

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 lebhaftige 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 hingehet. 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.