu müssen.

[K.K.] Ich erinnere mich außerdem an *Kneel* von Richard Gersch und Jamie MacDonald, der ausgehend von Harun Farockis *Schöpfer der Einkaufswelten* (Harun Farocki, D 2001) die Lenkung von Blicken und Körpern thematisiert und mit Choreographien und Gestiken, die aus einem religiösen Kontext stammen, assoziiert.

Eine andere Arbeit von Jasmin Astaki-Bardeh hat sich mit der Ästhetik in den Selbst-Darstellungen von Social-Freezing-Unternehmen beschäftigt. Hier war der Textanteil verhältnismäßig umfangreicher, weil die filmischen Arbeiten Teil eines größer angelegten Projekts sind.

Ein Videoessay mit dem Titel *gan/z/erstückerlt* von Johanna Tirnthal beschäftigte sich mit Bildverhältnissen und dabei vor allem mit Montage als Ideologie sowie als Form der Ideologie- und Gesellschaftskritik. Filmhistorische und montagetheoretische Analysen waren

329 dabei in einem selbstgesprochenen Kommentar über das montierte Footage-Material gelegt.

Eine weitere Arbeit mit dem Titel *Perspektivwechsel* von Gia Lisitano fragte nach dem Zusammenhang von Darstellungstraditionen und gesellschaftlichen Strukturen beziehungsweise Machtverhältnissen. Das macht sie, indem sie den Zugriff auf Bilder thematisiert, wie sie von Suchmaschinen und kunstgeschichtlichen Traditionen vorgegeben sind. Man sieht, typisches Farocki-Motiv, die Arbeit an einem Monitor.

[M.B.] Ich erinnere mich auch noch an *Augmented Perception* von Celine Jünger. Das Thema des Films ist schon im Titel adressiert. Der Untertitel des 7 Minuten langen Videos ist: »mit Farocki denken«. Der Film nutzt Topoi, Motive und Verfahren aus Farockis Werk.

In der ersten Einstellung sieht man einen Schreibtisch, an den die Protagonistin tritt. Dann Schnitt: Eine nahe Einstellung über die Schulter der Protagonistin. In ihrer linken Hand hält sie einen schwarzen Filzstift, mit dem sie auf ihren rechten Zeigefinger das Wort »Digitus« schreibt. Dazu hört man einen von ihr aus dem Off eingesprochenen Text: »Meine Finger fungieren als Vermittler zwischen mir und meiner digitalen Umwelt. »Digitus« ist Lateinisch für »Finger«. Das abgeleitete Adjektiv »digitalis« bedeutet »den Finger betreffend«. Durch die neue Technologie ist eine neue, allgemeingültige Sprache von kommunikativen Gesten entstanden. Auch sie ist, wie jede menschliche Arbeit, auf eine sehr geringe Anzahl von Grundbewegungen aufgebaut, wie Hinlangen, Greifen, Bringen.«

Während wir den letzten Satz hören, gibt es einen zweiten Schnitt auf die dritte Einstellung des Films. Man sieht nun nicht-selbstgedrehtes Material: Eine in mehrere kleine Bildkader aufgeteilte Zusammenstellung von »Touch Gestures«, mit denen man mittels Gesten der Finger bei Smartphones oder Computern Funktionen ausführen kann (Scrollen, Zoomen usw.).

In diesen ersten drei Bildern etabliert Jünger Essay ihr Verfahren und ihre ›Autorinnen-Stimme‹. Der

Film agiert mit selbstgedrehtem und mit im Internet vorgefundenem Material und wird später auch ein Verfahren etablieren, bei dem er (mittels Split-Screen) diese beiden Ebenen miteinander verschaltet, ihre Gleichzeitigkeit, Co-Präsenz vermittelt. Grob gesagt, handelt der Film von dieser Verschaltung – des »Lebens« und dessen digitaler, computerisierter Organisation.

Wir könnten nun noch lange über diese Arbeit (und die anderen) sprechen, aber vermutlich uferter der Text dann aus. Lass uns mit ein paar Ausschnitten aus einem Text von Celine Jünger schließen, in dem sie über das Seminar und ihre multimediale Präsentation berichtet:

»Durch die Beschäftigung mit dem Werk von Harun Farocki und dessen Rezeption entwickelten wir im Seminar ein bestimmtes Verständnis des Bildlichen, welches dieses Werk durchdringt und erlernten somit eine spezifische Perspektive auf unsere visuelle Umwelt. Beispielsweise untersuchten wir Bilder nach ihren (operativen) Funktionen und analysierten, von welche Machtstrukturen sie durchzogen sind.

Im Seminar wurde uns aber nicht nur ein Verhältnis zum Werk von Harun Farocki vermittelt, sondern auch ein Verständnis der filmischen Form als Medium des Erkenntnisgewinns, der Forschung und Reflexion. Dies wurde besonders durch die Möglichkeit verstärkt, selber mit dieser Form arbeiten zu können.

Diese neue Perspektive veranlasste uns Fragen an die Bilder zu stellen, die uns im Alltag begegneten und ließen sie zum Ausgangsmaterial für eigene audiovisuelle Arbeiten werden.

Dass ich meinerseits nicht auf die schriftliche Form beschränkt war, habe ich als besonders ergiebig empfunden, da ich so das neu erlangte Verständnis direkt in der eigenen Bildproduktion anwenden und erproben konnte.

Die Form des Videoessays bot es an, durch die Montage von *Found Footage* Material, Bilder in neue Zusammenhänge zu stellen und somit eine Bedeutungs-

331 ebene zu schaffen, in der ich meine theoretischen Überlegungen transportieren konnte.

Im Laufe des Semesters beschäftigten wir uns viel mit Wahrnehmungsprozessen und so wurde die Reflexion darüber, wie die Arbeit im Seminar meine eigene Wahrnehmung von Bildern verändert hat, selbst Bestandteil meines Videoessays.

Es wurde mir ermöglicht, die Form des essayistischen Films durch das eigene Anwenden einer freien, assoziativen und subjektiven Arbeitsweise erfahren zu können und somit ein sehr viel tieferes Verständnis von dieser Gattung zu erlangen.

Ich habe es als sehr befreiend empfunden, das Seminar mit einer Arbeit abzuschließen, die von der Auseinandersetzung mit Farockis Werk inspiriert war, ohne dass ich dabei eine, wie normalerweise von mir als Studentin der Kulturwissenschaft gefordert, gewisse objektive Haltung einnehmen musste, um meine Arbeit in die wissenschaftliche Rezeption des behandelten Werkes einzureihen.

Durch die freie Aufgabenstellung sah ich mich selbst viel mehr als eine Autorin, der ein kreatives Potenzial zugetraut wird.

Die im Seminar gelesenen Texte habe ich vielmehr als Inspirationsquelle für eigene Gedanken wahrgenommen, als wie gewöhnlich als mögliche Textbelege, mit denen ich meine Reflexionen stützen und wissenschaftlich rechtfertigen könnte.«

- Baute, Michael (2014):
»Über Video-Essay-Seminare«, in:
Zeitschrift für Medienwissenschaft 11,
S.193–196.
- Farocki, Harun (2011):
Soft Montages. Weiche Montagen,
Yilmaz Džiweior / Kunsthaus Bregenz (Hg.),
Köln/Bregenz: Walther König.
- Farocki, Harun (2009):
Rote Berta Geht Ohne Liebe Wandern,
Köln: Strzelecki Books.
- Farocki, Harun (2001):
Nachdruck/Imprint. Texte/Writings,
Susanne Gaensheimer/Nikolas
Schafhausen (Hg.), Berlin: Vorwerk 8.
- Farocki, Harun/Silverman, Kaja (1998):
Von Godard sprechen, Berlin: Vorwerk 8.
- Farocki, Harun (1968):
»Minimale Variation, Semantische
Generalisation«, in: Film, vol. 7, 11,
S. 10–11.
- Horst, Johanna Charlotte et al./Unbedingte
Universitäten (Hg.) (2013):
Bologna-Bestiarium, Zürich/Berlin:
Diaphanes.
- Obergfell, Eva Inés (Die Vizepräsidentin für
Lehre und Studium) (2017):
Fächerübergreifende Satzung zur Rege-
lung von Zulassung, Studium und Prüfung
der Humboldt-Universität zu Berlin
(ZSP-HU), Verkündungsstand: 01.07.2017
(Nichtamtliche Lesefassung).

Präludium zur
Öffnung von Denkräumen –
Kritische Lehre /
Künstlerisches Forschen

Lena Eckert
und
Maja Linke

LENA ECKERT ARBEITET ALS GENDER- UND KULTURWISSEN-
SCHAFTLERIN IN HALLE UND BERLIN
MAJA LINKE ARBEITET ALS KÜNSTLERIN / UNIVERSITÄTS-
LEKTORIN IN BREMEN UND BERLIN

PRÄLUDIUM SCHREIBWALZER



Takt 1

Einzel- oder Kleingruppenarbeit, Dauer je nach Version ca. 40–60 min., Material: Schere, Klebestift, Papier.

Bitte auswählen: Einen Kernsatz – z. B. eine eigene These, Hauptaussage oder noch offene Frage – aus einer eigenen aktuellen Arbeit (Satz 1) und ein möglichst kanonisches Zitat schwergewichtiger Theoretiker*innen, die für diese Arbeit wichtig sind (Satz 2).

Wenn weniger Zeit zur Verfügung steht, können Satz 1 und 2 auch vorgegeben und thematisch dem Inhalt des jeweiligen Seminars / Workshops angepasst werden.

Die beiden Sätze werden in Majuskeln weiß auf schwarz ausgedruckt (ca. Schriftgröße 70) und einzeln oder in Kleingruppen in ihre Bestandteile zerlegt und zu neuen Aussagen zusammengefügt. Grammatikalische Grenzen dürfen gelockert werden, aber Regeln der Orthografie bleiben gültig. Es dürfen nur die vorhandenen Worte / Silben / Buchstaben / Satzzeichen genutzt werden! Mögliche Versionen:

- Worte bleiben ganz, nur die Endungen dürfen getauscht werden;
- Silben bleiben ganz;
- alles wird in einzelne Buchstaben aufgelöst;
- es dürfen nur Fragen oder nur Imperative o. ä. gebildet werden.

Takt 2

Arbeit in Dreiergruppen, Dauer ca. 25 min., Material: Bleistift, Radiergummi, Papier.

Eine Person pro Dreiergruppe beschreibt das für sie Wichtigste im Raum ohne es zu benennen. Die beiden anderen zeichnen nach ihrer Anweisung. Zeitvorgabe 5 min., dann werden die Zeichnungen verglichen und die Rollen gewechselt. Mögliche Versionen:

- das Wichtigste muss sichtbar und gegenständlich sein;
- das Wichtigste darf auch abwesend oder bspw. die Atmosphäre o. ä. sein;
- das Wichtigste muss Bestandteil oder Aussage der Sätze aus **Takt 1** sein (schwierig!).

Takt 3

Einzelarbeit, Dauer: Anzahl der Teilnehmenden mal drei in Minuten, Material: Papier, Stift.

In der Form eines Textes werden nun die entstandenen Arbeiten durch einen reflexiven Schritt zusammengefügt. Es sollen so viele Knicktexte wie Student*innen, die mitmachen entstehen. Angelehnt an kollektive Schreibpraxen, aber auch das Konzept des Schreib_Denkens (vgl. auch Scheuermann 2012), wird gemeinsam an der

Generierung von assoziativen, reflexiven Momenten gearbeitet. Alle Studierenden schreiben zwei Sätze in zwei Zeilen auf ein Blatt Papier; es könnten alle das Schreiben beginnen mit folgendem Satzanfang: Durch Kleben und Zeichnen erfahre ich eine Annäherung an [...]. Nach drei Minuten wird der Text so abgeknickt, dass man nur die zweite Zeile sehen kann, und weitergegeben. Die nächste Person knüpft daran an und schreibt zwei weitere Zeilen, nach weiteren drei Minuten wird wieder der Text abgeknickt. So entstehen so viele Textteile wie es Teilnehmende gibt, alle Teilnehmenden haben den gleichen Anteil daran. Es werden poetische Texte entstehen, keine analytischen, jedoch können analytische Elemente enthalten sein. Eine mögliche Vorgabe kann sein, dass der Text Fragen enthalten sollte. So hat das Kollektiv auch die Möglichkeit, sich zusätzlich zu der Auseinandersetzung mit den vorhergehenden Takten mit sich selbst auseinanderzusetzen.

Denkbar wäre auch die Produktion von in sich geschlossenen Texten, die einer strukturierten Anleitung folgen:

1. Fünftel der Teilnehmenden: Einleitung
2. Fünftel der Teilnehmenden: Hinführung
3. Fünftel der Teilnehmenden: Beispiel
4. Fünftel der Teilnehmenden: Analyse
5. Fünftel der Teilnehmenden: Schluss/Conclusio.



Schreibwalzer Gerade kanonische Texte umgibt eine Aura der Unantastbarkeit und es scheint, als bräuchte man eine gewisse Art der Legitimation, sich diesen auch kritisch anzunähern oder mit eigenen Gedanken auf eine Stufe zu stellen. Im Präludium tasten wir uns physisch mit Schere, Bleistift, Klebestift an diese Schwergewichte heran und darüber hinaus; mit Respekt, doch ohne Einschüchterung.

Dabei finden wir im Auflösen der Linearität, im Zerlegen und Verschieben neue Verbindungen, die sich erst in der Materialität zeigen. Zudem werden Beschränkungen und Möglichkeiten des Schreibens erfahrbar gemacht: Die Grenzen beschreibenden Sprechens, Differenzen des Verstehens, Verbindungen von Text und Bild werden durch die Praktiken der materiellen De-Konstruktion erfahr- und erspürbar gemacht.

Sich zunächst ein Bild davon zu machen, was für eine*n selbst und andere wichtig ist im Lehrraum, was abwesend ist und zugewandt hören, kann ein sinnvoller Start für ein gemeinsames und möglichst anerkennendes Arbeiten sein.

Im kollektiven Schreiben können wir einerseits verschwinden, andererseits aber auch mutiger vorgehen: Die gemeinsame rhythmische Annäherung an das bereits Geschehene erfolgt durch einen getakteten, aufgeteilten, schriftlichen und gemeinsamen Akt der Reflexion. Durch das Anknüpfen aneinander entstehen neue Schrittfolgen im Öffnen von Denkräumen.

In unserem konnektiven Team-Teaching knüpfen wir – gemeinsam mit den Student*innen – ein Netz aus Bezügen zwischen verschiedenen Konzepten, Denkprozessen und Praktiken. Dieses diagrammatische Netz ist im besten Fall »intersozial und im Werden begriffen« (vgl. Deleuze 1968) – d.h. wir versuchen, immer wieder neue Wege zwischen den temporären Knotenpunkten im gemeinsamen theoretischen und praktischen Arbeiten zu finden oder sie einfach zu gehen. So wollen wir Möglichkeitsräume für ein Denken begehen, welches nicht nur ein Wissen produziert, das abbildbar, verifizierbar und verwertbar ist, sondern auch das aufnimmt, »was nicht Gegenstand einer analytischen Betrachtung sein kann und sich darum exakter Methoden entzieht« (Mersch 2009: 45 f.).

Dabei geben wir genau diesen Gegenständen und Überlegungen, die sich der wissenschaftlichen Forschung sowie der konkreten Versprachlichung/Verschriftlichung widersetzen, einen variablen Platz innerhalb dieses Möglichkeitsraums. Durch das Ineinandergreifen und Widerstreiten von *Künstlerischem Forschen* und *Kritischer Lehre* öffnen sich verschiedene Perspektiven von Wissen und Erfahrungheit, die auch nicht-hegemoniale Fluchtpunkte anstreben. Wir versuchen eine Organisierung des Lehrraums als heterarchisch zu ermöglichen und in verschiedenen Stimmen für einen polyphonen Chor zu üben. Dieser vielstimmige Chor soll die vorgefertigten Bahnen des literarisierten Schreibens verlassen und andere Formen des Aufzeichnens (z.B. Collage und Skizze) zulassen. Diese Formen des Sprechens, Schreibens und Gestaltens verweisen auf die unterschiedlichen möglichen Weisen des Sagens und ihrer eigenen Medialität: »Darstellungen selbst haben epistemische Kraft und sind Träger unbewussten Wissens« (Busch 2011: 77).

In einem Schreib_Denken, das seine Konkretisierung im skizzierenden, nicht-linearen, formgebenden, umreißenden, collagierenden, beschreibenden, erschreibenden, konnektiven Zeichnen/Sprechen/Schreiben finden kann, wollen wir verschiedene Erfahrungen

und Perspektiven verknüpfen und mit ihnen Wissen gestalten. So verbinden wir Künstlerisches Forschen mit Kritischer Lehre und beziehen uns dabei vor allem auf folgende Theoreme und Praktiken: **342**

Künstlerisches Forschen Der Begriff »Künstlerische Forschung«/»Artistic Research« erlebt seit einigen Jahren eine Konjunktur, dabei ist der Forschungsgedanke in den Künsten keinesfalls neu. Auch wenn die wachsende Institutionalisierung und Einbettung Künstlerischen Forschens in universitäre Curricula problematisch ist, sind die Fragen, die sich dadurch auftun, für alle Bereiche universitärer Lehre interessant. Wie lassen sich Prozesse innerhalb (künstlerischer) Lehre evaluieren, was gilt als Wissen, was als Forschung, was als Erkenntnis, als Methode? Und was scheint überhaupt würdig genug, um für Forschung interessant zu sein? Wenn gerade das scheinbar Nebensächliche betrachtet wird oder das, was sich schwer oder gar nicht mit analytischen Blicken fassen lässt, erweitern wir die Möglichkeiten des Forschens immens: Wiederholbarkeit, Falsifizierbarkeit, Kausalität, Universalisierbarkeit – aber auch lineare Schreibweisen, logische Argumentation und Nachvollziehbarkeit sind nur die Spitze des Eisbergs, der auch andere Aggregatzustände annehmen könnte.

Zufall, Auflösung von Autor*innenschaften, Nicht-Intentionales, Ungeplantes, Exemplarisches, Unbewusstes, Spüren, Wahrnehmen, Nicht-Wissen. Es ist nicht leicht, diese großen Konzepte in die Tat umzusetzen und sich beispielsweise dem Ungeplanten auch wirklich ungeplant anzunähern. Man kann versuchen, sich dem, was sich als Fragwürdiges zu einem gesellt auszusetzen. Und wenn man Glück hat, dann widerfährt einem das Fragwürdige so, dass das Künstlerische Forschen nicht ein distanzierendes Handeln wird, sondern »wirkliche Teilnahme, kein Tun, sondern ein Erleiden (pathos), nämlich das hingerissene

343 Eingenommensein vom Anblick« (Gadamer 1986: 130) selbst.

Künstlerisches Forschen sowie materieller kreativer Umgang mit Darstellungsformen und Weisen des Denkens finden sich außerhalb von Institutionen in zahlreicher Ausrichtung und Spezialisierung – einzelne Elemente auch innerhalb der Universität zum Tragen zu bringen, kann möglicherweise festgefahrene Wege (geistes-)wissenschaftlichen Arbeitens unterbrechen, untertunneln und mit abseitigen Pfaden kreuzen.

Im Schreibwalzer verbinden sich de-konstruktive Techniken mit kollektiven und kollaborativen Tätigkeiten des Erschaffens und Neudefinierens. Wissens-Generierung kann hier als kreativer und entwerfender Moment erfahren und gestaltet werden.

Kritisches Lehren Kritische Lehre speist sich aus unterschiedlichen emanzipativen, dekolonisierenden und differenzorientierten pädagogischen Ansätzen. Ihre Praxis ist einer Emanzipation der Lernenden verpflichtet und erfüllt ihren Anspruch, indem sie das Resultat aus der Hand gibt, denn »wer Bildung will, darf Bildung nicht wollen« (Pazzini et al. 2010). So ist die Vorstellung von dem, was die Lernenden zu lernen haben, eine notwendigerweise abzugebende. Jacques Rancière sieht ebenso in einer emanzipierenden Lehre die Kunst der Aufgabe und Abgabe von Kontrolle. Rancière schreibt in der *Unwissende Lehrmeister*: »Wer lehrt, ohne zu emanzipieren, verdummt. Und wer emanzipiert, hat sich nicht darum zu kümmern, was der Emanzipierte lernen muss« (Rancière 2009: 28–29).

Die Dekonstruktivistin und Postkolonialitäts-Theoretikerin Gayatri Spivak geht davon aus, dass es unmöglich ist, jemandem beizubringen, wie sie*er Widerstand zu leisten hat (Spivak 1993). Im Rahmen einer Kritischen Lehre muss es dennoch eine Infrastruktur für Handlungsfähigkeit geben und es müssen Räume kreierte werden, in denen alle Stimmen gehört werden können, denn, wie Spivak ebenfalls argumentiert hat, ist es mit verunmöglichenden Paradoxien behaftet für andere zu sprechen.

344
Als Lehrenden-Konnektiv, das der Kritischen Lehre verpflichtet ist, versuchen wir unsere eigene(n) Stimme(n) in den (räumlichen und übertragenen) Hintergrund zu stellen. Mit Rancière gehen wir davon aus, dass allein durch den Akt des Erklärens denjenigen, denen etwas erklärt wird, zugleich bewiesen wird, »dass sie nicht von sich aus verstehen« können (S. 16). »[V]erstehen, das heißt zu verstehen, dass sie nicht versteht, wenn man ihr nicht erklärt« (S. 18).

Für bell hooks' Ansatz der *engaged pedagogy* gilt: »Education as the practice of freedom is not just about liberatory knowledge, it's about a liberatory practice in the classroom« (hooks 1994: 147). Hier fließen die Pädagogik der Unterdrückten und die Pädagogik der Hoffnung von Paulo Freire (1993, 2008) ein. In ihrer Lehr-Trilogie beschreibt hooks Bildung ausführlich als die Praxis der Freiheit, die sich nicht nur aus einem befreienden Wissen, sondern auch aus befreienden Praxen im Seminarraum speist (hooks 1994, 2003, 2010). Dieser Raum ist heterarchisch angeordnet und organisiert und pflegt ein spezifisches Verständnis von Intelligenz. Rancière wird hier mehr als deutlich: Es gibt Verdummung da, wo eine Intelligenz einer anderen Intelligenz untergeordnet ist. Er geht des Weiteren mit Jacotot davon aus, dass es nur eine Art der Intelligenz gibt, und zwar eine universelle und anarchistische, die fähig ist, autonom zu lernen (Rancière 2010: 168). Eine Intelligenz, die von allen geteilt wird. Von der Wissenschaftler*in, der Ingenieur*in, der Handwerker*in und der Bäuer*in sowie der Musiker*in und der Künstler*in. Diese universelle Intelligenz ist eine Praxis, keine individuelle Eigenschaft. Damit arbeiten wir u. a., wenn wir materielle dekonstruktive Praxen im Kollektiv erproben. Wir können so aufhören, die Formen *der* Lehre und *der* universitären Kommunikationsstrukturen zu re-enacten, von denen wir eigentlich wissen, wie exkludierend sie sind. Dekolonisierende Rede kann nur jenseits von Erklären funktionieren. Wie können wir aufhören, ein bestimmtes Wissen oder einen bestimmten Grad an Wissen vorauszusetzen und beginnen, einer Kritischen Lehre Raum zu geben

345 und tradierten Formen von Wissen, Bildung, Vermittlung einer de-konstruktiven Befragung zu unterziehen? Im Schreibwalzer gibt es kein richtig oder falsch, es kann keine Bewertung durch einen Lehrkörper vorgenommen werden: Die einzelnen Takte sind als Prozesse und Praktiken angelegt, die sich in ihrer Unabgeschlossenheit, ihrer Subjektivität und ihrer Kollektivität einer Beurteilung entziehen.

Wissen und Erfahrungheit Wie weit entfernt man sich von geplanter, bewusster, aktiver Wissenshandlung, bei der alles unter der eigenen Kontrolle erscheint? Das Erleiden, der Zufall, die Materialität, die ihre passive Rolle verlässt, die Intuition, die manches Mal eher über einen kommt, mitten in der Nacht, manchmal unerwartet, häufig von der Seite, scheint das Subjekt in die Zuschauer*innen-Ränge zu verbannen. Aber gerade Intuition kann erworben werden und wird zur »Erfahrungheit« (Rheinberger 2006: 93), im Anschluss an Ludwig Fleck, der diesen Begriff einführte, ermöglicht uns gewissermaßen »mit den Händen zu denken« (Rheinberger 2006: 93). Auch Michael Polanyi schreibt Ludwig Flecks Begriff der Erfahrungheit weiter und benennt mit dem Terminus »implizites Wissen« ein Wissen, das sich nicht versprachlichen lässt, aber doch in alle Wissenshandlungen einfließt. »Erfahrungheit muss gelernt werden, das liegt in der Natur der Sache und sie übersteigt gleichzeitig doch, was in einem expliziten Sinne gelernt werden kann« (Rheinberger 2005: 62).

Fragen Judith Butler schreibt, dass »die Ausübung von Kritik sich typischerweise [vollzieht], indem ein Komplex von Fragen formuliert wird« (Butler 2011: 13). Jacques Derrida fordert für die Universität als Ort des kritischen Widerstands darüber hinaus »die Form und Autorität der Frage, die Form des Denkens als Befragung kritischen Fragen aus[zu]setzen« (Derrida 2001: 12). Diese Formen der Kritik und des kritischen Denkens müssen aber nicht zwangsläufig in grammatikalisch und orthografisch korrekten Frageformen stattfinden –

sie könnten sich auch in außersprachlichen, **346** temporären, ästhetischen Fragepraktiken materialisieren. Künstlerisch forschende Fragepraxis kann Linearitäten durchkreuzen und Begriffe aussetzen und verschieben, ohne mit Begriffen und Fragezeichen zu arbeiten oder mit diesen so hantieren, dass sie neue Formen und Körper finden.

Materialität Das Wissenshandeln Künstlerischen Forschens löst sich nicht aus seiner Materialität, wird nicht Inhalt ohne Form, nicht herauschälbbare Information – es bleibt mehrdeutig und unbestimmt und reflektiert dabei permanent seine eigene Veränderlichkeit. Die Bedeutung der Materialität gilt aber auch für die Wissenschaftsbereiche, bei denen diese nicht explizit im Vordergrund steht: Jede Aufführungsform von Wissen – bspw. im Vortrag – oder Formfindung als Buch, Handout, Powerpoint-Präsentation, der Gebrauch von Bildern, die Rahmen im mehrfachen Sinne und natürlich die Anordnung von Körpern und Objekten im Raum verschmilzt unlösbar mit seinen Inhalten, so sehr, dass man nicht vorab getrennt von ihnen sprechen kann. Der Schreibwalzer generiert unterschiedliche Formen der Materialität, die auch durch ihre Verzahnung und Referenzialität entstehen, Materie und Material schreiben mit.

Affekt und Leidenschaft Für Wiltraud Gieseke sind atmosphärische Räume in der Pädagogik solche, die sich durch spezifische Interaktions- und Beziehungsstrukturen der Anwesenden gestalten. Gieseke bezeichnet diese affektiven Gefüge als »pädagogische und landschaftliche Topologien«, die noch nicht vermessen wurden (Gieseke 2010: 60). Was passiert, wenn wir als Lehrende Atmosphäre als pathisches Wahrnehmungsmodell betrachten und in unsere Konzeption mit einbeziehen? Was passiert, wenn wir davon ausgehen, dass die Akkumulation von Affekten ein Begehren zu lernen generieren kann? Was, wenn wir Affekt als zentrales Charakteristikum von Lernen verstehen? Das

347 Intersubjektive und das Interaffektive zwischen Lehrenden und Lernenden erspüren?

Affekte werden gespeichert, sie akkumulieren und formen Anordnungen von Subjektivitäten. Lernen ist eine Kombination affektiver und intellektueller Operationen als auch eine konzeptuelle Involvierung in den Gegenstand – damit ist die Lehrende keine statische Konstante, sondern dynamisch in ihrer Transformation. Diese Transformation passiert während des Lernens im Seminarraum, in Anwesenheit anderer Körper. Das Erspüren und Erfahren von Wissen öffnet unsere Körper nicht nur zu eigenen Gefühlen hin, sondern auch anderen Körpern und deren Gefühlen sowie den Gegenständen gegenüber, mit denen wir agieren. Im Umgang mit Text und seiner Materialität entstehen Affekte, die uns formen, die sich durch unsere Gefühle und unseren Intellekt und das Körper-Kollektiv im Raum arbeiten. Der soziale Raum entsteht – günstigstenfalls eine Infrastruktur für Widerstand gegen das Gegebene. Augen, die sehen, können als Körperorgane verstanden werden, die im Sehen berühren. Durch dieses haptische Sehen sind die Betrachter*innen mit dem betrachteten Gegenstand, sei es ein Text, ein Buchstabe, eine Collage, eine Zeichnung, verbunden (O'Sullivan 2007). Für Deleuze wird Denken durch Affekt hervorgerufen; es passiert dann, wenn wir involviert sind, wenn wir ergriffen werden, wenn wir uns einlassen. Affekte sind Voraussetzung für Lernen – oder dessen Verhinderung.

Raum Die Vielstimmigkeit, die wir heterogen und heterarchisch erklingen lassen wollen, findet ihren Klangkörper nur in Räumen, die affektives Anderssein erlauben. So beschreibt Roland Barthes in Bezug auf eine Vorlesung, die er hielt, eine »deviante Weise des ›Sitzens‹: das ›Vor-Sitzen‹; es ist die Anordnung Lehrstuhl – Hörerbänke, die der Vorlesung den magistralen Charakter verleiht« (Barthes 2005: 305). Und er fragt nach dem »wie ich hier sitze und mich fühle« (Barthes 2005: 305) und stellt damit das Gefüge von Lehrsituationen und deren räumlicher Anordnung, aber auch deren Einfluss

auf das Fühlen der Einzelnen zur Diskussion und sein Verhältnis zu denen, denen er gegenüber sitzt. Dieses räumliche Verhältnis ist in erster Linie ein relationales, atmosphärisches, körperliches und affektives Dispositiv.

348

In Bildungsinstitutionen bewegen wir uns als Körper, wir sind nicht nur Geist. Wir gehen vom Hörsaal in den Seminarraum, das Labor oder den Computerpool. Dort werden unsere Körper unterschiedlich angeordnet und fühlen sich dementsprechend auch anders. Wir fühlen anders je nach den Begebenheiten und Atmosphären, in denen Bildung stattfinden soll. Wir sitzen in Stuhlreihen, auf einem Podest, an Tischen, vor einer Tafel, einem Flipchart oder einer Powerpointpräsentation. Wir schreiben, lesen oder sprechen. Wir fühlen uns verbunden, alleine, kontrolliert, beobachtet, ermächtigt, gezwungen, gelangweilt, inspiriert. Dies sind atmosphärische und affektive Eindrücke und Tätigkeiten. Es entstehen Relationen zwischen Subjekten aber auch zwischen Subjekten und Objekten und im Zwischen ohne Entitäten.

Wir könnten aufhören, die Stühle hierarchisch anzuordnen (brauchen wir überhaupt Stühle?). Wir könnten uns beim Lernen und Denken bewegen (siehe auch die Erkenntnisse der Promenadologie). Wir können unsere Hände mit Stiften über das Papier fliegen lassen, mit Scheren zerstören, mit Leim zusammenfügen, knicken und blinzeln, wir können den Dreischritt des Schreibwalzers erproben.

Verfransung Kathrin Busch spricht in Anlehnung an Adorno von einer »Verfransung von Kunst und Wissenschaft« und prophezeit den »Forschungskünsten« einen »dritten Ort«. Sie vertritt die These, »dass die künstlerische Wissensbildung zugleich als eine Weiterentwicklung und Umbildung wissenschaftlichen Wissens fungiert« (Busch 2009: 144). Hier liegt die dreifache Chance, Künstlerisches Forschen weder als hippe Kunstmarktische, noch als zwangsläufige Graduierung nach dem Diplom an der Kunstakademie zu verstehen - und eben

349

auch nicht als von sich ebenfalls ständig weiter verfransenden wissenschaftlichen Bereichen abgetrenntes Anderes. Das Sich-Öffnen für das Fragwürdige, das Unverstandene, das Unbehagen, das redliche Herantasten und ästhetische Umkreisen sollte seinen Platz – und tut dies auch längst immer wieder – in der akademischen Lehre finden, ohne begrifflich eingezäunt und zugeordnet zu werden.

Was also? Was kann das also für die Lehre, auch außerhalb der Kunstakademie und innerhalb der Institution Hochschule, bedeuten: Wie akkumuliert man Erfahrung, die sich nicht explizit lernen lässt (s.o.) und tauscht sie aus, teilt und verbindet sie miteinander? Kann Leidenschaft genauso wenig wie Widerstand beigebracht werden? Was aber dann? Wie lassen sich Techniken und Experimente vermitteln, ohne dabei Arbeitsweisen zu Methoden zu strukturieren, die dann vielleicht dem Ungeplanten, dem Fragwürdigen und dem offenen Prozess nicht mehr so viel Gelegenheit zum Platznehmen geben können, wie es wünschenswert wäre? Und auch nicht mehr den Stimmen aus dem Off der Atmosphäre, dem Miteinander der Körper im Seminarraum, dem Nicht-Wissen, dem Unwissenden.

In unseren Versuchen der Umsetzung Kritischer Lehre vermitteln wir deshalb weniger konkrete Methoden, als Elemente des Künstlerischen Forschens auch in kunstfernen Arbeitsweisen. Das eingangs beschriebene Präludium – der Dreischritt unseres Schreibwalzers – dient also als eine Technik, die eigene freie Arbeitsweisen und Denkformen eröffnet oder einfach hilft, die Angst vor dem leeren Blatt und vollen Raum zu nehmen. Mit dem Dreischritt lassen sich Begriffe auflösen, ausweiten, umschreiben, zu neuen Gedanken zusammenfügen und dies vielleicht gerade in den Momenten am besten, in denen sich die Begriffe aus der Linearität lösen und mit Bildern verschwistern und dabei keinem festen Methodenkatalog folgen. So ist es auch nicht ganz richtig, hier von einer Technik zu sprechen, eher von einer offenen Handlungsskizze: Das Systematische an methodischem

Vorgehen kann dem Erkenntnisgewinn manches Mal diametral entgegenstehen und Wissenshandlungen verhindern. Gerade dann, wenn man im Handeln selbst etwas zur Aufführung bringen möchte, das sich nicht vorab ins Reine zeichnen lässt, nimmt man besser Abstand von Intention und Zweck – und auch von dem Wunsch, etwas beibringen zu können. Uns geht es hier eher um ein Präludium, das dem Eigentlichen vorausgeht, aber in seiner spezifischen Verfasstheit, die Ereignisse überhaupt erst eröffnen hilft. Und ungeplant manchmal selbst Eigenliches wird. Kritische Lehre bildet den Versuch, mehrdimensionale/zweidirektionale/dialogische Interaktion und Kommunikation zu ermöglichen und die Formate abzulegen, die Herrschaftsnormen auf allen Ebenen – auch der des Körpers und der Nutzung von Raum – zulassen und verstetigen.

Die Fragen, die unsere Praxis antreiben, zielen nicht auf eine Abgabe von Verantwortung, sondern auf das Aufgeben von Überwachung/Begutachtung: Wie können wir versuchen, die Formen der Lehre und der universitären Kommunikationsstrukturen zu öffnen, von denen wir wissen, dass sie nicht immer und für alle Infrastrukturen der Handlungsfähigkeit oder Emanzipation darstellen? Und wie können wir dies verantwortungsvoll und mutig erproben? Wie können wir sinnvoll die Kontrolle verlieren, um Denkräume zu öffnen?

- Busch, Kathrin (2011):
»Wissensbildung in den Künsten – Eine philosophische Träumerei«, in: Texte zur Kunst: Artistic Research. Heft 20 (82), S. 70–79.
- Busch, Kathrin (2009):
»Wissenskünste – Künstlerische Forschung und ästhetisches Denken«, in: Elke Bippus (Hg.), Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens, Zürich-Berlin: Diaphanes, S. 141–158.
- Butler, Judith (2011):
Kritik-Dissens-Disziplinarität, Berlin-Zürich: diaphanes.
- Deleuze, Gilles (1968):
»Vom Archiv zum Diagramm«, in: Jan Wöpking/Christoph Ernst/Birgit Schneider (Hg., 2016), Diagrammatik-Reader, Berlin: De Gruyter, S. 169–172.
- Derrida, Jacques (2001):
Die unbedingte Universität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1993):
Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (2008):
Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis, München, Berlin: Waxmann.
- Gadamer, Hans-Georg (1986):
Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen: Mohr Siebeck.
- hooks, bell (1994):
Teaching to Transgress, New York: Routledge.
- hooks, bell (2003):
Teaching Community. A Pedagogy of Hope, New York: Routledge.
- hooks, bell (2010):
Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom, New York: Routledge.
- Mersch, Dieter (2009):
»Kunst als epistemische Praxis«, in: Elke Bippus (Hg.), Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens, Zürich-Berlin: diaphanes, S. 27–47.
- O'Sullivan, Simon (2007):
Art Encounters Deleuze and Guattari, London: Palgrave Macmillan.
- Pazzini, K.-J./Schuller, M./Wimmer, M. (2010):
Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten, Bielefeld: transcript Verlag.
- Rancière, Jacques (2009):
Der unwissende Lehrmeister – Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Wien: Passagen-Verlag.
- Rancière, Jacques (2010):
»Communists without communism«, in: Costas Douzinas/Slavoj Žižek (Hg.), The Idea of Communism, London and New York: Verso, S. 167–177.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2005):
Iterationen, Berlin: Merve.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2006):
Experimentalsysteme und epistemische Dinge: eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scheuermann, Ulrike (2012):
Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln, Leverkusen/Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993):
Outside in the Teaching Machine, New York: Routledge.

Impressum

»Experimente lernen, Techniken tauschen. Ein spekulatives Handbuch«

Herausgegeben von Julia Bee und Gerko Egert

Nocturne, Plattform für experimentelle Wissensproduktion,
Weimar und Berlin, www.nocturne-plattform.de

Korrektur: Ivana Buhl

Gestaltung und Satz: Ricarda Löser, Weimar | www.ricarda-loeser.de

Gestaltung Logo »Be an Ally«: Viktoria Cichoń / vikunia illustration

Druck: Buch- und Kunstdruckerei Keßler GmbH, Weimar

ISBN: 978-3-00-066190-7

1. Auflage 2020



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Adresse der Herausgeber*innen:
Bauhaus-Universität Weimar
Jun.-Prof. Dr. Julia Bee
Bauhausstraße 11
99423 Weimar
julia.bee@uni-weimar.de

Bauhaus-Universität Weimar

Kreativfonds

Dank an den Kreativfonds der Bauhaus-Universität Weimar
für die freundliche Förderung.

