

Wie wir uns an der Universität aufführen: Zur performativen Wechselwirkung von Hochschule und Gesellschaft

Suchard, Anna

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Suchard, A. (2022). *Wie wir uns an der Universität aufführen: Zur performativen Wechselwirkung von Hochschule und Gesellschaft*. (Edition Kulturwissenschaft, 274). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839461945>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Anna Suchard

Wie wir uns an der Universität aufführen

Zur performativen Wechselwirkung
von Hochschule und Gesellschaft

[transcript] Edition Kulturwissenschaft

Anna Suchard
Wie wir uns an der Universität aufführen

Anna Suchard (vm. Seitz), (Dr. phil.), geb. 1983, ist Dramaturgin, Philosophin und Teil des Leitungskollektivs »ca.si.an« des Zentrums für Performance Studies der Universität Bremen und des daran angeschlossenen Theaters der Versammlung. Wissenschaftlich wie künstlerisch gilt ihr Hauptaugenmerk der Entwicklung transdisziplinärer Arbeitszusammenhänge und ihr Forschungsschwerpunkt liegt in der interdisziplinären Performativitätsforschung und der Performance Philosophy. Von 2020-2021 hatte sie die Gastprofessur für Dramaturgie und Medientheorie am Designdepartment der Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg inne.

Anna Suchard

Wie wir uns an der Universität aufführen

Zur performativen Wechselwirkung von Hochschule und Gesellschaft

[transcript]

Gefördert durch die Hans-Böckler-Stiftung

Hans **Böckler**
Stiftung

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

und die SuUB Bremen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/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.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Anna Suchard

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Korrektur: Enrico Wagner

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6194-1

PDF-ISBN 978-3-8394-6194-5

<https://doi.org/10.14361/9783839461945>

Buchreihen-ISSN: 2702-8968

Buchreihen-eISSN: 2702-8976

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorwort	7
I. Einleitung	11
II. Kaleidoskop: Methoden und theoretische Einbettungen	17
Performativität aus philosophischer, theaterwissenschaftlicher und kulturwissenschaftlicher Perspektive	17
Performative Perspektiven: Der dramaturgische und der ethnografische Blick	23
Eingrenzungen und Abgrenzungen	28
Praktische Methodologie und Prämissen für die Feldforschung	34
Alienating	36
Autopoietische Feedback-Schleifen und performative Verträge von Wissens- und Bildungsaufführungen	40
III. Performative Feldforschung zur Performanz von akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen	45
Das Zentrum für Performance Studies und das Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst	45
Eckdaten der Feldforschung und Auswahl der Mikrostudien	48
Aufführungsanalyse: Liminale Phasen und das Zustandekommen performativer Verträge ..	50
Aufführungsanalyse: Ausgestaltung autopoietischer Feedback-Schleifen von Wissens- und Bildungsaufführungen	78
Zwischenfazit: Performative Evidenz und performativer Widerspruch	97
müde	100
abgeschaltet	113
Diskurs	122
IV. Inszenierungsanalyse akademischer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen	129
Einführende Vorbemerkungen	130
Linearisierung	133

Normative Implikationen der Linearisierung von akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen	143
Exkurs: Erfindet Euch neu!	150
V. Bildung und Menschenbild	161
Maschine Mensch	165
Linearisierung und Menschenbild	170
Gesellschaftlicher Kontext der Problemstellung anhand des Filmbeispiels <i>I, Daniel Blake</i> ...	174
VI. Performatives Wissen im digitalen Zeitalter	191
Implizites und explizites Wissen: Wir wissen mehr, als wir zu sagen wissen	191
Präzisierte Begriffsbestimmung performativen Forschens und angrenzender Begrifflichkeiten	199
Wissen im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit	207
Selfie mit Oskar Negt	218
Archiv und Repertoire	225
VII. Praktische Anwendung und Rücküberprüfung der theoretischen Ergebnisse	237
Performance Philosophy	237
How does Performance Philosophy act? Ethos, Ethics, Ethnography	245
Inszenierung	246
Aufführung	256
Analyse	264
VIII. Fazit und Ausblick	269
Quellenindex	277
Bibliografie	279
Filme	287
Links ohne Autor*in	288

Vorwort

Nicht erst seit der Corona-Pandemie, aber auch in deren Zuge, sind wir mit der herausfordernden Frage konfrontiert, wie wir gesellschaftliche Teilhabe, allen voran in Bildung, Wissenschaft und Kunst, (neu) organisieren können und/oder sollten. Dazu ist es unabdingbar, uns zunächst einmal vor Augen zu führen, wie wir das bislang (institutionell) tun und wo es, auch gemessen an eigenen Zielen, glückt oder scheitert. Hierzu möchte ich mit dieser Veröffentlichung einladen. Es geht dabei weniger darum, Dystopien oder Utopien zu entwerfen, als vielmehr darum, sowohl den Wert als auch die Problematik von *Atopien* (im philosophischen Sinne) zu diskutieren: Wie gehen wir mit »unangemessenem« (bisweilen auch »unmessbarem«) Verhalten um, oder allgemein: dem Abweichen von Standards? Hierin möchte ich mit der Publikation auch all jenen Rückenwind verschaffen, die sich in den Institutionen mit solchen Fragen beschäftigen, und ihnen versichern, dass diese Auseinandersetzung keine Orchideenwissenschaft, sondern dringend notwendig ist.

Als Angehörige von Institutionen sind wir Akteur*innen, Inter- und Re-Akteur*innen. Wir konstituieren konkrete Wirklichkeiten, die innerhalb und außerhalb dieser Institutionen wirksam sind. Die vorliegende Veröffentlichung fragt, *wie* wir das tun und *welche* Wirklichkeiten wir dabei hervorbringen. Diese Frage ließe sich anhand vieler Institutionen konkretisieren – wir könnten uns hierzu sicherlich sowohl Schulen als auch Stadttheater anschauen. Das Feld, das wir hier unter die Lupe nehmen werden, ist das der Hochschulen und ihrer wirklichkeitsgenerierenden Auswirkungen auf verschiedene kulturelle, ethische und gesellschaftliche Bereiche. Dieser Ansatz eröffnet durch allerlei Mikrostudien letztlich eine Makroperspektive, weil die Hochschulen auf jeden dieser Bereiche gestalterischen Einfluss nehmen und gleichzeitig sehr viele unterschiedliche disziplinäre Perspektiven auf diese Bereiche bündeln. Die Frage lautet also: Wie konstituieren wir kollektiv und individuell handelnd die Wirklichkeit, die wir Universität nennen, und wie wird sie innerhalb und außerhalb dieser Institution wirksam? Anders ausgedrückt handelt es sich dabei um die Frage nach der Performativität von Universität und darin gleichzeitig um die Frage, welche Bedeutung

Fragen der Performativität in universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen zukommt sowie in Differenz dazu zukommen sollte.

Wie viele andere Institutionen stehen auch die Hochschulen unter stetig wachsendem Effizienzdruck. Eine der Konsequenzen dieser Entwicklung ist die zunehmende Standardisierung institutioneller Formate. Neben den ökonomischen Zwängen sind hier auch die vorherrschenden Verwendungsweisen technischer Neuerungen ein Faktor, der diese Entwicklung verstärkt. Waren beispielsweise E-Learning-Formate ursprünglich als additive Angebote im personellen Wissenstransfer geplant, werden sie mittlerweile mehr und mehr zu dessen Substitutionen, insbesondere seit der Corona-Pandemie. Es lässt sich beobachten, dass Strukturen und Formate wissenschaftlicher Forschung und Lehre durch fortschreitende Standardisierungsprozesse zunehmend linear agieren. Mit *linear* [von lat. *linea*: (gerade) Linie, bzw. *linearis*: aus Linien bestehend, stetig in eine Richtung verlaufend, ohne Abschweifung] bezeichne ich solche Strukturen und Formate, die nicht rekursiv vonstattengehen, sondern stetig einer Verlaufsrichtung folgen und Abweichungen in ihrem Vollzug erschweren oder sogar verhindern. Diese Linearisierungsprozesse wirken sich drastisch auf die Performativität universitärer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen aus, und diese Entwicklungen haben wiederum drastische Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen Bereichen, die ich in verschiedenen Mikrostudien unter die Lupe nehme. Damit einhergehend untersuche ich auch den aktuellen Topos, dass alle Formen des Wissens in digitalen Formaten für jeden allerorts zugänglich gemacht werden könnten. Stehen dem doch zahllose Wissensformen gegenüber, die sich nicht in standardisierte Formate und digitale Daten übersetzen lassen, allen voran jegliche impliziten, inkorporierten und habitualisierten Formen des Wissens! Hierbei gibt es partizipatorische und darin prozessorientierte Weisen des Wissenserwerbs und des Umgangs mit diesem Wissen, die nur durch Anwendung und in actu vorhanden sind, die der Versammlung bedürfen, für die die gleichzeitige und gleichräumliche Anwesenheit Voraussetzung ist, d. i. Wissen, das im starken Sinne performativ übermittelt und erlernt werden muss.

Wenn ich sage bzw. genau genommen »schreibe«, dass es relevante Aspekte des Wissenstransfers und der Wissensgenerierung gibt, die sich nicht linearisiert und schriftbasiert kommunizieren lassen, bedeutet eine Schrift darüber zu veröffentlichen zwangsläufig einen massiven performativen Widerspruch. Mit dieser Art von Widersprüchen werden wir uns hier auseinandersetzen. Das löst die Widersprüche zwar nicht auf, macht sie aber sichtbar und, so hoffe ich, verhandelbar. Den Leser*innen dieses Buches kann ich versichern, dass sich vieles gewissermaßen »zwischen« Ihnen und den Zeilen ereignen will, was sich nicht »in« den Zeilen beherbergen lässt. Sie können (und vermutlich werden Sie) das Buch anders als linear, nämlich »quer« lesen. Tun Sie das! Springen Sie hin und her und lesen Sie, was mit Ihren Erfahrungen resoniert! Daran gibt es nicht das Geringste

auszusetzen, damit generieren Sie eine eigene Prozesshaftigkeit. Die linearisierte Form, die ich hier anbiete, ist ebenfalls eine Einladung zu einer Prozesshaftigkeit, die sich aufeinander aufbauend und gleichsam rekursiv gestaltet. Sie unternimmt den abenteuerlichen Wechsel von induktiven zu deduktiven Logiken und operiert mit fünf Disziplinen und ihren unterschiedlichen Sprachlichkeiten. Wenn Sie dazu Begleitung wünschen, nimmt sie die Dramaturgie dieses Buches an die Hand und lädt Sie zu einer dichten Lektüre ein. Je nachdem, wie nah oder fern Ihnen die beteiligten Disziplinen stehen, werden Sie womöglich an der einen oder anderen Stelle ein konzentrationsförderndes Getränk zu schätzen wissen, aber ich habe große Sorgfalt darauf verwandt, dass jedes Kapitel sowohl mit als auch ohne disziplinären Hintergrund rezipierbar ist. Dieser Anspruch ist bei wissenschaftlichen Publikationen keine Selbstverständlichkeit und er mag vielleicht auch hier nicht immer und bei allen glücken, aber Sie sollen wissen, dass Sie eingeladen sind, sich prinzipiell vertrauensvoll auf diesen Modus einzulassen.

Zuvor ist es mir noch ein aufrichtiges Anliegen, den Akteur*innen meiner teilnehmenden Beobachtungen zu danken – ohne ihren Mut, ihr Vertrauen und die große Offenheit in unseren Gesprächen hätte diese Forschung nicht stattfinden können. Selbiges gilt für meine wunderbaren Kolleg*innen am und um das *Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen*, insbesondere Carolin Bebek, Alice Lag-aay und Simon Makhali, sowie für die Studierenden der Performance Studies und die Ensemblemitglieder des *Theaters der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst*.

Diese Veröffentlichung widme ich in und als Form lebendiger Erinnerung meinem sehr vermissten Freund, Kollegen und Störenfried Jörg Holkenbrink († 2020).

I. Einleitung

In Bezug auf Fragen der Performativität findet man sich mit dem delikaten Widerspruch konfrontiert, dass Performativität zwar wissenschaftlich in aller Munde ist, jedoch kaum Anwendung auf die Vollzugsweisen (also die eigene Performativität) wissenschaftlicher Institutionen findet. In Bezug auf Performativität gibt es disziplinübergreifend ein starkes Forschungsinteresse. Seit John L. Austin in *How to do things with words*¹ vor rund 50 Jahren seine Sprechakttheorie vorgestellt hat, ist das wissenschaftliche Interesse an performativen Aspekten immens gestiegen. Hier von zeugt beispielsweise der groß angelegte interdisziplinäre Sonderforschungsbereich der FU Berlin, *SFB 447: Kulturen des Performativen* (1999-2010). Erika Fischer-Lichte liefert hier mit *Performativität – Eine Einführung*² die zentrale Monografie. Auffällig in diesem Bereich der Performativitätsforschung ist jedoch, dass sich hier hauptsächlich mit der Rezeptionsseite beschäftigt wird, auch wenn Jacques Rancière die Rezipient*innen aus der vermeintlichen Passivität lösen konnte.³ Auch in Bezug auf die Frage nach der Beziehung von Performativität und Medialität wird sich in der Literatur zentral an Wirkungsweisen orientiert.⁴ Im Bereich der künstlerischen Forschung werden hingegen durchaus auch performative Herstellungsweisen (künstlerischer Performativität) thematisiert.⁵ Die Herstellung kultureller Wirklichkeiten durch performative Akte untersuchte prominent Judith Butler anhand des bekannten *doing gender*, sowie zuletzt anhand der performativen Dimension von Versammlungen.⁶ Performativitätsforschung hat also Hochkonjunktur, ihre Erkenntnisse werden in den verschiedenen Disziplinen als wissenschaftlich relevant eingestuft, jedoch kaum miteinander in Dialog gebracht und auch in actu

1 Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*, Stuttgart 2010.

2 Fischer-Lichte, Erika: *Performativität – Eine Einführung*, Bielefeld 2012.

3 Vgl. Rancière, Jacques: *Der emanzipierte Zuschauer*, Wien 2009.

4 Vgl. hierzu etwa: Krämer, Sybille [Hg.]: *Performativität und Medialität*, München 2004.

5 Beispielsweise prominent durch Klein, Julian: »Was ist künstlerische Forschung«, in: *kunsttexte.de/Auditive Perspektiven*, Nr. 2, 2011, www.kunsttexte.de (17.02.2018).

6 Vgl. Butler, Judith: *Gender trouble – feminism and the subversion of identity*, New York 1990; sowie: Butler, Judith: *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*, Berlin 2016.

nicht umgesetzt, was ihre Inhalte gleichzeitig negiert, handeln sie doch von der Relevanz des Tuns.

Der Performativitätsforschung möchte ich daher eine *Praxis performativen Forschens* zur Seite stellen. Performative Forschung verstehe ich als Forschungspraxis, welche in der Lage ist, nicht nur Inhalte, sondern auch deren Verhältnis zu ihrer Form und ihrem Setting, also zu ihrer gesamten Performanz, zu untersuchen. Die vorliegenden Forschungsergebnisse begründen die These, dass prinzipiell *jede* Disziplin mit Elementen performativer Forschung operiert. Hierdurch entwickeln sie ein Gegengewicht zu linearen Strukturen und Formaten, das in der Lage ist, unsere Wahrnehmung für abweichende Forschungs-, Lehr- und Lernweisen zu schärfen, die durch die wachsenden Linearisierungsprozesse dieser Bereiche von Substitution betroffen oder davon gefährdet sind. In diesem Zusammenhang gilt es gleichzeitig, auch unsere Wertschätzung für diese Elemente zu reformieren und Kriterien zu erarbeiten, die hier eine Differenzierung ermöglichen. Bisher gibt es jedoch keine theoretische Konzeption, welche in der Lage wäre, die von Reduktion und Substitution durch Linearisierungsprozesse gefährdeten Anteile akademischer Forschung und Lehre zu erfassen. Da es in erster Linie die performativen Anteile akademischer Praxis sind, die Gefahr laufen, ausgeschlossen zu werden, wobei sie gleichzeitig strukturell in der Lage wären, die zunehmende Forderung nach inhaltlicher und formaler Vernetzung zu initiieren, ist es ein Ziel meiner Forschung, eine Konzeption zu entwickeln, die diese Anteile erfassbar macht. Solche performativen Anteile zu untersuchen und damit kommunizierbar zu machen, ist auch über den akademischen Kontext hinaus ein großer Gewinn und aktuell von hoher gesamtgesellschaftlicher Relevanz. Hier gilt es, eine Konzeption zu entwickeln, die in der Lage ist aufzuzeigen, an welchen Stellen es sinnvoll und notwendig wäre, digitale Formate additiv wie durchaus *auch* substituierend einzusetzen und an welchen nicht. Eine solche Konzeption halte ich für maßgeblich relevant in Bezug auf Strategien zur Vernetzung unterschiedlicher Disziplinen und ihrer Inhalte wie auch orientierend in Bezug auf Fragen der digitalen Lehre. Zudem ist es notwendig, sich mit dem Umstand auseinanderzusetzen, dass performative Aspekte, obgleich sie in Forschung und Lehre immer mehr in den Hintergrund treten, gleichzeitig auch immer stärker in den Fokus ökonomischer und politischer Zusammenhänge rücken.⁷ Wenn an den Hochschulen in vielen Fachbereichen derzeit jedoch kaum Erfahrung oder gar Expertise im Umgang mit performativen Aspekten gewonnen werden kann, besteht die Gefahr, deren ökonomischer Verwertung

7 Einen noch grundlegenden Ansatz zu »Performance« als Schlüsselwort des 21. Jahrhunderts vertritt Jon McKenzie in seinem Werk *Perform or else – from discipline to performance*, in welchem er u.a. die These begründet, dass es heute in sämtlichen Bereichen nicht mehr um Expertise in Bezug auf Inhalte, sondern um Expertise in Bezug auf Darstellungsweisen gehe (vgl. McKenzie, Jon: *Perform or else – from discipline to performance*, London 2001).

gegenüber unmündig zu bleiben. Ich werde daher Perspektiven ausformulieren, die eine Wahrnehmungsschule performativer Aspekte im Kontext von Universität und Gesellschaft fördern sollen.

In diesem Sinne werde ich der Frage nachgehen, welcher Stellenwert Aspekten der performativen Forschung innerhalb und außerhalb der universitären Forschung und Lehre zukommt und welcher ihr in Differenz dazu zukommen sollte. Hierfür ist es zunächst notwendig zu klären, was performative Forschung konkret bedeutet (welche Kriterien sich bestimmen lassen) und welche Perspektiven sie eröffnet. Demzufolge stelle ich auch die implizite These auf, *dass* performative Forschung neue Perspektiven eröffnet – und damit auch in Differenz zeigen kann, was normalerweise alles *nicht* untersucht wird. Es wird eine Konzeption von performativer Forschung erarbeitet, die aufzeigen kann, welche Wissensformen hierdurch generiert werden können, wie sie sich von anderen Forschungsstrategien unterscheidet, worin die Unterschiede zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher performativer Forschung liegen und ob Kriterien benannt werden können (und wenn ja, welche), um eine glückende performative Forschung von einer gescheiterten zu unterscheiden. Es soll grundlegend untersucht werden, wie performatives Wissen entsteht. Dabei geht es mir wie gesagt nicht darum, Dystopien⁸ oder Utopien⁹ in Bezug auf Universität oder etwa den Bereich der Hochschuldidaktik zu formulieren, sondern zu untersuchen, welche Wirklichkeiten sich performativ *de facto* konstituieren und ob sie, gemessen an eigenen Zielen, glücken oder scheitern. Darin werden jedoch unsichtbare Normativitäten sichtbar, die zu verhandeln in einem weiteren Schritt sinnvoll wäre.

Ich verstehe performatives Forschen als Grundprinzip *translinearer* Forschung und Lehre. In Abgrenzung zu *nichtlinear* möchte ich hiermit eine Forschungs- und Lehrweise bezeichnen, die sich zwar durchaus zu einer Linearität verhält, aber Abweichungen fordert und fördert. Im Unterschied zu *transdisziplinär* möchte ich damit eine Forschungs- und Lehrweise kennzeichnen, die auch innerhalb *einer* Disziplin zur Anwendung kommen kann. Eine transdisziplinäre Forschung und Lehre wäre demnach nicht zwangsläufig auch translinear und vice versa. Performative Forschung formuliere ich dagegen als hinreichendes Kriterium translinearer Forschung und demnach translineare Forschung als notwendige Bedingung performativen Forschens. Insofern begreife ich das Erarbeiten einer Konzeption performativen Forschens als Grundlage für ein Verständnis von translinearen Forschungs- und Lehrweisen. Performatives Forschen erachte ich dabei als methodisches Grundmoment, welches in unterschiedlicher Weise und Aus-

8 Vgl. etwa Haß, Ulrike/Müller-Scholl, Nikolaus [Hg.]: *Was ist eine Universität? – Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*, Bielefeld 2009.

9 Vgl. etwa Derrida, Jacques: *Die unbedingte Universität*, Frankfurt 2001.

prägung prinzipiell in jeder Disziplin Anwendung findet und sich in verschiedene Arten von performativem Forschen unterscheiden und aufeinander beziehen lässt.

Um dieser Frage auf die Spur zu kommen, müssen wir von den Selbstverständlichkeiten universitärer Vollzüge Abstand nehmen und uns verunsichern lassen. Hierin begründet sich ein transdisziplinäres Vorgehen, welches in der Lage ist, uns mit den blinden Flecken der beteiligten Disziplinen zu konfrontieren. Es bedeutet, unterschiedliche Perspektiven und Sprachen miteinander in Dialog zu bringen und wachsam für Übersetzungsschwierigkeiten und Unübersetzbarkeiten zu sein. Glückt dieser Dialog, zeigen sich Dinge, die man nicht erwartet hat, und erweitern so den Erkenntnishorizont aller am Dialog beteiligten Disziplinen. In diesem Sinne werden wir die Frage nach der Performativität universitärer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen als eine transdisziplinäre Frage stellen, die verschiedener Perspektiven bedarf, um ihre unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen zutage fördern zu können.

Hieraus leitet sich folgendes Vorgehen ab: Zunächst werde ich eine Methodik entwickeln und plausibilisieren, die sich aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Zugänge gestaltet, nämlich philosophischer, theaterwissenschaftlicher, kulturwissenschaftlicher und dramaturgischer Zugänge (Kap. II). Diesen Methodenverbund wende ich auf die Analyse universitärer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen an, indem ich sie im Sinne der Performance Studies *als* Performance, bzw. unter performativen Aspekten, ethnografisch beobachte und mich darin von dramaturgischen Fragestellungen leiten lasse. Meine teilnehmenden Beobachtungen strukturiere ich anhand der theaterwissenschaftlichen Aufführungsanalyse (Kap. III). Hier werden wir uns zunächst auf die Mikroebene begeben, um anschließend in einer Inszenierungsanalyse der beobachteten Aufführungen mithilfe philosophischer Fragestellungen Bezüge zur Makroebene herzustellen (Kap. IV). In dieser Inszenierungsanalyse werden wir uns mit normativen Fragestellungen konfrontiert finden, die sich aus den empirischen Ergebnissen ableiten lassen. Diese Fragestellungen beziehen sich zum einen auf den Zusammenhang von *Menschenbild und Bildung* (Kap. V) und zum anderen auf den Zusammenhang von *performativem Wissen und Digitalisierung* (Kap. VI). Hier werden wir weitere theoretische Ergebnisse zutage fördern, die wir anschließend einer exemplarischen Rücküberprüfung in der praktischen Anwendung aussetzen (Kap. VII.). Unter Zuhilfenahme meiner Expertisen als Dramaturgin in der praktischen Theaterarbeit werden diese Ebenenwechsel durch eine durchgängig dramaturgische Perspektive begleitet und zusammengeführt.

Dem transdisziplinären Anspruch dieser Arbeit gerecht zu werden, fordert einige Konsequenzen. Die Dialogfähigkeit der beteiligten Disziplinen hängt davon ab, wie tief wir uns in ihre spezifischen Diskurse und deren Sprachlichkeit begeben. Ich habe daher die Entscheidung getroffen, disziplinspezifische Diskurse nur dann zu kontextualisieren, wenn sie für die übrigen beteiligten Disziplinen in Be-

zug auf die konkrete Fragestellung dieser Arbeit von unmittelbarer Relevanz sind. Eine große Herausforderung besteht dabei in den disziplinspezifischen Sprachlichkeiten, die einer sensiblen Handhabung bedürfen. Hier gilt es zu unterscheiden, ob Begriffe übersetzbar sind oder nicht, und sie so einzuführen, dass sie disziplinübergreifend handhabbar sind, ohne ihre disziplininterne Bedeutung zu konterkarieren. Die gleiche Herausforderung besteht in der Koordination der unterschiedlichen Schreibweisen der beteiligten Disziplinen. Hier gilt es, die Schreibweisen für die verschiedenen Disziplinen anschlussfähig zu gestalten und gleichzeitig die Stärken ihrer Unterschiedlichkeiten zu nutzen.

Ein übergeordnetes Anliegen dieser Veröffentlichung besteht darin, die Produktivität transdisziplinären Zusammenwirkens plausibel zu machen. Die Komplexität transdisziplinären Arbeitens verlangt Vereinfachungen auf der disziplinären Ebene. Dennoch, oder gerade deswegen, hält sie Ergebnisse bereit, die dann wiederum auch auf die einzelnen Disziplinen zurückwirken, weil sie in der Konfrontation mit alternativen Schreibweisen, Begriffen und Vollzügen die eigenen Selbstverständlichkeiten, (Vor-)Urteile und Selbstverständnisse zur Disposition stellt. Ernst gemeinte Transdisziplinarität bedeutet immer auch, sich verunsichern zu lassen und darin keinen Mangel, sondern einen Gewinn zu sehen. Ich plädiere also für ein Einlassen auf die Verunsicherungen, die die beteiligten Disziplinen für uns bereithalten und ein Willkommenheißen des Fremden, das uns neue Perspektiven auf das Eigene ermöglicht.

II. Kaleidoskop: Methoden und theoretische Einbettungen

In diesem Kapitel stelle ich die unterschiedlichen Disziplinen, ihr jeweiliges Handwerkszeug und ihre verschiedenen Perspektiven vor, die in der Arbeit zum Tragen kommen. Für transdisziplinäre Ergebnisse ist die Transdisziplinarität der Zugänge eine zentrale Grundvoraussetzung. Daher operiere ich zum einen dialogisch in Bezug auf meine wissenschaftlichen Ursprungsdisziplinen, die Philosophie und die Theaterwissenschaften, zum anderen aber auch in Bezug auf meine praktisch-ästhetischen Zugänge in Form meiner Erfahrungen aus der dramaturgischen Theaterarbeit. Zur Ausgestaltung dieser Dialoge verwende ich kulturwissenschaftliche Techniken, die gleichzeitig Teil dieser Dialogizität sind, sodass sich insgesamt ein rekursives Wechselspiel der Perspektivität ergibt, auf dessen Grundelemente ich nun genauer eingehen möchte.

Performativität aus philosophischer, theaterwissenschaftlicher und kulturwissenschaftlicher Perspektive

Bereits während meines Magisterstudiums mit den Hauptfächern Philosophie sowie Theater-, Film- und Medienwissenschaft (TFM) machte ich die sonderbare Entdeckung, dass die meisten Themenfelder in meinen beiden Disziplinen von recht unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen geprägt waren. Um dieses Phänomen anschaulich zu machen, möchte ich diese Unterschiede kurz anhand der Perspektiven auf das Themenfeld der Performativität im Kontext der verschiedenen *cultural turns*¹ skizzieren: Während in TFM ganz selbstverständlich davon ausgegangen

1 In der Verwendung des Plurals schlage ich mich hier auf die Seite derjenigen kulturwissenschaftlichen Strömungen, die die Existenz *eines* »*cultural turn*« im 20. Jahrhundert als unsinnig erachten und von unterschiedlichen *turns* als Fokus-Verschiebungen in konzeptioneller Hinsicht ausgehen. Ich teile hier und im Weiteren die *turn*-Definition von Bachmann-Medick: »Von einem *turn* kann man erst sprechen, wenn diese neuen Forschungsfelder auf Ebene von Konzepten »umschlagen«, wenn Beschreibungsbegriffe zu disziplinübergreifenden konzeptuell methodischen Analyse-Kategorien werden, wenn sie also nicht mehr nur Objekt

wurde, dass wir uns auf dem Zenit des kulturwissenschaftlichen *performative turn* befinden, lernte ich in der Philosophie den *linguistic turn* als größte Innovation des 20. Jahrhunderts kennen, dessen Erkenntnisse die Theaterwissenschaften jedoch als überwunden betrachteten. In der Philosophie wurde Austins Sprechaktttheorie als erstaunlicher Fund innerhalb der analytischen Sprachphilosophie kommuniziert, während wir in TFM sprachliche Handlungen als eine Unterdisziplin performativer Akte untersuchten. Beide Perspektiven haben ihre Begründung, und gleichzeitig negieren sie einander.

Derlei gravierende Unterschiede finden sich nicht nur zwischen den Perspektiven von Philosophie und TFM. In meinen universitären Arbeitsprozessen konnte ich beobachten, dass solche Umstände in inter- oder transdisziplinären Austauschprozessen nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind. Es sind stets Begegnungen mit dem Fremden, in denen Missverständnisse und Unverständnisse entstehen. Doch wo diese Austauschprozesse glücken, führt gerade »die Not, in die die Kommunikation gerät«² zu einer Ausleuchtung blinder Flecken in den beteiligten Disziplinen, indem sie mit ihrem fremden Blick füreinander das jeweils *Feststehende in Bewegung bringen* und *Möglichkeitssinn* aufkommen lassen. Daher möchte ich zu Beginn meiner Ausführungen zunächst eine vermittelnde Rolle zwischen meinen beiden wissenschaftlichen Disziplinen einnehmen und eine inhaltliche Ausgangsposition beschreiben, die beide Perspektiven berücksichtigt. Bereits in dieser ersten Skizzierung wird sich zeigen, warum es für die Forschungsfrage notwendig war, noch weitere Disziplinen ins Boot zu holen.

Bringe ich die Annahmen der Philosophie und der Theaterwissenschaft miteinander in Dialog, lässt sich die Ausgangsposition meiner Untersuchungen folgendermaßen kartografieren:

Der *linguistic turn* ist noch nicht überwunden. Seine Konsequenzen zeigen sich nicht nur in den Inhalten. »Kultur als Text«³ hat sich vor allem auch in den Forma-

von Erkenntnis bleiben, sondern selbst zum Erkenntnismittel und -medium werden.« Vgl. Bachmann-Medick, Doris: »Turns und Re-Turns in den Kulturwissenschaften«, in: Gubo, Michael/Kypta, Martin/Öchsner, Florian [Hg.]: *Kritische Perspektiven: Turns, Trends und Theorien*, Berlin 2011. (S. 134).

2 »Werden Institutionen, die einander nicht verstehen können, abrupt miteinander konfrontiert, so entsteht regelmäßig an der Trennstelle ein intelligenter Funke. Er entsteht aus der Not, in die die Kommunikation gerät.«, aus: Kluge, Alexander: »Die Macht der Bewußtseinsindustrie und das Schicksal unserer Öffentlichkeit«, in: Bismarck, Klaus/Gaus, Günter/Kluge, Alexander/Sieger, Ferdinand [Hg.]: *Industrialisierung des Bewusstseins*, München 1985. (S. 51-129). Zitiert nach Holkenbrink, Jörg: »Lügen unter Wahrheitssuchern – Gedanken zu Papieren und Aktionen«, in: Lagaay, Alice/Seitz [Suchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018. (S. 21).

3 Vgl. hierzu: Bachmann-Medick, Doris: *Kultur als Text – Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, Stuttgart 2004.

ten niedergeschlagen. Die Perspektive von allem als Text geht dabei häufig mit der Auffassung einher, alles sei in linearen Strukturen abbildbar. Es ist unbestreitbar, dass diese Perspektive der Wissenschaft und der Welt bahnbrechende Innovationen ermöglicht hat. Nicht zuletzt die rasante Entwicklung der Informatik ist ein Kind des *linguistic turn*. Bei allem, was er uns gegeben hat, ist es jedoch durchaus an der Zeit, eine kritische Hinterfragung nach dem zu wagen, was wir uns haben nehmen lassen (wie es inhaltlich im *performative turn* geschehen ist und weiterhin geschieht). Und doch bleiben viele dieser Kritikpunkte bisher relativ konsequenzlos, wenn man von einem allgemeinen Klima der Verunsicherung, wie Bachmann-Medick es formuliert, einmal absieht:

»Der *linguistic turn* zieht sich wie ein roter Faden durch die kulturwissenschaftlichen *turns* hindurch. Im Zuge dieser Richtungswechsel wird ihm sein Zepter jedoch zunehmend aus der Hand genommen. Denn die Neufokussierungen markieren geradezu eine Rückkehr des Verdrängten. Sie führen nach und nach diejenigen Dimensionen von Kultur, Lebenswelt, Geschichte und vor allem Handeln wieder ins Feld, die von der Sprachenge des *linguistic turn* ausgeblendet, ja verdrängt worden sind. Bis heute scheint man dies nicht genügend zu erkennen. Immer noch wird zu pauschal die Vorherrschaft des *linguistic turn* verkündet oder auch beklagt, gar vom ›Schreckensgespenst des *linguistic turn*‹ geredet, das durch die Diskursanalyse geistert und die Kulturwissenschaften aufrüttelt. Dabei bringen die einzelnen *turns* doch eigenständige Ansätze zu einer Neuakzentuierung, ja Veränderung/Transformation des *linguistic turn* ein, an denen sich die Forschung immer wieder neu orientieren kann.«⁴

Der *performative turn* findet seinen Ursprung im *linguistic turn*. Im Zuge des »Alles als Text« unternimmt John L. Austin bereits in den 1950er-Jahren mit *How to do things with words*⁵ seine Untersuchungen zur Sprechakttheorie und markiert gerade dadurch den ersten Pfeiler der Wende. Er erkennt, dass es sprachliche Handlungen, sog. »Sprechakte«, gibt und stellt damit alles vom Kopf auf die Füße. Es kann hier nicht mehr heißen, »Handlung als Text«, sondern »Text als Handlung«. »Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau!« ist ein Text, der, in angemessenem Setting aufgeführt, eine Handlung bedeutet. Mit dieser Erkenntnis stehen plötzlich performative Daten aller Art im Fokus, die keine textuell-lineare Struktur aufweisen, sondern sich wechselseitig bedingende Elemente einer gelungenen oder gescheiterten Handlung darstellen, die Wirklichkeit produziert. Judith Butler erweitert diesen Ansatz in den 1980er-Jahren und kombiniert ihn mit kulturwissenschaftlichen Ansätzen, wenn sie von performativen Akten wie dem *doing gender*

4 Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns – Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reimbek bei Hamburg 2007. (S. 36f.). [HiO].

5 Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*, Stuttgart 2010.

als wirklichkeitskonstituierendem Akt der Aufführung von Kultur ausgeht.⁶ Denn ebenfalls seit den 1950er-Jahren zeigt sich in den Kulturwissenschaften und in der Ritualforschung der Ethnologie eine Verlagerung des wissenschaftlichen Fokus hin zu performativen Akten. Untersuchungen wie die von Erving Goffman⁷ oder etwas später Victor Turner⁸ sprengen auch hier das lineare Korsett textueller Struktur und verlangen nach performativen Konzepten. Clifford Geertz stellt hier in den 1970er-Jahren das Konzept der dichten Beschreibung vor, das die Positionierung des schreibenden Subjekts nicht länger tabuisieren, sondern reflektieren will.⁹ Durch die daraufhin von seinen Schülern James Clifford und Paul Rabinow angestoßene »Writing-Culture-Debatte«¹⁰ werden spätestens in den 1980er-Jahren die Formate selbst zum Thema der Ethnologie. Die sog. »Repräsentationskrise«¹¹ kämpft mit der Einsicht, dass Text nicht nur im Sinne der Sprechakttheorie wirklichkeitskonstituierend ist, sondern immer auch durch das Steuerungs- und Manipulationspotenzial des Autors, und rüttelt damit am heiligen Gral der »Objektivität« von Wissenschaft.¹² Diese kritische Selbstreflexion der Ethnologie bleibt jedoch in vielen anderen Disziplinen bis heute aus. Ebenso die kritische Auseinandersetzung mit Form(at)en an sich, die der *performative turn* konsequenterweise fordert. In der Philosophie sind diese Auseinandersetzungen seit Derrida im Sinne der Dekonstruktion¹³ und in der Folge auch mit dem Poststrukturalismus¹⁴ zwar inhaltlich erfolgt und haben zur Gründung neuer Disziplinen, beispielsweise der Gender Studies, geführt, in Bezug auf die Formate innerhalb der akademischen Philosophie haben sie jedoch kaum Anwendung erfahren.

Bei jedem sog. *turn* haben wir es mit einer deskriptiven und mit einer normativen Komponente zu tun. Hier gibt es jedoch bis dato ein wahrnehmbares Auseinanderklaffen oppositioneller Handlungsanweisungen, die im Zusammenhang mit dem Klima allgemeiner Verunsicherung stehen, wie wir es bei Bachmann-Medick

-
- 6 Butler, Judith: *Gender trouble – feminism and the subversion of identity*, New York 1990.
- 7 Goffman, Erving: *The Presentation of Self in Everyday Life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre 1959.
- 8 Turner, Victor: *Dramas, Fields and Metaphors – Symbolic Action in Human Society*, Ithaka und London 1974.
- 9 Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt 2003.
- 10 Clifford, James/Marcus, George [Hg.]: *Writing Culture – the Poetics and Politics of Ethnography*, California 1986.
- 11 Zu den verschiedenen Bedeutungsebenen des Begriffs der Repräsentation im ethnologischen Diskurs vgl. Schupp, Sabine: *Die Ethnologie und ihr koloniales Erbe. Ältere und neuere Debatten um die Entkolonialisierung einer Wissenschaft*, Hamburg 1997. (S. 66).
- 12 Vgl. etwa Berg, Eberhard/Fuchs, Martin [Hg.]: *Kultur, soziale Praxis, Text – Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt a.M. 1999.
- 13 Vgl. Derrida, Jacques: *Die Schrift und die Differenz*, Frankfurt a.M. 1972.
- 14 Vgl. z.B. Münker, Stefan/Roesler, Alexander: *Poststrukturalismus*, Stuttgart 2000.

oben formuliert fanden: Normativ regiert immer noch der *linguistic turn*, während sich deskriptiv der *performative turn* durchgesetzt hat. Dieser Umstand ist unhaltbar und verlangt Neuorientierung. Doch wie sollte es möglich sein, die komplexe Struktur wechselseitiger Bezugnahmen von Performanz und Inhalt, die der *performative turn* beschreibt, ausgerechnet mit dem Linearisierungsbestreben des *linguistic turn* in Einklang zu bringen? Hier ist kein Einklang möglich. Wir brauchen also nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine formelle Neuausrichtung. Die normativen Forderungen des *performative turn* gelten jedoch als unbequem, als nicht massentauglich, d.h. zur Umsetzung in der Massenuniversität ungeeignet, und gerade auch im Hinblick auf die Notwendigkeit der Digitalisierung von Inhalten denkbar unpraktisch. Somit bedeutet dies, das Pferd von hinten aufzuzäumen – schließlich sind hier die normativen Implikationen des *linguistic turn* das Problem, wenn sie mit textueller Linearisierung gleichgesetzt werden. Die Forderungen des *performative turn* erscheinen nur deshalb impraktikabel, weil die normativen Strukturen der Formate unreflektiert bleiben: Warum sollte beispielsweise Digitalisierung auch immer Linearisierung bedeuten? Ermöglicht nicht gerade diese technische Neuerung eine neue Dimension von Textlichkeit, sogar von Untextlichkeit? Sind nicht gerade hierin die Weichen für neue Formate zu stellen, die es uns erlauben, die linearen Strukturen des Informationsaustauschs zu erweitern? Die normativen Beschränkungen liegen also nicht in den Formaten selbst, sondern in unseren Gewohnheiten.

Betrachten wir Performativität aus der Perspektive der Theaterwissenschaften, ist zunächst auffällig, dass hier mit Fischer-Lichte zwei performative Wendungen unterschieden werden: Die erste, sog. »historische« performative Wende datiert sie bereits auf den Beginn des 20. Jahrhunderts: »Die europäische Kultur hat im 20. Jahrhundert den Übergang von einer dominant textuellen zu einer überwiegend performativen Kultur vollzogen.«¹⁵ Die typische europäische Textkultur des 19. Jahrhunderts gerät zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit einer neuen Kultur des Leibes ins Wanken. Als Belege gelten Fischer-Lichte u.a. die Entwicklung des Kunst- und Ausdruckstanzes,¹⁶ die Entdeckung sog. »primitiver Kulturen«, körperlich-rhythmischer Schauspielkunst und eine Theatralisierung des öffentlichen Lebens. Max Hermann erfindet 1900 die Theaterwissenschaft und emanzipiert damit das Theater vom Text. In den postindustriellen Gesellschaften gibt es eine all-

15 Fischer-Lichte, Erika: »Theater als Modell für eine performative Kultur. Zum performative turn in der europäischen Kultur des 20. Jahrhunderts« (Vortrag 28.01.2000), Saarbrücken o.J. (S. 3). [Zitiert nach Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg 2007. (S. 124)].

16 Rudolf v. Laban gründet beispielsweise 1913 seine »Schule für Bewegungskunst«. Vgl.: http://tls.theaterwissenschaft.ch/wiki/Rudolf_von_Laban (23.06.2018).

gemeine Wiederentdeckung des Ritualen in Bereichen des öffentlichen Lebens wie Sport, Politik etc.

Als zweite performative Wende wird der methodenbewusste und theoriegeleitete *performative turn* der Kulturwissenschaften seit den 1970er-Jahren erachtet, den Fischer-Lichte geradezu als Reaktion auf die historische performative Wende sieht. Die Theaterwissenschaften sehen sich dabei als einzige Disziplin geeignet, das Handwerkszeug für den neuen Fokus der Performativität kultureller Prozesse zu stellen, und beanspruchen den Status einer neuen »Leitwissenschaft«.¹⁷ Ihre Termini aus Inszenierungs- und Aufführungstheorien halten tatsächlich Einzug in die übrigen Kulturwissenschaften. Umgekehrt vollzieht sich innerhalb der Theaterwissenschaften die sog. sozialwissenschaftliche Wende: Bereits seit den 1960er-Jahren wird hier weit mehr als nur das Theatergeschehen in den Blick genommen. Es findet eine Annäherung an die Ethnologie statt, als deren unmittelbare Konsequenz die Entstehung der Performance Studies gelten kann, begründet durch Richard Schechner 1967 in New York. Die Performance Studies können dabei als Pioniere des *performative turn* angesehen werden, denn hier werden bereits seit den 1960er-Jahren alle möglichen gesellschaftlichen und kulturellen Vorgänge als Performance und durch performative Mittel untersucht. Gemeinsam mit der Ethnologie (im Sinne einer sog. *Anthropology of experience*¹⁸), in der, wie oben geschildert, ebenfalls schon seit den 1960er-Jahren verschiedene Umorientierungen von der »Kultur als Text« zur »Kultur als Performance« stattfinden, wird in diesen Disziplinen ein bis heute gültiger Richtungswechsel eingeschlagen.

Betrachte ich die Erkenntnisse des *performative turn* noch einmal vor dem Hintergrund philosophischer Theorienbildung und nehme seine Kernaussage in den Fokus, komme ich zu folgenden Konklusionen: Der *performative turn* macht den Schritt von der »Kultur als Text« zur »Kultur als Performance«, er fokussiert die Herstellung kultureller Bedeutung. Damit fordert er auf der normativen Seite eine Auseinandersetzung mit diesen Herstellungsweisen: »Der *performative turn* lenkt die Aufmerksamkeit auf die Ausdrucksdimension von Handlungen und Handlungsereignissen bis hin zur sozialen Inszenierungskultur.«¹⁹ Er wendet sich vom Leitbegriff der »Struktur« hin zur Prozesshaftigkeit²⁰ und formuliert die Kardinalkritik der Kulturwissenschaften am Binaritätsprinzip:

»Performanz, Performance und Performativität werden zu neuen kulturwissenschaftlichen Grundbegriffen. Sie beziehen sich auf das Gemachtsein von Sprache und Wirklichkeit und dienen der Analyse von sozialen Selbstdarstellungen ebenso wie von Formen politischer Theatralität bis hin zu Schauplätzen militärischer

17 Bachmann-Medick 2007. (S. 125).

18 Vgl. Turner, Victor/Bruner, Edward: *The Anthropology of Experience*, Illinois 1986.

19 Bachmann-Medick 2007. (S. 104).

20 Vgl. Turner, Victor: *The Anthropology of Performance*, New York 1987.

Konflikte. Wie kann man mit Sprache Handlung auslösen, wie wird Wirklichkeit produziert und in Szene gesetzt? Während sich die Textkategorie eher auf die Sedimentation von Bedeutungen richtet, geht es hier um die Frage, durch welche Handlungsvollzüge (kulturelle) Bedeutungen erzeugt werden.«²¹

Die zwingende Schlussfolgerung muss also eine kritische Reflexion der Formate sein, in denen diese Verschiebungen stattfinden. Performativitätsforschung kann nicht anders als performativ gelingen. Wenn wir Performativitätsforschung in den linearen, textuellen Korsetts des *linguistic turn* betreiben, scheitern wir gemessen an unseren eigenen Zielen. Schlimmer noch, wir denunzieren sie nicht nur strukturell, sondern damit zwingend auch inhaltlich. Wenn wir die Herstellungsformen nicht untersuchen, sagen wir gleichzeitig, dass sie irrelevant sind, während wir inhaltlich ihre Relevanz betonen, wenn wir uns mit Performativitätsforschung beschäftigen. Betrachtet man die wissenschaftliche akademische Praxis unter performativen Aspekten, also als Performance, wie Schechner vorschlägt, verlassen wir jedoch das sichere Terrain philosophischer oder theaterwissenschaftlicher Praxis und müssen uns auf die Suche nach neuen Formen machen, um ihre Performanz reflektieren zu können.

Welche Erkenntnisse fördern wir also zutage, wenn wir diese Reflexion wagen und die Performativität von Performativitätsforschung genauso unter die Lupe nehmen wie ihre Inhalte? Derlei Zusammenhänge von Form und Inhalt sind dezidiert dramaturgische Fragestellungen. Um ihnen wissenschaftlich auf die Spur zu kommen, habe ich mich auf die Suche nach einer performativen Forschungspraxis begeben, die imstande ist, sich selbst als Praxis zu reflektieren, und bin dabei in der Ethnografie fündig geworden. Der ethnografische und der dramaturgische Blick weisen dabei vielerlei Parallelen auf, die für den Modus meiner Untersuchungen von hoher Relevanz sind und die ich daher zur Orientierung als zwei weitere perspektivische Dimensionen im Folgenden kurz skizzieren möchte.

Performative Perspektiven: Der dramaturgische und der ethnografische Blick

Durch meine Erfahrung in der praktischen Theaterarbeit ist mir bekannt, dass oft selbst Theaterleute wenig über die Arbeit von Dramaturg*innen wissen. Das liegt zum einen daran, dass die Dramaturgie²² hauptsächlich die Rolle des »Feedbackers« für die Regie innehat. Historisch stellt sicherlich die glücklicherweise zumeist

21 Bachmann-Medick 2007. (S. 109f.).

22 Mit der Sprechweise »die Dramaturgie« oder »die Regie« bezeichne ich eine Person oder Personengruppe, die den jeweiligen Verantwortungsbereich für eine Produktion innehat/haben.

überwundene Illusion von Regisseur*innen als Alleinherrscher*innen einen gewissen Faktor für die relative Unkenntnis dramaturgischer Verantwortungsbereiche dar. Zum anderen liegt es aber auch daran, dass die dramaturgische Praxis schwierig zu versprachlichen ist. Ich will es hier trotzdem einmal versuchen:

Alles, was sich vollzieht, hat eine Dramaturgie, also keinesfalls nur theatrale Ereignisse, sondern auch politische oder sportliche Ereignisse, ebenso Lehrveranstaltungen, Gespräche, Konzerte oder Abendessen. Dramaturg*innen gestalten Dramaturgien. Wir assoziieren umgangssprachlich allzu vorschnell die Dramaturgie mit der Abteilung eines Theaters, in der Dramaturg*innen tätig sind, doch es gibt allerhand Dramaturgien in der Welt, die nicht (oder zumindest nicht von Dramaturg*innen) gestaltet sind. Dramaturgien sind die Rahmenbedingung einer zusammenhängenden Wahrnehmungsweise: Was nicht als dramaturgische Gesamtstruktur erkennbar ist, wird auch nicht als zusammenhängend wahrgenommen. Dramaturgien strukturieren, leiten, orientieren oder manipulieren die Art und Weise, wie wir etwas wahrnehmen. Auch deshalb ist es nicht sehr verwunderlich, dass kaum jemand weiß, was Dramaturg*innen tun, denn ihre Arbeit befasst sich gewissermaßen damit, ein Apriori, ein »vor aller Wahrnehmung« zu gestalten, das eine Wahrnehmungsweise rahmt und ordnet. Zudem sind *gute* Dramaturg*innen im theatralen Kontext paradoxerweise tendenziell *unsichtbar* und werden nur dann (für alle Beteiligten) sichtbar, wenn entweder das dramaturgische Konzept oder die Regie scheitert (und ihre Funktion aufgefangen werden muss). In einer Theaterproduktion übernimmt die Dramaturgie dabei tatsächlich ganz ähnliche Aufgaben wie ein*e Feldforscher*in. Dabei gibt es ebenso viele unterschiedliche Dramaturgie-Typen, wie es Typen der Feldforschung gibt, und besonders in der freien Szene finden sich häufig Mischformen aus Regie und Dramaturgie. Der Einfachheit halber werde ich hier eine ihrer Reinformen skizzieren: Die dramaturgische Arbeit beginnt in der sog. »Vorproduktion« einer Inszenierung, also der Phase, in der es noch lange keine Schauspieler*innen, Performer*innen oder Tänzer*innen gibt, in der vielleicht noch nicht einmal feststeht, wie viele oder welche Spieler*innen es geben soll. Es ist die Phase der ersten Idee, vielleicht gibt es auch nur einen selbst oder fremd erteilten Auftrag, eine bestimmte Idee zu finden, vielleicht steht ein Thema fest, oder es gibt den Auftrag, ein Thema zu finden. Regie und Dramaturgie blicken in dieser Phase also in die Welt und sind dazu aufgefordert, eine Entscheidung zu treffen, von all den Themen »da draußen« eins auszuwählen. Hier gibt es zweierlei Möglichkeiten: Entweder man wird von sich selbst oder von anderen beauftragt, »etwas« zu einem bereits gesetzten Thema zu entwickeln (das kann eine Dramenvorlage sein oder aber ein kultureller oder gesellschaftlicher Themenkomplex), oder man schaut in die Welt und findet, dass dieses oder jenes Thema aus diesem oder jenem Grund zu dieser Zeit an diesem Ort notwendig zu behandeln ist, und erteilt sich selbst den künstlerischen Forschungsauftrag, ein Thema zu konkretisieren. In beiden Fällen geht es aber genau wie in der ethnografischen

Praxis letztlich immer darum, etwas Abstraktes konkret zu machen und etwas Konkretes abstrakt zu machen. Das sieht in der Praxis etwa so aus:

Die Regie hat vielleicht eine Idee zu einem Thema oder zu einem Drama. Nun geht es für die Dramaturg*innen zunächst darum, Expert*innen für dieses Thema oder Drama zu werden, welche von der Regie konsultiert werden können. Sie recherchieren Texte und Kontexte, verschaffen sich einen Einblick und einen Überblick. Man könnte sagen: Sie eruieren die Möglichkeiten eines Feldaufenthalts. Im Dialog mit der Regie wird dann entschieden, wo es hingehen soll. Es entsteht eine Art »Wunschliste«, die von der Dramaturgie geprüft werden muss. Es gibt die Lieblingsidee, die zweit- und die drittliebste Idee usw. – und die Dramaturgie prüft die Möglichkeiten ihrer Realisierung. Die Regie wünscht sich vielleicht, »Romeo und Julia« auf einer Rollschuhbahn zu inszenieren, und die Dramaturgie prüft, ob es möglich ist, diesen Inszenierungsansatz inhaltlich kohärent zu begründen. Das bedeutet zum Beispiel zu fragen welche Konsequenzen das für die Anlage der Figuren haben müsste oder könnte, z.B. dass sie vielleicht als Teenager angelegt werden, was der Dramentext in diesem Fall ohnehin nahelegt, auch ob es technisch möglich ist, aber vor allem, welche Konsequenz der Ansatz für die Grundlagen der Inszenierung haben würde. Dann gilt es herauszufinden, ob diese Aspekte einander guttun oder nicht. Im Fall der Rollschuhbahn ist es vielleicht nicht so, dann gilt es herauszufinden, ob der Regie »Romeo und Julia« oder »die Rollschuhbahn« wichtiger ist, also die Frage zu stellen: Brauchen wir ein neues Drama/Thema oder einen neuen Inszenierungsansatz? Übertragen auf die Feldforschung würden wir hier die Forschungsfrage konkretisieren: Geht es z.B. darum, eine bestimmte Region zu erforschen und deren Themen herauszufinden, oder geht es darum, ein bestimmtes Thema zu erforschen und herauszufinden, wo es sich am besten beobachten lässt?

Das wird sich klären müssen, um dann recherchieren zu können, welche (Feld-)Zugänge wünschenswert und möglich sind. Wie in der Vorbereitung der Feldforschung ergibt sich auch in einer Vorproduktionsphase ein Wechselspiel von Idealem und Pragmatischem sowie ein wechselseitiges Beeinflussen beider Komponenten, bis es zu einer relativen Ausgewogenheit kommt, auf die man sich einigen kann – wohl wissend, dass es dann im »Feld«, also der Probenphase, ohnehin zu großen Verschiebungen kommen wird. Das ist nicht einfach eine Nebenwirkung des Feldes, sondern der Grund hineinzugehen, so wie es auch der Grund ist, in die Produktionsphase einzusteigen, um sich überraschen und beeinflussen zu lassen. So wie die Feldforschung ihren Ausgang mit einer Auswahl ihrer Protagonist*innen nimmt, beginnt die Produktionsphase mit einer Auswahl der Figuren und ihrer Spieler*innen und ist gleichzeitig ein erstes Arbeitsergebnis. Meist weiß man am Anfang noch gar nicht, welche Spieler*innen welche Aufgaben übernehmen werden, so wie man im Feld nicht von Anfang an weiß, welcher Mensch oder welcher Beobachtungsstrang zentral werden wird. Es wird

sich zeigen. Der dramaturgische Blick ist also genau wie der ethnografische von Ergebnisoffenheit geleitet, er folgt dem Prinzip der Kontingenz, oder wie Ethnolog*innen sagen würden: dem Prinzip der *Serendipität*²³, dem Finden von etwas, ohne es zu suchen.

Bei alledem ist die eigentliche Hauptaufgabe der Dramaturgie im Produktionsprozess, für die Kohärenz oder, wertend, für die Integrität einer Inszenierung zu sorgen. Ein*e Dramaturg*in muss daher vor allem zwei Qualitäten an den Tag legen: gut wahrnehmen und gut kommunizieren können. Aber was ist das, was man wahrnehmen und kommunizieren können muss? Wie gesagt, obliegt der Dramaturgie die Verantwortung für die Kohärenz einer Inszenierung. Nicht ganz zu Unrecht werden Dramaturg*innen daher auch »die Metaphysiker*innen des Theaters« genannt, und doch führt diese Betitelung auf eine falsche Fährte, wenn man annimmt, dass die Dramaturgie einer Inszenierung eine abstrakte, unsinnliche Sache wäre. Das Gegenteil ist der Fall: In der Probenphase, der sog. »Hauptproduktionsphase« (vergleichbar dem ethnografischen Feldaufenthalt), bleibt die Verantwortung der Dramaturgie weiterhin die Kohärenz oder Integrität der Inszenierung, aber dieses scheinbare Abstraktum wird nun um sehr viele Komponenten erweitert und dadurch gleichzeitig konkretisiert. Die Spieler*innen und die etwaigen Figuren müssen aufeinander abgestimmt, also Fragen beantwortet werden wie: Was bedeutet es für die Anlage einer Figur, vom Spieler XY oder aber von der Spielerin YX verkörpert zu werden? Was bedeutet es für die Anlage der Inszenierung, wenn diese Figur von XY oder YX gespielt wird? Welche Entscheidungen müssen dann gemacht oder rückgängig gemacht werden? Jede Möglichkeit muss in all ihren Konsequenzen mit jeder anderen Möglichkeit und all deren Konsequenzen in Bezug gesetzt werden – ein hochkomplexer Vorgang, der jedoch stets konkret bleiben muss. Der dramaturgische Blick ist also genau wie der ethnografische Blick von einem Wechselspiel aus Lupe und Weitwinkelobjektiv bestimmt. Jedes Detail soll erfasst und in Beziehung zum gesamten Bezugssystem gesetzt werden, das sich aber eben dadurch erst ausgestaltet – wie bei einem Mosaik²⁴, in dem man jedes Steinchen kennen muss, in dem es mitunter einen gravierenden Unterschied macht, wo man welches Steinchen einordnet, und das gleichsam erst durch diesen

23 Vgl. etwa Rheinberger, Hans-Jörg: »Über Serendipität – Forschen und Finden«, in: Boehm, Gottfried/Alloa, Emmanuel/Budelacci, Orlando/Wildgruber, Gerald [Hg.]: *Imagination: Sachen und Finden*, Paderborn 2014. (S. 233-243).

24 McLuhan spricht beispielsweise von einer *mosaikartigen Konfiguration oder Galaxis*, die er der Logik der Linearität gegenüberstellt. Es ist ein denkendes Handeln oder handelndes Denken, das nicht auf Beweisführung aus ist, sondern Ideenreichtum mosaikartig entfalten will, während Linearität die Vielfältigkeit schon in der Wahrnehmung beschränkt. Auch seine Methode des *schwebenden Urteils* als eines, das die eigene (mediale) Bedingtheit des Denkens reflektiert, ist dem Modus dramaturgischen Handelns eng verwandt. Vgl. McLuhan, Marshall: *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*, Bonn/Paris 1995. (S. 269, 342).

Prozess der Einordnung als ein Ganzes entsteht. Man könnte sagen: Es ist die Verantwortung der Regie, die Steinchen zu gestalten, und es ist die Verantwortung der Dramaturgie, ihren Bestimmungsort festzulegen. Sie muss in allen Inszenierungslagen eine Entscheidungskompetenz zur Verfügung stellen und der Regie eine Haltung anbieten, an der sie sich abarbeiten kann. Sind derlei Entscheidungen dann soweit gediehen, dass die Regie mit der Inszenierung konkreter Szenenabläufe beginnen kann, befinden wir uns in der sog. »Hochproduktionsphase«. Hier wird auch die Frage nach der Kohärenz schließlich für alle Beteiligten greifbar. Wenn es eine Einigung darüber gibt, welcher Ausdruck in welcher Szene zu finden sein soll, verfremdet die Dramaturgie nämlich ihren Blick abermals radikal und wird zum Probepublikum. Inzwischen hat sie einen guten Eindruck vom »Feld«, kann »ein-ordnen« in »Stimmiges« und »Unstimmiges«, so wie vielleicht ein*e Feldforscher*in mittlerweile in »Typisches« und »Atypisches« einordnen kann. Aber genau wie Feldforschende muss auch die Dramaturgie jedes »atypische« Vorkommen immer wieder neu daraufhin überprüfen, ob es nicht vielleicht doch »typisch« ist, in dem Sinne, dass zu fragen ist, ob der eine neue Aspekt vielleicht doch nach einer neuen Ausrichtung des gesamten Unternehmens verlangt. Auch im Kleinsten wird die dramaturgische Arbeit immer komplexer und gleichzeitig immer konkreter. Man könnte es als die Phase der »dichten Beschreibung« auffassen. Wenn zum Beispiel in den Proben eine bestimmte Szene »nicht funktioniert«, sich der beabsichtigte Effekt also nicht einstellt, muss die Dramaturgie zum einen überprüfen, ob der eventuell stattdessen eingetretene Effekt möglicherweise kohärenter ist und was das dann für die weitere Inszenierungsarbeit bedeuten würde, oder, wenn das nicht der Fall ist, die Frage beantworten, warum sich der beabsichtigte Effekt einer Szene nicht einstellt. Hier gibt es jeweils eine Fülle von Möglichkeiten: Liegt es an der Tagesform der Dramaturgie (als Probepublikum)? Liegt es an der Tagesform der Spielenden? Ist es ein Inszenierungsfehler der Regie? Liegt es an der Kombination der Spielenden? Liegt es an der Beziehung von Regisseur*in und Spieler*in? Liegt es an der Tagesform der Regie? Liegt es an der Beziehung der Spielenden untereinander? Liegt es an dem Verhältnis eines Spielenden zu seiner Figur? Liegt es an der Kombination der Figuren untereinander? Liegt es an der Kombination der Figur mit dem Effekt? Passen sie vielleicht nicht zueinander? Was heißt das für die Anlage der Figur? Muss ihre Inszenierungsweise oder ihre Spielweise geändert werden? Und dergleichen mehr ...

Es ist schwierig zu beschreiben, wie derlei Analysen konkret ablaufen, und manchmal muss man eine Szene vielfach sehen, um darauf zu kommen, wo der »Fehler« (die Unstimmigkeit) liegt. Was die Dramaturgie genauso wie Feldforschende können muss, ist, solche Spuren zu erkennen, also zu erspüren, von wo sie weg- und wo sie hinführen. Und genau wie in der teilnehmenden Beobachtung ist dieser distanzierte Blick immer in Gefahr, was gleichzeitig die Bedingung dafür ist, dass man ihm vertrauen kann. Schließlich kann man nur dann etwas richtig

einordnen, wenn man sich damit auskennt. Seine Wirkung erkennen, kann man aber nur, wenn man es sich wieder und wieder fremd macht. In der Dramaturgie nennt man dieses Vorgehen »Alienating«²⁵ oder Verfremdung.

Zum Ende einer Produktion, also kurz vor und mit der Premiere, obliegt der Dramaturgie schließlich die Aufgabe der Public Relations, d.h. wie ein*e Feldforscher*in nun in der Regel Autor*in wird, wird auch sie Vermittlerin der Inszenierungsergebnisse für die Öffentlichkeit (Presse, Programmheft, Publikumsgespräche), so wie Feldforschende zu Vermittler*innen der Forschungsergebnisse gegenüber einer Öffentlichkeit werden. Beide tun dies immer in der Hoffnung, dass die Ergebnisse am besten für sich selbst sprechen, und doch müssen sie sie formulieren.

All das stelle ich voran, um nachvollziehbar zu machen, unter welchen Aspekten und Bedingtheiten des Blicks ich meine teilnehmenden Beobachtungen in den Universitäten gemacht habe. Ich habe die Vorgänge dort im Sinne der Performance Studies als Performance oder unter performativen Aspekten beobachtet, und als Dramaturgin kann und will ich dabei gar nicht anders, als auch hier die Kohärenz oder die Integrität dieser performativen Abläufe zu fokussieren. Dabei folge ich der Praxis der Ethnografie in ihrem geübten Umgang mit dem Fremden, operiere mit dichter Beschreibung und bediene mich theaterwissenschaftlichen Vokabulars. Die anschließende Analyse meiner Beobachtungen wird dabei von philosophischen Grundfragen geleitet. So entsteht eine Art gebündelte Vieldimensionalität des Blicks, die sich und das Wahrgenommene wechselseitig neu ausgestaltet, vergleichbar der Dynamik eines Kaleidoskops.

Eingrenzungen und Abgrenzungen

Die beschriebene Multiperspektivität von Philosophie, Performance Studies, Theaterwissenschaften, Dramaturgie und Kulturwissenschaften wird in meiner Feldforschung auf universitäre Aufführungen und Produktionsweisen Anwendung finden. Hier lässt sich die Kohärenz von universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen dadurch in den Blick bekommen, dass man beachtet, wie sich die Inhalte einer universitären Veranstaltung im Verhältnis zu ihrer Performanz verhalten. Also wie im Fall der zuvor beschriebenen szenischen Probearbeit der Dramaturgie zu beobachten, ob sich ein beabsichtigter Effekt einstellt oder nicht, zu analysieren, warum oder warum das nicht geschieht, und dabei alle beteiligten Faktoren in den Blick zu nehmen.

25 Vgl. z.B. Georgelou, Konstantina/Protopapa, Efrosini/Theodoridou, Danae: »Alienating«, in: Georgelou, Konstantina/Protopapa, Efrosini/Theodoridou, Danae [Hg.]: *The practice of dramaturgy – Working on actions in performance*, Amsterdam 2017. (S. 47-54).

Im Unterschied zu Goffmans Klassiker *Wir alle spielen Theater*²⁶ aus den 1950er-Jahren liegt mein Hauptaugenmerk dabei nicht auf etwaigen Selbstdarstellungen bzw. Rollenverständnissen im akademischen Betrieb, sondern auf seinen performativen Akten. Dabei definiere ich das Performative mit Erika Fischer-Lichte vorläufig folgendermaßen:

»Der Begriff [des Performativen] bezeichnet bestimmte symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen. Sie entsteht, indem die Handlung vollzogen wird. Ein performativer Akt ist ausschließlich als ein verkörperter zu denken.«²⁷

Diese Definition lässt sich auf akademische Veranstaltungen übertragen, die ihre eigene Wirklichkeit auch nur durch die verkörperten Handlungen ihrer Akteur*innen herstellen (und dabei keine Akte mimetischer Repräsentation sind). Performativität lässt sich von Performanz insofern abgrenzen, als dass alles, was (sinnlich) wahrnehmbar ist, eine Performanz hat, aber nicht alles, was eine Performanz hat, performativ ist. Das Performative bedingt sich also im Unterschied zur Performanz in einer Adressiertheit und darin in einer Wechselwirkung von Aufführung und Wahrnehmung. Während eine Performanz schlichtweg vorhanden ist, muss Performativität wechselseitig hervorgebracht werden und folgt in diesem Sinne einer dramaturgischen Form. Eine Performance ist hierbei notwendigerweise ein performativer Akt, der sowohl Performativität als auch Performanz aufweist – umgekehrt ist aber nicht alles, was eine Performanz hat, eine Performance oder performativ. Schechner verwendet die Unterscheidung von »is«-performances und »as«-performances: Was eine Performance ist oder nicht ist, hängt von diversen kulturellen Kontexten und Bedingtheiten ab, aber alles, was existiert, kann als (As-)Performance betrachtet und analysiert werden.²⁸ Im Laufe meiner Untersuchungen werde ich weitere Aufschlüsse über Performativitätstheorien erhalten und ihre Begrifflichkeiten präzisieren können.²⁹

Verwandt mit der Frage nach performativer Forschung ist dabei die Frage nach »künstlerischer Forschung«, die besonders im Hinblick auf die Frage nach der Verbindung von Kunst und Wissenschaft in den vergangenen Jahren immer populärer geworden ist. Hiervon zeugt beispielsweise das 2009 von der Gruppe *a rose*

26 Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag*, München 1969.

27 Fischer-Lichte, Erika: *Performativität – Eine Einführung*, Bielefeld 2012. (S. 44). [H. i. O].

28 Vgl. Schechner, Richard: *Performance Studies – An Introduction*, New York 2002. (S. 38).

29 Einige dieser Formulierungen wurden bereits in folgender Publikation veröffentlicht: Seitz [Suchard], Anna: »Performativität und Universität. Zur Aufführung akademischer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen« in: Reupke, Daniel/Banisch, Sven/Beyer, Meike/Roth, Philip/Thibaut, Julia [Hg.]: *Netzwerke – Performanz – Kultur – Transdisziplinäre Perspektiven und wechselseitige Bezüge*, Würzburg 2021. (S. 117-142).

is, dem RadialsystemV und Mitgliedern der Jungen Akademie der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) und der Leopoldina als außeruniversitäre Forschungseinrichtung gegründete Institut für künstlerische Forschung (!KF) in Berlin, das mittlerweile zu einer internationalen Institution mit zahlreichen Partnerorganisationen herangewachsen ist. Die Projekte des !FK kooperieren mit Universitäten und Hochschulen und fördern die Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und Künstler*innen aller Disziplinen auf der Grundlage ästhetischen Erlebens und künstlerischer Erfahrung. Zudem liefern sie die Plattform für die Online-Fachzeitschrift *artistic research*³⁰. In Abgrenzung zu dieser Herangehensweise möchte ich nicht primär die Interaktionsmöglichkeiten von Wissenschaft und Kunst untersuchen, sondern umgekehrt performative Forschung übergeordnet als eine Forschungsweise verstehen, die sowohl wissenschaftlich als auch künstlerisch Anwendung finden kann und erst in einem sekundären Schritt die Möglichkeit der Differenzierung wie auch der wechselseitigen Bezugnahme dieser Bereiche bietet.

Philosophischer Bezugsrahmen ist hier zum einen die Kritik am Primat des Textes, wie sie z.B. Dieter Mersch in seiner Auseinandersetzung mit Jacques Derrida formuliert, wenn er Erfahrungsmomente des Performativen, die sich sprachlicher Explizierbarkeit entziehen, zu bedenken gibt.³¹ Zum anderen werden Fragestellungen relevant, die Bezüge zur jüngeren Diskussion um die Ästhetik/Aisthetik im Allgemeinen, wie sie von Martin Seel und Gernot Böhme geführt wird, aufweisen: Böhme sieht dabei Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre,³² wie auch in anderer Form Wolfgang Welsch, wenn er die Aisthetik [gr. »Aisthesis« = Wahrnehmung] als Begriff rehabilitiert,³³ wohingegen Seel darin eine spezifische Wahrnehmungsform versteht, der die Wahrnehmung der Wahrnehmung (Wahrnehmung zweiter Ordnung) zu eigen ist.³⁴ Böhme legt dabei auch eine besondere Betonung auf den Aspekt der Leiblichkeit des Menschen, den er in der Philosophie allgemein vernachlässigt sieht.³⁵ Einen verwandten Ansatz verfolgt Arno Böhler, Mitbegründer des internationalen *Philosophy-on-Stage-Festivals*³⁶, wenn er ein Verständnis von

30 www.artistic-research.de (11.08.2018).

31 Vgl. hierzu: Mersch, Dieter: *Ereignis und Aura – Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*, Frankfurt a.M. 2002.

32 Vgl. hierzu etwa: Böhme, Gernot: *Aisthetik – Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München 2001.

33 Vgl. hierzu etwa: Welsch, Wolfgang: *Blickwechsel – Neue Wege der Ästhetik*, Stuttgart 2012.

34 Vgl. hierzu etwa: Seel, Martin: *Ästhetik des Erscheinens*, Frankfurt 2003; sowie: Deines, Stefan/Liptow, Jasper/Seel, Martin [Hg.]: *Kunst und Erfahrung: Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*, Frankfurt a.M. 2012.

35 Böhme, Gernot: *Leibsein als Aufgabe – Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht*, Kusterdingen 2003.

36 www.univie.ac.at/performanz/ (03.09.2014).

Philosophie als künstlerische Forschung vorschlägt. Böhler problematisiert die Absage an die Sinnlichkeit, die bereits seit der Antike als konstitutives Moment philosophischer Aktivität verstanden wird, und schlägt einen neuen, einen »post-sokratischen« Ansatz vor, in dem er, mit Unterstützung von Nietzsche und Spinoza, die Sinnlichkeit, und hier natürlich zuvorderst die Körperlichkeit, rehabilitiert. Auch Böhler ist der Ansicht, dass eine Perspektive, die eine Bipolarität von Geist und Körper nahelegt, unhaltbar ist und bereits überwunden sein sollte.³⁷

In Bezug auf Fragen der Bildungsphilosophie mehren sich aktuell Ansätze, die eine neue Ausrichtung der Bildungsprozesse für notwendig halten.³⁸ Selbiges gilt auch für den Bereich der Hochschuldidaktik, welcher aber insofern irrelevant für meine Ausführungen ist, als dass zwar untersucht wird, wie sich universitäre Forschungs-, Lehr- und Lernweisen performativ gestalten, nicht aber, wie eine bestimmte Verantwortlichengruppe, z.B. die der Dozierenden, sie gestalten sollte. Meine Ausführungen lassen hier normative Schlüsse zu, fokussieren diesen Bereich aber nicht. Die Bildungsfragen, die in der Arbeit relevant werden, sind im weitesten Sinne bildungsphilosophische Fragen. Einen viel beachteten Vorschlag zur Bildungsphilosophie machte 2013 Julian Nida-Rümelin mit seiner Monografie *Philosophie einer humanen Bildung*³⁹, in der er drei Prinzipien einer humanen Bildungspraxis erörtert, welche er mit »Einheit der Person«, »Einheit des Wissens« und »Einheit der Gesellschaft«⁴⁰ betitelt. Diese gründet er auf seine drastisch formulierte Analyse der Separiertheit der Disziplinen: »Die Separierung unterschiedlicher disziplinärer Kulturen ist eine Krankheit, die unser Bildungswesen befallen hat«⁴¹, und fügt auf der konstruktiven Seite einen normativen Leitsatz hinzu: »Bildung soll nicht spalten, sondern einen.«⁴² Was mir in Nida-Rümelins Ausführungen bemerkenswert erscheint, ist die Analyse der Beziehung von Menschenbild und Bildung. Nida-Rümelin begründet die Ansicht, dass jedes Bildungskonzept eine »normative Anthropologie«⁴³ beinhaltet, zu der wir uns verhalten müssen. Seine Analysen gehen jedoch nicht so weit, die Wurzel der normativen Anthropologien ausfindig zu machen, die wir durch das Bildungswesen gespiegelt finden. Diesen

37 Vgl. Böhler, Arno: »Philosophie ALS künstlerische Forschung«, in: Böhler, Arno/Herzog, Christian/Pechriggl, Alice [Hg.]: *Korporale Performanz – Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes*, Bielefeld 2013. (S. 227-242); sowie: Böhler, Arno/Kruschkova, Krassimira/Granzer, Susanne Valerie [Hg.]: *Wissen wir, was ein Körper vermag? – Rhizomatische Körper in Religion, Kunst, Philosophie*, Bielefeld 2014.

38 Vgl. etwa: Serres, Michel: *Erfindet Euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*, Berlin 2013; sowie: Nida-Rümelin, Julian: *Philosophie einer humanen Bildung*, Hamburg 2013.

39 Nida-Rümelin, Julian: *Philosophie einer humanen Bildung*, Hamburg 2013.

40 Vgl. ebd.

41 Ebd. (S. 139).

42 Ebd. (S. 243).

43 Vgl. ebd. (S. 35-42).

Ansatz weiter zu verfolgen ist daher ein Anliegen meiner Forschung. Diesbezüglich untersuche ich also nicht im Sinne Vilém Flussers eine *Krise der Linearität*, sondern gewissermaßen eine Krise *durch* Linearisierung, folge aber gleichzeitig seinem bereits 1988 formuliertem Appel, wenn er sagt:

»Die Krise der Linearität, deren erste Phase wir miterleben, ist daher vor allem eine Herausforderung an uns: wir sollten die neu auftauchende Einbildungskraft mobilisieren, um die Krise in uns und um uns herum zu überwinden.«⁴⁴

Das performativ philosophische und philosophisch performative Herzstück meiner Forschungen ist das innovative Forschungsfeld der Performance Philosophy, welches 2012 mit dem internationalen *Performance Philosophy Network*⁴⁵ auf den Weg gebracht wurde. Performance Philosophy stellt die Frage nach der Verwandtschaft von analytischen und performativen Wissensformen und ihrer wechselseitigen Bedingtheiten sowie die Frage nach der Beziehung von Wissenschaft und Kunst insgesamt. Dabei werden auch explizit Form(at)-Aspekte in den Fokus genommen, wie z.B. James Corby herausstellt:

»The Performance Philosophy movement marshals relevant energies in such a way as to suggest that we stand at the threshold of a new disciplinary formation. Not Performance and Philosophy, but Performance Philosophy—the paratactical momentum of the term seemingly directed towards an artistic, intellectual, and disciplinary miscegenation, where neither performance nor philosophy would remain distinct and intact and neither would be subordinated to, or conditioned by, the unchanged disciplinary genealogy and underpinnings of the other.«⁴⁶

In diesem Sinne ist Performance Philosophy ein interdisziplinäres Unterfangen, in dem die Frage nach wechselseitigen Bezugnahmen eine zentrale Rolle spielt. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an den transdisziplinären Wechselwirkungen, die im Fokus der Performance Philosophy als forschendem Tätigsein stehen:

»As Esa Kirkkopelto remarks, ›Performance philosophy opens up a field in which performance, performance makers and performers can make contact with philosophical thinking without the advocacy of intermediary disciplines and in equal dialogue with them, learn to think in their own terms, and become understood by others‹. This is perhaps the promise of interdisciplinarity in its truest sense, if that institutionally ubiquitous word can momentarily be recovered from its bland

44 Flusser, Vilém: *Krise der Linearität*, Bern 1992. (S. 40).

45 <http://performancephilosophy.ning.com> (28.02.2019).

46 Corby, James: »Failing to think: The promise of Performance Philosophy«, in: Daddario, Will/Katsouraki, Eve [Hg.]: *Performance Philosophy*, Vol. 4 (2) 2019, (S. 576-590), <https://www.performancephilosophy.org/journal> (28.02.2019). (S. 577).

overuse in countless funding applications, impact reports, and worthy PhD proposals. Here, interdisciplinarity would be the extension of knowledge and academic practices beyond their presumed native territory, precisely by virtue of the interaction and mutual provocation of at least two academic disciplines. This new knowledge and transformed practice can then be assimilated into either discipline, thereby modifying that discipline, or it can detach from its parent disciplines, forming a new discrete discipline or, more modestly, a sub-discipline in its own right.«⁴⁷

Mein transdisziplinäres Vorgehen in der Forschung entspricht der Forderung, die Philosophie mit ihrer eigenen Performativität zu konfrontieren und sie unter diesem Aspekt als performative Forschung, als Performance Philosophy zu untersuchen und gleichzeitig den Erkenntnisgewinn performativer Perspektiven auszuloten. In diesem Sinne möchte ich mit diesem Projekt auch zu einer Antwortmöglichkeit in Bezug auf die Frage beitragen, was Performance Philosophy ist oder sein könnte.

Dieses Wechselspiel werde ich anhand dramaturgischer Leitfragen zusammenführen. Bei allen Unterschieden teilen meine Untersuchungen mit denen Goffmans also den Aspekt eines dramaturgischen Blicks auf performative Abläufe, wie sie Goffman in seinem Vorwort voranstellt: »Die Gesichtspunkte, die in diesem Bericht angewandt wurden, sind die einer Theatervorstellung, das heißt, sie sind von der Dramaturgie abgeleitet.«⁴⁸ Solches trifft auch auf meine Untersuchungen zu. Um die dramaturgische Dynamik dieser Untersuchungen nachvollziehbar zu machen, ist es notwendig, sie auch im Textmodus erfahrbar zu machen: Im ersten Teil der Arbeit werden wir einem spiralförmigen Lesemodus folgen. Wir werden uns einem Anhaltspunkt nähern und die Schleife dann größer ziehen, um ihm auf anderer Ebene wieder näherzukommen. Wir folgen also auch textuell einem rekursiven Design. Das bedeutet im vorliegenden Fall auch ein Wechselspiel verschiedener Schreibformen, die davon abhängen, ob eine praktische Erfahrungsdimension oder ein analytischer Zugang richtungsweisend sind. Wir werden dabei zulassen, dass die geschilderten Beobachtungen Fragen aufwerfen, die wir in der Theorie zu verorten suchen, wo neue Fragen entstehen, für die wir wieder die empirischen Beobachtungen zurate ziehen, um die Theorien zu erweitern. Im zweiten Teil werden wir die Perspektive wechseln und einen Überblick wagen, der uns gestattet, die empirischen Ergebnisse theoretisch zu kontextualisieren und Schlüsse zu ziehen, deskriptiv wie normativ. Um an diesen Punkt zu gelangen, dürfen wir keinen der dramaturgischen Aspekte ausgespart haben: Erfahrung, Theorie und

47 Corby, James, a.a.O., Bezug nehmend auf Kirkkoppelto, Esa: »For What Do We Need Performance Philosophy?«, in: Cull Ó Maoilearca, Laura [Hg.]: *Performance Philosophy*, Vol. 1 (2015). (S. 4-6), www.performancephilosophy.org/journal/article/view/7/65. (28.01.2019).

48 Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag*, München 1969. (S. 3).

Pragmatisches müssen als gleichberechtigte Faktoren anerkannt werden. Für eine Philosophin werde ich daher den ungewohnten Weg einschlagen, von empirischem Material ausgehend Theorien zu prüfen und zu erweitern. Für eine Ethnografin werde ich den ungewohnten Weg einschlagen, induktive Anhaltspunkte mit deduktiv agierenden Theorien in Beziehung zu setzen.

Dazu präzisiere ich zunächst das Feld der angewandten Methodologie und nehme die Grundannahme des *performative turn* von Kultur als Performance in den Fokus, um seine implizite Fragestellung nach der Herstellung kultureller Bedeutungen konkret auf wissenschaftlich akademische Formate und Strukturen zu übertragen und darin die Verwendung theaterwissenschaftlichen Vokabulars zu plausibilisieren.

Praktische Methodologie und Prämissen für die Feldforschung

Zur Strukturierung meiner empirischen Beobachtungen stelle ich nun zunächst vor, wie ich die Methoden der verschiedenen Disziplinen für diese Beobachtungen anwendbar gemacht habe, und benenne einige Prämissen, die es zu überprüfen gilt.

Um Aufschluss über die Performativität von akademischen Veranstaltungen zu erhalten, werde ich Vokabular und Methoden aus der theaterwissenschaftlichen Aufführungsanalyse zurate ziehen, um meine Beobachtungen zu kategorisieren. Im Zentrum meiner Beobachtungen steht dabei der dramaturgische Aspekt der Kohärenz von universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen. Meine zugrundeliegende Fragestellung ist, welche Bedeutung ihren performativen Aspekten zukommt, d.h. welche Wirklichkeiten diese konstituieren und welche Maximen ihres Vollzugs sich darin klassifizieren lassen. Dabei impliziere ich die Grundannahme, dass es unmöglich ist, nicht performativ wirksam zu sein, d.h. an dieser Stelle: Es ist unmöglich, keine Performanz aufzuweisen, und es ist unmöglich, eine wirkungslose Performativität aufzuweisen. Es gibt jedoch eine Fülle von Möglichkeiten in der Frage danach, welche Bedeutung einer Performanz und ihrer Gestaltung zukommt.

Wenn ich dabei im Folgenden auch von »Formen« oder »Formaten« spreche, meine ich damit die phänomenal wahrnehmbaren Erscheinungen, durch die ein Inhalt zur Aufführung kommt. »Formate« verstehe ich dabei als standardisierte Formvorlagen von akademischen Aufführungen, also z.B. Seminare, Vorlesungen, Tagungspanels, aber auch standardisierte schriftliche Formate wie z.B. Klausuren, Essays oder wissenschaftliche Abhandlungen. Das Zusammenspiel von Formen und Inhalten werde ich weiterhin unter der Bezeichnung »Forschungs-, Lehr- und Lernweisen« zusammenfassen, die sich als performative Ereignisse in Form von konkreten »Wissens- und Bildungsaufführungen«, etwa konkreten Konferen-

zen und Lehrveranstaltungen, wahrnehmen lassen. Anstatt von Wissens- und Bildungsereignissen zu sprechen, möchte ich mit dem Begriff ihren Aufführungscharakter als kollektive Hervorbringung eines Ereignisses betonen, dessen Vollzug sich zwischen Planung und Emergenz austariert. »Wissens- und Bildungsaufführungen« ist dabei als untrennbares Begriffspaar zu verstehen, das auf beide Formate anzuwenden ist – also keinesfalls etwa misszuverstehen als »Wissens-aufführungen« im Sinne von Konferenzen und »Bildungsaufführungen« im Sinne von Lehrveranstaltungen. Das Begriffspaar will im Gegenteil die Überzeugung beherbergen, dass alle universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen immer als Wissens- und Bildungsaufführungen wirksam und gleichzeitig nicht auf eine der beiden Dimensionen reduzierbar sind. Es steht für verschiedene Fokuse universitärer Interaktionsformen, die ich jedoch als untrennbar erachte. Der Begriff der Wissensaufführung fokussiert die Interaktion von Inhalten, der Begriff der Bildungsaufführung fokussiert die Interaktion von Subjekten. Doch sind Wissens-aufführungen ebenso wenig ohne Bildungsmomente zu haben, wie Bildungsereignisse ohne Bezugnahme auf Wissen möglich sind. Es ist mir bewusst, dass ich mit der Verwendung dieses Begriffspaares die grundsätzliche Diskussion um den Bildungsbegriff in den Erziehungswissenschaften⁴⁹ ausspare, möchte mich aber zumindest aufgrund seiner Implikationen für den Subjektbegriff mit Fischer-Lichte vom Verständnis eines autonomen Subjekts distanzieren:

»Das Wirken der autopoietischen *feedback*-Schleife negiert die Vorstellung vom autonomen Subjekt. Sie setzt den Künstler wie generell alle Beteiligten vielmehr als ein Subjekt voraus, das immer sowohl andere/s bestimmt als auch sich von anderen/m bestimmen lässt; sie widerspricht der Vorstellung von einem Subjekt, das kraft eigenen freien Willens souverän entscheidet, was es tun und was es lassen will, das sich unabhängig von anderen und externen »Handlungsanweisungen« frei entwerfen kann als derjenige, der es sein will.«⁵⁰

Wir werden in Kürze auf den theaterwissenschaftlichen Begriff der autopoietischen Feedback-Schleife zu sprechen kommen; an dieser Stelle geht es darum, festzuhalten, dass in meiner Forschung nicht vom Verständnis eines autonomen Subjekts ausgegangen wird. Insgesamt geht es nicht um genuine Fragen des Subjekts oder gar des subjektiven Handelns. Die Akteur*innen, die in den Beobachtungen relevant werden, werden nicht als Individuen verstanden, die gelobt oder kritisiert werden sollen. Im Gegenteil sind sie ein Faktor unter vielen und stehen gemeinsam mit diesen exemplarisch für bestimmte Typen von Wissens- und Bildungsaufführungen, die ich in der Fülle meiner Beobachtungen ausmachen konnte. Hierauf

49 Vgl. hierzu etwa: Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*, Stuttgart 2018.

50 Fischer-Lichte 2014. (S. 287).

werde ich an anderer Stelle genauer eingehen. Wie ich der Beziehung zwischen Form und Inhalt von akademischen Wissens- und Bildungsaufführungen ansichtig werden möchte, werde ich im Folgenden darstellen. Es werden mich dabei immer wieder zwei Kategorien beschäftigen: die der »performativen Evidenz« und die des »performativen Widerspruchs«. Diese beiden Kategorien auszuformulieren, stellt gleichzeitig ein philosophisches Forschungsanliegen meiner Beobachtungen dar.

Alienating

Beobachtet man die Vorgänge in akademischen Veranstaltungen nicht nur auf der kognitiv-inhaltlichen Ebene, sondern in ihrer gesamten Performanz, z.B. auch auf Ebene der körpersprachlichen Aktionen, der Positionierung und des Verhaltens im Raum, dem Verhältnis von Stimme und Sprache, also der Gesamtheit des Verhältnisses von Darstellung und Dargestelltem, lässt sich zunächst eine auf den ersten Blick triviale Beobachtung festhalten: Der performative Ablauf der meisten Veranstaltungen vollzieht sich unabhängig von ihrer Disziplin, ihren konkreten Inhalten, unabhängig von Dozierenden, Vortragenden, Teilnehmenden, stets nahezu identisch. Der Vollzug einer Lehrveranstaltung in der Informatik und in der Deutschdidaktik ließe sich anhand ihrer Performanz nicht unterscheiden. Schaut man mit einem theatralen Blick auf diesen Umstand, ist diese Beobachtung keineswegs trivial. Es wäre so, als ob wir jeden Abend im Theater dieselbe Performance mit unterschiedlichem Text sehen würden – z.B. wenn eine Inszenierung von William Shakespeares *Hamlet*, abgesehen vom Text, keinerlei performativen Unterschied zu Oscar Wildes *The Importance of being Earnest* aufweisen würde. Das würde uns doch wundern! Warum wundert es uns im Fall von akademischen Veranstaltungen nicht?

Dieses Wundern wurde im Sinne des dramaturgischen Alienatings zu meiner ersten Spur und meinem ersten Ergebnis: Im Fall von theatralen Aufführungen messen wir der Beziehung von Form und Inhalt Bedeutung zu – es erscheint uns evident, dass unterschiedliche Inhalte auch unterschiedlicher Formen bedürfen. Im Fall von wissenschaftlichen Aufführungen messen wir der Beziehung von Form und Inhalt offenbar keine Bedeutung zu. Aber heißt das automatisch, dass sie keine Bedeutung hat?

Der erste gravierende Unterschied, den ich zwischen Veranstaltungen mit und solchen ohne expliziten Performance-Anteil beobachten konnte, lag also in der Diversität ihrer performativen Abläufe – oder genauer: ihren Inszenierungsvorlagen. Dadurch wurde mir bewusst, dass es nicht reichen würde, eine Aufführungsanalyse universitärer Wissens- und Bildungsaufführungen zu unternehmen, sondern dass es zudem einer Inszenierungsanalyse bedarf. In den Theaterwissenschaften unterscheidet man zwischen der Inszenierung, also dem, was gleich bleibt, und der

Vorstellung oder Aufführung einer Inszenierung, also dem, was jeden Abend (ein wenig) anders verläuft und damit die Aufführung jeweils unwiederholbar macht. Um eine Inszenierung von ihrer Aufführung abgrenzen zu können, müsste man also mehrere Aufführungen einer Inszenierung anschauen, um überhaupt erkennen zu können, welche Vorgaben sie macht. Doch selbst dann bleibt es letztlich ein unlösbares Problem, einer Inszenierung »an sich« ansichtig zu werden – ein Problem, dessen sich die Theaterwissenschaften durchaus bewusst sind. Für meine Beobachtungen bleibt der Aspekt interessant, dass offenbar die meisten akademischen Veranstaltungen dieselbe Inszenierungsvorlage benutzen, die bei allen Abweichungen doch klar wiedererkennbar ist. Ich werde also zunächst diverse Aufführungsanalysen unternehmen, die dann in einer gemeinsamen Inszenierungsanalyse münden.

Die theaterwissenschaftliche Aufführungsanalyse zeigt durchaus Parallelen zu ethnologischen Vorgehensweisen und ist daher gut kombinierbar. Genau wie in der teilnehmenden Beobachtung ist die analysierende Person auch in theaterwissenschaftlichen Zusammenhängen eine teilnehmende Person, die die Wirklichkeit, die sie zu analysieren hat, selbst mit hervorbringt. Es ist also auch hier unabdingbar, die Subjektivität der Zugänge nicht zu tabuisieren, sondern transparent zu machen und zu reflektieren. Ein Unterschied zu einigen ethnografischen Vorgehensweisen besteht jedoch darin, dass hier auch die emotiven und darin auch wertenden Erlebnisse in der Situation als Analyseimpulse genutzt werden. Die Subjektivität dieser Wahrnehmungen ist jedoch keinesfalls mit Beliebigkeit zu verwechseln, sondern hat dem Anspruch der Intersubjektivität Genüge zu leisten. Dabei gibt es auch in der Theaterwissenschaft die Schwierigkeit, dass die Ereignisse, die analysiert werden sollen, keine vom Beobachtenden unabhängige Materialität – oder genauer Performativität – aufweisen, sondern von zwei unterschiedlichen Modi geprägt sind: dem Erleben *in* der Situation und dem erinnernden Reflektieren *über* die erlebte Situation. Daher arbeitet die theaterwissenschaftliche Aufführungsanalyse in der Hauptsache mit Erinnerungsprotokollen, wahlweise auch mit Videoaufzeichnungen. Auch hier gilt die Devise, dasselbe »Feld« nach Möglichkeit öfter aufzusuchen und gleichzeitig Klarheit darüber zu bewahren, dass man nie zweimal in dasselbe Feld eintreten kann, sondern dass sich das Feld mit jedem Zugang ändert und man sich auch selbst jedes Mal verändert (hat). Die Erinnerungen an die erlebte Situation gliedern die Theaterwissenschaften in semantische und episodische Erinnerungen, die sich jedoch wechselseitig bedingen und beeinflussen. Das episodische Gedächtnis erinnert die Fülle konkreter Details, das semantische Gedächtnis organisiert sie zu Bedeutungen:

»Es ist das episodische Gedächtnis, das es uns ermöglicht, die unzähligen konkreten Erscheinungen einer Aufführung zu erinnern. Das semantische Gedächtnis dagegen erinnert alle sprachlichen Bedeutungen – sowohl die Worte, die während

der Aufführung gesprochen wurden, als auch meine eigenen Gedanken und Deutungen während der Aufführung. [...] Semantisches und episodisches Gedächtnis interagieren und unterstützen einander.«⁵¹

Die Theaterwissenschaften gehen dabei davon aus, dass bereits während der Teilhabe am Aufführungsereignis ein Hin- und Hergleiten der Wahrnehmungen von Phänomenalem zu Semiotischem und vice versa stattfindet, was gleichermaßen für die Wahrnehmung der Wahrnehmenden von sich selbst und die Wahrnehmung ihrer eigenen Wahrnehmung gilt. Es gäbe dann beispielsweise ein Hin- und Hergleiten zwischen der Wahrnehmung eines phänomenalen Leibes und eines semiotischen Körpers auf der Bühne und dieselbe Dynamik ebenfalls in Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Körper- bzw. Leiblichkeit der Wahrnehmenden. Von dieser Bewegung habe ich mich auch in meinen Protokollen leiten lassen. Dieser Gliederung folgend unterscheidet man bei theaterwissenschaftlichen Aufführungsanalysen auch zwischen »phänomenologischen Ansätzen« und »semiotischen Ansätzen«, wobei keiner von beiden allein Vollständigkeit beanspruchen kann. Im Zentrum des phänomenologischen Ansatzes stehen dabei die phänomenalen Erscheinungsweisen von Menschen, Dingen, Räumen, Lauten und deren bewusstgewordenen Wirkungsweisen auf alle Beteiligten. Ebenso die wahrgenommenen energetischen Felder zwischen Aufführenden und Wahrnehmenden sowie Erfahrungsweisen des Rhythmus einer Aufführung. Von großer Bedeutsamkeit sind auch die beobachteten Reaktionen der anderen Zuschauer*innen. Es geht insgesamt um die Wechselwirkungen von Erscheinungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen einer Aufführung. Die Erfahrungen der Aufführung stehen im Mittelpunkt der Analyse – im Unterschied zu Interpretationen können sie nicht richtig oder falsch sein. Dabei ist kein*e Wahrnehmende*r ein »leeres Blatt«, sondern bringt jeweils ein sog. »universe of discourse« in die Aufführung ein, welches für jede*n Wahrnehmende*n ein unterschiedliches ist.⁵²

Im Zentrum des semiotischen Ansatzes stehen hingegen Deutungen von Zeichen. Alles Wahrgenommene wird als Zeichen gedeutet und in Bedeutungen übersetzt: »Erfahrung und Bedeutung bedingen einander. Während sich phänomenologische Ansätze auf die Erfahrungen richten, gelten semiotische Ansätze der Erzeugung von Bedeutungen.«⁵³ Beide Ansätze greifen ineinander, bedingen einander und verhelfen sich gegenseitig zur Vollständigkeit einer Analyse. Für jede Analyse ist dabei die Formulierung einer orientierenden Fragestellung unabdingbar, die, ähnlich der ethnografischen Herangehensweise, entweder bereits vor dem Ereignis bestand und den Grund darstellt, eine Aufführung zu besuchen, oder durch den

51 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: *Theaterwissenschaft – Eine Einführung in die Grundlagen des Faches*, Tübingen 2010. (S. 84).

52 Vgl. ebd. (S. 81-84).

53 Ebd. (S. 84).

Besuch der Aufführung erst als Frage entstanden ist. Von der Art der Frage hängt ab, welcher Ansatz die Richtung der Analyse bestimmt. Eine Aufführungsanalyse gilt als prinzipiell unabschließbar und kann sich dem Anspruch der Vollständigkeit nur annähern, diese aber nie erreichen.

Für meine Analysen wird der phänomenologische Ansatz richtungweisend sein. Meine Fragestellung betrifft zentral die Wechselwirkungen von Erscheinungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen von akademischen Formaten und ihren Wirkungsweisen. Ich werde Auskunft darüber geben, welche Wirkungsweisen ich bei mir und den anderen Beteiligten einer Veranstaltung wahrgenommen habe, und dramaturgische Erklärungsmöglichkeiten für die beobachteten Phänomene anbieten. Hierfür ist es unabdingbar, auch emotive Zugänge zu verfolgen, sodass ich auch emotionale Wahrnehmungen und situative Wertungen schildern und ihren Ursachen auf den Grund gehen werde.

Mit diesem Vorgehen betreibe ich gleichzeitig eine Art angewandte Phänomenologie mit Rekurs auf die von Husserl begründete philosophische Disziplin, wenn er die Methode der *ἐποχή* (Epoché) als »Aktenthaltung in Beziehung auf die Idee der Neutralität«⁵⁴ vorschlägt. Zwar ist es nicht möglich, ohne Vor-Urteile (im Sinne der Phänomenologie) in die Welt zu blicken, aber es ist möglich, selbige transparent und somit verhandelbar zu machen. Die Enthaltbarkeit, die Husserl in Bezug auf subjektive Einstellungen, theoretische Vorannahmen und Traditionswissen fordert,⁵⁵ stelle ich also dadurch her, dass ich sie mir im Sinne des Alienatings oder der Epoché fremd mache und ihrem Gemachtsein auf den Grund gehe. Darin gehe ich auf Merleau-Pontys Kritik ein, wenn er bemängelt: »Die Wissenschaft setzt den Wahrnehmungsglauben voraus und klärt ihn nicht.«⁵⁶ Das Konvolut meiner Methodik zeigt dabei auch Bezüge zu Merleau-Pontys phänomenologischer Sichtweise des Leibes als Ambiguität, wenn er sagt:

»Nie herrscht Determinismus und nie absolute Wahl, niemals bin ich bloß Ding und niemals nacktes Bewusstsein. Der Mensch steht der Welt nicht gegenüber, sondern ist Teil des Lebens, in dem die Strukturen, der Sinn, das Sichtbarwerden aller Dinge gründen.«⁵⁷

In diesem Sinne untersuche ich auch meine eigenen somatischen und emotiven Wahrnehmungen als Weltzugänge, die ich auf den Prüfstand stellen werde, indem ich sie dramaturgisch kontextualisiere.

54 Husserl, Edmund: *Phantasie und Bildbewußtsein*, Hamburg 2006. (S. 222).

55 Vgl.: Husserl, Edmund: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, Hamburg 1992. (§ 27/S. 57).

56 Merleau-Ponty, Maurice: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, München 1986. (S. 31).

57 Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1965. (S. 514f.).

Ich werde also, von den phänomenologischen Gegebenheiten ausgehend, die semiotischen Dimensionen ihres Vollzugs analysieren und hierin einem multiperspektivischen Ansatz folgen. Meine leitende Frage ist dabei eine originär dramaturgische, nämlich die nach der Beziehung von Form und Inhalt und ihren Wechselwirkungen. Dabei werde ich auf Evidenzen und Widersprüche in diesen Beziehungen eingehen und untersuchen, welche Auswirkungen sie auf die Atmosphären und Energien zwischen Aufführenden und Wahrnehmenden haben. Hierzu bedürfen wir weiteren Vokabulars, das diese Dimensionen differenzierbar macht. Daher werde ich im Folgenden noch einige für unsere Untersuchungen zentrale Begriffe der Theaterwissenschaften auf universitäre Wissens- und Bildungsaufführungen übertragen, die es uns gestatten, die Wechselwirkungen zu systematisieren und zeitlich zu verorten.

Autopoietische Feedback-Schleifen und performative Verträge von Wissens- und Bildungsaufführungen

Der wichtigste Gegenstand meiner Untersuchung im Hinblick auf die Fragestellung nach Wechselwirkungen von Form und Inhalt ist der der autopoietischen Feedback-Schleife. Daher werde ich zunächst diesen Begriff auf universitäre Wissens- und Bildungsaufführungen übertragen. Hierzu gilt es, die Phasen autopoietischer Feedback-Schleifen zu klassifizieren, um mich anschließend in der Analyse an ihren Verlaufsweisen orientieren zu können.

Aus der Perspektive der theaterwissenschaftlichen Aufführungsanalyse kann man beim Start einer Lehrveranstaltung oder eines Tagungspanels von der liminalen Phase sprechen. Der Begriff geht ursprünglich auf die Ritualforschung von Victor Turner zurück, der in diesem Zusammenhang vom »Liminoiden« spricht, dem er eine hohe transformative Kraft im Ritual zuspricht.⁵⁸ In den Theaterwissenschaften setzte sich der durch Fischer-Lichte geprägte Begriff des »Liminalen« als transformativer Akt durch, welcher explizit als »performativ« verstanden wird.⁵⁹ Die Liminalität als Zustand des »Dazwischen«, als Schwellenphase, ist im Theater traditionell die Einlassphase: das Eintreten in den theatralen Raum bzw. der Beginn des performativen Ereignisses. In diesem Zustand des »Dazwischen« sei »[...] für kurze Zeit die Vergangenheit negiert und aufgehoben, während die Zukunft noch nicht begonnen habe. Er stelle daher einen Augenblick reiner Potenzialität dar, der die Voraussetzung dafür bilde, dass die Aufführung des Rituals eine Trans-

58 Vgl. Turner, Victor: *Vom Ritual zum Theater – Der Ernst des menschlichen Spiels*, Frankfurt a.M./New York 1989. (S. 59).

59 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: *Performativität – Eine Einführung*, Bielefeld 2012. (S. 47f.).

formation zu bewirken vermöchte.«⁶⁰ In der liminalen Phase eines performativen Ereignisses kommt dabei der ästhetische Vertrag zwischen den Beteiligten zustande. Das bedeutet, dass hier die ästhetische Gemeinschaft beschlossen wird und die Grundlagen der Interaktionsweise von Akteur*innen und Zuschauer*innen (meist nonverbal) kommuniziert werden. Jedes performative Ereignis impliziert auch eine Art Regieanweisung für das Publikum. Traditionell lautet diese Regieanweisung häufig: »ruhig verhalten«. In letzter Zeit sind im Gegenwartstheater jedoch auch zunehmend andere, komplexere Aufgaben für das Publikum entwickelt worden. Im ästhetischen Vertrag wird ein solches Zusammenwirken aller Beteiligten kollektiv festgelegt. Meist haben die Bühnenakteur*innen einen impliziten oder expliziten Vorschlag für diese Interaktionsweise ausgearbeitet, der das Publikum wissen lässt, welche Aufgabe ihm zgedacht ist. Häufig wird auch performativ zu einem bestimmten Rezeptionsmodus (z.B. absorbierend oder interagierend oder distanzierend) eingeladen. Das Publikum gibt seine Zustimmung meist einfach durch das performative Vollziehen dieser Aufgabe oder drückt seine Ablehnung durch das Nichtvollziehen dieser Aufgabe aus (z.B. durch das Stören des Ablaufs oder das Verlassen der Aufführung).

Im akademischen Kontext finden wir ähnliche Gegebenheiten, wenn etwa zu Beginn einer Lehr- oder Konferenzveranstaltung Teilnehmende, die sich teilweise kennen und teilweise nicht kennen, aus unterschiedlichen Alltagssituationen zu einer bestimmten Uhrzeit an einen bestimmten Ort kommen, um sich dort zu versammeln. Diese Phase kann bewusst gestaltet, sogar angeleitet werden oder nicht, aber sie findet immer statt. Das »Sich-selbst-Konstituierende« des Vorgangs wird hier eingeleitet: So wie es keine Theateraufführung ohne Publikum geben kann (ohne Publikum hätten wir es z.B. mit einer Probe zu tun), kann es keine Lehrveranstaltung und keine Konferenzveranstaltung ohne Publikum (= Studierende/Konferenzteilnehmende) geben. Umgekehrt kann es keine Theateraufführung ohne Darstellende geben, wie es auch kein Seminar, keine Vorlesung und keinen Vortrag ohne Dozierende geben kann. Das, was in einer akademischen Veranstaltung stattfindet, kann nur stattfinden, wenn alle der sie konstituierenden Beteiligten zur selben Zeit am selben Ort auf eine bestimmte Weise versammelt sind. Wir haben es also mit der Einleitung eines autopoietischen Systems zu tun, wie es beispielsweise Niklas Luhmann in seiner soziologischen Systemtheorie⁶¹ beschreibt – also mit einem sich selbst produzierenden und reproduzierenden System. In den Theaterwissenschaften hat sich der von Fischer-Lichte geprägte Begriff der autopoietischen Feedback-Schleife durchgesetzt, welcher jedoch deutliche Unterschiede zur Konzeption von Luhmann aufweist. Die Autopoiesis bezieht sich hier (eher in Anlehnung an die ursprünglich biologische Definition von Maturana und Varela,

60 Vgl. ebd. (Fischer-Lichte nach Victor Turner).

61 Vgl. Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt 1984.

die mit der Autopoiesis die Organisation lebendiger Systeme charakterisieren⁶²) lediglich auf eine Dynamik wechselseitiger Hervorbringung von Wirklichkeit. In Fall von performativen Akten bezieht sie sich auf die wechselseitige Hervorbringung eines prozessualen Ereignisses, aber nicht notwendig auf die Hervorbringung sozialer Systeme. Es geht um ein Wechselspiel von Planung und Emergenz in Bezug auf die Interaktion der Hervorbringenden des Ereignisses, welches eng mit der Liminalität verbunden ist:

»Es ist also die Autopoiesis der *feedback*-Schleife, die, indem sie die Aufführung hervorbringt, damit zugleich Liminalität erzeugt. Liminalität ist eng auf die Autopoiesis bezogen, geht aus ihrer Ereignishaftigkeit hervor. Die autopoietische *feedback*-Schleife versetzt den Zuschauer in einen Zustand, der ihn seiner alltäglichen Umwelt, den in ihr geltenden Normen und Regeln entfremdet – auch wenn die Erfahrungen, die er in ihrem Verlauf macht, mit gewissen alltäglichen Erfahrungen durchaus übereinstimmen mögen –, ohne ihm Wege zu weisen, wie er zu einer Neuorientierung gelangen könnte.«⁶³

Es kann dabei sowohl im Fall einer Theateraufführung als auch im Fall einer akademischen Veranstaltung mit guten Gründen diskutiert werden, ob und inwiefern es sich dabei tatsächlich um eine Situation handelt, die ihre Teilnehmenden von ihrer »alltäglichen Umwelt geltenden Normen und Regeln entfremdet«, insbesondere da beide Situationen natürlich innerhalb einer mehr oder weniger alltäglichen Umwelt stattfinden müssen. Für meine Untersuchung ist dieser Aspekt jedoch zu vernachlässigen. Mir kommt es darauf an zu betonen, dass wir es auch bei einer universitären Veranstaltung mit einem performativen Ereignis zu tun haben, das alle Beteiligten gemeinsam aufführen und dadurch erst hervorbringen, für dessen Zustandekommen und seine Ausgestaltung sie also auch eine gemeinsame Verantwortung haben. Genau wie bei einer theatralen Inszenierung sind (in der Regel) die Dozierenden/Vortragenden häufig eingehender vorbereitet als ihr »Publikum«. Auch gibt es hier natürlich, genau wie im Theater, sichtbare und unsichtbare Hierarchien, wie auch institutionelle und ökonomische Zwänge, die sich alle in irgendeiner Form auf die Darbietungen auswirken. Hierauf werden wir im Zusammenhang der Inszenierungsanalyse noch ausführlicher zu sprechen kommen. Es bleibt festzuhalten, dass sich in beiden Fällen eine Situation konstituiert, die einer eigenen Regelmäßigkeit folgt, indem sie diese produziert und reproduziert, also etwas, das rekursiv vonstattengeht. In diesem Sinne ist auch die autopoietische Feedback-Schleife zu verstehen, die entsprechend dem rekursiven und selbstkonstituierenden Vorgang nicht anders als interagierend gedacht werden kann. Sie bedarf somit

62 Vgl. Maturana, Humberto/Varela, Francisco: *Der Baum der Erkenntnis*, Frankfurt 1987.

63 Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt 2004. (S. 312f.). [H. i. O.]

auch der leiblichen Ko-Präsenz, wie wir es oben mit der gleichzeitigen Versammlung der Beteiligten einer akademischen Veranstaltung an einem bestimmten Ort und mit der Versammlung in einer Theateraufführung bereits aufgezeigt haben.

Damit etwas eine akademische Veranstaltung sein kann, müssen ebenfalls, ähnlich wie bei Theateraufführungen, noch weitere Punkte erfüllt sein. So müssen z.B. die an der akademischen Veranstaltung beteiligten Personen zumindest mehrheitlich auch Angehörige einer Hochschule sein, die dozierende Person muss einen von der Hochschule autorisierten Lehrauftrag oder eine Konferenz-Einladung haben und dergleichen Rahmenbedingungen mehr müssen erfüllt sein, damit eine akademische Veranstaltung zustande kommen kann. Es sind also notwendige Bedingungen, die erfüllt sein müssen, doch sind sie keineswegs hinreichend. Damit eine akademische Veranstaltung tatsächlich stattfindet, müssen sich ihre Beteiligten in leiblicher Ko-Präsenz versammeln und sie durch ihre autopoietischen Handlungen stattfinden lassen. Sie müssen sie gewissermaßen *aufführen*, damit sie vorhanden ist. Es gelten also zu einem gewissen Grad dieselben Bedingungen für das Stattfinden einer akademischen Veranstaltung wie für das Stattfinden einer Theateraufführung. Fischer-Lichte formuliert diese Bedingungen folgendermaßen:

»Damit eine Aufführung stattfinden kann, bedarf es also der leiblichen Ko-Präsenz aller Beteiligten. Durch sie sind die medialen Bedingungen von Aufführungen bestimmt. Während die einen etwas tun, ausführen, handeln, nehmen die anderen sie wahr und reagieren auf sie – das heißt sie handeln! Derartige Reaktionen lassen sich nun ebenfalls von allen anderen wahrnehmen – sie spüren, hören oder sehen sie. Und diese Wahrnehmungen resultieren wiederum in wahrnehmbaren Reaktionen aller. [...] Was immer die Akteure tun, hat Auswirkungen auf die Zuschauer, und was immer die Zuschauer tun, hat Auswirkungen auf die Akteure und andere Zuschauer. In diesem Sinne lässt sich die These vertreten, dass die Aufführung, die aus der Begegnung oder Konfrontation aller Beteiligten hervorgeht, immer erst in ihrem Verlauf entsteht – und vergeht. Sie ist in diesem Sinne »wirklichkeitskonstituierend.«⁶⁴

Parallelsieren wir diese Kriterien mit einer akademischen Veranstaltung, d.h. ersetzen wir beispielsweise im Fall eines Seminars abermals »Akteure« durch »Dozent*innen« und »Zuschauer« durch »Studierende«, kommen wir zum Kernpunkt meiner ethnografischen Untersuchungen: Ich halte die These für unstrittig, dass Seminare erst durch die in leiblicher Ko-Präsenz vollzogenen autopoietischen Handlungen aller Beteiligten entstehen und vergehen und in diesem Sinne ihre Wirklichkeit selbst konstituieren. In Bezug auf das rekursive Wechselspiel von Wahrnehmungen und Reaktionen, also die autopoietische Feedback-Schleife eines

64 Fischer-Lichte, Erika: *Performativität – Eine Einführung*, Bielefeld 2012. (S. 54f.).

Seminars, möchte ich an dieser Stelle auf meine eingangs angedeuteten Beobachtungen zurückkommen, in denen ich gravierende Unterschiede in der Gestaltung solcher Feedback-Schleifen in Veranstaltungen ausmachen konnte, die ich nun, das Feld eröffnend, wiedergeben und dann analysieren werde.

Im folgenden Kapitel werden wir nun meine Feldforschungen anhand von Ausführungsanalysen besprechen. Hierzu werden zunächst meine Feldzugänge vorgestellt und die Auswahl meiner Mikrostudien begründet.

III. Performative Feldforschung zur Performanz von akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen

Um der wirklichkeitskonstituierenden Dimension des Performativen in Wissens- und Bildungsaufführungen habhaft zu werden, habe ich vergleichend immer wieder auch Lehrveranstaltungen und Tagungsformate besucht, in denen explizit ausgestellte performative Akte präsent waren, namentlich durch die Auftritte und Interventionen des Theaters der Versammlung, auf die ich nun zunächst näher eingehen werde. Das Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen und das ihm angeschlossene Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst gehören zu den institutionellen Hauptakteuren meiner Feldforschung. Daher werde ich diesen Zusammenhang nun kurz vorstellen und darin einen richtungsweisenden Feldzugang kartografieren.

Das Zentrum für Performance Studies und das Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst

Einen Kompass für das transdisziplinäre Unterfangen dieser Arbeit stellen Grundelemente der Performance Studies im Sinne Richard Schechners dar, wie ich sie bereits im vorherigen Kapitel skizziert habe und wie sie am Zentrum für Performance Studies der Universität Bremen (ZPS) und dem ihm angeschlossenen Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst (TdV) praktiziert werden. Zu Zeiten der Feldforschungen war ich bereits als Dramaturgin im TdV tätig, mittlerweile bin ich Teil des Leitungskollektivs [ca.si.an] des TdV/ZPS und lehre seit 2013 am ZPS. Die Arbeitsweise beider Einrichtungen kann als gelungenes Beispiel für inter- und transdisziplinäre Forschung und Lehre betrachtet werden. Theater ist als Kunstform per se interdisziplinär, entsteht es ja gerade erst aus der Kombination und durch die wechselseitige Bezugnahme verschiedener Disziplinen. Von diesem Umstand ausgehend hat es sich das TdV als eine künstlerische Einrichtung innerhalb einer wissenschaftlichen Institution zur Aufgabe gemacht,

Wege differenzbewusster Grenzüberschreitungen zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst zu suchen und begehbar zu machen. Es agiert bereits seit den 1990er-Jahren an diesen Schnittstellen und untersucht als eines der ersten Forschungstheater in Deutschland, welche neuen Theaterformen geeignet sind, eine interdisziplinäre Dialogkultur innerhalb und außerhalb der Institutionen zu initiieren, ohne einen künstlerischen Anspruch an die Theaterarbeit aufzugeben. Das Theater wurde 1992 von Jörg Holkenbrink († 2020) im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen erfunden. Bereits im folgenden Jahr erhielt es den Berninghausenpreis für ausgezeichnete Lehre und ihre Innovation im Hochschulbereich, 2001 wurde seine Verstetigung als Herzstück des ZPS an der Universität Bremen beschlossen. Das Konzept ist so simpel wie brilliant: Studierende und Dozent*innen verschiedener Fachrichtungen kooperieren mit professionellen Aufführungskünstler*innen verschiedener Sparten und bringen die Unterschiedlichkeit ihrer Perspektiven und Herangehensweisen miteinander in Dialog. Das Ensemble wandert von den Arbeitswissenschaften über die Informatik und Produktionstechnik bis hin zu den Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften durch die verschiedenen Fachbereiche. Dort untersucht es Themen und Fragestellungen, die in den Seminaren theoretisch behandelt werden, mit den Mitteln der Performance. Die einzelnen Fachbereiche können eine Mitgliedschaft im ZPS beschließen und dann in Abstimmung mit dem TdV Teile ihrer wissenschaftlichen Forschung und Lehre mit der performativen Forschung in Beziehung setzen, um so neue Sichtweisen auf ihre Fragestellungen zu generieren. Umgekehrt entwickelt das TdV im Rahmen dieser Zusammenarbeit seine Inszenierungen, die regional, überregional und international aufgeführt und diskutiert werden. Die neuen Erkenntnisse werden anschließend wieder in universitäre Arbeitszusammenhänge integriert und vice versa, sodass hier Dialogketten zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst entstehen, die sich wechselseitig anregen und befruchten. Damit nimmt das TdV auch den derzeitigen Trend in der freien Theaterszene wie auch an Stadt- und Staatstheatern vorweg, theoretische Inhalte performativ mit und für Publikum erfahrbar zu machen, und bereichert ihn mit einer besonders flexiblen und kontextorientierten Variante. So wird auch innerhalb des Ensembles neben der künstlerischen eine weitere Berufsausübung ausdrücklich begrüßt. Auch Richard Schechner beschreibt in seinen Schriften zur Theateranthropologie eine Fülle von Theaterzusammenhängen, in denen die Aufführungskünstler*innen einen zweiten oder dritten Beruf haben:

»[W]as nicht heißen soll, dass sie als Darsteller Amateure seien, eher das Gegenteil, denn die lebendige Beziehung zu einer Gemeinschaft kann alle Aspekte der Kunst vertiefen. Die flexible Behandlung von Zeit und Raum – die Fähigkeit, einen gegebenen Raum durch das Können der Darsteller, nicht durch die Illusionsmittel der Bühne, in viele verschiedene Räume zu verwandeln – geht Hand in Hand mit

einer flexiblen Auffassung von Charakter (Rollendopplung, Rollenwechsel) und einem engen Kontakt zum Publikum.«¹

Das Engagieren von sog. »Expert*innen des Alltags« oder wissenschaftlichen Berater*innen für Produktionen wird so in vielen Fällen obsolet; sie finden sich bereits als Dialogpartner*innen im Ensemble wieder.

Die Bremer Performance Studies bilden für diese untersuchende und intervenierende Form der Theaterarbeit aus. Sie orientieren sich dabei als einziger Ausbildungszusammenhang einer deutschen Hochschule an der ursprünglichen Maxime Schechners, nämlich der komplexen Verbindung von Theorie und Praxis einer Vielfalt von unterschiedlichen Disziplinen im Rahmen performativer Forschung, im Gegensatz zu einer primär theaterwissenschaftlichen Ausrichtung (mit theaterpraktischen Anteilen) oder einer primär theaterpraktischen Ausbildung (mit theatertheoretischen Anteilen). Dieser Richtlinie folgend können die künstlerisch ausgerichteten Performance Studies in Bremen programmatisch nur in Kombination mit einem wissenschaftlichen Studiengang unterschiedlicher Fachrichtungen studiert werden und nicht als isolierter Master. Dieselbe verbindende Programmatik gilt auch für die inner- und außeruniversitären Aufführungen des TdV, die stets aus dem unmittelbaren Erleben in der performativen Situation und den anschließenden gemeinsamen Reflexionen darüber mit allen Beteiligten bestehen. Jörg Holkenbrink war bis zu seinem Tod im Jahr 2020 Künstlerischer Leiter des ZPS und des ihm angeschlossenen TdV. Der besondere Charakter dieses Zentrums als Zentrum der Fachbereiche ermöglicht hier die tatsächlich interdisziplinäre Auseinandersetzung, die auch die Arbeitsweise etlicher Wissenschaftler*innen und Künstler*innen produktiv beeinflusst hat.²

In Bezug auf die Feldforschung nehmen sowohl die unterschiedlichen performativen Interventionen des TdV, die ich im Weiteren »Performance-Besuche« nennen werde, als auch die Seminare des ZPS eine kontrastierende Rolle in meinen Beobachtungen ein. Programmatisch herrscht in diesen Veranstaltungen ein hoher Grad an Bewusstheit gegenüber performativen Dimensionen, die ich vergleichend heranziehe, um meinen eigenen blinden Flecken in Bezug auf die Erwartungshaltung gegenüber der Performativität akademischer Veranstaltungen einen Alternativsinn zur Seite zu stellen. Im Sinne einer solchen Wahrnehmungsschule habe ich auch die praktische Forschungs- und Probenarbeit des ZPS/TdV beobachtet.

1 Schechner, Richard: *Theateranthropologie – Spiel und Ritual im Kulturvergleich*, Reinbek bei Hamburg 1990. (S. 127).

2 Diese Charakterisierung des ZPS/TdV findet sich in ähnlicher Form in: Lagaay, Alice/Seitz [Suchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018. (S. 13f.).

Eckdaten der Feldforschung und Auswahl der Mikrostudien

Von April 2014 bis Juni 2018 habe ich in unterschiedlichen universitären Veranstaltungen Feldforschungen anhand teilnehmender Beobachtung durchgeführt, um Aufschlüsse über die Performativität wissenschaftlicher Forschungs-, Lehr- und Lernweisen zu erhalten – in einer ersten Periode bis Februar 2016 zunächst vorwiegend in geisteswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen verschiedener Universitäten in Norddeutschland, in einer zweiten Periode von März 2017 bis Juli 2018 zusätzlich auch bei Konferenzen im In- und Ausland. Konkrete Daten und Orte werde ich aus Gründen der Anonymisierung nicht offenlegen.

Meine eigene Rolle habe ich in diesem Feld immer wieder gewechselt. Im überwiegenden Teil waren mir sowohl die Disziplin als auch die Dozent*innen und Studierenden fremd, und ich hatte keinerlei Druck, die Veranstaltungsinhalte für mich nutzbar zu machen. Besonders in der ersten Periode der Feldforschung habe ich bewusst Veranstaltungen in Disziplinen und an Orten besucht, die mir vertrauten Kontexten möglichst fern waren. Dieses Vorgehen war in einem weiteren Sinne des Alienatings anfangs wichtig, um einen distanzierteren Blick auf das mir bekannte Feld der Universität generieren zu können. Im Kontrast hierzu war ich in den eigenen Seminaren des ZPS selbst als Dozentin oder Co-Dozentin aktiv und habe diese insofern »stark teilnehmend« beobachtet. In solchen Fällen arbeite ich mit Erinnerungsprotokollen (EP), die ich unmittelbar nach der jeweiligen Veranstaltung angefertigt habe. Seminare und Vorlesungen anderer Disziplinen habe ich häufig vergleichend beobachtet, also jeweils zuerst ohne das TdV und ein zweites Mal mit Performance-Besuch des TdV. In diesen Fällen hatte ich über die teilnehmende Beobachtung hinaus keinerlei aktiven Part zu erfüllen. Hier verwende ich Aufzeichnungen, die ich in den Situationen im Sinne der teilnehmenden Beobachtungen protokolliert habe (TB). Auch in Bezug auf beobachtete Konferenzen war meine Rolle wechselnd: Hier habe ich Veranstaltungen beobachtet, die a) darüber hinaus keinerlei Verbindung zu meiner Person oder meinen Disziplinen hatten, an denen b) das TdV (ohne meine Mitwirkung) beteiligt war, und in denen ich c) selbst als Dramaturgin oder Vortragende im Rahmen von Beiträgen des ZPS/TdV beteiligt war. In den Fällen a) und b) verwende ich TB, bei c) EP. In der absoluten Mehrheit meiner teilnehmenden Beobachtungen habe ich also bereits während des Feldaufenthalts, vornehmlich dem phänomenologischen Ansatz folgend, protokolliert und anschließend lediglich – wenn notwendig – ausformuliert. Hier gehe ich von den sinnlich wahrnehmbaren Performanzen aus, die ich anschließend unter dramaturgischer Perspektive in Bedeutungszusammenhänge einordne. Um diesen Wechsel zu kennzeichnen, verwende ich die Marker »phänomenal (wahrnehmbar)«, als die Performanz betreffende Wahrnehmungen im phänomenologischen Sinne (der Theaterwissenschaften), und Ausdrücke wie »dramaturgisch betrachtet/unter dramaturgischer Perspektive« für die semiotische Einordnung der

Beobachtungen. Für diese Analysen werde ich auf der semiotischen Seite immer wieder Inhalte aus Gesprächen mit Studierenden und Dozierenden zurate ziehen, die im Laufe der Feldforschung auffällig wurden. Hier habe ich in einigen Fällen Audioaufzeichnungen gemacht, meist aber EP angefertigt, jedoch nie in der Gesprächssituation etwas verschriftlicht, um ihre Dynamik nicht unnötig zu stören. Aus Gründen der Anonymisierung wurden alle Titel von Lehr- und Konferenzveranstaltungen in meinen Aufzeichnungen geändert, nicht aber ihre Inhalte, da es sonst nicht möglich gewesen wäre, auf die Wechselwirkungen von Form und Inhalt einzugehen. Die Titel von relevant werdenden Performances des TdV habe ich in Absprache mit den Verantwortlichen im Original belassen.

Im Folgenden werde ich aus der großen Fülle meiner Aufzeichnungen kontrastierende Fälle im Sinne der dichten Beschreibung exemplarisch aufgreifen. Dabei werde ich immer wieder aus meinen Protokollen zitieren, um im Sinne der theaterwissenschaftlichen Aufführungsanalyse besprechen zu können, welche Wahrnehmungen und Affekte ich unmittelbar in der beobachteten Wissens- und Bildungsaufführung hatte, um anschließend zu untersuchen, wie diese Wahrnehmungen und Affekte von den Beteiligten produziert worden sind. Hierin besteht ein zentraler Unterschied zu ethnografischen Vorgehensweisen anderer Disziplinen, die keine Bewertungen in den Beschreibungen gestatten. Theaterwissenschaftlich sind jedoch emotionale Wahrnehmungen, insbesondere Wahrnehmungen zweiter Ordnung, d. i. die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung, von gewichtiger analytischer Indizienhaftigkeit, um die eigenen Bewertungen in der Situation mit Bewertungen außerhalb der Situation in Kommunikation zu bringen. Hier werde ich zur Verdeutlichung dieser Differenz zwischen meinem »protokollarischen Ich« und meinem »von der Situation getrennten Ich« unterscheiden. Zur Beschreibung von atmosphärischen und emotionalen Wahrnehmungen werde ich mich dabei mitunter literarischer Schreibweisen bedienen, um Lesenden einen (mit-)erlebenden Zugang der Situationen zu ermöglichen, über den dann anschließend im Sinne des In/Über reflektiert wird. Die Mehrheit meiner Aufzeichnungen werde ich zu Tendenzen zusammenfassen, ohne auf die Fülle der Details ihrer Vollzüge eingehen zu können. Die exemplarischen Fälle, die ich ausgewählt habe, werde ich jedoch detailliert besprechen. Dieses Vorgehen wird legitimiert durch eine Reihe standardmäßiger Wiederholungen von Phänomenen, die ich wiederum als Ergebnis thematisieren werde.

Nun ist es mir noch ein tiefes Anliegen zu betonen, dass die Beobachtungen, auf die ich mich beziehe, keine Kritik an den jeweiligen Akteur*innen formulieren wollen oder können. Es handelt sich jeweils um situative Momentaufnahmen von Wissens- und Bildungsaufführungen, sodass ich keinesfalls imstande bin, Akteur*innen in ihren Expertisen angemessen zu beurteilen. Es geht vielmehr darum, die beobachteten performativen Situationen exemplarisch auszuwerten, in denen ihre jeweiligen Akteur*innen lediglich einen Faktor im Zusammenspiel mit an-

deren Faktoren darstellen. Die wechselseitige Bedingtheit dieser Faktoren in ihrem performativen Zusammenwirken soll uns dabei im Folgenden einige Reflexionsanlässe bieten. Es wäre ein unglückliches Missverständnis, meinen Ausführungen mit einer Perspektive auf individuelle Handlungen oder Personen zu folgen. Keine*r der Akteur*innen steht für sich allein: In ihrer Wechselwirkung mit allen übrigen Akteur*innen und Faktoren repräsentieren diese gemeinsam verschiedene Typen von Wissens- und Bildungsaufführungen, die ich als Tendenzen ausfindig machen konnte. Alleinstehende Einzelfälle sind für meine Fragestellung ohne Bedeutung und sind in der vorliegenden Arbeit daher nicht anzutreffen. Da in der Arbeit keine Einzelpersonen im Fokus stehen, sind Personenbeschreibungen oder Charakterisierungen unnötig. Sie werden als Komponenten der Wechselwirkungen aller beteiligten Faktoren relevant, lediglich ihr Verantwortungsbereich wird durch Bezeichnung wie »D« für Dozierende, »S« für Studierende usw. gekennzeichnet. Meine Fragestellung bezieht sich allgemein darauf, wie die Wirklichkeit konstituiert wird, die wir Universität nennen, und wie diese Wirklichkeit innerhalb und außerhalb der Institution wirksam wird. Hierzu ist es notwendig, sich performative Vollzüge konkreter Wissens- und Bildungsaufführungen im Detail anzusehen, um Aufschluss über die Maxime ihres Vollzugs, über das Verhältnis ihrer impliziten und expliziten Normativitäten sowie über die Kriterien ihres Glückens oder Scheiterns, gemessen an ihren eigenen Zielen, ableiten zu können.

Aufführungsanalyse: Liminale Phasen und das Zustandekommen performativer Verträge

In diesem Teil des Kapitels werde ich vergleichend liminale Phasen unterschiedlicher akademischer Veranstaltungsformate unter die Lupe nehmen, um Aufschluss über das Zustandekommen autopoietischer Feedback-Schleifen zwischen den Beteiligten zu erhalten. In den Theaterwissenschaften geht man, wie zuvor geschildert, davon aus, dass in dieser Phase eines performativen Ereignisses der sog. ästhetische Vertrag zwischen den Beteiligten beschlossen wird. Ich gehe davon aus, dass auch im Fall von Wissens- und Bildungsaufführungen etwas zustande kommt, das ich im Folgenden einen »performativen Vertrag« nennen werde. Auch hier wird die Interaktionsweise der Beteiligten in einer liminalen Phase verbal oder nonverbal kommuniziert. Den Studierenden oder Konferenzteilnehmenden wird vonseiten der Vortragenden oder Dozierenden ein Angebot in Bezug auf die Gestaltung der Interaktionsweise unterbreitet, welches Zustimmung oder Ablehnung erfährt. Im nicht künstlerischen Kontext ist bislang noch nicht untersucht worden, wie sich solche Verträge konstituieren und wie sie verhandelt werden. Performativ betrachtet ist es jedoch von zentraler Bedeutung für den Verlauf einer Veranstaltung, welche Grundlagen ihres Vollzugs hier beschlossen werden. Daher wer-

de ich vergleichend einige Wissens- und Bildungsaufführungen schildern und anschließend analysieren, welche Interaktionsweisen (bewusst oder unbewusst) vereinbart wurden und welche Verhältnisse von Planung und Emergenz, von Inszenierung und Aufführung sich darin darstellen. Dabei setze ich auf kontrastierende Beispiele, um gerade durch die Unterschiede gemeinsame Inszenierungsvorlagen sichtbar zu machen und aufzuzeigen, wie viel Spielraum sich in ihrer Aufführung auftut. Beginnen werde ich mit dem Herzstück der akademischen Formate: der Vorlesung. Anschließend werde ich einige Seminare und eine Konferenz besprechen. In einigen dieser Fälle werde ich vergleichend über diese Formate mit und ohne Performance-Besuch des TdV berichten. Dieser Vergleich kontrastiert gleichzeitig den Unterschied von *as-* und *is-Performance*. Ich werde Wissens- und Bildungsaufführungen von regulären Lehr- und Konferenzveranstaltungen als *as-Performances* betrachten und die performativen Settings des TdV als intervenierende *is-Performances* in diesem Feld auswerten. Hierbei geht es nicht darum, zu thematisieren, ob eine der Formen besser oder schlechter ist als die andere, sondern lediglich darum, fassbar zu machen, welche Unterschiede im Vollzug zu welchen Unterschieden in der Wirkung führen. Die Settings, die ich bespreche sind analoge Live-Formate, doch ließen sich auch digitale Formen von Wissens- und Bildungsaufführungen unter denselben Aspekten analysieren. Es wäre ein völliger Fehlschluss, zu glauben, digitale Veranstaltungen seien keine performativen Ereignisse.

In der liminalen Phase eines performativen Ereignisses und der damit einhergehenden Konstitution des performativen Vertrages seiner Beteiligten sind Raumanordnungen dramaturgisch betrachtet ein zentraler Kommunikator.³ Räume (auch digitale Räume) kommunizieren implizit und/oder explizit normative Handlungsanweisungen für die in ihnen Aufführenden und Wahrnehmenden.⁴ Der Wahrnehmung räumlicher Aspekte folgend möchte ich daher zunächst noch auf eine prinzipielle Eigenheit der Lehrveranstaltungen des ZPS und der Performance-Besuche des TdV hinweisen, die uns helfen soll, die Fülle der räumlichen Interaktionsdimensionen von Teilnehmenden im Blick zu haben.

Bei den Veranstaltungen des ZPS/TdV gibt es etliche verschiedene Raum- und Stuhlanordnungen, die je nach Charakter der Veranstaltung unterschiedlichen Maximen folgen. Die Lehrveranstaltungen des ZPS sind dabei meist in Stuhlkreisen angeordnet (das trifft auch auf viele der Performance-Besuche in anderen Veranstaltungen zu). Tische sind selten Teil des Raumkonzeptes. Das bedeutet auf der pragmatischen Seite:

3 Vgl. hierzu etwa: Kleine, Holger: *Raumdramaturgie – Typologie und Inszenierung von Innenräumen*, Basel 2017.

4 Peter Brook gründet beispielsweise seine gesamte Theaterdefinition auf ein Konzept des (leeren) Raumes. Vgl. Brook, Peter: *Der leere Raum*, Berlin 1985.

- dass die Studierenden oder Konferenzteilnehmenden genau auswählen müssen, was sie vor sich (weil auf dem Schoß liegend oder in der Hand haltend) platzieren;
- dass auf diese Weise jede*r alle anderen immer sieht und es keinen Schutzwall in Form von Tischbarrieren gibt; man kann sich nicht verstecken und auch nicht abstützen. Die gesamte Körperlichkeit der Teilnehmenden ist also immer präsent, sogar in gewisser Weise ausgestellt;
- dass der Raum umgestaltet werden muss. Die Sitzordnung wird nicht einfach vorgefunden, sondern muss jedes Mal eigens hergestellt und anschließend auch wieder abgebaut. Es gibt also ein tatsächlich ritualhaftes Aufbauen zu Beginn einer Veranstaltung und ein Abbauen an deren Ende. Selbiges trifft ebenso auf die meisten Performance-Besuche in anderen Veranstaltungen zu. Es gibt also, wie Victor Turner es beschreiben würde, ein bestimmtes kollektiv vollzogenes »Initiationsritual« in dieser Schwellenphase;
- dass im Aufbauen der Stuhlkreise ein kollektiver und darin gleichzeitig kollektivierender Akt stattfindet, der Kommunikation verlangt und natürlich Bewegung.

Ich stelle diese allgemeine Beobachtung voran, um deutlich zu machen, dass der performative Zugang hier eine implizite Regel, nämlich die *Einordnung* in eine zuvor vorgefundene Raumanordnung, sichtbar macht und durch eine alternative Handhabung explizit verflüssigt. Das Stühle-und-Tische-Umstellen wird hier nicht als etwas bewertet, das von der Veranstaltungszeit »abgeht«, sondern als etwas, durch dessen Vollzug die Veranstaltung beginnt und endet. Der performative Vertrag, der dadurch konstituiert wird, zeugt von einem hohen Grad der Mitgestaltungsmaxime aller Beteiligten und damit auch von der geteilten Verantwortung für die Veranstaltung.

Im Vergleich dazu beginnen die meisten anderen Lehrveranstaltungen mit der individuellen Einordnung in das bestehende Raumsystem von Stühlen und Tischen. Doch auch in diesen Fällen findet die *Erschaffung* eines kollektiven Versammlungsraumes statt, der ich im Folgenden Beachtung schenken möchte.

Diese Vorgehensweise der Erschaffung eines kollektiven Raumes in der liminalen Phase (oder als liminale Phase) möchte ich nun zunächst anhand des widerspenstigsten aller akademischen Räume, des Vorlesungssaals mit fixiertem Mobiliar, nachgehen. Wenn wir davon ausgehen, dass eine Vorlesung als ein performatives Ereignis erst durch das Zusammenwirken aller Beteiligten im Sinne des Settings überhaupt zustande kommt, können wir die liminale Phase als den Moment des Zustandekommens eines performativen Vertrages in meinen Aufzeichnungen in Augenschein nehmen. Hierzu möchte ich im Folgenden exemplarisch eine Einführungsvorlesung aus dem Bereich der Grundschuldidaktik zum Thema der Inklusion (»Handling Diversity«) besprechen, die ich an einer Universität in

Niedersachsen teilnehmend beobachtet habe und die stellvertretend für die große Mehrheit der Vorlesungsvollzüge steht, die ich beobachten konnte:

12:00 Uhr, die Veranstaltung soll ct beginnen. Der Dozent (D) und seine Mitarbeiterin (M) stehen auf der Bühne am Pult. Es sind bereits etwa 40 Studierende (S) anwesend, die sich in größtmöglichen Abständen zueinander auf der Tribüne verteilt haben. Ich habe meinen Platz im linken Flügel im oberen Drittel gewählt, ganz links an der Wand, um möglichst viele S sehen zu können, wofür ich mich schräg ausrichten und zwei Plätze besetzen muss. Ich stelle fest, dass die Klappstühle geneigt ausgerichtet sind, mein Stift rollt immer runter. Wenn ich mich »richtig«, d.h. frontal zum Tisch und damit zur Bühne, hinsetze, stoppt mein Körper den Stift. Ich fühle mich von der Architektur gemäßregelt.⁵

Hierin zeigt sich bereits ein – in diesem Fall durch die Innenarchitektur gegebener – Widerstand zur individuellen Gestaltung eines kollektiven Versammlungsraumes. Es gibt eine Vorrichtung, in die man sich einordnen kann. Die Vorrichtung gibt im wörtlichen Sinne das Wie der Einordnung bereits vor. Abweichungen sind mit Widerständen verbunden. Mein protokollarisches Ich fühlt sich sogar im Versuch der Abweichung sanktioniert. Ich muss mich entscheiden, ob ich den Tisch benutzen oder die anderen Anwesenden im Blick haben möchte. Die Vorrichtung sieht nicht vor, dass ich meinem Interesse, etwas aufzuschreiben, und meinem Interesse, die anderen Beteiligten der Vorlesung zu sehen, gleichwertig nachgehen kann. Die Inneneinrichtung bevorzugt die frontale Ausrichtung und erschwert das Wahrnehmen anderer Beteiligter. Es gibt also eine implizite Normativität der Architektur, in der sich institutionelle Normen widerspiegeln. In diesem Fall gibt die Raumdramaturgie eine Grundlage des performativen Vertrages vor, die besagt, dass die Wahrnehmung der anderen Hörenden für das performative Ereignis zu vernachlässigen ist und es auf die individuelle Ausrichtung zum Vortragenden ankommt. Es ist keine Kollektivierung der Hörendengruppe vorgesehen, die ihre wechselseitige Wahrnehmung zur Voraussetzung haben würde. Interaktionen in dieser Gruppe sind architektonisch nicht eingeplant. Es wird eine antiproportionale Aufmerksamkeitsbeziehung von jeder/m einzelnen S zu D vorgeschlagen, wobei D diese Aufmerksamkeitsbeziehung zu jeder/m einzelnen S nicht aufnehmen kann. Die Beziehung ist antiproportional, weil es möglich ist, dass jede*r einzelne S sich zu D ausrichtet, aber es unmöglich ist, dass D sich gleichzeitig zu allen S ausrichtet.

Einzelne S gehen nacheinander zur Bühne, offenbar haben sie Fragen. M fängt sie ab, bevor sie D erreichen, und scheint ihnen Auskünfte zu geben. Nur in einem Fall (von 7) kommt D dazu. Außer mir scheint niemand davon Notiz zu nehmen,

5 (TB/HD/1).

ich finde keinen S, der auch nur in diese Richtung schaut.

Permanent betreten einzelne S oder kleinere Gruppen von S den Raum (12:10 Uhr sind schon etwa 100 S da), Gemurmel. Die S kennen sich untereinander nur vereinzelt. Die Situation ist anonym, niemandem fällt auf, dass ich zum ersten Mal hier bin. Es entstehen kleine Sitzgruppen von S, die miteinander bekannt sind, umgeben von größeren Flächen vereinzelter S.⁶

Zu Beginn der liminalen Phase fungiert Ds Mitarbeiterin M als eine Art Schutzbarriere oder Grenzkontrolle. Die meisten Anfragen von S kommen nicht zu D durch, sondern werden von M abgefangen. M wird im weiteren Verlauf des performativen Ereignisses nicht mehr in Erscheinung treten. Ihre einzige wahrnehmbare Aufgabe in der Vorlesung ist es, die Fragen der S auf die Notwendigkeit der Anwesenheit von D als Autorität zu prüfen. In einem Fall entscheidet sie, dass ihr Kompetenzbereich überschritten ist und ruft D dazu. Hier wird also implizit D als übergeordnete Autorität inszeniert, welche nicht mit Bagatellen konfrontiert werden soll. In Bezug auf das performative Ereignis wird hierdurch auch dessen Bedeutsamkeit hervorgehoben: D soll einen geschützten Konzentrationsraum in Vorbereitung auf die Vorlesung zur Verfügung haben. Aufseiten der S hingegen wird diese Bedeutsamkeit nicht widergespiegelt. Sie nehmen mehrheitlich keinerlei Notiz von dieser Rahmenhandlung. Ihre Verteilung im Raum folgt der impliziten Normativität der Innenarchitektur.

12:16 Uhr: Die Tür neben der Bühne wird geschlossen. Es sind jetzt etwa 140 S anwesend, großzügig über den Raum verteilt, der etwa der doppelten Anzahl von Studierenden Platz geben könnte. D setzt sich ein Mikrofon-Headset auf. Der Vortrag beginnt. [...]

D spricht einleitend über die Vertretungssituation (die mir gar nicht bekannt war, offenbar hätte heute ein Gastvortrag stattfinden sollen). Das Gemurmel wird zwar leiser, bleibt aber beständig. Es gibt keine wahrnehmbare Reaktion auf die Neuigkeit, dass der Gastvortragende nicht kommt. Ich gehe deshalb davon aus, dass es zuvor schon auf der E-Learning-Plattform oder anderweitig kommuniziert wurde. (Die Alternative ist natürlich, dass es den S einfach egal ist.) D steht neben dem Pult, seine Stimme ertönt über das Mikrofon, sie wirkt entkörperlicht. Die Stimme klingt nicht aus seinem Mund, den ich aus der Distanz allerdings nur schemenhaft erkennen kann. Es wirkt auf mich wie ein schlecht synchronisierter Film: ein Mensch, der von einer Maschine gesprochen wird. Er steht neben dem Pult, Papiere in der einen Hand, die andere nutzt er zum Gestikulieren.⁷

6 (TB/HD/1f.).

7 (TB/HD/2).

Als D beginnt, adressiert an alle S zu sprechen, gibt es keine Veränderung in deren Handlungen, sondern nur in deren Lautstärke. Sie sprechen weiter, aber leiser. Dramaturgisch lässt das darauf schließen, dass die S die Regeln des Vollzugs des performativen Ereignisses zu kennen glauben, da sie keinerlei Aufmerksamkeit auf deren Verhandlung verwenden. Sie sind sogar imstande, die gut bekannten Regeln soweit zu dehnen, dass sie ihre individuellen Freiräume bewahren, ohne das kollektive Ereignis in seinem Vollzug zu behindern. Hier lässt sich eine Parallele zum Einordnen in das fixierte Mobiliar des Vorlesungssaals feststellen, in dem sie sich nicht zu einem kollektiven Publikumskörper versammeln, sondern vereinzelt Platz nehmen. Ebenso ordnen sie ihr individuelles Verhalten nun in ein stabiles Regelsystem ein, welches jedoch keinen kollektiven Fokus verlangt, um sich zu vollziehen. D reglementiert das Ausbleiben eines kollektiven Fokus zumindest nicht und liefert phänomenal keine Anzeichen dafür, eine Störung wahrzunehmen. Es ist keine Neuverhandlung des performativen Vertrags notwendig, obwohl einige der S, die sich trotz widriger architektonischer Umstände zu kleinen Gruppen versammelt haben, keine Aufmerksamkeitsbeziehung zu D eingehen. Man kann schließen, dass ein kollektiver Fokus nicht zu den Vertragsgrundlagen gehört, sondern, wie die Raumdramaturgie nahelegt, tatsächlich nur individuelle, antiproportionale Aufmerksamkeitsbeziehungen verlangt, die durch ihre Antiproportionalität nicht von D bewertet werden können. Die Akustik bestätigt die Antiproportionalität dieser Beziehung, da die S die entkörperlichte, d.h. unfokussierte, weil örtlich nicht lokalisierbare, Stimme von D hören können, aber D die Geräusche der S entweder nicht wahrnimmt oder als unwichtig für die performative Situation bewertet.

D gibt eine Zusammenfassung über den letzten Vortrag, selektiv und stark wertend: »was daran interessant war ...«, »das finde ich das überzeugendste Argument«, »das schien mir am interessantesten«. Dann zitiert er einzelne Sätze aus Reflexionstexten von S, die er hoch lobt (»sehr schön«, »wunderbar formuliert«, »ganz toll fand ich auch«), die mir aber im Kontrast dazu plakativ erscheinen: »die Barrieren in unseren Köpfen müssen zuerst fallen«, »Prozesse brauchen Zeit«, »unterschiedlich sein ist normal«. Das Lob wird mir suspekt. Dann klare Botschaft von D: »Inklusion ist toll!« Dieser Maxime sind implizit alle etwaigen Kritiken, wie Probleme ihrer Umsetzung, unterzuordnen. Obwohl ich diese Auffassung prinzipiell teile, bemerke ich in diesem Moment eine Infragestellung von Ds Bewertungskompetenz in meiner Wahrnehmung, denn ich bin zu meiner Verwunderung plötzlich geneigt, sein Urteil anzuzweifeln. Der Performance-Besuch der kommenden Woche wird angekündigt »Es gibt Theater.« In meinem Block scheint niemand (!) zuzuhören. Einige S unterhalten sich gedämpft, andere scrol-

len auf ihren Smartphones und Laptops herum. Es gibt kaum Blickrichtungen zur Bühne.⁸

Die Situation, die mein protokollarisches Ich dazu geführt hat, Ds Beurteilungskompetenz infrage zu stellen, erscheint mir richtungsweisend in Bezug auf den performativen Vertrag der Anwesenden. Mein protokollarisches Ich berichtet hier von einer Wahrnehmung zweiter Ordnung, also einer Wahrnehmung meiner eigenen Wahrnehmung (nämlich der Überraschung über meine Wahrnehmung), deren Unmittelbarkeit durch den Moment der Überraschung eine Distanzierung erfahren hat. Mein protokollarisches Ich ist in der Situation überrascht von seiner distanzierenden Empfindung, weil es inhaltlich allen Äußerungen von D zustimmt. Dabei ist es natürlich zu begrüßen, dass die S solche Ansichten formulieren wie »die Barrieren in unseren Köpfen müssen zuerst fallen«, »Prozesse brauchen Zeit«, »unterschiedlich sein ist normal«. Die Ursache der Abwertung liegt dramaturgisch betrachtet in dem Umstand, dass D diese Phrasen euphemistisch gelobt hat, ohne den Zusammenhang herzustellen, in dem sie geäußert wurden, so als sei das gleichgültig, als käme es nur darauf an, die schönen Phrasen zu platzieren. Was sagt das über die Grundlage des performativen Vertrags? Es lässt in der liminalen Situation darauf schließen, dass D die S tatsächlich nicht als Denkende anerkennt, also in diesem Fall als wissenschaftlich Schreibende, die Sachverhalte diskutieren, problematisieren und analysieren. Stattdessen versieht er ihre Schriften mit ästhetischen Attributen wie »schön«, »wunderbar«, »ganz toll«. Dem steht entgegen, dass es immens bedeutend ist, in welchem Zusammenhang solche Aussagen stehen: »Barrieren in unseren Köpfen« zu Fall zu bringen, kann auch ein Wunsch von Neonazis sein; »Prozesse brauchen Zeit« kann auch heißen, dass Änderungen nicht umsetzbar sind usw. Anhand der aufgeführten Praxis der »Reflexionsreflexion« kann ich nicht davon ausgehen, dass den S oder D der Zusammenhang von Phrasen und ihrem Gegenstand wichtig oder auch nur bewusst ist. D schließt dadurch die Thematik, statt sie zu öffnen, und die Komplexität der Inhalte wird zu handhabbaren Slogans destilliert, die jedoch wenig hilfreich in der praktischen Anwendung sein dürften. Insgesamt diskreditiert D durch dieses Vorgehen (unabsichtlich) sowohl die Autor*innen als auch die Themen.

Es kommt hier also – dramaturgisch betrachtet – zu einem erstaunlichen Effekt, nämlich der Abwertung *durch* Lob. In Bezug auf die Gefahr der Abwertung durch Kritik sind etliche didaktische Methoden, z.B. die allseits bekannte »Sandwich-Methode«⁹, entwickelt worden. Die Gefahr einer Abwertung durch

8 (TB/HD/zf.).

9 »The *Sandwich Method* (or Sandwich Technique or Hamburger Method) is so named because the pieces of bread represent positive feedback/compliments while the meat of the sandwich (or innards if you're vegetarian) represents constructive criticism.« Vgl.: <https://dmh.mo.gov/dd/docs/tieredsupportsummarythesandwichmethod.pdf> (19.07.2018).

Lob war mir bisher in dieser Hinsicht nicht bekannt und ist eine interessante dramaturgische Entdeckung für didaktische Fragen. Für mein protokollarisches Ich ist damit in der liminalen Phase eine »Vertragsgrundlage« in Erscheinung getreten, mit der es große Schwierigkeiten hat, sodass es sich innerlich distanziert. Angewandt auf das inhaltliche Thema der Ringvorlesung, »Handling Diversity«, erlebt es hier ein Auseinanderklaffen zwischen dem inhaltlichen Anspruch und ihrem performativen Vollzug. Die Beiträge sind homogen ausgewählt und werden nicht in ihrem umgebenden Kontext verortet. Es findet eine Nivellierung statt, die euphemistisch gelobt wird. Aus meinen Aufzeichnungen der Vorlesungssituation geht allerdings auch hervor, dass außer mir kaum jemand zuhört, als D die Reflexionsschriften der S in der Vorlesung lobt. D reglementiert das Ausbleiben dieser Aufmerksamkeit nicht, was wiederum zu einer Abwertung der S als Dialogpartner*innen führt.

12:30 Uhr: Der inhaltliche Vortrag beginnt. Das Gemurmel wird wiederum deutlich leiser, bricht aber auch jetzt nicht völlig ab. Ein Zeitungsartikel zum Thema Inklusion wird projiziert. D schweigt und schaut auf sein Pult, lange (mehrere) Minuten. Er scheint zu lesen. Das Gemurmel wird wieder sehr laut. Ich habe aus irgendeinem Grund keinen Arbeitsauftrag mitbekommen, aber weil D vermutlich liest, glaube ich, dass wir auch einen Text lesen sollen. Nach etwa vier Minuten fragt D: »Wer ist noch nicht durch?« Keine Reaktion. D stellt eine »Flüsteraufgabe (zu zweit, fünf Minuten)«, die Aufgabenstellung wird projiziert. Laute Gespräche im Raum, in meinem näheren Umfeld beschäftigen sich die meisten S mit ihrem Smartphone, einige unterhalten sich privat.

D steht unterdessen weiter am Pult, schaut nicht zur Tribüne, scheint wieder zu lesen. Nach etwa vier Minuten beginnt er, langsam auf der Bühne auf und ab zu gehen. Einmal versucht er, einen offenen Steckdosendeckel auf dem Boden mit dem Fuß zu schließen. Klappt nicht. Das nutzt er als Impuls und fragt nach Ergebnissen. Irgendwann (mindestens 40 Sekunden später) meldet sich ein S, kurzer Beitrag, dann Schweigen. D reagiert darauf mit einer Aneinanderreihung von Variationen und Präzisierungen der Fragestellung, bis noch eine Meldung kommt.¹⁰

Hier lässt sich aus dramaturgischer Perspektive ein sehr interessantes Phänomen betrachten, das kennzeichnend für die meisten Vorlesungsvollzüge ist, die ich beobachtet habe: Die idealtypische Dynamik einer autopoietischen Feedback-Schleife, als einlassende wechselseitige Beeinflussung der Wahrnehmung aller Beteiligten von- und miteinander, tritt als solche nicht in Kraft. Phänomenal sind auf beiden Seiten deutliche Anzeichen von Desinteresse wahrnehmbar, die aber wechselseitig entweder nicht wahrgenommen oder ignoriert werden. Die S hören weiterhin nicht zu und D reglementiert diese fehlende Aufmerksamkeit weiterhin

10 (TB/HD/3).

nicht. Es gibt hier zwei mögliche Ursachen: Entweder ist die Beziehung von D und den S schon in früheren Veranstaltungen als friedliche, aber unabhängige Koexistenz begründet worden, oder es gibt tatsächlich situative Gründe für das Desinteresse der S, die D aber wiederum nicht interessieren. Es lässt sich jedenfalls festhalten, dass die autopoietische Feedback-Schleife, als Feedback im Sinne der Resonanz, de facto gestört ist. Die S zeigen Desinteresse, D zeigt Desinteresse an diesem Desinteresse und die S zeigen Desinteresse an Ds Desinteresse. Jedoch gilt in Bezug auf die Feedback-Schleife, dass auch Ignoranz eine Resonanz ist, die sich als Feedback-Prozess in wechselseitiger Dynamik vollzieht: Die S zeigen keine auf D bezogene Performanz, und D zeigt keine phänomenal wahrnehmbare Reaktion auf das Ausbleiben der Reaktion seitens der S. Die Frage ist, warum? Dabei möchte ich noch einmal in Erinnerung rufen, dass diese Vorlesungssituation exemplarisch für viele vergleichbare Varianten ausgewählt wurde. Es kann also weder um eine personale Kritik an D noch um eine an den S gehen. Hier geht es um ein Zusammenwirken vieler verschiedener Faktoren, die Auswirkungen auf D und die S haben und vice versa. Um diese Wechselwirkungen soll es in unseren folgenden Überlegungen gehen.

Vorlesungen sind ihrer Struktur nach monologisch ausgerichtete Formate. Jedoch zeigte sich diese Vollzugsweise zum einen auch in vielen meiner beobachteten Seminare (wie auch in der absoluten Mehrzahl von Tagungspanels), zum anderen ist zu bedenken, dass monologisch zu agieren keinesfalls mit einer Ignoranz gegenüber Austauschprozessen mit den Wahrnehmenden gleichzusetzen ist. Auch ein klassischer Schauspielabend am Stadttheater ist in seiner Struktur monologisch angelegt. Das Publikum hat ähnlich wie in einer Standardvorlesung die Aufgabe, wahrzunehmen, einen Bühnenvorgang zu rezipieren und dabei nicht explizit eingreifend tätig zu sein. Dennoch gibt es einen Austauschprozess, wenn das performative Ereignis glückt. Reaktionsweisen im Zuschauerraum werden als Atmosphären wahrgenommen und beeinflussen das Bühnengeschehen, das Bühnengeschehen seinerseits beeinflusst die Zuschauerreaktionen und vice versa. Es entsteht also eine autopoietische Feedback-Schleife im originären Sinne, die durch die wechselseitige Wahrnehmung aller Beteiligten gestaltet ist. Obgleich die Struktur monologisch genannt werden kann, wird sie dadurch in ihrem performativen Vollzug *dialogisch*. Sie wird es durch ein wahrnehmendes Einlassen auf die emergenten Faktoren. Im Fall der »Handling Diversity«-Vorlesung operiert D hingegen explizit mit dialogischen Formaten, die aber als Einladung zum Dialog von den S entweder abgelehnt oder gar nicht als solche wahrgenommen werden. Das Frage-Antwort-Angebot von D nach der »Flüsteraufgabe«, zusammengenommen mit seinem Lob der Phrasen aus der liminalen Phase, lässt dabei durchaus den Schluss zu, dass die S begründet an der Aufrichtigkeit bzw. der Ergebnisoffenheit seiner Frage zweifeln und sich deshalb nicht darauf einlassen. Es ist performativ nahelegend, dass D die Fragen nicht stellt, weil er ein aufrichtiges Interesse und eine

Neugier auf die Ergebnisse der S hegt, sondern weil es sich um eine didaktische Maßnahme handelt, um bereits vorher festgesetzte Lernziele abzufragen. Es gibt Inhalte, die die S aufnehmen und zum Beweis der Aufnahme einfach wieder äußern sollen. Es handelt sich also um eine »Lernzielkontrolle« und nicht um einen Austausch über unterschiedliche Perspektiven auf einen Inhalt oder dergleichen forschungsorientierte Lernweisen. Was aber gemessen am inhaltlichen Lernziel, der Frage nach dem *Handling Diversity*, eine sich selbst denunzierende Performativität aufweist, die unter dramaturgischen Aspekten Anlagen der Satire zeigt: Ein ernster Sachverhalt wird durch seine ihn konterkarierende Performanz ins Lapidare eingeordnet, was D als Effekt sicher nicht beabsichtigt.

Die Frage ist, warum D die Lernkontrollen überhaupt als Austausch »tarnt«? Man könnte hier eine implizite, vielleicht auch unbewusste Kritik seitens D am strukturellen Aufbau seiner eigenen Vorlesung interpretieren, der im Widerspruch zu seinen didaktischen Maximen steht, welche er inhaltlich formuliert, als er sich begeistert über Inklusion und Diversität äußert. Umgekehrt ist die Frage zu stellen: Warum nutzen die S nicht einfach trotzdem das Gelegenheitsfenster zum emergenten Austausch, das D hier eröffnet? Es obliegt der Verantwortung von D, einen Rahmen zu etablieren, in dem Bildungsprozesse stattfinden können, und es obliegt der Verantwortung der S, sie stattfinden zu lassen. D muss Bildungsangebote machen und die S müssen sie annehmen. Wenn wir uns abermals vor Augen führen, dass es sich um eine Lehrveranstaltung für angehende Lehrkräfte handelt, die das *Handling Diversity* fokussiert, stellt sich auch die Frage, warum die S keine identifikatorische Beziehung mit D eingehen. Schließlich werden auch sie bald in der Verantwortung sein, Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse zu gestalten, und abhängig davon sein, dass Bildungsangebote angenommen werden. De facto wird hier allerdings auch kein Umgang mit Diversität unterrichtet, sondern es werden PowerPoint-Folien zur Verfügung gestellt, deren Inhalte sich die S individuell nutzbar machen müssen, wenn sie sie anwenden wollen. Streng genommen müsste man also eher von einem Informationsangebot als von einem Bildungsangebot sprechen. Die Prozessualität, die ein Bildungserlebnis benötigen würde, ist strukturell nicht vorgesehen. Die bereitgestellten Informationen können in diesem Setting aufgenommen (oder nicht aufgenommen), nicht aber diskutiert, kontextualisiert oder problematisiert werden. In Bezug auf den Umgang mit Diversität in der Didaktik ist die Ausgestaltung dieser Lehrveranstaltung nicht geeignet, um einen solchen Umgang mit den angehenden Lehrpersonen einzuüben oder zu diskutieren. Obwohl die Informationen der Vorlesung von den S individuell nutzbar gemacht werden können, erfordert das Erlernen eines »Umgangs mit« schließlich mehr als ein Individuum, sonst ist das Erlernen von Interaktionsweisen nicht möglich. Der »Umgang mit«, den D performativ vollzieht, ist dabei sicher nicht exemplarisch für den Umgang mit Diversität in der Didaktik aufzufassen, was die S also in einer Reflexionsleistung differenzieren müssten, die ich phänomenal nicht

wahrnehmen konnte. Die S verhalten sich im Gegenteil so, wie sie es vielleicht bei ihren künftigen Schüler*innen befürchten: Sie sind bezogen auf die Inhalte und die Lehraufführung unaufmerksam und zeigen zwar eine Akzeptanz von Ds Autorität, jedoch keinen Respekt. An diesem Umstand zeigen sie jedoch wiederum kein reflektierendes Interesse, sondern nehmen ihn, genau wie D, als gegeben (und nicht als zu gestalten) hin, was in Anbetracht ihres Studiengangs verwunderlich ist. Schließlich ist die Gestaltung von Lehrveranstaltungen in der Didaktik explizites Thema.

Nehmen wir den Aspekt der »Scheinangebote« noch einmal in Fokus, lassen sich hierfür dramaturgisch betrachtet zwei kohärente Motive begründen: absichtliche Täuschung und Angst vor Ablehnung. Für absichtliche Täuschung kann ich keinerlei Hinweise erkennen, hingegen halte ich es situativ für wahrscheinlich, dass D (strukturell gerechtfertigte) Angst davor hat, dass die S ein aufrichtiges Angebot nicht annehmen würden. Die Ablehnung eines Scheinangebots ist nicht verletzend, wohingegen die Ablehnung eines aufrichtigen Angebots schmerzlich ist. Gleiches gilt jedoch aufseiten der S. Am »Schein-Lob« aus der liminalen Phase lässt sich der Effekt nachvollziehen: Die S hören mehrheitlich nicht zu, als D sie (scheinbar) lobt. Im Fall eines aufrichtigen Lobes wäre dieser Umstand für den Lobenden sicherlich verletzend. Auch für die S wäre es sicherlich verletzend, wenn sie Ds Lob für die kontextlosen Phrasen ernst nehmen würden, sodass sich die gesamte Performativität durch Selbstschutzmaßnahmen dramaturgisch kohärent entschlüsseln lässt. In Bezug auf eine solche Dynamik erhielt ich weiteren Aufschluss in einer anderen Veranstaltung, in der das durchaus häufig anzutreffende Ereignis von Lob in der liminalen Phase noch expliziter kontraintuitiv vonstattenging. Es handelt sich um ein Beispiel aus einem Anglistikseminar einer Universität in Niedersachsen, in dem der Dozent in der liminalen Phase immens affirmativ agierte:

14:10 Uhr: Der Dozent (D) äußert mir gegenüber mehrfach, dass er hofft, dass überhaupt Studierende (S) erscheinen werden (was für mich bis dahin außer Frage stand). 14:15 Uhr: Zwei S sind angekommen, D freut sich, spricht sie auf Englisch an. Ich vermute, es handelt sich um Erasmusstudentinnen (ES). D wirkt kumpelhaft. Er erklärt, dass Jörg Holkenbrink (R) und ich als Gäste da sind. Eine der S spricht R auf Deutsch an, wir wundern uns beide einen Moment. Ich schliesse daraus, dass die Unterrichtssprache hier Englisch ist und es sich nicht um ES handelt. Der S verwechselt R mit dem Regisseur einer studentischen Englisch-Theatergruppe und wird aufgeklärt. D verhält sich eigentümlich. Er honoriert jede Äußerung der S mit einer Affirmation (»Perfect«, »Excellent«, »Great«), äußert uns gegenüber weiterhin Besorgnis darüber, ob noch mehr S kommen werden. 14:20 Uhr: Zwei weitere S kommen an. D begrüßt sie geradezu überschwänglich (»It's great you're here! Perfect! Welcome! Excellent!«). Sie sprechen über die Frage, wer was wann präsentiert, weiterhin wird jede noch so triviale Aussage mit

starken Affirmationen belohnt. Wir warten immer noch. Ich weiß nicht worauf, vermute auf mehr S. D verteilt Texte, die R mitgebracht hat. R weist darauf hin, dass der Monolog und die Königsratszene aus *Hamlet* am wichtigsten sind. D antwortet: »Super! Wunderbar! Danke für den Hinweis!« Ich fange langsam an, mich distanzierend über D zu wundern. Die S lesen still die Texte. Ds Freundlichkeit scheint mir ziemlich übertrieben und damit seltsam leer und künstlich, amerikanischen Klischees nahe. Zudem sind seine Affirmationen völlig kontraintuitiv zu dem Umstand, dass um 14:30 Uhr immer noch nur vier S anwesend sind. Ich frage mich, warum D nicht enttäuscht oder wütend ist, sondern hyperfreundlich. Er lobt alles und inszeniert sich dadurch auch als derjenige, dem es obliegt, alles zu beurteilen (freundlich). Machtdemonstration durch Autoritätsverzicht, denke ich so bei mir.

S lesen immer noch. Währenddessen schreibt D »Deadlines paper/term paper« usw. ans Whiteboard. 14:32 Uhr: Ein S tritt ein. – D: »Hey! It's great you're here! (hebt den Daumen) How are you today? Welcome! Excellent!« D fragt die S, ob sie noch Fragen haben. »No questions? Perfect! Great!«, eine Meldung, »Ah, a question! Very good! Excellent!« Als Reaktion auf die Frage von S schreibt D Formalia für die *term papers* ans Whiteboard. Dafür muss er einen Overheadprojektor zur Seite schieben. Unter dem Whiteboard stehen zwei Tische und Stühle an der Wand, sodass D sich auf Zehenspitzen zum Board beugen muss, um es beschriften zu können. Er könnte auch einfach die Stühle beiseitestellen, tut es aber nicht. 14:40 Uhr: Noch immer kein inhaltlicher Satz gefallen. Der Performance-Besuch ist für 15:30 Uhr angekündigt. Laut R ist verabredet, vorher einführend inhaltlich mit den Texten zu arbeiten.

14:45 Uhr: Wir sind bei Formalia Punkt 5 angekommen, D immer noch am Whiteboard. Zwei S schreiben, zwei S lesen etwas auf ihren Smartphones, ein S liest in *Hamlet*.

14:50 Uhr: Formalia Punkt 6. Es ist ein schwüler Tag, mir fallen fast die Augen zu. Den anderen im Raum scheint es ähnlich zu gehen. Sie stützen inzwischen alle ihre Köpfe auf der Hand ab.

14:52 Uhr: Ein weiterer S kommt rein. Überschwängliche Begrüßung durch D.¹¹

Die liminale Phase dieses Seminars gestaltet sich recht lange in seiner Dauer und beruht vonseiten des Dozenten auf der wiederholten Versicherung seiner Wohlgesonnenheit, die mir aber gemessen an seinen Zielen zu scheitern wirkt. Er will Augenhöhe kommunizieren, tut es durch seine Euphemismen aber gerade nicht. Mein protokollarisches Ich hat eine Wahrnehmung zweiter Ordnung, die sich distanzierend zu Ds Euphemismen verhält und nach Alternativen sucht, weil ihm

11 (TB/A.PBH/1-3).

etwas als »nicht richtig«, d.h. der Situation unangemessen, erscheint. Die angemessene Reaktion auf die verspäteten Studierenden wäre wohl Ärger oder Enttäuschung, schließlich war er pünktlich da und sie nicht. Ebenso wertet das überschwängliche Lob jedweder (!) Äußerung von S – ganz gleich ob inhaltlich, organisatorisch oder nur »Hello« – die Äußerungen der S insgesamt ab und nicht auf. Sie haben keine Möglichkeit, ihre Äußerungen angemessen beurteilt zu finden. Es entsteht eine Form der Pseudoresonanz, in der D die S letztlich (unabsichtlich) abfällig behandelt, weil er ihnen keine Differenziertheit in der Resonanz zuteilwerden lässt, was die S unmündig wirken lässt. Der performative Vertrag besagt hier, dass es gleichgültig ist, was die S tun, weil sie immer dieselbe Resonanz auf jedwede Aktion erhalten. Aufseiten des performativen Vollzugs lernen die S also zwangsläufig, dass es schlichtweg egal ist, was sie tun oder sagen, weil sie nicht als mündiges Gegenüber wahrgenommen werden. Dadurch inszeniert sich D als parental und die S als infantil. Es entsteht auch in diesem Fallbeispiel keine Autopoiesis der Resonanz, sondern eine der Ignoranz. D konterkariert anhand dieser Performanz unabsichtlich sein Ziel der Enthierarchisierung und damit die Grundvoraussetzungen für ein dialogisches Prinzip, nach dem sich Gesprächspartner auf Augenhöhe emergent zueinander verhalten, also in einen Austausch treten. Im Kontrast hierzu kann man im Fall der »Handling Diversity«-Vorlesung zumindest inhaltliche Anlässe für das Lob des Dozenten zubilligen. In beiden Fällen aber kommt es, performativ betrachtet, zu einer Abwertung durch Lob. Die Wirkungsweise dieser Grundlage der performativen Verträge wird uns im nächsten Kapitel noch ausführlicher beschäftigen.

An dieser Stelle möchte ich zunächst kontrastierend die Situation des Performance-Besuches in der »Handling Diversity«-Vorlesung zurate ziehen und analysieren, welche Grundlagen des performativen Vertrags hierbei in der liminalen Phase gelegt und verhandelt wurden.

12:10 Uhr: D sagt (über Mikro, wie zuletzt), er möchte auf Wunsch des TdV eine Ansage machen: Die S mögen »heute mal« (klingt wie »ausnahmsweise«) von den hinteren Reihen nach vorne kommen, damit auch die vorderen Reihen besetzt seien. Theater habe viel mit Resonanz zu tun und in diesem Sinne sei es wichtig, auch die vorderen Reihen zu besetzen, damit die Performer*innen (P) nicht in die Leere spielen müssen. Die meisten S folgen diesem Aufruf, sodass die Auslastung des Tribünenraums sich nun auf den mittleren Block konzentriert. Etwa 80 Prozent der S finden nun dort Platz, jeweils zehn Prozent bleiben auf der linken/rechten Tribüne, jedoch in der unteren Hälfte. Ich frage mich derweil, ob Lehre nichts mit Resonanz zu tun hat. Der Effekt des Aufrückverfahrens ist, dass die S nun als Gruppe wahrnehmbar sind, also als Gruppierung, als »Publikumskörper«, während sie zuvor nur als vereinzelte Individuen oder Kleingruppen in Erscheinung getreten waren.

12:15 Uhr: R hat sich auf die Bühnenvorderkante gesetzt, vor die Stuhlreihe der P. D eröffnet mit Zitaten aus der Kommentarfunktion des E-Learning-Forums der S. Er erklärt, dass er die besten Beiträge erwähnt, um zu zeigen, dass sie von D gelesen und geschätzt werden. (Ich denke, das ist also Resonanz in der Lehre.) D lobt wieder Phrasen wie beim letzten Mal. S tuscheln und rascheln wie beim letzten Mal. Es scheinen nur wenige zuzuhören. Ebenfalls wie zuletzt gilt die akustische Trennung von Bühnen- und Tribünenraum. D bedankt sich beim TdV und übergibt an den Regisseur (R).

R, unverstärkt (ohne Mikro), stellt kurz das ZPS/TdV vor. Als R zu sprechen beginnt, höre ich plötzlich, wie (!) laut es im Raum ist. Die S scheinen auch überrascht darüber, wie viele Geräusche sie produzieren, es wird augenblicklich leiser. Die akustische Trennung ist aufgehoben. Wir sind plötzlich auch da. Wir hören uns selbst, wir sind vorhanden und wir machen einen Unterschied. Wir nehmen unsere Präsenz wahr und haben einen gemeinsamen Überraschungseffekt der Selbstwahrnehmung. R stellt richtig, dass es sich nicht, wie D zu sagen beliebte, um eine Theateraufführung handelt, sondern um das Ergebnis einer performativen Forschung, die hier skizziert wird. Keiner der S flüstert, keine Smartphones, wenige rascheln und hören sogleich damit auf, als sie bemerken, dass sie Geräusche verursachen. Es stellt sich heraus, dass die Geräusche der Tribüne großen Hall verursachen. R spricht die S direkt an: »Wenn wir zu leise sind, rufen Sie bitte rein, die Akustik ist schwierig in diesem Raum. Wenn sie schlecht sehen, können Sie ihre Position nun noch einmal wechseln.«

R erklärt, dass es sich bei der Performance um Ergebnisse handelt, die sie aufgrund performativer Forschungen anhand der Analyse von Management-Trainings gewonnen haben. Es geht um Verhaltensweisen im sog. *impression management*. Die Gesten und Typen, die in der Performance gezeigt werden, seien Stereotypen aus diesen Erhebungen. R weist in diesem Zusammenhang auf den Unterschied von »selbstbewusst wirken« und »selbstbewusst sein« hin. Er fordert die S dazu auf, darauf zu achten, was durch welche Gesten suggeriert wird. Weiterhin sagt er, im Sinne der genderspezifischen Fragen werde in der Performance damit gearbeitet, dass z.B. spezifische Gesten der männlichen Performer zunächst ausgestellt und dann von den weiblichen Performerinnen übernommen werden und umgekehrt, sodass ein Blick generiert werden könne, der die Selbstinszenierungsweise durch diese Gesten offenlege. R weist abschließend noch darauf hin, dass diese Studie Teil einer Inszenierung ist, die *Brecht für Manager*¹² heißt und die das TdV als Ganzes außerhalb der Universität spielt. Die Performance startet.

[...]

12 *Brecht für Manager – Performance zur Kultur der Selbstoptimierung*, R: Jörg Holkenbrink, © Theater der Versammlung. Eine Performance-Beschreibung kann hier nachgesehen werden: <http://www.tdv.uni-bremen.de/performances.php> (30.09.2018).

Die S wirken sehr konzentriert und geben Resonanz in Form von Lachen bei den Vorführungen der stereotypen Gesten. In einer zweiten Runde fordert R die P auf, eine Szene aus dem Management-Training zu spielen. Die P tun, wie ihnen geheißen. Alle (!) S wirken fokussiert auf das Bühnengeschehen. Ich suche mehrmals gezielt nach Ausnahmen und finde keine. Nach anfänglicher Experimentierphase mit sich selbst als Geräuschquelle werden Flaschen nun beispielsweise nur noch bei lautem Lachen geöffnet, in den leisen Parts sind alle S vollkommen still. Ihre gespannte Körperhaltung zeugt von Konzentration. In der Performance werden die Teilnehmenden des dargestellten Management-Trainings nacheinander gebeten, sich vorzustellen. Als die Figur des schüchternen Herrn Fiedler an der Reihe ist, ziert er sich sehr und tritt nur sehr zögerlich nach vorn, um sich vorzustellen. Just in diesem Moment kommen zwei verspätete S lautstark kommunizierend in den Saal. Herr Fiedler bemerkt die Störung und friert geradezu ein. Hundert S drehen gleichzeitig den Kopf zu den beiden Verspäteten, die gar nicht wissen, wie ihnen geschieht. Sie verstummen augenblicklich und die hundert S lachen. Herr Fiedler nicht. Als die beiden S sich gesetzt haben, fordert die Figur des Management-Trainers Fiedler auf, fortzufahren. Fiedler fährt fort. Die S sind äußerst resonanzfreudig, sie lachen oft und laut, die Atmosphäre ist aufgeweckt und wohlwollend. In der letzten Szene des Management-Trainings kippt diese Atmosphäre spürbar, als eine Figur vom Trainer bis zur Schmerzgrenze vorgeführt wird. Es ist nicht mehr witzig, und alle haben es gemerkt. Es liegt eine geradezu greifbare Anspannung im Raum, die sich bei erster Gelegenheit, einer witzigen Einlage, explosionsartig entlädt. Die S lachen lauter und länger als alle Male zuvor. Dann spannt sich die Situation auf der Bühne noch einmal an. Die getriezte Figur verlässt den Raum, alle anderen Figuren folgen ihr nach und nach in großer Anspannung, die vorletzte Figur weint sogar. Erst der Abgang der letzten Figur gibt durch eine komische Geste wieder Anlass zum entladenden Lachen, welcher dankbar angenommen wird. Dann Verbeugung, schallender Applaus. Die S wirken extrem wach und lebendig. Der Raum scheint voller Energie und so etwas wie Lebenslust, jedenfalls voller Antrieb und Bewegung.¹³

Mich erstaunt im Nachhinein, wie unterschiedlich ich die Atmosphären der Veranstaltungen darstelle. In den ersten beiden Beobachtungen ist die Müdigkeit das zentrale Motiv, in der letzten ist hingegen Austausch das zentrale Motiv. Meine Beobachtungen werden von Resonanzbewegungen geleitet, während es in den ersten beiden eine Art Resonanzstillstand gibt. Wenn ich mir daraufhin die Unterschiede im Ablauf ansehe, fällt auf, dass der erste abweichende dramaturgische Moment derjenige ist, als die S versammelt werden und dadurch zu einem Publikumskörper zusammenfinden. Das allein genügt aber nicht, um ihre Aufmerksamkeit zu

13 (TB/HD2/PB/1-3).

bündeln. Erst als R unverstärkt spricht, kommt dazu, dass die S gehört werden, sich selbst (hörend) wahrnehmen und sofort begreifen, dass ihr Verhalten einen Unterschied macht. Dieser Effekt zeugt von einer gewissen Absurdität in Bezug auf die Wirkungsweise von Mikrofonen. Schließlich werden Mikrofone eingesetzt, damit die sprechende Person möglichst gut von möglichst vielen Menschen gehört wird. Im Fall der Vorlesung hat der Einsatz des Mikrofons das Gegenteil bewirkt, nämlich dass weniger Menschen zugehört haben. Die diffuse, örtlich nicht lokalisierbare Mikrofonstimme hat dabei dramaturgisch betrachtet evoziert, dass sich die S nicht konkret adressiert gefühlt, d.h. nicht angesprochen gefühlt haben. Die Lokalisierbarkeit der unverstärkten Stimme von R bewirkt umgekehrt auch eine (Selbst-)Lokalisierung der S als Angesprochene – als »Andere«, die angeredet werden und durch diese »Anrufung«, wie man mit Levinas sagen könnte, erst selbst zu Subjekten werden, die des (Mit-)Gefühls fähig sind, welches sich phänomenal umgehend aktiviert zeigt.¹⁴

Die anschließende Resonanzbewegung zeugt von einer Art Lernkurve zwischen den S und der Performance, die ihren Höhepunkt in der Situation mit der Figur des schüchternen Herrn Fiedler und den beiden verspäteten S findet. In diesem Moment zeigt sich eine vollständige Synchronisation, ein Gleichschwingen des Performers mit seinem Publikum, das im Verlauf zu einem kollektivierten Publikumskörper geworden ist, was sich zeigt, als sich hundert Köpfe gleichzeitig umdrehen. Gerade indem sie hierdurch die Verspäteten als Störfaktor wahrnehmen, integrieren sie sie in den gemeinsamen Publikumskörper. Sie zeigen damit den Verspäteten nämlich unmittelbar, dass es einen Publikumskörper gibt, der stark auf einen gemeinsamen Fokus, die Performance, bezogen ist (den sie stören). Das heißt aber auch, dass es ein Kollektiv gibt, dem sich die Verspäteten zuordnen können, während es in der Vorlesung ohne Performance-Besuch eher eine Ansammlung von Individuen gab, die sich nicht versammelt haben und auch keinen gemeinsamen Fokus hatten, sondern individuell gesetzte Fokusse.

In der liminalen Phase der Vorlesung mit Performance-Besuch wurde, sogar teils verbal, über die Grundlagen des performativen Vertrages verhandelt. Zunächst der Hinweis von D, »Theater habe viel mit Resonanz zu tun«, als Begründung für die darauffolgende Versammlung der Individuen zu einem Publikumskörper und dann, entscheidend, das Aufheben der akustischen Trennung von Bühne und Zuschauerraum durch das unverstärkte Sprechen von R, das in der Folge überhaupt erst zur Wahrnehmung des Raumes und seiner Anwesenden führt. Verbunden mit den inhaltlichen Aussagen von R, die bekräftigen, dass die S unbedingt kommunizieren sollen, wenn etwas ihre Resonanzaufgabe stört oder verhindert, wird spürbar und dadurch glaubhaft, dass hier wirklich etwas Unübliches passiert und die S aufmerksam sein müssen, weil die Grundlagen der gemeinsamen Hervorbringung

14 Vgl. Levinas, Emmanuel: *Die Zeit und der Andere*, Hamburg 1984.

der Vorlesungssituation sich neu generieren. Sie haben eine neue Regieanweisung erhalten, zu der sie sich neu verhalten müssen.

Einige solcher Beispiele konnte ich auch in Seminaren ohne Performance-Besuch beobachten. Ein Informatikseminar an einer Hochschule im Land Bremen zu »Berufswegen in der Informatik« hat mich dabei besonders überrascht, weil ich mit meinen eigenen Vorurteilen dem Fach gegenüber konfrontiert wurde, die sich z. B. in meiner plakativen Vermutung über besonders starke Smartphone-Nutzung und Desinteresse an Austausch zeigte. Das Gegenteil war der Fall: Dieses Seminar steht stellvertretend für einige meiner Beobachtungen, in denen eine interaktive und partizipative Atmosphäre vorherrschend war.

Als ich um 16:10 Uhr zusammen mit der Dozentin (D) den Seminarraum betrete, ist er bereits abgedunkelt und es gibt eine projizierte PowerPoint-Folie an der Wand. Zwei S stehen davor. (Aha, denke ich belustigt, es stimmt also, dass Informatiker gerne Zeit im Dunkeln an ihren Rechnern verbringen). Der Raum hat die Form eines Rechtecks, wobei er breiter als lang ist, also derart, dass es nur drei Tischreihen gibt, die sich aber lang durch den Raum strecken. Der Raum bietet etwa 30-40 S Platz. Zu meiner Überraschung stelle ich fest, dass die acht anwesenden S sich nicht über den ganzen Raum verteilt platziert haben, sondern in den ersten beiden Reihen, jeweils zu dritt hintereinander zur Projektion ausgerichtet. Ich sage D, dass ich mich nach hinten setze, sie antwortet »Ja, aber bitte auf diese Seite« und deutet auf die konzentrierte Gruppierung der S. Ich setze mich in die letzte der drei Reihen, um alle S sehen zu können. Nun habe ich Gelegenheit, die Projektion zu lesen: »Offshoring und Outsourcing – Eine Präsentation von T. E. und A. K.«.

D hat sich an einen Tisch gesetzt, der im rechten Winkel vor der ersten Reihe steht. Somit sitzt sie so, dass sich die S zu ihrer Rechten, die Projektion zu ihrer Linken befindet.

D begrüßt die S. Sie verwendet das »Du« und wird auf eine Rückfrage hin ebenfalls geduzt. [...] D weist noch darauf hin, dass sie am Ende der Sitzung noch einige einführende Worte zum Performance-Besuch sagen wird, und übergibt an die beiden Vortragenden S (im Folgenden T und A): T + A stellen sich mit Vornamen vor. T beginnt. Er erklärt, was »Outsourcing« alles bedeuten kann, PowerPoint-Folien mit Stichworten folgen einander, ihre Farbgebung ist grau und blau, was mich an die Ästhetik von Versicherungen oder Unternehmensberatungen erinnert.

Ich beobachte die S. In der Reihe vor meiner gibt es ein geöffnetes Notebook, auf dem ein Text gelesen wird, der nicht mit der projizierten Folie übereinstimmt. Der dazugehörige S schaut abwechselnd auf die Projektion und den Monitor. Ich habe den Eindruck, dass er unentschieden ist, wem von beiden er seine Aufmerksamkeit zukommen lassen soll, und bin gespannt, wofür er sich im Verlauf entscheiden wird. Ich halte Ausschau nach weiteren Gerätschaften und merke, dass

ich nach Smartphones suche, weil sie in allen vorherigen Seminaren einen aktiven Part gespielt haben. Zu meiner Überraschung stelle ich fest, dass es ausgerechnet bei den Informatiker*innen kein einziges zu sehen gibt. Nur ein weiterer Laptop in der ersten Reihe, zugeklappt auf dem Tisch. Alle sind ruhig und wirken aufmerksam, kein Getuschel, kein Geraschel, keine Smartphones. Um 16:25 Uhr tritt ein verspäteter S ein, der sich sogleich in die erste Reihe zu den anderen drei setzt. T begrüßt ihn und fährt gleich fort. Es sind nun neun S anwesend.

T spricht ruhig und konzentriert. Interessant scheint mir, dass D ständig in Kommunikation mit dem Vortragenden und der Gruppe bleibt. Immer wieder stellt sie Fragen, auch Nachfragen, bietet Alternativen zu seiner Darstellungsweise an, die sie an die Gruppe richtet, ebenso liefert sie zusätzliche Hintergrundinformationen, welche sie auch an die Gruppe adressiert.

Es geht länger (ca. 15 Minuten) um ein konkretes Outsourcing-Beispiel von Dell-Callcentern nach Indien und die Probleme, die dabei aufgetreten sind. Der S mit dem Notebook hat aufgehört, den Text auf dem Monitor zu lesen, und hört aufmerksam zu, wie auch alle übrigen. Außer dass zwei S einmal von ihrer Wasserflasche trinken, gibt es keinerlei ablenkende Vorgänge im Raum. Sie sind auch alle in gespannter Körperhaltung der Projektion und dem Vortragenden zugewandt. Die Grundatmosphäre ist sehr ruhig, aber gar nicht müde.¹⁵

Auffällig erscheint mir hierbei, dass D sich offensiv von Momenten der Emergenz bestimmen lässt. Sie nimmt die Aspekte des Vortrags der S zum Anlass für die Auswahl ihrer Inhalte. Die Hintergrundinformationen, die sie dabei liefert, sind Inhalte, die anhand der gemeinsamen Situation relevant werden. Sie sind ein Zusammenspiel aus dem, was von den Vortragenden gesagt wird, dem, was nicht gesagt wird, und dem übergeordneten Seminarthema, zu dem sich die Anwesenden versammelt haben. Der Aspekt der Versammlung zeigt sich auch durch die räumliche Anordnung der S, auf die D Wert legt, wovon ihre Bitte an mich zeugt, mich zumindest in der Nähe der Versammlung zu platzieren. Sie übergibt auch nicht einfach die Verantwortung an die Vortragenden, sondern bleibt als Rahmenverantwortliche spürbar präsent und organisiert einen Austauschprozess, der die Vortragenden unterstützt und einen Vorbildcharakter für die wahrnehmenden S ausstellt, indem D zeigt, wie sich ihre Gedankengänge von den Inhalten des Vortrags anregen lassen. Grundlage des performativen Vertrags bildet also eine Resonanzbewegung auf Grundlage einer dialogischen Maxime, die eine ansteckende Wirkung zeigt.

Die räumliche Anordnung, in der die S zu einem kollektiven Körper versammelt werden, ist dramaturgisch von großer Bedeutung und zeigt klare Wirkungen

15 (TB/SI/1-2).

in Bezug auf die empfundene Verantwortlichkeit der S gegenüber der Lehrveranstaltung. Ich möchte daher noch exemplarisch auf eine Mischform räumlicher Kollektivierung eingehen, nämlich auf Gruppenarbeit in Seminaren. Hier werde ich stellvertretend Aufzeichnungen aus einem Politikologeseminar besprechen:

Als ich um 10:10 Uhr den Raum betrete, ist D dabei, gemeinsam mit fünf S die Tische zu verschieben, sodass daraus Gruppentische entstehen. Ich stelle mich D vor, die ich nur vom E-Mail-Verkehr kenne. Sie bietet mir sofort das »Du« an. Sie lächelt, wirkt aber aufgeregt. Ihre Mundwinkel verraten eine Anspannung, die sich nicht mit dem Lächeln verträgt. Sie fragt mich, wie die Tische denn nächste Woche (PB) gestellt werden sollen. Ich sage ihr, dass sie das am besten nächste Woche mit den Performerinnen + R bespricht. Weil ihr Ausdruck noch immer fragend ist, füge ich hinzu, dass die Tische oft einfach an die Wand gestellt werden, sodass nur noch Stuhlreihen im Raum sind. Sie sagt: »Jaja, das habe ich mir auch so gedacht.«

[...]

Ich betrachte die Situation der Gruppentische und überlege, wie ich damit umgehe, wo ich mich positionieren soll. Ich frage D, ob ich mich einfach zu einer Gruppe dazusetzen kann und dann evtl. wandern? D hält das für eine gute Idee. Wir suchen mir gemeinsam einen Platz aus. Ich frage noch, ob sie mich vorstellen will, und sie sagt, dass sie mich einführen will, aber dass ich dann am besten selbst sage, was ich mache. Ich sage »gern« und setze mich an den Gruppentisch, der am nächsten am Pult steht. Sie geht ans Pult, schaut mich plötzlich voller Entsetzen an und sagt: »Oh nein! So ein Mist! Du hast nicht zufällig Boardmarker dabei? Nein! Wieso solltest Du auch!« Ich sage: »Äh, nein, tatsächlich, leider ...« Sie sagt: »Oh, wie peinlich!« Ich sage: »Naja, also eigentlich nicht.« Sie sagt: »Ich bin so ein Vollhohnk! Letzte Woche das Gleiche! Da war ich schon drüben und hab mir einen geliehen und den dann auch noch leer geschrieben! Und jetzt dasselbe Spiel!« Ich sage noch mal: »Naja, ist doch nicht schlimm.« Sie lächelt dankbar, seufzt und verschwindet.

Der Raum ist besonders schlauchförmig. Es sind nun fünf Tischgruppen mit jeweils vier bis sechs Plätzen, plus Pult, aber es wirkt sehr gedrungen. Es ist kaum Platz zwischen den Tischgruppen, alles wirkt sehr beengt, irgendwie »falsch«, als habe die Architektur etwas gegen Gruppenarbeit.

10:15 Uhr: D schreibt etwas ans Whiteboard (ihre Stiftbeschaffung war demnach erfolgreich). Es sind nun 26 S anwesend. D eröffnet die Sitzung mit den Worten: »Wir haben es hier mit einer Choreografie oder Dramaturgie des sukzessiven Kontrollverlusts der Dozentin zu tun. Am Anfang des Kurses habe ich sehr viel erzählt, letzte Woche haben Sie schon mit wenig Input von mir in den Gruppen gearbeitet, heute geht es damit weiter – nächste Woche passiert etwas, von dem ich selbst noch keine Ahnung habe. Da kommt das ZPS/TdV, und heute haben wir da auch

schon einen Gast – du stellst Dich am besten gleich selbst vor.« Ich stelle mich vor. D kündigt noch an, dass sie erst mal zugesagt hat, dass da nächste Woche wegen des Performance-Besuchs auch jemand von der Pressestelle kommt, die dann auch ein paar Fotos machen will. »Aber das können wir leicht aushalten, oder? Genau, dachte ich mir.«¹⁶

Das räumliche Arrangement der Tischgruppen deckt sich mit Ds fröhlicher Ankündigung des »sukzessiven Kontrollverlusts der Dozentin«, was mit der impliziten Aufforderung einhergeht, mehr und mehr Eigenverantwortung in der Seminargestaltung seitens der S zu evozieren. Durch die Rekapitulation dieser Dramaturgie (»Am Anfang des Kurses habe ich sehr viel erzählt [...] – nächste Woche passiert etwas, von dem ich selbst noch keine Ahnung habe«) betont D, dass der performative Vertrag ihrerseits die Aufforderung an die S beinhaltet, fortschreitend selbstständiger innerhalb des Seminars zu agieren. Als Ausblick formuliert D, dass sie in der kommenden Woche Augenhöhe erreicht haben werden, weil sich D gemeinsam mit den S auf ein völlig emergentes Ereignis einlassen wird. Damit kommuniziert D jedoch in ihrer Funktion als Lehrautorität gleichzeitig, dass emergente Ereignisse wünschenswert sind und man ihnen angstfrei begegnen kann, auch wenn sie sich einer Kontrollierbarkeit entziehen. Sie ist sogar so zuversichtlich in Bezug auf das unbekanntere Ereignis, dass sie angstfrei den Besuch einer Pressemitarbeiterin ankündigt. Damit willigt sie ein, sich und ihre S in dieser unkontrollierbaren, emergenten Situation von Außenstehenden beobachten und sogar für eine Öffentlichkeit ablichten und beschreiben zu lassen.

Dann verteilt D unterschiedliche Texte auf die sechs Gruppen. Als sie zurück am Pult ist, sagt sie (zu meiner Überraschung) sehr genau, was gelesen und was überlesen werden soll, also »Artikel X, Seite 1 und 2 oben, Seite 4 Mitte bis 5 oben usw. – wenn Sie es schaffen, mehr, irgendwann können Sie ja auch noch mal den ganzen Text lesen, zu Hause oder so, zum Diskutieren ist das jetzt nicht so wichtig.« Diese Aufgabenstellung kommt bei drei Gruppen, dann noch zweimal »Sie lesen einfach von vorne, 20 Minuten, dann sage ich ›Stopp«, und einmal »Sie lesen bitte alles, das ist zu schaffen«. Dann kündigt sie an, dass sie nach 20 Minuten »den Gong ertönen lässt« – »es geht los, ab jetzt!«.¹⁷

Mein protokollarisches Ich fühlt sich von Ds enger Führung der S in Bezug auf die Textpassagen überrascht. Die Überraschung resultiert dramaturgisch betrachtet aus meiner Erwartungshaltung, die durch die Einführung in Bezug auf die Eigenverantwortung der S produziert wird, und der damit produzierten Fallhöhe in Bezug auf die genaue Auswahl der Textpassagen, die den S vorgibt, was in den

16 (TB/SP/1-2).

17 (TB/SP/2).

Texten wichtig und was unwichtig ist. Damit wird ihnen also eine Beurteilungskompetenz entweder abgesprochen oder D findet situativ bedingt andere Aspekte wichtiger. Da D in der ersten liminalen Phase bei mir durch ihre Offenheit den Eindruck von Vertrauenswürdigkeit geprägt hat, bin ich sofort von der zweiten Möglichkeit überzeugt und zweifle nicht an der Begründetheit von Ds Arbeitsauftrag. Die Studierenden auch nicht. Sie nehmen sogleich konzentriert ihre Arbeit auf:

Bis hierhin waren die S etwas unruhig, es gab Geraschel und Getuschel, D musste recht laut sprechen (ihre Stimme war angespannt). Nun herrscht völlige Stille, alle lesen, hier und da wird eine Seite umgeblättert.

D hat sich ans Pult gesetzt, scheint etwas zu lesen. Die meisten S haben Stifte/Textmarker, mit denen sie Anstreichungen vornehmen. Sie wirken konzentriert.

[...]

D macht nun auch Unterstreichungen in ihrem Text. Es ist etwa zehn Minuten völlig ruhig, dann gibt es ein Husten und ein Niesen und zehnmal »Gesundheit«. Von da an wird im hinteren Teil des Raumes geflüstert. D scheint davon keine Notiz zu nehmen.

Nach etwa fünf Minuten des Flüsterns, das immer lauter geworden ist, steht D auf und geht durch den Raum, einmal zu jeder Gruppe (außer zu meiner), dann kommt sie zum Pult zurück und sagt: »Ok, dann kommen Sie langsam zum Ende des Lesens!« Nach etwa einer Minute wird an allen Tischen laut gesprochen, nur an meinem noch nicht. Ein paar Minuten später ist es dann soweit, ein S eröffnet mit der Frage: »Alle durch?« Antwort von einem S: »Nee, aber is' egal.« Die S schauen ans Whiteboard, wo Fragen formuliert sind. Ein S sagt: »Wie wollen wir vorgehen?« Alle beschließen gemeinsam, »mit der ersten Frage anzufangen« und sie diskutieren, wer aus den Beispielen im Text sich als zugehörig zu einer bestimmten Gesellschaftsgruppe empfindet. Ein S problematisiert halbherzig die Betitelung dieser Gesellschaftsgruppe und meint, es sei ein historischer Begriff, der nicht mehr auf unsere Zeit passe. Alle sagen, ja, egal. Die S meiner Gruppe scheinen sich privat nicht zu kennen, ich erinnere das gegenseitige Vorstellen von zwei S am Anfang, in der sie sich gegenseitig versichert hatten, »schlecht mit Namen zu sein, nichts Persönliches« und dergleichen Floskeln.¹⁸

Nach der ersten von D organisierten liminalen Phase gibt es hier eine zweite, die sich innerhalb der Studierendengruppe organisiert. Ein S initiiert sie mit der Frage, ob alle fertig gelesen hätten. Die Erwiderung »Nee, aber is' egal« ist ein Vorschlag zur performativen Vertragsgrundlage. Die Diskussion der Fragestellung soll höher gewichtet werden als die Textexpertise. Keine Einwände. Dann die Frage nach dem »Wie« des Vorgehens in der Gruppe, das D in ihrer Aufgabenstellung

18 (TB/SP/2-3).

bereits vorgegeben hatte, aber dessen sich die S-Gruppe noch einmal versichert. Das, was D in ihrer liminalen Phase verlangt hatte, die Verstärkung der Eigenverantwortung, wurde in dieser Seminargruppe akzeptiert, wovon das Bedürfnis zeugt, die Frage nach dem gemeinsamen Vorgehen noch einmal aufzugreifen. Sie entscheiden, sich an dem Vorgehen zu orientieren, dass D vorgeschlagen hat, aber es ist eine gemeinsame Entscheidung und kein Automatismus. Die Gruppe hat den Eindruck, dass sie autonom entscheiden kann und soll, ob das vorgeschlagene Vorgehen für ihren Arbeitsprozess passend ist oder nicht. Ihre gemeinsame performative Vertragsgrundlage ist die der Eigenverantwortlichkeit und muss daher in der Gruppe noch einmal von allen bestätigt werden. Der S, der den Vorgang initiiert hat, ist nur Impulsgeber, nicht Anführer der Gruppe. Sie wollen ihren Arbeitsprozess kollektiv steuern. In Bezug auf die von D vorgeschlagene Dynamik, dass sie sich selbst im Verlauf des Seminars unnötig macht, kann sie einen Erfolg verbuchen, der ihr aber phänomenal zunächst nicht bewusst zu werden scheint.

D schiebt ihren Tisch etwas von mir weg und legt einige Kopien auf meinen Tisch. Dann setzt sie sich auf ihren Tisch und baumelt mit den Beinen, die angespannt aussehen. Ich habe den Eindruck, sie inszeniert sich als entspannt. Sie blättert in einem der verteilten Artikel, scheint aber nicht zu lesen. In den Gruppen beteiligen sich fast alle S an den Diskussionen, nur eine Gruppe ist wieder zum Lesen übergegangen und schweigt.

D steht plötzlich auf und geht zu der Gruppe links von ihr. Sie spricht einen S an: »Na – Sie sind ja ein richtiger Politologe! Wen interessiert schon ein Einzelschicksal?« (den S zitierend). S: »Äh, ja, also, ist doch so?« D erfreut: »Ja! Willkommen im Club! Wenn Sie nicht mehr von gut und schlecht reden, sondern neutral beurteilen, sind Sie wirklich in der Politologie angekommen!« (Ich bin etwas peinlich berührt und weiß nicht, ob es ernst gemeint ist oder nicht, aber es wirkt völlig ernst.) Als D daraufhin zur nächsten Gruppe weiterziehen will, scheinen die hinterlassenen S plötzlich motiviert zu abfälligen Äußerungen und überbieten sich in der Kritik des Quelltextes. Sie schimpfen kollektiv, etwa: »Das sind so Sachen, die hat man schon tausendmal gehört, so was ist original *stern TV*.« Große Zustimmung. D lächelt.

D verweilt einige Minuten bei jeder Gruppe, bei meiner aber nur eine Sekunde. Langsam glaube ich, dass ich ihr unangenehm bin.¹⁹

D zeigt zunächst phänomenal Unsicherheit in Bezug auf den Erfolg der Eigenständigkeit der Studierendengruppen und überprüft in allen Gruppen (außer meiner), ob dieser Effekt geglückt ist. Ihre Prüfung ist positiv verlaufen und sie freut sich über diesen Erfolg. Als sie die eine Gruppe verlässt, kann ein dramaturgisch interessantes Phänomen beobachtet werden: Die S, die zuvor einfach eine Arbeits-

19 (TB/SP/3-4).

gruppe waren, führen jetzt offensiv auf, eine Arbeitsgruppe zu sein. Sie machen einen Übergang vom »doing« zum »showing doing«²⁰, wie wir es bei Schechner formuliert finden. Sie diskutieren etwas lauter und energischer, um D die Produktivität ihrer Gruppe unter Beweis zu stellen. D ist zum Publikum geworden und die Studierenden zu Aufführenden.

11:05 Uhr: D sitzt wieder auf dem Pult: »Sooo, dann sehen Sie mal, dass Sie allmählich zum Ende des Denkens, Diskutierens, Plauderns kommen! – Fühlen sich alle imstande, die Fragen zu beantworten? Ich glaube schon, Sie haben ja alle munter diskutiert.« Sie nimmt noch mal auf, was ich eben am linken Tisch mitgehört hatte, und sagt voller Begeisterung, dass manche schon »politologisch verkorkst sind – was interessieren uns Einzelschicksale? Bravo!«, sagt sie freudestrahlend. (Ich suche nach Anzeichen von Ironie, kann den Gehalt nicht einordnen, finde aber keine.) Dann greift D die Frage nach der Qualität der Quelltexte auf und fragt, wie entscheidend das für die thematische Analyse ist. Meldungen aus der Gruppe, die alle besagen, dass es unwichtig sei, weil es ja um subjektive Aussagen gehe usw. Ein Handy klingelt, es stellt sich heraus, dass es Ds Handy ist. D sagt »Oh«, alle lachen. D auch. Während sie zur Tasche geht, sagt sie: »Sorry, ich hab'n Kind, das krank zu Hause liegt« (Handy öffnend), »das ist es aber nicht« (Handy zuklappend). Gelächter.²¹

In diesem Beispiel finden sich also mehrere liminale Phasen, in denen unterschiedliche performative Verträge abgeschlossen werden. In der ersten liminalen Phase, in der D mit einigen der S die Tische zu Gruppen arrangiert hat, findet sich eine Form der kollektiven Erschaffung eines Raum-Settings, welches allerdings mehrere separierte Versammlungsorte in Form von Gruppentischen organisiert. Die später ankommenden Studierenden finden diese Raumordnung allerdings vor und ordnen sich in die Konstellation individuell ein. Der Unterschied zu dem gleichen Vorgang in ZPS-Lehrveranstaltungen und TdV-Performance-Besuchen besteht darin, dass Zuspätkommende sich in einen Versammlungskörper integrieren müssen, wie wir im Fall des Performance-Besuchs in der »Handling Diversity«-Vorlesung beobachten konnten. Im Fall der Gruppenarbeit geht es hingegen darum, als Gruppe von Individuen zu interagieren, die gerade kein kollektives Gleichschwingen der Fokusse erreichen soll, sondern starke Einzelpositionen, die miteinander in Dialog gebracht werden sollen. Im Fall der Versammlung zu einem Publikumskörper soll theaterwissenschaftlich betrachtet allerdings keineswegs eine Auflösung des Individuellen erfolgen, sondern eine gemeinsam gestaltete Atmosphäre entstehen, die gerade durch das Wechselspiel der eigenen und der anderen Wahrnehmungen die

20 »Being is existence itself. Doing is the activity of all that exists, from quarks to sentient beings to supergalactic strings. Showing doing is performing: pointing to, underlining, and displaying doing. Explaining ›showing doing‹ is performance studies.« Schechner 2002. (S. 28). [H. i. O.].

21 (TB/SP/4).

Wahrnehmungsweisen fließend interagieren lässt. Im Seminar werden dabei in einer zweiten liminalen Phase an den verschiedenen Gruppentischen jeweils unterschiedliche Verhandlungen über die jeweilige Interaktionsweise der Individuen geführt. Im Fall meiner Tischgruppe in der Hauptsache nonverbal, was an mir als beobachtendem Faktor liegen kann, der eine gewisse Gehemmtheit in der Interaktion begründen mag. Von außen betrachtet entsteht aber durchaus an jedem Gruppentisch eine gemeinsam generierte Atmosphäre, die die einzelnen Tische als Gruppen im Raum unterscheidbar macht. Die Tischgruppen haben sich eigenverantwortlich auf Interaktionsweisen geeinigt. Als D diesen Erfolg kontrolliert, verbinden sich die Gruppen wieder mit ihr, indem sie sie zum Publikum und sich selbst zu Aufführenden machen und vice versa: Ds Präsenz als Publikum macht die Gruppen zu Aufführenden von Gruppenarbeit. Als D dann zur Diskussion der Gruppenergebnisse in der großen Runde auffordert, treten wir in eine dritte liminale Phase ein, in der sich die einzelnen Gruppen wieder zu einem kollektiven Seminarkörper umgestalten müssen, was wiederum einiger Verhandlungen bedarf. Diese werden von D insofern angeleitet, als sie beispielsweise bestimmt, welche Gruppe zuerst das Wort erteilt bekommt, und darin auch exemplarisch vorgibt, wer (der verkorkste Politologe) und wie (nämlich einzeln und für sich selbst sprechend, statt als Repräsentant der Gruppe) das geschieht. Als dann Ds Handy klingelt, wird deutlich, dass hier eine Verletzung der (bis dahin impliziten) gemeinsamen Vertragsregel »Handy klingelverbot« erfolgt, und dass es eine Erleichterung über die Sanktionsfreiheit des Regelverstosses gibt, da es sich um D selbst handelt, die die Sanktionsgewalt in diesem Setting innehat. Trotzdem verspürt D das Bedürfnis, ihren Regelverstoß für die Gruppe zu begründen, und tut dies mit der Einführung einer Art »Ausnahmeparagraf« in Form ihres erkrankten Kindes. Damit wird die Gültigkeit des Vertrags gleichzeitig wieder für alle Anwesenden hergestellt, zumal sie vorführt, dass der Ausnahmefall nicht gegeben ist, der den Regelbruch legitimieren würde (»Das ist es aber nicht«, Handy zuklappend). Hier wird durch die Verhandlung einer Regel des performativen Vertrags eine Kollektivierung erzeugt, welche die S und D für alle Anwesenden als Handlungsgemeinschaft spürbar werden lässt und die zuvor separierten Handlungsgemeinschaften der Gruppentische in einem gewaltfreien Übergang von einer primären zu einer sekundären Gemeinschaft macht.

Eine vergleichbare Situation mehrerer ineinander übergehender liminaler Phasen konnte ich auch bei einer Vielzahl von Konferenzeröffnungen beobachten. Exemplarisch schildere ich die Eröffnung einer Konferenz an einer renommierten Universität in Deutschland, bei der es um das Verhältnis von Kritik und Wissenschaft in unterschiedlichen Dimensionen ging. Die Performanz der liminalen Übergänge zeugt hier allerdings nicht von Gewaltfreiheit:

Die Konferenz wird in einem repräsentativen Raum mit wandhohen Fenstern im Erdgeschoss eröffnet. Der Raum zeigt eine Zweiteilung. Im vorderen Bereich ist eine kleine Bühne aufgebaut, auf die zwei Blöcke von Stuhlreihen (je zehn Reihen à acht Stühle) blicken, getrennt durch einen Mittelgang. Im hinteren Teil des Raumes ist eine freie Fläche mit vereinzelt Stehtischen, umkreist von Stellwänden, sichtbar.

Nach der Begrüßung durch die Veranstaltenden und einigen Reden von Vertretungsvertreter*innen, also nach etwa 35 Minuten, steht nun ein sog. »Knowledge-Café« im Plan, in dem die etwa 80-100 bisher eingetroffenen Teilnehmer*innen der Konferenz dazu angehalten werden, sich unter Anleitung auszutauschen. Der Zeitpunkt scheint mir nicht ganz günstig gewählt, da immer noch verspätete Teilnehmer*innen eintreffen, welche sich unsicher in die bestehenden Stuhlreihen einordnen. Dabei zeigen sie einen Ausdruck der Scham ob ihrer Sichtbarkeit als Individuum, der jedes Mal von ihrem Gesicht verschwindet, sobald sie sich setzen, so als seien sie nun wieder unsichtbar geworden. Die Aufregung der neuen Situation einer Tagungseröffnung mit all ihren Unbekannten hat sich also noch nicht recht gelegt, als die Leiterin des Knowledge-Cafés nach den routinierten Redner*innen universitärer Gremien recht kontrastreich das Mikrofon übernimmt, nämlich mit zitternder Hand und brüchiger Stimme. Auch entschuldigt sie sich sogleich für das ungewöhnliche Format, das nun erprobt werden solle, aber sie habe das auf einer großen internationalen Konferenz gesehen und da sei es sehr erfolgreich gewesen im Sinne der Vernetzung, und hier solle es ja auch irgendwie um Vernetzung gehen, daher bitte sie uns jetzt alle aufzustehen, obwohl wir uns ja gerade erst gesetzt hätten, und in den hinteren Teil des Raumes zu gehen, wo keine Stuhlreihen, sondern Stehtische auf uns warten würden, da werde sie dann gleich weitersprechen.

Ich sehe, wie einige Teilnehmer*innen mit den Augen rollen und leise seufzen, während sie umständlich ihre Tagungsmappen in Taschen packen, die sie unter ihren Stühlen hervorziehen, und sie unentschlossen über die Schulter hängen, um sie gleich wieder abzustellen, ohne die Henkel loszulassen, und sie schließlich mehrheitlich auf den Stühlen zurücklassen. Ich für meinen Teil bin ebenfalls unentschlossen und nehme meine Tasche ein Stückchen mit, um sie dann nach der Hälfte des Weges doch auf einem Stuhl liegen zu lassen. Die Unentschlossenheit setzt sich auch ohne Tasche fort: Einige peilen einen Tisch an, um dann plötzlich zu wenden und zu einem anderen Tisch zu gehen, andere verlassen den Tischbereich lieber erst mal wieder und stellen sich an die ringsherum aufgebauten Stellwände, um dann fast erschrocken von da wieder in die Mitte des Raums zu flüchten, vielleicht weil sie fürchten, dass man an den Stellwänden etwas präsentieren soll. Nach etwa fünf Minuten übernimmt die zittrige Stimme wieder das Kommando und erklärt uns diverse bunte Schreibutensilien auf den Stehtischen, auf denen wir Fragen notieren sollen, die dann diskutiert werden sollen. Damit

dies auch geschehe, hat jeder Tisch (wie zur Sicherheit oder Kontrolle) eine Person aus dem Veranstaltungsteam zugeordnet bekommen, die unsere Diskussionsergebnisse auf den bunten Zetteln festhalten soll. An meinem Tisch kommt das Gespräch nicht in Gang und die Veranstaltungsperson übernimmt die Gesprächsleitung mit der Frage: »Was soll ich hier notieren?« Ich schaue mich bei den Nachbartsitzenden um, wo sich ähnliche Situationen etabliert haben, und aus irgendeinem Grund werde ich ein wenig traurig, oder genauer rühren mich die Wissenschaftler*innen, wie sie da in Gruppen an ihren Tischen stehen und zu Diskussionen gedrängt werden, deren Inhalte sich möglichst schnell auf kleinen bunten Zetteln wiederfinden sollen. Sie scheinen sich mehrheitlich recht unwohl zu fühlen, wenn ich die Körpersprache und die dem Tisch abgewandte Körperhaltung richtig interpretiere, die sich bei den meisten Teilnehmenden beobachten lässt: Sie wirken so, als wollten sie die Tische möglichst wenig mit ihren Körpern berühren, wie Fluchttiere, die sich aus Vorsicht weigern, ihre Körper abzulegen, damit sie jederzeit wegrennen können. Nach einiger Zeit beendet die brüchige Stimme die sog. »Gruppendiskussionen« und die einzelnen Gruppen müssen ihre bunten Zettel vorlesen, während sie an die Stellwände gepinnt werden. Eine Gruppe, bei der die Diskussion wohl besser funktioniert hat, oder die zumindest mit sehr vielen bunten Zetteln aufwarten kann, erntet »freundlichen Spott« ob ihres Strebertums. An die Inhalte aller Zettel erinnere ich mich leider nicht.

Es folgt die erste Kaffeepause, in der zu meiner Überraschung kaum jemand miteinander im Gespräch ist, und ich denke, dass das ein interessantes Ergebnis dieses Vernetzungsversuchs ist. Ich frage mich weiter, ob sie sich wohl drinnen schon genügend vernetzt haben und nun in der Pause »freimachen« können, oder ob sie nun ganz einfach keine Lust mehr auf Vernetzung haben? Ich für meinen Teil habe mich nicht vernetzt und für den Moment auch keine Lust dazu und gehe zu meinen Kolleg*innen nach draußen.²²

In diesem Setting gibt es zwei liminale Phasen, von denen die erste routiniert über die Bühne geht und keinerlei Fragen eröffnet. Der performative Vertrag ist allen bekannt: Er zeigt eine stabile Regelmäßigkeit, in die sich die Teilnehmenden einordnen können. Auch für die Neuankommenden ist er bekannt, was sich an ihrem Unwohlsein, ihn zu verletzen, zeigt, und an der Erleichterung, sich wieder in ihn einzufügen. Er wird also nicht kollektiv verhandelt, sondern lediglich kollektiv bestätigt. Es handelt sich um einen Vertrag, der unabhängig von den anwesenden Individuen gestaltet ist, weil institutionell gegeben, sodass die Anwesenden ihm nur dadurch zustimmen müssen, dass sie ihn performativ (mit-)vollziehen.

Die zweite liminale Phase, die mit der Ankündigung des »Knowledge-Cafés« beginnt, stößt sofort auf Widerstände (z.B. in Form von Augenrollen). Sie führt zu

22 (TB/KKW/1-3).

Desorientierung und damit einhergehend zu starker Unsicherheit, die sich im Hin-und-her-Tragen der Taschen und dem Hin-und-her-Laufen zwischen Stehtischen und Stellwänden äußert. An den Stehtischen in den Gruppen angekommen, hat man sich schließlich kollektiv auf Unwohlsein geeinigt. Dramaturgisch betrachtet liegt das sicherlich in der Hauptsache an der phänomenal wahrnehmbaren Angst der Leiterin, die sich in ihrem Zittern von Hand und Stimme offenbart und ebenso am ungünstigen Zeitpunkt des performativen Vollzugs. Das Einlassen auf eine unbekannte Situation mit unbekanntem Menschen verlangt Vertrauen und im besten Fall auch eine gewisse Gelassenheit, die die Leiterin nicht nur nicht ausstrahlt, sie entschuldigt sich sogar für diese »Zumutung«, noch bevor sie die Situation überhaupt vorstellt. Sie hätte auch mit energischer Stimme freudig mitteilen können, dass wir mal etwas anderes machen, als zehn Stunden auf unbequemen Stühlen zu sitzen, ohne die Möglichkeit des Austauschs mit anderen Teilnehmer*innen. Die resonierende Performanz wäre sicher eine andere gewesen. Auch ihre Begründung für diese »Zumutung« mit der Verwertungslogik solcher Experimente ist kontraproduktiv, ist es doch ein unbeliebtes Faktum der akademischen Arbeit, dass immer weniger Raum für inhaltlichen Austausch vorhanden ist, weil man sich ständig um Finanzierungen, also um Vernetzungen und Verwertungen kümmern soll. Bedenkt man, dass ein inhaltlicher Schwerpunkt der Konferenz die Frage nach kritischer Selbstreflexion akademischer Praktiken darstellt, ist diese Begründung ein Fauxpas – sowohl gemessen am eigenen Tagungsthema als auch am Format, das nicht »Vernetzungscafé« sondern »Knowledge-Café« verspricht. Hierdurch stellen sich die Weichen für die Erwartungen an die Veranstaltung neu und führen in der Situation zu einem kollektiven Fluchtimpuls. Den Teilnehmenden, die mit der Erwartungshaltung eines kritischen Diskurses in Bezug auf akademische Praktiken angereist sind, wird suggeriert, dass die Konferenz vorwiegend dem Netzwerken in der akademischen Landschaft dienen soll und das Thema von sekundärem Interesse ist, also keine kritische Reflexion der Selbstvermarktungsprämisse erwünscht ist. Solchen Teilnehmenden wird vermittelt, dass sie sich vom angeblich kritischen Thema der Konferenz haben blenden lassen und akademischen Machtmechanismen in die Falle gegangen sind, was mehrheitlich zu Fluchtimpulsen führt. Es wird also eine Verhandlung der Verhandlungsweisen vorgestellt, der viele Teilnehmende intuitiv ihre performative Zustimmung verweigern. Tatsächlich wird sich diese Komponente des performativen Vertrages für den weiteren Verlauf der Konferenz als grundlegende Problematik offenbaren, worauf ich im folgenden Kapitel noch genauer eingehen werde.

Zusammengefasst können wir festhalten, dass liminalen Phasen auch in akademischen performativen Ereignissen eine hohe Bedeutsamkeit zuzusprechen ist. Auch hier werden Grundlagen für performative Verträge verhandelt, bestätigt oder verweigert. In Bezug auf diese performativen Verträge konnten dahingehend einige Unterschiede aufgezeigt werden, wobei sich als zentral erwies, welche Be-

deutung Resonanzprozessen in ihnen zukommt. Wir konnten beobachten, dass es sowohl in monologisch als auch in dialogisch orientierten Settings eine große Bandbreite der Gestaltung dieser Resonanzprozesse gibt. Dabei können wir nun festhalten, dass ein bestimmtes Format, also eine Vorlesung, ein Seminar oder eine Konferenz, in Bezug auf die monologische oder dialogische Maxime seines Vollzugs keine Eindeutigkeit aufweist. Die Performativität seines Vollzugs hängt von dem Zusammenwirken aller Beteiligten ab und gestaltet sich in Abhängigkeit ihrer Interaktionen. Ein Monolog kann sich in seinem Vollzug gänzlich auf emergente Reaktionsweisen zwischen Vortragenden und Wahrnehmenden einlassen und so eine dezidiert dialogische Vollzugsweise besitzen, ein Dialog kann sich emergenten Faktoren gegenüber ignorant verhalten und so monologisch in seiner Vollzugsweise sein. Es gibt dabei durchaus Rahmenbedingungen (wie den Veranstaltungsraum oder die Anzahl der Teilnehmenden), die den einen oder den anderen Vollzug begünstigen oder erschweren, aber beide Vollzugsweisen sind prinzipiell immer möglich. Diese Rahmenbedingungen können wir als institutionelle Grundlagen performativer Verträge verstehen, die eine bestimmte Normativität aufweisen und welche die Beteiligten von Wissens- und Bildungsaufführungen bestätigen oder ablehnen können. Zustimmung wie Ablehnung zu performativen Vertragsgrundlagen können sich produktiv oder destruktiv gestalten, wie wir anhand der von Resonanz oder von Ignoranz geprägten Feedback-Schleifen phänomenal feststellen konnten. Die von Resonanz geprägten Feedback-Schleifen in der Verhandlung der performativen Verträge zeigten eine auf die Dynamik des performativen Ereignisses bezogen öffnende und vitalisierende Wirkung, wohingegen die von Ignoranz geprägten Feedback-Schleifen eine schließende und ermüdende Wirkung zeigten. Dabei ist es unmöglich, sich nicht zu den performativen Verträgen dieser Ereignisse zu verhalten. Sie werden immer verhandelt. Fischer-Lichte formuliert das in Bezug auf Aufführungen allgemein folgendermaßen:

»Aufführungen, welcher Art auch immer, sind daher zugleich als ethische Herausforderungen zu fassen. Denn da jeder Einzelne – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – sowohl den Verlauf der Aufführung mitbestimmt als auch sich von ihm bestimmen lässt, nimmt keiner ›passiv‹ an der Aufführung teil. Jeder ist insofern auch mitverantwortlich für das, was sich während der Aufführung ereignet. Wer dabei bleibt, erklärt damit sein grundsätzliches Einverständnis mit dem, was geschieht. Wer nicht einwilligt, kann versuchen, sich mit seiner Kritik und seinen Vorstellungen durchzusetzen, oder auch den Raum verlassen. Wer teilnimmt, trägt prinzipiell Mitverantwortung.«²³

In Bezug auf die durch Resonanz geleiteten Feedback-Schleifen wurde dabei stets die Mitverantwortung aller Beteiligten für das Wissens- oder Bildungsereignis be-

23 Fischer-Lichte 2012. (S. 57).

tont, im Fall der durch Ignoranz geleiteten Feedback-Schleifen fand diesbezüglich eine Verdrängung statt. Ersteres ließ sich in Form einer dialogischen Maxime des performativen Vollzugs wahrnehmen, Zweiteres in Form einer monologischen Maxime. Die Konsequenzen der unterschiedlichen Vertragsgrundlagen werde ich im nächsten Teil des Kapitels genauer in Augenschein nehmen, in dem wir uns nun mit der Ausgestaltung von autopoietischen Feedback-Schleifen befassen werden.

Aufführungsanalyse: Ausgestaltung autopoietischer Feedback-Schleifen von Wissens- und Bildungsaufführungen

Ausgehend von den liminalen Phasen und den in ihnen gelegten Grundlagen der performativen Verträge möchte ich nun auf performative Vollzugsweisen von Wissens- und Bildungsaufführungen eingehen. Dabei wird uns interessieren, welche Konsequenzen welche Vertragsgrundlagen in Bezug auf die Ausgestaltung autopoietischer Feedback-Schleifen haben. Wir werden Unterschiede in Bezug auf die von den Beteiligten in der liminalen Phase beschlossene dialogische oder monologische Maxime feststellen, wobei noch einmal explizit zu betonen ist, dass auch eine *monologische* Maxime im performativen Vollzug von *allen* Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werden muss. Bei Theateraufführungen spricht Fischer-Lichte diesbezüglich von der stets implizit – bisweilen auch explizit – vorhandenen wechselseitigen Einflussnahme und geteilten Verantwortung bei gleichzeitiger Unverfügbarkeit über den Gesamtprozess:

»Durch den Rollenwechsel [von Akteur*innen und Zuschauer*innen] wird offenbar, dass der ästhetische Prozess der Aufführung sich stets als Selbsterzeugung vollzieht, als eine autopoietische, sich ständig verändernde *feedback*-Schleife. Selbsterzeugung meint, dass zwar alle Beteiligten sie gemeinsam hervorbringen, dass sie jedoch von keinem einzelnen vollkommen durchgeplant, kontrolliert und in diesem Sinne produziert werden kann, dass sie sich der Verfügungsgewalt jedes einzelnen nachhaltig entzieht. Es erscheint daher wenig hilfreich, von Produzenten und Rezipienten zu sprechen. Vielmehr handelt es sich eher um Mit-Erzeuger, die in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Weise an der Gestaltung der Aufführung mitwirken, ohne sie bestimmen zu können. In dem Prozess, in dem sie mit ihren Wechselwirkungen die Aufführung hervorbringen, bringt umgekehrt die Aufführung sie allererst als Akteure und Zuschauer hervor.«²⁴

Wenn wir diesen Gedanken jetzt wieder auf Wissens- und Bildungsaufführungen im Hochschulbereich übertragen, ist unbestreitbar, dass es auch hier eine wech-

24 Fischer-Lichte 2004. (S. 80ff.).

selseitige Einflussnahme, eine Gleichzeitigkeit von Tun und Erleben, von Verantwortung und Unverfügbarkeit gibt, in der alle Beteiligten die Veranstaltung hervorbringen und dadurch gleichsam zu ihren Akteur*innen und Zuschauer*innen werden. So wie es keine Theateraufführung ohne Publikum geben kann, kann es kein Seminar, keine Vorlesung ohne Studierende geben und keinen Tagungsbeitrag ohne Hörer*innen, die in wechselseitiger Einflussnahme mit den Dozierenden oder Vortragenden gemeinsam etwas erzeugen, was sich gleichzeitig der Kontrolle jedes Einzelnen entzieht. Wenn man aus dieser Perspektive auf Lehrveranstaltungen oder Tagungen blickt, muss es uns wundern, dass Beteiligte sich, wie wir bereits in der liminalen Phase beobachten konnten, mitunter keineswegs so verhalten, als hätten sie eine gemeinsame Verantwortung für das Gelingen einer akademischen Veranstaltung. Es wirkt bisweilen eher so, als gäbe es Wissensanbieter*innen, die ihre Ware abliefern, deren Empfang dann vom Kunden quittiert oder verweigert wird (das gilt oft umso mehr für digitale Veranstaltungen).²⁵ Wechselseitige Einflussnahme im Sinne einer autopoietischen Feedback-Schleife, d.h. der emergente Austausch von Wissen oder Gedanken, also der Diskurs, inklusive seiner Eigenschaft zu überraschen und dadurch neue Gedanken hervorzubringen, wird in akademischen Wissens- und Bildungsaufführungen sehr unterschiedlich präsentiert. Wie sich die akademische Landschaft aktuell darstellt, konstituieren aber natürlich alle Beteiligten gemeinsam. Man könnte frei nach Watzlawick²⁶ sagen: Man kann nicht nicht performativ wirksam sein, die Frage ist nur, ob man es bewusst oder unbewusst ist. Hier gibt es große Unterschiede in der Performativität von Veranstaltungsvollzügen, die wir uns noch einmal genauer ansehen werden. Die im performativen Vertrag zustande gekommenen Resonanz- oder Ignoranz-Bewegungen haben dabei starke Auswirkungen auf das Bewusstsein aller Beteiligten von der geteilten Verantwortung für den Vollzug der Veranstaltung, und sie hängen, wie gezeigt werden konnte, mit der Frage nach einer monologischen oder dialogischen Maxime in ihrer Vollzugsweise zusammen.

Um diese Zusammenhänge analysieren zu können, betrachten wir zunächst noch einmal exemplarisch einige Situationen aus der »Handling Diversity«-Vorlesung, um Aufschlüsse darüber zu erlangen, wie eine dialogische Struktur monologisch in ihrem Vollzug sein kann:

25 Einige dieser Gedanken habe ich bereits in einem Dialog mit Jörg Holkenbrink angeführt: Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Die subversive Kraft der Verletzlichkeit – Ein Dialog über Wissenskulturen und ihre Aufführungen«, in: Ingrisch, Doris/Mangelsdorf, Marion/Dressel, Gert [Hg.]: *Wissenskulturen im Dialog – Experimentalräume zwischen Wissenschaft und Kunst*, Bielefeld, 2017. (S. 97-110).

26 In Anlehnung an: »Man kann nicht nicht kommunizieren«, in: Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Stuttgart/Toronto 1990. (S. 53). [H. i. O].

Wieder eine »Flüsteraufgabe (zu zweit, fünf Minuten)«, die Aufgabenstellung wird projiziert. Laute Gespräche im Raum, in meinem näheren Umfeld spielen alle S mit ihren Smartphones oder unterhalten sich privat. Keine Spur von »Flüstern« oder Beschäftigung mit der »Aufgabe«.

[...]

D fragt nach Ergebnissen. Niemand scheint ihn zu beachten, er schweigt für lange Zeit (ca. eine Minute). Irgendwann meldet sich ein S, kurzer Beitrag, den ich akustisch nicht verstehe, dann Schweigen. D reagiert darauf mit einer Aneinanderreihung von Variationen und Präzisierungen der Fragestellung, bis noch eine Meldung kommt, kurzer Beitrag ohne Anschlussmöglichkeit. D stellt das Fragen ein.²⁷

Hier können wir eine Fortsetzung der im performativen Vertrag vereinbarten Verhaltensweise aus der liminalen Phase erneut bestätigt finden. Es zeigt sich eine wechselseitige Ignoranz der Beteiligten, die jedoch keine emergente Verhaltensweise evoziert. Der Plan wird nicht geändert. Es zeigt sich keine situative Varianz, außer dass D weiterspricht, bis der geplante Umstand, die Beantwortung der Frage, eintritt. Die Studierende, die zu dieser Planmäßigkeit verhilft, zeigt umgekehrt auch keine emergente Initiative, da sie keine Sorgfalt darauf verwendet, von den übrigen Anwesenden verstanden zu werden, sondern stattdessen nur den Beitrag abliefern, den D zum Fortfahren benötigt. Die übrigen S fordern die akustische Verständlichkeit des Beitrags ebenfalls nicht ein und zeigen phänomenal keine Mitverantwortung für den Vollzug des Frage-Antwort-Prozesses. Sie zeigen sogar Ignoranz in Bezug auf die Wahrnehmung dieses Prozesses, was D wiederum ignoriert. Die Spaltung der Bühnen- und Tribünensituationen wird im performativen Verlauf der Veranstaltung immer seltener durchbrochen, sondern verfestigt sich zunehmend. Mein protokollarisches Ich wird in diesem Verlauf immer ratloser in Bezug auf diese Dynamik und reagiert mit einer weiteren räumlichen Wahrnehmungsanalyse:

Die Stimmen der S scheinen auf einer anderen Frequenz stattzufinden. Sie sprechen zwar ohne Mikrofon, doch auch ihre Stimmen wirken entleibt, weil man nur schwer wahrnehmen kann (akustisch & visuell), wer genau gerade spricht. Der »Bühnenraum« und der »Zuschauerraum« wirken voneinander getrennt, wie zwei verschiedene Kanäle. Worin auch eine mögliche Erklärung für das anhaltende Gemurmel zu finden wäre, von dem D offenbar keinerlei Notiz nimmt. »Stabile vierte Wand« würde man im Theater sagen. Ich fühle mich eher wie beim Fernsehen, also so, als hätten meine Aktivitäten keinerlei Auswirkungsmöglichkeit auf das Bühnengeschehen, auf die Vorlesung, auf D. Ich ertappe mich bei dem Gedanken, eine SMS zu verfassen. Nichts signalisiert mir, dass das störend wäre oder

27 (TB/HD/4).

überhaupt einen Effekt auf die Situation hätte.

[...]

Ab 13 Uhr gehen immer wieder einzelne S aus dem Raum. Wenn jemand durch die Reihe will, müssen alle anderen aufstehen, wie im Stadttheater. Das Gemurmel hält an, Geraschel überall, ohne dass D auch nur aufblickt (auch nicht, wenn S den Raum verlassen). D wirkt dabei aber durchaus entspannt, locker, gut gelaunt, er spricht flüssig und konzentriert – nur dass ihm eben niemand zuhört.

Die Atmosphäre hat für mein Empfinden *nichts* Gemeinschaftliches. Ich kriege langsam schlechte Laune. Die Stimmung hier auf der Tribüne wirkt unkonzentriert, müde, genervt. Alle sind auf D ausgerichtet, der von Zeit zu Zeit zu versuchen scheint, diese Fixierung zu unterlaufen, indem er Fragen an die S stellt. Diese Versuche wirken auf mich verzweifelt, weil die Resonanz *völlig* ausbleibt. Sie scheinen zum Scheitern verurteilt, vielleicht weil sie den räumlichen Bedingungen gegenüber ignorant verlaufen. *Diktatur der Architektur*.

13:20 Uhr: D wählt in einem Satz unglücklicherweise die Formulierung: »Das war's (was der Kollege mir mitgegeben hat)«. Sofort ist der Startschuss zum Einpacken gefallen, das Gemurmel zu Lärm angestiegen. D spricht einfach weiter. Viele S packen ihre Sachen ein. »Wir haben noch Zeit für Fragen und Diskussion.« Es ist sehr, sehr laut. D scheint das gar nicht wahrzunehmen, er zeigt keinerlei sichtbare Reaktion. Es gibt eine Meldung, da reguliert D endlich die Lautstärke, als habe er gerade erst den Lärmpegel bemerkt: »So geht das nicht, Sie lauter, alle anderen bitte leiser.« Nach Beantwortung dieser Frage macht D den Vorschlag, »hier abzubauen«, angeblich wegen des schönen Wetters.

13:23 Uhr: Ende der Vorlesung, klopfklopfklopf. Alle erheben sich sofort, Stau in den Gängen.²⁸

Im performativen Vollzug dieser Vorlesung ist für mich kaum wechselseitige Wahrnehmung spürbar. Mein protokollarisches Ich empfindet subjektiv keine Auswirkungsmöglichkeit auf die Situation, die auf mich seltsamerweise wie zwei voneinander stark abgetrennte Situationen wirkt. Auf der einen Seite die Situation von D, bei dem sich beinahe keinerlei Wahrnehmung der S beobachten lässt, und auf der anderen Seite die Situation der S, bei denen sich beinahe keinerlei Wahrnehmungen von D beobachten lassen. Im gesamten Verlauf der Vorlesung kann ich fünf Ausnahmen von dieser Verhaltensweise ausmachen. Es gibt vier S (von ca. 140), die auf Ds Fragen antworten, und am Schluss D, der die Lautstärke reguliert, von der er plötzlich offenbar doch Notiz nimmt, was mein protokollarisches Ich bis zu diesem Moment tatsächlich grundlegend infrage gestellt hatte, da es keinerlei wahrnehmbare Reaktionsweise beobachten konnte. Immer wieder komme ich auf die Architektur zu sprechen, weil mein protokollarisches Ich nach Begründungen für

28 (TB/HD/4-5).

die performative Vollzugsweise sucht. Tatsächlich sind in der Architektur institutionelle Rahmenbedingungen performativer Verträge manifestiert, wie wir bereits in der liminalen Phase feststellen konnten, als die Ausrichtung der Klappische verhindert, dass ich mich schräg zur Bühne hinsetze. Beim Performance-Besuch im selben Raum wird die architektonische Situation jedoch als eine Art »Mitspieler« thematisiert und dadurch sogleich in ihrer Normativität verflüssigt.

Dramaturgisch betrachtet kann es Mitgestaltungsmöglichkeiten, die auch als solche erlebt werden, nur in konkreten Situationen geben (nicht abstrakt oder theoretisch, sondern als *Erfahrung*). Studierende wie Lehrende müssen sich selbst und einander dazu in einer konkreten Situation *wechselseitiger* Bezug- und Einflussnahme erfahren, also in Forschungs-, Lehr- und Lernweisen, die ein rekursives (oder dialogisches) Design ihres Verlaufs ermöglichen, also eine resonanzgeleitete autopoietische Feedback-Schleife beinhalten. Es muss einen Unterschied machen (können), *wer* anwesend ist und *wie* er oder sie anwesend ist. Im Idealfall müssten sich hierbei Unterschiede in Form *und* Inhalt einer akademischen Veranstaltung konstituieren (können), die in einem dialogischen Prinzip ihres Vollzugs begründet liegen. In der Mehrheit der akademischen Veranstaltungen, die ich teilnehmend beobachtet habe, war das de facto nicht der Fall, sie folgten stark monologischen Prinzipien, die keinerlei Abweichungsmöglichkeiten in ihrem Vollzug vorsahen. Die Anwesenheit von Studierenden wirkte tatsächlich häufig so, als ob sie keinerlei Einfluss auf die Veranstaltung habe – und haben könnte. Die geschilderte drastische Erfahrung, die ich ausgerechnet bei einer teilnehmenden Beobachtung in einer Einführungsvorlesung zum Thema des Umgangs mit Diversität in der Didaktik gemacht habe, steht hier nicht allein. In Veranstaltungen ohne expliziten Performance-Anteil habe ich, mit einigen wenigen Ausnahmen, die Beobachtung gemacht, dass die Teilnehmenden nur kurz (<1/3 der Veranstaltungszeit) Aufmerksamkeit bekunden. Häufig sind sogar gar keine Aufmerksamkeitsbekundungen zu beobachten, sondern im Gegenteil ziemlich deutliche Signale von Desinteresse wahrnehmbar, die aber wiederum ohne Resonanz bleiben (also eine Resonanzlosigkeit verkörpern, die wiederum ohne Resonanz bleibt). Bereits 2014 haben Bildungstechnolog*innen der Universität des Saarlandes eine Studie²⁹ durchgeführt, die diese Beobachtungen bestätigt. Sie haben die Mediennutzung von Studierenden in Lehrveranstaltungen beobachtet und stellten fest: »Die meisten Studenten, die wir beobachtet haben, haben sich mit vorlesungsfernen Aktivitäten beschäftigt.«³⁰ Gleichzeitig haben sie auch Lehrweisen beobachtet und kamen hier zum

29 Gehlen-Baum, Vera/Weinberger, Armin: *Computers in Human Behavior – Teaching, learning and media use in today's lectures*. (DOI: 10.1016/j.chb.2014.04.049). (27.02.2019).

30 Universität des Saarlandes: »Was machen Studenten während der Vorlesung? – Studie gibt Aufschluss«, Pressemitteilung, in: *idw – Informationsdienst Wissenschaft*, <http://idw-online.de/de/news593932> (30.06.2014). (S. 1).

selben Ergebnis wie meine Beobachtungen: »Die meisten Dozenten halten einen reinen Frontalunterricht, in dem sie den Studenten neue Informationen präsentieren. Eine Interaktion, etwa in Form von Fragen, mit den Studenten kommt nur selten vor.«³¹ Während also in der Schule Frontalunterricht mittlerweile verpönt ist, steigt sein Anteil in den Universitäten wieder an. Demzufolge werden also angehende Lehrer*innen frontal dazu ausgebildet, in den Schulen keinen Frontalunterricht durchzuführen. Interessant an der Studie ist außerdem, dass bei den genannten Interaktionen mit Studierenden ebenfalls keine Erhöhung der Konzentration aufseiten der Studierenden beobachtet werden konnte, was sich wiederum mit meinen Beobachtungen aus der geschilderten Vorlesung deckt und dramaturgisch begründet werden konnte.

In meinen Beobachtungen war mir, neben den rein körpersprachlichen Aktionen, auch die Nutzung von technischen Geräten ein zuverlässiger Indikator für mangelnde Konzentration von Studierenden auf Lehrinhalte. Ebenso bewertete ich das Führen von Privatgesprächen zwischen Teilnehmer*innen sowie Nahrungsaufnahme während der Veranstaltung als Zeichen von Konzentrationsverlust. Es gibt auch explizite Selbstaussagen in dieser Hinsicht; eine Studentin brachte es folgendermaßen auf den Punkt: »Ich habe in meinem bisherigen Studium vier Performance-Besuche des TdV erlebt, und jedes Mal bemerke ich, dass sie mich wach und neugierig machen, während mich die allermeisten Seminare müde und gelangweilt machen.«³² In nahezu allen Formaten ohne expliziten performativen Anteil, die ich teilnehmend beobachtet habe, und in *allen* Gesprächen, die ich mit Angehörigen von Universitäten geführt habe, kommt dabei interessanterweise mindestens eines der Schlüsselworte »müde« und/oder »abgeschaltet« vor. Im Kontrast dazu formuliert der Bildungsphilosoph Peter Bieri: »Sich bilden – das ist wie aufwachen.«³³

Wenn ich die Vorlesungssituation vor meinem inneren Auge Revue passieren lasse, stelle ich fest, dass die S durchaus »tätig« sind: Sie scrollen auf ihren Smartphones herum, essen, trinken, und es stellt sich die Frage, warum mein protokollarisches Ich sie als »müde« bezeichnet. Nachdem ich daraufhin meine Aufzeichnungen noch einmal prüfte, stellte ich fest, dass der stärkste Hinweis auf die Müdigkeit ist, dass ihre Bewegungen dabei tatsächlich sonderbar langsam sind, vergleichbar der Performanz von Chamäleons, wie sich an einer Stelle meines Protokolls aus der »Handling-Diversity«-Vorlesung nachvollziehen lässt:

Ein S neben mir zieht eine Flasche in Zeitlupe aus der Tasche, sodass es besonders lange raschelt, statt sie in einer entschlossenen Bewegung herauszuholen (was

31 Ebd.

32 (TB/A.PBH/8).

33 Bieri, Peter: *Wie wollen wir leben?*, München 2015. (S. 83).

sicher weniger störend wäre). Direkt vor mir schält eine S eine Orange, ihre Hände bleiben dabei unter dem Klapp Tisch. Wenn sie genug Schale gesammelt hat, um die Schälhand leeren zu müssen, zieht sie den rechten Arm zum Oberkörper, und in einer langsamen Bewegung ohne Tempohöhepunkt fährt sie ihn oberhalb des Klapp Tisches wieder aus und legt die Schale dort ab, indem sie den ganzen Unterarm dreht und ihn dann zurück unter den Tisch »fährt«. Ich sage »fährt«, weil es mich an einen Roboterarm erinnert. Ihre Aufmerksamkeit ist dabei ihrer Performanz nach nicht bei D, sondern bei der Apfelsine, ihr Blick ist nämlich seltsamerweise nach unten gerichtet, wo sie ja aber nur den Klapp Tisch sehen kann, der die Orange verbirgt, sodass sie ihr Schälwerk gar nicht sehen kann.³⁴

Wenn ich einen atmosphärischen Vergleich anstellen sollte, würde ich für diese Szene die Atmosphäre eines Wartezimmers in einer Arztpraxis heranziehen. Auch dort sind die Menschen irgendwie »tätig«, lesen Illustrierte oder scrollen auf ihren Smartphones herum, aber es ist eine eindeutig *passive Aktivität*³⁵. Ihre Tätigkeiten sind in gewisser Weise darauf bedacht, die Situation eher zu verdrängen als zu gestalten. Genau wie in der Vorlesung sind auch im Wartezimmer die Menschen einander Fremde, die sich wechselseitig offensiv fremd bleiben wollen. Es gilt als unhöflich, den anderen überhaupt zu zeigen, dass man sie wahrnimmt. Man ist darauf bedacht, einander nicht anzusehen und umgekehrt nichts zu tun, was Aufmerksamkeit erzwingen würde. Das führt zu einer sonderbaren Weise des Tätigseins. Es versucht Plötzlichkeit und Impulsivität zu vermeiden und wird dabei seltsam gleichförmig und langsam, wie Unterwasserbewegungen, oder als würde man ein Instrument mit einem Schalldämpfer ausstatten, sodass der Ton rund, also eckenlos, wird.

Dramaturgisch betrachtet handelt es sich bei einer Vermeidung von Impulsivität um eine Vermeidung von Rhythmuswechseln. Das wirkt müde und ermüdend. Ein Moment von Emergenz kann sich in einer passiven Aktivität nicht einstellen, weil dieser den gegenteiligen Modus, die *aktive Passivität*, verlangt. Die aktive Passivität ist ein Zustand von wahrnehmender Aufmerksamkeit oder aufmerksamer Wahrnehmung, bereit, Impulse zu empfangen oder sich von einem eigenen Impuls überraschen zu lassen. Es ist durchaus auch ein Fließen, aber im Sinne eines Im-Fluss-Seins, also von einer Bewegung bzw. Bewegtheit, die sich bestimmen lässt.

34 (TB/HD/3).

35 Hiermit nehme ich Bezug auf die von Martin Seel entwickelte Konzeption *aktiver Passivität* als Modus eines einlassenden Sich-bestimmen-Lassens. Vgl. Seel, Martin: *Sich bestimmen lassen – Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie*, Frankfurt a.M. 2002; sowie: Seel, Martin: *Aktive Passivität – Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*, Frankfurt a.M. 2014. Eine gute Übersicht zu verschiedenen philosophischen Konzepten der Passivität findet sich in: Busch, Kathrin/Draxler, Helmut [Hg.]: *Theorien der Passivität*, Stuttgart 2013.

Der feine Unterschied zur passiven Aktivität ist, dass die S in der Vorlesung versuchen, sich nicht in diesem Sinne als bewegt zu zeigen, sondern die Illusion erzeugen wollen, dass sie sich nicht bewegen und daher passiv aktiv sind. Im Sinne des Wartezimmervergleichs versuchen sie die *Unhöflichkeit der Resonanz* zu vermeiden, gebend und empfangend, also so zu tun, als ob sie einander nicht wahrnähmen, mit Ausnahme der wenigen S, die einander kennen. Die einander Unbekannten verhalten sich, wie man es auch in der Straßenbahn beobachten kann, wo man sich den Anschein gibt, man höre das Gespräch des Sitznachbarn nicht, wo man sich nicht direkt anschaut, um zu verbergen, dass man einander sehen kann, oder um Kontaktaufnahme zu vermeiden. Auch hier wirkt die Atmosphäre häufig müde. Doch wie steht das dramaturgisch in Verbindung zur passiven Aktivität? Sowohl im Wartezimmer als auch in der Straßenbahn will man einander fremd bleiben, obwohl es unangenehm ist, mit Fremden auf so engem Raum eingeschlossen zu sein. Die noch größere Überforderung wäre es aber, all die Fremden zu Bekannten machen zu müssen, also im Fall der Straßenbahn womöglich mehrmals am Tag viele Fremde zu Bekannten zu machen, und das womöglich jeden Tag in der Woche. Interessanterweise vermeiden das tatsächlich viele Menschen gerade dadurch, dass sie mit ihren örtlich getrennten »Bekannt« digital kommunizieren. Man sieht kaum noch Menschen ohne Smartphone in der Tram – oder in der Vorlesung. Es scheint fast ein wenig peinlich, nicht das Smartphone auszupacken, als sei man barfuß aus dem Haus gegangen. Die Smartphones machen – performativ betrachtet – den Eindruck eines impulsverhindernden Schutzschields, einer Art kleiner privater Käseglocke, die einen vor all den/m Fremden schützt. Hier ist an Nietzsches Warnung zu erinnern: »Man verdirbt einen Jüngling am sichersten, wenn man ihn anleitet, den Gleichdenkenden höher zu achten als den Andersdenkenden.«³⁶ Es ist dabei allzu verständlich, dass die Menschen sich nicht auf jeden Fremden in der Tram einlassen wollen – aber warum wollen sie sich nicht auf die (fremden) Kommiliton*innen oder Dozierenden einer Vorlesung einlassen? Oder bezieht es sich sogar auf die fremden Inhalte, mit denen sie sich nicht bekannt machen wollen? Im Fall der Vorlesung fällt die dramaturgisch kohärente Begründung für die Vermeidung von Momenten des Einlassens als aktive Passivität also schwer.

In einem Seminargespräch mit Studierenden erhielt ich jedoch weitere Hinweise auf die Begründbarkeit einer vermeidenden Performanz. In dem ZPS-Seminar waren Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen versammelt, und unser Thema war eigentlich die Bedeutung der Streitkultur im Theater. Ich stellte eine offene Frage über ihre Wahrnehmung der Streitkultur in der Universität

36 Nietzsche, Friedrich: »Morgenröthe«, in: Colli, Giorgio/Montinari,azzino [Hg.]: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke*, Kritische Studienausgabe, Bd. 3 (KSA), München/Berlin/New York 1980. (§ 297).

(vergleichend zum Theater), worauf sie berichteten, dass es in der Universität überhaupt keine Streitkultur gebe, weil es keinen Sinn habe, über irgendwas zu streiten. Als ich fragte, warum, antworteten etwa Dreiviertel dieser Gruppe (von ca. 30 Studierenden), dass sie für ihr Empfinden geradezu absurde Seminare belegen müssten, die nichts mit ihrer fachlichen Ausrichtung zu tun hätten, deshalb keine inhaltlichen Streitfragen aufkämen, da es sie ja nicht interessiere, und Streit setze ja Interesse voraus. Ein Beispiel, das länger besprochen wurde, war das einer Sonderpädagogin, die in der Germanistik ein Seminar über die zweite Lautverschiebung vom Germanischen zum Althochdeutschen belegen musste, und ein anderes über eine Spezialtheorie aus dem Bereich der Semiotik. In beiden Fällen wurde beklagt, dass sie keinerlei Anwendungsmöglichkeit in ihrem späteren Berufsfeld, der Sonderpädagogik, sehen könne, weswegen sie »nur ihren Körper dort abstellt«³⁷, was von den übrigen Anwesenden als Verfahrensweise bestätigt wurde. Auf meine Erwiderung, dass es doch gar keine Anwesenheitspflicht an der Universität gebe, erntete ich ein zynisches Lachen mit dem Hinweis darauf, dass das vielleicht offiziell so sei, aber die Praxis anders aussehe. Man werde durch die Notenvergabe abgestraft und müsse bei den meisten Dozenten ab dem dritten Fehlen auch eine Zusatzaufgabe erledigen, sodass sie eben »ihre Körper dort abstellen«³⁸, um Zusatzaufgaben und schlechte Bewertungen zu vermeiden und dort dann ggf. einfach für andere Seminare zu arbeiten, weil sie sonst »zu wütend wegen der vergeudeten Zeit«³⁹ würden. Einer der bis dahin wenigen stillen Studierenden platzte daraufhin mit rotem Kopf in das Lamento und fragte in hitzigem Ton, was denn geschehen müsse, damit sie alle lernen, denjenigen Studierenden, die sich aber für das Thema eines solchen Seminars interessierten, nicht die Freude und das Engagement zu verderben? Er würde beobachten, dass genau diese Studierenden, die gezwungenermaßen in einem Seminar säßen, es denen, die sich für die angebotenen Inhalte interessierten, »unmöglich machten, eine engagierte, lebendige Seminarsitzung«⁴⁰ zu erleben. Sie würden eine Atmosphäre verbreiten, in der man sich geradezu schämen müsse, wenn einen die Lautverschiebung zum Althochdeutschen interessiere, und das fände er ungerecht. Man müsse doch denen, die etwas lernen wollen, die Möglichkeit geben, das zu tun, ohne für ein solches Interesse verachtet zu werden. Ich war über diesen emotionalen Ausbruch nicht weniger überrascht als seine Kommiliton*innen und fragte nach einem Moment lauter Stille nach, wie genau denn die »gezwungenen« Studierenden den »interessierten« das Engagement erschweren würden (obwohl ich das Gefühl hatte, genau zu wissen, worauf er anspielte). Er war von meiner

37 (EP/KSP/1/13).

38 Ebd.

39 (EP/KSP/1/22).

40 (EP/KSP/1/29).

Frage situativ überfordert in seiner emotionalen Aufgewühltheit und sagte nur, dass »die dann immer so gucken würden und bei den Gruppenarbeiten nicht richtig mitmachen«⁴¹. Ich merkte, dass ich ihn in diesem Augenblick nicht in eine Erklärungsposition hätte bringen sollen, in der er sich genötigt fühlte, seine Position zu verteidigen, sondern das allen spürbar bekannte Phänomen erst einmal als gegeben hätte hinnehmen sollen, um zu diskutieren, ob und wie man es verändern könnte. Stattdessen hatte ich alle Parteien irgendwie mundtot gemacht, was mir sehr leidtat, aber ich fand in dem Moment keinen Weg, das Gespräch hierüber wieder aufzunehmen. Ich parallelisierte stattdessen eine derartige Seminarsituation mit einer vergleichbaren Haltung im Produktionsprozess im Theater und sagte, dass das ein Moment wäre, in dem die Regie »das Ensemble verloren« habe und es dann entweder zu einer Art »Meuterei« des Ensembles komme oder zu einer »toten« Inszenierung (also einer Inszenierung, in der die Schauspieler*innen zwar tun, wie ihnen geheißt, aber ohne Leidenschaft, Energie und Engagement), und fragte, ob sie sich vorstellen könnten, was gegeben sein müsste, damit es eine »Meuterei« statt einer »toten Inszenierung« gäbe. Wir kamen dann rasch auf die Notwendigkeit eines gewissen Grundvertrauens, das die Hoffnung beinhaltet, dass sich etwas ändert, wenn man Schief lagen thematisiert. Eine solche Hoffnung hätten sie in der Universität meistens nicht, weswegen die meisten Seminare eher einer »toten« Inszenierung ähnelten. Ich sagte ihnen, dass ich das nicht gelten lassen könne, wenn sie es nicht zumindest einmal versucht hätten, und dass ich etliche Dozent*innen kenne, die im Gegenzug darüber klagten, dass von den Studierenden keinerlei Engagement ausgehe. Dass auch einige Dozent*innen Inhalte unterrichten müssten, die nicht ihre erste Wahl seien, und dass diese möglicherweise leicht zu subversivem Verhalten anzustiften seien. Ich erinnerte sie daran, dass wir selbst in diesem Seminar von Anfang an die Studierenden explizit darum bitten würden, uns ihre Interessen und Wünsche mitzuteilen, und immer wieder versicherten, dass wir uns freuen würden, solche einzubauen und aufzunehmen, und dass dieser Aufforderung in den sechs Semestern, die ich dieses Seminar unterrichte, kein*e Einzige*r (!) nachgekommen wäre. Warum ist das so? Langes Schweigen, dann eine Studierende, die sagte, dass es bei ihr daran liege, dass sie es einige Male in anderen Seminaren versucht habe, aber die Dozierenden laut Selbstaussage nie darauf haben eingehen können, obwohl sie gerne gewollt hätten, und dass sie unser Angebot deshalb nicht mehr ernst nehmen können, dass sie aber durch dieses Seminar neuen Mut bekommen habe und es in Zukunft einfach wieder versuchen wolle. Es war unsere vorletzte Sitzung, weswegen ich leider keinen Versuch anstellen konnte, sie beim Wort zu nehmen. Eine andere Studierende sagte, dass es eben nicht an den Dozierenden (allein) liege, sondern dass das System einfach so demotivierend sei, was alle anderen Anwesenden als

41 (EP/KSP/2/3-4).

Wahrnehmung bestätigten. Auf meine Frage hin, warum sie dann nicht gegen »das System« rebellierten, wenn sie sich alle einig über seine negativen Wirkungen seien, erhielt ich zunächst die Antwort, dass sie doch gar nichts zu melden hätten. Ich entgegnete, dass ich das bezweifle, schließlich stelle die Studierendenschaft die überwältigende Mehrheit einer Universität. Daraufhin entgegnete mir eine Studierende, dass das so ein Problem für sich sei, weil ja viele Dozent*innen sie immer irgendwie zum Protest aufforderten und sie also gehorsam seien, indem sie ungehorsam seien. Eine weitere meinte, dass sich das System ohnehin nicht halten könne und es von selbst »gegen die Wand fahren«⁴² werde, aber dass ihr Jahrgang »da sowieso nichts mehr von habe«⁴³, sondern dass sie wohl einfach Pech hätten. Ich sagte, dass sie mich nun schachmatt gesetzt hätten, aber dass ich sie bitte, wirklich darüber nachzudenken, nicht weil ich sie zur Revolution anstiften wolle, sondern weil dieser Fatalismus uns allesamt schachmatt setze und ich das bedauerlich fände. Ich sagte ihnen, dass jedes Regularium zunächst einmal nur ein Regularium sei, wie es aufgeführt werde, produzieren alle Beteiligten gemeinsam, und ich bat sie darum, ihren diesbezüglichen Alternativsinn zu schulen. Alles, was ist, sei schließlich nur *eine* Möglichkeit, es gebe immer andere Möglichkeiten, andere Wege der Performanzen, die jede*r einzelne mitgestalte, wie wir in Bezug auf theatrale Performativität ja ausführlich besprochen hätten, und dass ich sie dazu ermutige, ihren eigenen Wunsch nach Anwendung der Theorie ernst zu nehmen und diese Theorien auf ihre konkrete Wirklichkeit anzuwenden. Und ich sagte ihnen, frei nach Musil, »Wirklichkeitssinn sei immer auch Möglichkeits-sinn«⁴⁴, dann war die Sitzung beendet. In mir blieb dabei ein gewisses Misstrauen gegenüber den formulierten Gründen für ihren Fatalismus zurück, dem ich an späterer Stelle noch einmal nachgehen werde.

Zunächst möchte ich mich hier noch einmal der dramaturgischen Begründbarkeit der vermeidenden Performanz widmen und anhand der »Handling Diversity«-Vorlesung der Frage nachgehen, warum die Studierenden sich regelrecht weigern, sich mit den fremden Inhalten bekannt zu machen. Denn auch vor dem Hintergrund des Seminargesprächs bleibt ein Wundern. Schließlich ist das Lernen von neuen Inhalten sicher einer der Gründe, ein Studium aufzunehmen. Dabei kann

42 (EP/KSP/3/11).

43 (EP/KSP/3/12).

44 In Anlehnung an: »Wenn es einen Wirklichkeitssinn gibt, muss es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann. Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muss geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müsste geschehen; und wenn man ihm von irgendetwas erklärt, dass es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.« Musil, Robert: *Der Mann ohne Eigenschaften*, Bd. I, Reinbek bei Hamburg 1978. (S. 16).

und wird es eine Rolle spielen, dass viele Studierende gezwungen sind, Kurse zu belegen, die sie nicht interessieren, doch bleibt auch hier die Frage, warum sie sich nicht auf diese Inhalte einlassen wollen, um von einem neuen Thema überrascht zu werden, das vielleicht keine konkrete Anwendungsmöglichkeit in ihrem späteren Berufsfeld bietet, aber doch trotzdem interessant sein kann. Im Fall der Vorlesung, in der es um den Umgang mit Diversität in der Didaktik ging, scheidet ohnehin aus, dass die Inhalte sie nicht betreffen. Jede angehende Lehrperson hat mit dem Phänomen der Diversität zu tun. Es wirkt natürlich auch geradezu paradox, dass die S sich in der Vorlesung nicht auf den Umgang mit Diversität einlassen und sich lieber ihren Bekannten, oder dem ihnen Bekannten, auf dem Smartphone oder Tablet widmen. Auch darüber ließe sich zweifellos eine soziologische Abhandlung verfassen. Ich möchte im Folgenden jedoch die These prüfen, dass es sich dabei nicht um ein Abwenden wegen des Inhalts, sondern um ein Abwenden trotz des Inhalts handelt. Eine meiner eigenen Lehrveranstaltungen gehört zu einem Modul mit dem Titel »Umgang mit Heterogenität«, das vergleichbare Inhalte fokussiert. Bei einem meiner Gespräche mit den S über ihr Studium beklagten sie auf mein Nachfragen hin tatsächlich explizit, dass ihnen das Interesse an dem Thema des Moduls in vielen Veranstaltungen vergangen sei, weil sie die Form der meisten zugehörigen Veranstaltungen als zu distanziert (für diesen Inhalt) empfänden.

Wir müssen also noch einmal die Dramaturgie zurate ziehen und fragen: Was ist hier durch die Form (nicht) passiert? Obgleich der Dozent der »Handling Diversity«-Vorlesung auch Fragen gestellt hat, erachte ich sie nicht als Beispiel einer Mitgestaltung im Sinne einer dialogischen Maxime, sondern als Beispiel für eine monologische Maxime, in der die Möglichkeit von Mitgestaltung für mich subjektiv nicht spürbar war. Mitgestaltung muss per definitionem durch eine zumindest partielle Ergebnisoffenheit gekennzeichnet sein, die in der Lage ist, nicht nur auf Inhalte, sondern auf die jeweiligen Mitwirkenden und die konkrete Situation einzugehen. Ein Dialog dürfte dabei nicht im Sinne eines Frage-Antwort-Prozedere missverstanden sein, sondern müsste der Dynamik eines Austauschs folgen, also einer Dynamik, innerhalb derer beispielsweise ein unerwarteter Aspekt in einer Antwort eine neue Frage generieren könnte, die zuvor nicht auf der »Frage-Antwort-Liste« des Dozierenden stand. In dieser Vorlesung gab es immer wieder *Lücken*, in die Studierende sich *einpassen* konnten. Aber es hatte nicht einmal eine Auswirkung, wenn sie es nicht taten. D blieb einfach in einer Art »Freeze«, wie man im Fall einer Performance sagen würde, also bewegungslos, bis er schließlich weitermachte. Er ging keinerlei Risiko ein, sodass es zu keinem »Scheitern« kommen konnte, aber eben auch nicht zu einem »Glücken«. Er zeigte bis zum Schluss kaum situative Reaktionen auf das Verhalten der Vorlesungsteilnehmer*innen. Dasselbe gilt umgekehrt für die Studierenden. Ich möchte hier noch einmal explizit daran erinnern, dass wir es hier nicht mit der Kritik an einem Dozierendem oder einigen Studierenden zu tun haben. Im Gegenteil: Dieses Ausbleiben situativer Reaktions-

weisen konnte ich nicht nur im Verlauf von Vorlesungen, sondern auch bei der Mehrzahl der wissenschaftlichen Tagungen, die ich teilnehmend beobachtet habe, feststellen, und wir sollten sie in Bezug auf ihre dramaturgischen Verlaufsweisen und ihre Konsequenzen genauer betrachten.

Ich werde an dieser Stelle ein Beispiel aus der bereits eingeführten Konferenz zu Kritik und Wissenschaft heranziehen, in der mein protokollarisches Ich selbst nach außen hin solche Verhaltensweisen zeigt bzw. seine situativen Reaktionsweisen gerade *nicht* äußerlich werden lässt:

Der nächste Vortragende macht uns nicht einmal die Freude, akustisch verständlich zu sein. Er liest schnell und leise von seinen Blättern ab, denen er ihren Inhalt offenbar im Vertrauen zuflüstern will, denn sein Mund entfernt sich nie weiter als 20 Zentimeter vom Blatt, und er schaut uns auch kein einziges Mal an. [...] Ich sehe mit dem Protokollanten-Blick im Raum umher und stelle fest, dass gut die Hälfte des Publikums »abgeschaltet« hat. Einige schauen auf jene sehnsüchtige Weise aus dem Fenster, die mich immer an meinen Mathematik-Unterricht in der Schule erinnert, andere kritzeln in ihren Blöcken herum, die Fortschrittlicheren wischen über ihre Smartphones. Einige haben sogar die Augen geschlossen und versuchen diesen Umstand mit ihren Händen vorm Gesicht zu verbergen. Es liegt eine bleierne Müdigkeit im Raum, sogar die Vortragenden, die gerade nicht dran sind, kämpfen – und verlieren –, trotz ihrer Exponiertheit, gegen ein Gähnen.⁴⁵

Für mich gilt in dieser beschriebenen Situation, genau wie für die Studierenden aus der »Handling Diversity«-Vorlesung, dass ich trotz der für mich interessanten Inhalte »abschalte«. Und zwar ausschließlich aufgrund der Form. Anhand dieser Situation verstehe ich auch, warum die Studierenden nicht rebellieren. Ich selbst tue es in der Tagungssituation auch nicht, weil ich keinerlei Hoffnung habe, dass es die Situation verändern würde. Die Grundvoraussetzung für Streitkultur, die ich mit den Studierenden im Seminargespräch herausarbeiten konnte, nämlich das Grundvertrauen, dass die Vortragenden mit mir im Austausch stehen wollen, dass sie ein Interesse daran haben, von mir verstanden zu werden, ist für mich situativ nicht spürbar. Im Gegenteil, dramaturgisch betrachtet signalisiert mir die Performanz ihres Vortrags – das Flüstern, die sperrige Sprache, der fehlende Blickkontakt – mindestens Desinteresse, wenn nicht gar Ablehnung oder eben Angst. Dem entgegen steht das prinzipielle Setting einer wissenschaftlichen Tagung, bei dem ich davon ausgehe, dass es auf einer Maxime von Wissensaustausch beruht. Diese Annahme ist die Grundbedingung meiner Enttäuschung, meiner Frustration, weil die konkrete Performanz des Panels das Versprechen seines Settings nicht einlöst. Die Performanz negiert meine Grundannahme, man muss vielleicht sogar sagen, es *denunziert* sie, sodass bei mir der Eindruck entsteht, sie gelte gar nicht.

45 (TB/KKW/4-5).

Ohne die Sicherheit über diese geteilte Grundlage ist Widerspruch unmöglich. Ich kann mich nicht darauf berufen, dass die Performanz unserem gemeinsamen Anliegen zuwiderläuft, weil ich daran zweifeln muss, dass es ein gemeinsames Anliegen gibt, auf das ich mich in meiner Kritik berufen könnte. Das führt in meiner Wahrnehmung dazu, dass ich die Situation mit Kritik nicht einfach beeinflussen oder gestalten, sondern in meinem Empfinden gezwungenermaßen auflösen würde, weil wir zunächst darüber sprechen müssten, was das für eine Situation ist, in der wir uns zwar gemeinsam befinden, die wir offenbar aber sehr unterschiedlich bewerten. Diese Erkenntnis löst in mir ein Gefühl von Einsamkeit und Unsicherheit aus, dem ich nicht Ausdruck verleihen kann, ohne auch noch die impliziten akademischen Verhaltensregeln des Nichtprivaten zu verletzen, die mir (noch) als gemeinsam geltend erscheinen. Auf mich wirkt es daher in der Situation, als würde etwaige Kritik die Situation zwar möglicherweise zerstören, aber es erscheint mir unmöglich, dass ich sie konstruktiv verändern könnte. Mein protokollarisches Ich reagiert darauf mit Sarkasmus, wenn ich beispielsweise schreibe, dass der Vortragende seinen Papieren ihren Inhalt offenbar im Vertrauen zuflüstern will. Sarkasmus ist als bitterer Spott bekanntermaßen eine distanzierende Schutzreaktion, die mein protokollarisches Ich in diesem Fall in einer Art empfundener Notwehr einsetzt. Da mir Einflussnahme auf die Situation nicht möglich erscheint, ändere ich meine Haltung zur Situation. Ich reagiere nicht mehr offen und vertrauensvoll, sondern distanziert und abwertend. Im weiteren Verlauf kämpft mein protokollarisches Ich immer wieder mit dieser empfundenen Konsequenz, scheitert aber situativ an Alternativen:

Der Vortrag endet. – Fragen? Keine! Sofort weiter, ohne den geringsten Moduswechsel. Die mit den geschlossenen Augen haben vermutlich nicht mal gemerkt, dass das Geräusch jetzt aus einem anderen Mund kommt. Ich schnappe einen Satz auf, nämlich, dass Adorno ja nicht ganz zu Unrecht immer wieder vorgeworfen wurde, dass seine Schriften zur Ästhetik »ästhetisch« seien. Prompt habe ich Eskalationsfantasien: Ich stelle mir vor, wie ich losbrülle: »Ja, und euch werfe ich das Gegenteil vor!« Aber natürlich sage ich gar nichts, sondern schaue aus dem Fenster und bin traurig, dass ich nicht zu Hause bei meinen Lieben bin. Beim letzten Vortrag kann ich innerlich nur noch lachen, was vor allem daran liegt, dass sein Vokabular so hochakademisch ist, dass ich ihn selbst mit philosophischer Ausbildung nicht verstehen kann, und es daher ein wenig klingt wie ein Konzert für Neue Musik mit vielen disharmonischen Geräuschsequenzen und wiederkehrenden Bindeworten, wobei jedes »und« oder »da« plötzlich irgendwie lächerlich wirkt ob seiner Profanität. Auch dieser Vortragende schaut kein einziges Mal (!) von seinem Blatt hoch. Plötzlich höre ich, wie jemand in meiner Nähe etwas in empörem Tonfall zu seinem Nachbarn sagt, es entsteht eine Raschel- und Flüsterwelle voll leise zischender Aggression. Die Revolte dauert nur eine Minute, danach ist

die somnambule Stille wieder da, als sei nichts geschehen. Der Vortragende hat auch dabei kein einziges Mal aufgeblickt. Ich merke, dass es sich bei diesen Vorträgen wirklich um reine Endprodukte handelt, die wir konsumieren und nicht diskutieren sollen. Von einem Panel mit dem Titel: »Formen der Kritik/Kritik der Form« habe ich mir wirklich etwas anderes erhofft und bin diesmal ehrlich tief enttäuscht. Nach etwa zehn Minuten gibt es wieder eine Empörungswelle wegen des Neue-Musik-Konzerts da vorne. Ich habe den Eindruck, dass hier abgewogen wird, ob sich Protest lohnt, überlege plötzlich selbst und schaue mir die fünf Personen vorne am Tisch an und denke: »Nein, die würden es nicht mal verstehen.« Stillstand kehrt wieder ein. Wenn ich dem Redner zuhöre, werde ich sauer, weil ich gar nichts verstehen kann und ihm das offenbar total egal ist.⁴⁶

In dieser Situation wird die Frustration meines protokollarischen Ichs ausgesprochen deutlich. Sie akkumuliert in einem Moment wütender Verzweiflung, der aber nicht zu einem Handlungsimpuls führt, sondern eben dazu, dass ich mich »abschalte«. Dieses Abschalten erscheint mir in der Situation so etwas wie der Sicherheitsmechanismus bei überhitzten Motoren zu sein. Es ist nicht aufregend, sondern eine Art standardmäßiger Abschaltung, ein routiniertes Verfahren. Die Dynamik ist eher so, wie bei einem somatischen Schmerz, den man als unbedeutend bewertet (also einen Schmerz, der einem keine neuen Informationen übermittelt), und daher einfach Schmerzmittel nimmt. Mein Schmerzmittel ist hier der Sarkasmus, der sich im Verlauf deutlich verschärft und sogar zu Zynismus in Form einer Abwertung der Grundwerte führt, bis ich mich schließlich »abschalte«. Beim letzten Vortrag ist die Wahrnehmung meines protokollarischen Ichs überhaupt nicht mehr auf die Inhalte bezogen, sondern hat sich der ästhetischen Wahrnehmung zugewandt, was sich an der Parallelisierung mit dem Neue-Musik-Konzert zeigt. Schließlich trenne ich jede emotive Verbindung zur Situation ab, weil die Impulse, die sie bereithalten, mir nicht ausführbar scheinen, sodass ich sie gänzlich vermeide, also in einen Modus passiver Aktivität wechsele. Die subjektiv empfundene Unmöglichkeit der Mitgestaltung (obgleich absurd) fühlt sich angesichts der situativen Performanz unauflösbar an. Ich komme nicht umhin, die Wahrnehmung in der Situation ernst zu nehmen und dem nachzuspüren, was ich sowohl bei mir selbst als auch bei den Studierenden gern als fatalistisches Lamento abtun würde. Wenn niemand ein Interesse an Austausch suggeriert, ist es absurd, mangelnden Austausch zu beklagen. Das ist eine ernste Angelegenheit, die uns in Bezug auf unsere akademische Wissenskultur nachdenklich machen sollte. Ich habe dieses Phänomen im überwiegenden Teil meiner Beobachtungen wahrnehmen können und halte es für ein zentrales Moment in der akademischen Kultur, und auch darüber

46 (TB/KKW/5-6).

hinaus. Wir können lediglich wählen, wo wir uns einpassen, aber wir haben das Gefühl, nichts (um-)gestalten zu können, sondern lediglich die Möglichkeit zu haben, eine andere Wahl zu treffen (in Bezug auf digitale Veranstaltungen ist dieser Trend noch dominanter). Ich habe mich diesem Phänomen in all meinen Zugangsmöglichkeiten genähert: als weitgehend unbeteiligte Beobachterin in der »Handling Diversity«-Vorlesung, die im Setting keine Gestaltungsmacht haben will, als Dozentin in der eigenen Lehrveranstaltung, die definitiv Gestaltungsmacht im Setting hat, beim Versuch, diese Gestaltungsmacht zu nutzen, und von den Studierenden schachmatt gesetzt wird, sowie als Konferenzteilnehmerin, die keinerlei Gestaltungsmöglichkeit empfindet, obwohl sie womöglich vorhanden gewesen wäre. In allen drei Fällen war ich in unterschiedlicher Weise mit einer empfundenen Unauflösbarkeit dieses Problems konfrontiert. Das ist ein beachtenswertes Ergebnis meiner empirischen Untersuchungen, das uns im weiteren Verlauf der Arbeit noch beschäftigen wird.

Um dem Faktor der empfundenen Mitgestaltungsmöglichkeiten näherzukommen, werden wir uns nun zunächst positiv damit befassen, um nachzuvollziehen, wie eine von Mitgestaltungsmöglichkeiten geprägte Dynamik gelingen kann. In dem Informatikseminar, das ich im vorherigen Kapitel exemplarisch für einen performativen Vertrag mit dialogischer Maxime aufgeführt habe, bestätigt sich diese Vollzugsweise auch in seinem weiteren Verlauf. Zwar lässt sich an späterer Stelle des Seminars auch eine Abnahme der Konzentration beobachten, doch sollten wir uns ansehen, auf welche Weise es den Beteiligten gelingt, sie wieder zu bündeln:

Gegen 16:40 Uhr kommt T zu einem dritten Fallbeispiel: IBM Global Delivery Center, es geht nun um »Offshoring«. Beim dritten Fallbeispiel setzt eine kleine Veränderung im Verhalten der S ein: Sie fangen an, mit den Beinen zu wackeln, ihre Sitzhaltungen zu verändern, hier und da höre ich ein leises Seufzen.

Ich entdecke nun noch einen geöffneten Laptop in der ersten Reihe, in den der dazugehörige S etwas eintippt. Der mittlere S dieser Reihe hat mittlerweile noch ein Smartphone erscheinen lassen, in das er irgendetwas, halbherzig unterm Tisch verborgen, eingibt. In der zweiten Reihe flüstern zwei der S kurz, der dritte hat sich wieder dem Text auf seinem Monitor zugewandt. Es ist immer noch ruhig, aber nun wirken alle etwas ermüdet. D, die eine Weile nichts gesagt hat, schaltet sich nun wieder ein. T spricht über Arbeitsumstände in Indien und benutzt dabei mitunter rassistische Formulierungen wie »das muss man denen da dann eben beibringen«, die D offenkundig missfallen. Bei Formulierungen dieser Art bietet sie immer ein »Oder man könnte das anders sehen ...« an.

T übergibt nun an A, der sogleich hinter einer Säule erscheint, die ihn bis jetzt verborgen gehalten hatte: »Hallo ich bin A...« A ist etwa zehn Jahre jünger als T (ich schätze sie auf 23 und 33). Es ist 16:57 Uhr, ich merke nun auch, dass meine Aufmerksamkeit abnimmt, meine Gedanken schweifen immer wieder ab. Von As

Vortrag bekomme ich inhaltlich nicht viel mit, er zeigt viele Tabellen. Sein Vortrag dauert nur etwa zehn Minuten, Ts war mindestens dreimal oder sogar viermal so lang. Auf der letzten Folie von A steht: »Habt ihr Fragen?« – Sofort meldet sich der Zuspätkommer in der ersten Reihe und stellt eine konkrete Frage zu einem der Fallbeispiele an T. Sein Nachbar klappt in einer schnellen Bewegung seinen Laptop auf, den er aber sofort ganz, ganz langsam wieder zuklappt, als habe er niemanden wecken oder irgendwie stören wollen. (Die Motive dieser Handlung bleiben mir unergründbar.) Der andere S, T und D führen zu dritt ein Gespräch über dessen Frage.

D öffnet die Thematik und fragt nach, was die S glauben, welche Informatikertätigkeiten vermutlich »hier« bleiben und welche vermutlich ins Ausland verlegt würden. (Ich frage mich, was »hier« bedeutet, die Fallbeispiele waren alle in den USA beheimatet und ich habe den Eindruck, dass das zu »hier« gehört und Indien zu »Ausland«). Es scheint sich nicht um eine didaktische, sondern um eine offene Frage zu handeln. (Das verblüfft mich, ich werde wach). Ein weiterer S steigt in das Gespräch ein. Bis jetzt habe ich alle Inhalte recht gut verstehen können, doch nun fallen immer häufiger Begriffe, die mir gänzlich unbekannt sind. Es fällt mir schwer, inhaltlich mitzukommen. Ein weiterer S steigt ins Gespräch ein. Ich lerne, dass »Programmierer*innen« in der Informatik denselben Stellenwert haben wie »Näher*innen« in der Textilbranche. Alle sind sich einig, dass Programmierer*innen leicht outgesourct werden können und werden. D fasst ein erfreutes Zwischenresümee, indem sie verkündet, dass sie an der Universität ja doch ganz gut ausbilden, weil die Faktoren, die nicht outgesourct werden können, sämtlich mit Überblick und Kreativaspekten zu tun haben, im Unterschied zu den Coding-Aspekten (ich verstehe den Terminus nicht). Ein weiterer S beteiligt sich, jetzt sprechen beinahe alle miteinander (3/4 der S). Sie reden sich wirklich in Fahrt, immer neue Aspekte finden Einzug in das Gespräch. Bei mir entsteht der Eindruck, dass hier ein kollektiver Lernprozess seinen Weg nimmt. Es entstehen »Denkpausen«, in denen niemand abschaltet, sondern Gedankenkonstrukte umgebaut werden. Es gibt Rhythmuswechsel und Energiewechsel des Diskurses. Die unverständlichen Begriffe nehmen noch weiter zu, ich gebe die inhaltliche Verfolgung des Gesprächs auf, bleibe aber hellwach.⁴⁷

Auch in diesem Verlauf zeigt sich eine situative Reaktionsweise, die tatsächlich auf die Anwesenden und ihre Inhalte Bezug nimmt. In der offenen Frage, die D formuliert, zeigt sich ein eigenes Erkenntnisinteresse und damit Ergebnisoffenheit, was die S wahrnehmen und dazu führt, dass eine forschende Grundhaltung entsteht. Sie denken gemeinsam, wobei jede*r einzelne einen Unterschied macht,

47 (TB/SI/2-3).

den er/sie selbst und alle wechselseitig wahrnehmen können. Der Verlauf des Gesprächs ist offen, kann gestaltet werden und wird von den Teilnehmenden gestaltet. Auch die wenigen »stummen« Studierenden zeigen durch ihre gespannte Körperhaltung Interesse, also sogar durchaus »Spannung«. Sie schauen nach jedem Beitrag forschend durch den Raum, als seien sie neugierig darauf, wer als nächstes etwas sagt und was. Bei meinem protokollarischen Ich führt diese Dynamik sogar dazu, dass ich trotz der mir unverständlichen Themen nicht abschalte, sondern »hellwach« bleibe, was dramaturgisch betrachtet einen geradezu plakativen Gegeneffekt zur geschilderten Konferenzsituation darstellt. Das rekursive Design dieses Gesprächs steht ebenfalls in Kontrast zu dem Frage-Antwort-Prozedere der »Handling Diversity«-Vorlesung. Dabei muss natürlich bedacht werden, dass ein Seminar mit neun Studierenden eine andere Offenheit seines Vollzugs ermöglicht als eine Vorlesung mit 140 Studierenden. Dennoch ist der emergente Ansatz m.E. der entscheidende Unterschied. Der Dozent der Vorlesung scheint nicht daran interessiert, sich von den Studierenden oder von sich selbst überraschen zu lassen. Im Kontrast dazu kann man der Dozentin des Informatikseminars eine gewisse Lust an der Überraschung zuschreiben. Sie provoziert Situationen, in denen sich etwas ereignen kann, was nicht geplant war. In der Vorlesung wurden derlei Situationen vermieden. Selbst die Momente, die vermutlich nicht geplant waren, wie z.B. der Umstand, dass es fast eine Minute dauerte, bis eine Frage beantwortet wurde, die der Dozent gestellt hatte, führte lediglich dazu, dass er wartete, bis sich der geplante Umstand, nämlich die Beantwortung der Frage, einstellte und er (wie geplant) fortfahren konnte. Ebenso als er die unglückliche Formulierung »Das war's (was der Kollege sagen wollte)« wählt und alle sofort einpacken, fährt er zunächst fort, ohne auf diesen Umstand zu reagieren. Als er dann die Studentin mit ihrer Frage nicht verstehen kann, weil es so laut ist, reglementiert er die Situation, d.h. er stellt die planmäßige Situation wieder her, und er beendet die Sitzung, als es keine Fragen mehr gibt. Die Dozentin des Informatikseminars beendet das Seminar ebenfalls ein wenig verfrüht, aber auf sehr unterschiedliche Weise:

17:35 Uhr: Das Seminar wird klopfend beendet mit den Worten von D: »Wer jetzt einen Schock hat, weil wir früher aufhören, kann einfach noch hier sitzen bleiben und sich kurz davon erholen.« Wir gehen lächelnd unserer Wege.⁴⁸

Sie stellt also auch hier die Unerwartetheit der Situation aus, was sie auch zuvor schon an vielen Stellen getan hat, womit sie gleichsam lehrt, dass das Einlassen auf unerwartete Situationen eine professionelle Praxis ist. An einer Stelle des Seminars stimmt diese Performanz auch mit ihrem expliziten inhaltlichen Appell überein:

48 (TB/SI/5).

D sagt: »Ihr müsst wirklich für alles total offen sein! Die Zeiten, wo Informatiker von der Schule in den Keller ziehen und da programmieren, sind endgültig vorbei! Ihr müsst für alles offen sein!« (Ich bin gespannt, ob dieser Befehl auch Anwendung beim Performance-Besuch in der nächsten Woche finden wird). Sie »empfiehlt dringend« das Studium der General Studies, auch in Bezug auf Sprachkurse und die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, sagt, das sei von großer Wichtigkeit für die internationale Arbeit (die hier offenbar als Regel gilt). D schaut in ihre Notizen, ich lerne, »etwas aufschreiben« heißt hier »merken auf externem Medium«, und das scheint kein Scherz zu sein. Alle schauen in ihre jeweiligen »externen Medien«, ob sie sich dort etwas »gemerkt« haben. Ich habe verpasst, warum. Dann gibt D ein sehr differenziertes und fundiertes Feedback an die Vortragenden. Sie bezieht sich auf Inhalte wie auf Formalia, auf Formulierungsweisen (welche sind gut für einen Vortrag, welche eher nicht), weist auf Differenzierungen von Begrifflichkeiten hin (vielleicht das fundierteste Referatsfeedback, das ich je gehört habe).

17:25 Uhr: Danksagung an die Vortragenden, dann »Vorbereitung auf Performance-Besuch«. Sie stellt das ZPS/TdV vor, als eine »andere, ungewöhnliche Arbeit an neuen Perspektiven«, die sie sehr schätzt, weshalb sie versucht, ihren Studierenden jedes Semester eine Begegnung damit zu ermöglichen. Sie erklärt, dass »die da so Performances machen und Performance ist halt nicht so wie Theater, bei dem ja immer alles bis ins letzte Detail geplant ist und so – naja, ihr kennt ja Theater (kritischer Blick), ODER?« (Die Aufrichtigkeit des »oder?« lässt mich beinahe laut auflachen.) »Also Performance ist jedenfalls anders. Irgendwie offener und auch kleiner.« Sie kommt ins Schwimmen, meine Anwesenheit scheint gewisse Auswirkungen auf ihre Definitionsfreudigkeit zu haben, sie schaut mich hilfeschend an, sagt: »Anna, vielleicht kannst Du da jetzt kurz helfen?« Mach ich. Ich erzähle kurz was über den Unterschied von Theater und Performance anhand des Üblichen: »Ausgestelltes Verhalten«/»Als ob/Als das« usw. D dankt mir und sagt, dass es ihr sehr wichtig wäre, dass nächste Woche mehr als fünf S da seien. »Die kommen nämlich mit fünf Leuten, die sich extra für uns Zeit nehmen und da nicht extra für bezahlt werden, da wäre es mir sehr unangenehm, wenn nicht alle da wären.« Sie sagt, dass sie eben noch mit Simon gesprochen habe, der da dazugehört, und dass sie sich geeinigt hätten auf folgende Überschrift: »Wie meine ich mich präsentieren zu müssen, um erfolgreich zu sein.« Dass dieselbe Regel gilt wie bei »Gästen«, verbessert sich, sagt, »Das sind auch Gäste«, also ganz pünktlich sein oder, wer kann, schon früher, weil man ein bisschen umräumen müsse und ihr das sehr unangenehm wäre, wenn die Gäste das alleine machen müssten. Dann kündigt sie noch weitere Gäste der kommenden Wochen an sowie eine Exkursion, bei der es sehr wichtig sei, genau zu wissen, wie viele

mitkommen, weil die in dem Betrieb immer die genaue Zahl wegen der Brötchen brauchen. Allgemeines Lächeln. Ich lerne, dass Besuch hier üblich ist.⁴⁹

Dramaturgisch betrachtet können wir festhalten, dass der explizite inhaltliche Appell von D, »für alles offen sein zu müssen«, in einem Verhältnis *performativer Evidenz* zu seiner Aufführung steht. Diese performative Evidenz zeigt sich durch das Zulassen von und Einlassen auf situative Impulse, anstelle ihrer Unterdrückung. Als D beispielsweise versucht, den Unterschied von Performance und Theater zu beschreiben, zeigt sie zum einen, dass meine Anwesenheit hierfür einen Unterschied macht, und stellt gleichzeitig ihre Hilfsbedürftigkeit in dieser Frage offen aus. Damit macht sie wiederum deutlich, dass ihre Autorität nicht daran geknüpft ist, alles am besten zu wissen, sondern daran, eine Situation flexibel gestalten zu können, also für alles offen zu sein, wie sie es zuvor im Sinne der Professionalität in diesem Berufsfeld formuliert hat.

Bevor wir mit den Aufführungsanalysen fortfahren, möchte ich an dieser Stelle das Phänomen der *performativen Evidenz* herausgreifen und mit seinem Gegenteil in Beziehung setzen, das ich »*performativen Widerspruch*« nennen werde und im Folgenden kurz mit den bisherigen Beobachtungen kontextualisieren möchte. Diese beiden Kategorien benennen zu können, stellt dabei ein Zwischenfazit dar, das uns im weiteren Verlauf der Analysen nützlich sein wird.

Zwischenfazit: Performative Evidenz und performativer Widerspruch

An dieser Stelle können wir ein Unterscheidungskriterium für performative Vollzüge von Wissens- und Bildungsaufführungen klassifizieren. Diese Aufführungen können entweder in einem Evidenzverhältnis zu ihren thematischen Inhalten stehen, d.h. die Performanz ihres Vollzugs steht im Einklang mit ihren sprachlichen Aussagen oder Appellen – dann können wir von *performativer Evidenz* sprechen. Oder sie können als Aufführungen ein widersprüchliches Verhältnis zu ihren thematischen Inhalten eingehen, d.h. die Performanz ihres Vollzugs steht im Widerspruch mit ihren sprachlichen Aussagen oder Appellen – dann können wir von einem *performativen Widerspruch* sprechen.

Während wir also im Fall des Informatikseminars ein übereinstimmendes Verhältnis der sprachlichen Appelle von D und ihren *performativen* Vollzugsweisen ausmachen konnten, das es uns erlaubt, von *performativer Evidenz* zu sprechen, können wir z.B. im Fall der »Handling Diversity«-Vorlesung im Kontrast dazu einen *performativen Widerspruch* beobachten. In Abgrenzung zum Begriff des *per-*

49 (TB/SI/4-5).

*formativen Selbstwiderspruchs*⁵⁰ (auch performative Retorsion) aus der philosophischen Aussagenlogik möchte ich mit einem performativen Widerspruch etwas bezeichnen, das nicht (nur) einen Widerspruch zwischen propositionalem Gehalt und expliziertem Implikat in den Blick nimmt, wie im Fall von »Können Sie mich hören?« – »Nein.«, sondern in dem die Gesamtperformanz von Aktionen (nicht nur die sprachliche Interaktion) in ihrer Bedeutung berücksichtigt werden soll. Die sprachlichen Inhalte des Dozenten stehen im Widerspruch zur Performanz ihrer Aufführung. Der Dozent zeigt z.B. phänomenal keinen einlassenden Umgang mit der Diversität seiner Studierenden. Ebenso verhält es sich aufseiten der Studierenden, welche ebenfalls keinen einlassenden Umgang mit Diversität zeigen. Der Dozent könnte den Umgang mit Diversität wunderbar zeigen und eine performative Evidenz herstellen, indem er auf die Diversität seiner Studierenden und situative Reaktionsmöglichkeiten einginge. Er behandelt sie jedoch als homogene Masse und verweigert performativ die Auseinandersetzung mit ihrer Heterogenität. Im Sinne eines »Umgangs mit« wäre die Auseinandersetzung mit performativen Aspekten aber nicht einfach wünschenswert, sondern, gemessen am Lehrziel, zwingend notwendig. Insofern ist es keine Geschmacksfrage des performativen Vollzugs, sondern durch seine Widersprüchlichkeit ein Scheitern gemessen an eigenen Zielen. Indem der Dozent performativ die Dimensionen des Zulassens von und Einlassens auf emergente Dimensionen verweigert, die jedoch als Kennzeichen des »Handling Diversity« gelten könnten, degradiert er ihre Bedeutung: Auf der sprachlichen Ebene wird den Studierenden der einlassende Umgang mit Diversität als wichtig für ihr Berufsbild vermittelt, performativ wird ihnen jedoch vermittelt, dass so ein Einlassen eine Störung des planmäßigen Ablaufs der Vorlesung bedeutet, die es zu vermeiden gilt.

Ähnlich verhält es sich auch in dem geschilderten Konferenzpanel zu »Formen der Kritik/Kritik der Form«, das keine Kritik zulässt und unkritisch mit seinen Darstellungsweisen operiert. Auch hier haben wir es mit einem performativen Widerspruch zu tun, in dem die Performanz die kognitiven Inhalte dementiert. Ein anderes Beispiel für einen performativen Widerspruch berichtete mir eine Studierende der Erziehungswissenschaften, die mir sagte, sie müsse Vorlesungsfolien zur »zentralen Bedeutung des angewandten Lernens für Bildungsprozesse« auswendig lernen, da diese demnächst in einer Multiple-Choice-Klausur abgefragt würden. Auch auf Forschungsprojekte bezogen gibt es derlei performative Widersprüche. Ein ähnlich plakatives Beispiel wäre hier ein Drittmittelprojekt zur Kritik des Neoliberalismus o.Ä. Auch hier geht es nicht um eine Kritik an einzelnen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen, sondern um eine exemplarische Aufschlüsselung eines zentralen Phänomens. Performative Widersprüche resultieren aus einer grundsätzlichen Ignoranz gegenüber der Aussagekraft von Form(at)en,

50 Vgl. z.B.: Detel, Wolfgang: *Grundkurs Philosophie, Band 1: Logik*, Stuttgart 2007. (S. 58).

einer Ignoranz, die nicht ohne Konsequenzen sein kann. Die Performanz in der »Handling Diversity«-Vorlesung, im Konferenzpanel oder in der Multiple-Choice-Klausur zum angewandten Lernen konfrontiert die Wahrnehmenden mit einem performativen Widerspruch, der psychologisch betrachtet die Charakteristika einer sog. Double-Bind-Situation aufweist. Es werden paradoxe Handlungsanweisungen kommuniziert, wobei die eine zu befolgen gleichzeitig bedeutet, die andere zu negieren und vice versa. Man ist also »schachmatt gesetzt«, sodass wir hier auch einen Rückbezug zu dem Phänomen der empfundenen Unauflösbarkeit von fehlenden Mitgestaltungsmöglichkeiten ausmachen können.⁵¹

Das Konzept des »Double Bind« oder der »Doppelbindung/Doppelbotschaft« geht auf Gregory Bateson zurück und wurde von Paul Watzlawick weiterentwickelt.⁵² Es beschreibt ein dysfunktionales paradoxes Kommunikationsmuster innerhalb einer Beziehung, die für mindestens eine*n ihrer Akteur*innen einen hohen Grad an physischer und/oder psychischer Lebenswichtigkeit aufweist (wie z.B. im Fall von Dozierenden und Studierenden).⁵³ Es kann in diesem Kontext Mitteilungen geben, die a) etwas aussagen, b) etwas über ihre eigene Aussage aussagen (meist nonverbal oder paraverbal) und dabei c) so zusammengesetzt sind, dass die beiden Aussagen einander negieren bzw. unvereinbar sind.⁵⁴ Die Bedeutung der Aussage ist also unentscheidbar. Doppelbindungen sind nicht einfach widersprüchlich, sondern tatsächlich paradoxe Handlungsaufforderungen, die die Empfänger*innen in ein Dilemma versetzen, das sie häufig nicht bewusst reflektieren können. Die Empfänger*innen können der durch sie hergestellten Beziehungsstruktur auch dadurch nicht entgehen, dass sie über diese metakommunizieren oder sich aus der Beziehung zurückziehen. Im Gegenteil läuft die von der Doppelbindung gefangene Person Gefahr, für eine *zutreffende Wahrnehmung* der Unauflösbarkeit des Dilemmas von der dieses Dilemma produzierenden Person bestraft zu werden. Doppelbindungen führen so auf Dauer zu schweren psychischen Erkrankungen bei den Betroffenen. Hier kann eine destruktive Feedback-Schleife entstehen, bei der die Doppelbindung als fortschreitend bedrohlicher für die Betroffenen erscheint, da die erlebte psychische Gewalt bei ihnen eine psychische Schwächung bewirkt, die wiederum die psychische Gewalt potenter erscheinen lässt (auch wenn sie sich objektiv nicht verstärkt hat), was zu einer potenteren Schwächung führt usw. In der Psychologie spricht man in diesem Zusammenhang vom »Primat des

51 Einen anderen, jedoch im Prinzip verwandten Ansatz verfolgt Brigitte Lion mit ihrer Studie zu Dilemmata in der akademischen Praxis. Siehe: Lion, Brigitte: *Dilemma im universitären Alltag – Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation*, München/Mering 2008.

52 Vgl. Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Stuttgart/Toronto 1990. (S. 194).

53 Vgl. ebd. (S. 195).

54 Vgl. ebd. (S. 196).

Phänomenalen«, d.h. die subjektiv unmittelbar empfundene Wirklichkeit ist ausschlaggebend für die psychische Konstitution des Subjekts. Das durch die Doppelbindung evozierte paradoxe Verhalten führt dabei wiederum selbst zu doppelbindenden Rückwirkungen und löst so eine Ansteckung im Kommunikationsverhalten aus, die zu einer Negativspirale führt.⁵⁵

Es liegt außerhalb meiner Expertise, psychologische Deutungen zu formulieren, doch das Kommunikationsmuster lässt sich in Bezug auf meine Beobachtungen hilfreich zurate ziehen: Die Studierenden der »Handling Diversity«-Vorlesung oder der Multiple-Choice-Klausur zum angewandten Lernen können die Absurdität der paradoxen Handlungsaufforderungen nicht kommunizieren, können sie aber auch nicht beide befolgen und genauso wenig auflösen. Auch hier zeigt sich auf der strukturellen Ebene eine subjektiv nicht als gegeben empfundene Mitgestaltungsmöglichkeit, was in Bezug auf die paradoxe Handlungsaufforderung zutreffend als unauflösbar bewertet wird. Auch das Phänomen einer destruktiven Feedback-Schleife haben wir in verwandter Weise zur hier verwendeten Bedeutungsweise angetroffen, nämlich als Ausbleiben einer Resonanzbeziehung zwischen den Beteiligten. In der Folge lösen diese Phänomene wiederum das Phänomen des »Abschaltens« aus, das ich in meinen Beobachtungen atmosphärisch auch häufig als Müdigkeit wahrnehme. Die Müdigkeit signalisiert in der Kombination mit dem Phänomen des »Abschaltens« eine Art »Aufgeben«, das mit der empfundenen Paradoxie der Handlungsaufforderungen dramaturgisch zusammenhängt.

Die Begriffe »müde« und »abgeschaltet« sind die am häufigsten verwendeten Beschreibungsworte in meinen Aufzeichnungen. Im Sinne einer angewandten Phänomenologie und mit Nietzsche, wenn er sagt, »jedes Wort ist ein Vorurteil«⁵⁶, werden wir uns diesen Begriffen nun noch einmal als Phänomenen widmen. Um ihren Zusammenhängen weiter auf den Grund zu gehen, werden wir sie zunächst noch einmal differenziert betrachten und in einem Hin- und Hergleiten zwischen ihren begrifflichen Bedeutungsdimensionen und den praktischen Zusammenhängen ihres Auftretens Verbindungen nachvollziehbar machen.

müde

Wenn wir über Müdigkeit sprechen, müssen wir verschiedene Dimensionen von »müde« unterscheiden. Über die Qualität einiger Dimensionen von Müdigkeit erhielt ich Aufschluss in einem Seminargespräch mit Studierenden der Kunstdidaktik, in dem Jörg Holkenbrink und ich von der Dozentin als Gäste geladen waren, um unter anderem über die ästhetischen Qualitäten von Unterbrechungen/Pausen/

55 Vgl. ebd. (S. 199).

56 Nietzsche, Friedrich: »Menschliches, Allzumenschliches, Bd. II«, (§ 2/55), in: KSA II 1999.

Stille zu sprechen. Die Studierenden berichteten dabei in Bezug auf ihren Alltag einhellig, dass sie immer müde seien, aber nie Ruhe finden würden. Sie sagten, »Pause machen«⁵⁷ bedeute nicht nichts tun, denn das könnten sie nicht. »Da würde ich durchdrehen«⁵⁸, war eine Aussage, die allgemeine Zustimmung fand. Sie seien von einer stetigen inneren Unruhe befallen, die sie daran hindere, Pausen zu genießen. Gleichzeitig seien sie aber immer erschöpft und bräuchten daher Ruhephasen, um produktiv bleiben zu können. Sie würden dann meistens Serien gucken, das würde helfen, die ständig kreisenden Gedanken zu beruhigen, und »der Körper«⁵⁹ könne sich ausruhen. Auch beim Einschlafen seien sie auf Medienutzung, wie z.B. Serien oder Hörspiele, angewiesen, da sie sonst trotz großer Müdigkeit keinen Schlaf finden würden, »wegen der inneren Unruhe«⁶⁰. Wenn sie dann morgens aufwachten, fühlten sie sich nicht ausgeruht, sondern »der Stress« würde sie »aus dem Bett holen«⁶¹, also das Gefühl, nicht genug Zeit zu haben, um die anstehenden Aufgaben bewältigen zu können. Auf meine Frage, ob ihnen das Studium denn so überhaupt Freude machen würde, drucksten sie zunächst herum und sagten schließlich, dass sie für die Dinge, die ihnen Freude machten, keine Zeit hätten, wegen all der Dinge, die sie tun müssten, obwohl sie diese eigentlich nicht interessierten. Ich erwiderte daraufhin ein wenig provokativ, dass man ja streng genommen nicht mehr oder weniger Zeit haben könne, sondern dass jede*r dieselbe Zeit zur Verfügung habe, dass man sich Zeit nehmen müsse, wenn man keine habe. Sie entgegneten, dass sie das nicht könnten, weil sie sich schlecht und minderwertig fühlen würden, wenn sie Zeit mit »unnützen«⁶² Dingen (also nicht mit Studiums- oder Creditpoint-bezogenen Aktivitäten) oder gar mit »nichts«⁶³ verbrächten. Auf meine simple Frage nach dem »Warum« kam eine interessante Diskussion über implizite Normativitäten ihrer Lebenswelt auf, mit denen sie sich laut Selbstaussage so noch nie beschäftigt hätten und die sie jetzt kritisch reflektierten. Das »Warum« wurde zu ihrer eigenen Frage. Ich kann nicht beurteilen, ob dieses Gespräch einen längerfristigen Effekt auf die Studierenden hatte, weil ich nur als Gast in dieses Seminar eingeladen war, aber während der Diskussion wirkten sie ausgesprochen wach und energetisch.

Dieser Effekt lässt sich meiner Erfahrung nach immer beobachten, wenn man mit Studierenden über ihr Studium spricht. Auch in einer meiner wiederkehrenden General-Studies-Lehrveranstaltungen am ZPS, die Jörg Holkenbrink und ich

57 (EP/KD/1/3).

58 (EP/KD/1/3-4).

59 (EP/KD/1/8).

60 (EP/KD/1/11).

61 (EP/KD/1/13).

62 (EP/KD/1/22).

63 (EP/KD/1/23).

früher gemeinsam anleiteten, bricht sich dieses Thema oft früher oder später Bahn. Dabei sind die Studierenden anfangs meist zögerlich, beinahe skeptisch, als würden wir sie testen. Wenn sie dann merken, dass dem nicht so ist, bricht stets ein regelrechter Tsunami der Unzufriedenheit aus ihnen heraus, dessen Wucht mich jedes Mal aufs Neue schockiert und betroffener macht, als ich im Gespräch mitzuteilen sinnvoll fände. Viele empfinden die absolute Mehrheit ihrer Tagesaktivitäten tatsächlich als sinnlos und sind dabei ratlos in Bezug auf Alternativen. Sie formulieren ein starkes Bedürfnis nach Entschleunigung, das mir intuitiv mit dem Phänomen der Müdigkeit zusammenzuhängen scheint. Aber in welcher Beziehung steht der Wunsch nach Entschleunigung zum Phänomen der Müdigkeit bzw. der Erschöpfung genau? Vielleicht: Wer sich Entschleunigung wünscht, kann nicht Schritt halten, ist ergo erschöpft, hängt hinterher, gibt evtl. auf, was sich dann in Form von »Müdigkeit/Abgeschlagenheit« äußert.

Laura Roschewitz, auf deren Arbeit ich durch eine Wissenschaftsdokumentation des Senders *3sat*⁶⁴ aufmerksam wurde, hat Business Psychology an der Hochschule Fresenius in Hamburg studiert und sich in ihrer bemerkenswerten Bachelorarbeit mit dem Bedürfnis nach Entschleunigung in Verbindung mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen befasst. Ihre Arbeit trägt den Titel *Wunsch nach Entschleunigung: Eine empirische Studie zu dem Einfluss von Autonomie, Verhaltenskontrolle und Overcommitment*. Befragt wurden 588 Personen. Ich zitiere aus dem Resümee:

»Als weitere demographische Größe wurde verglichen, ob Berufstätige sich stärker durch Zeitdruck belastet fühlen und einen stärkeren Wunsch nach Entschleunigung empfinden als Studenten. Wider der Erwartung in der Hypothese war ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu erkennen, welcher aufzeigt, dass Studenten eine signifikant stärkere Belastung durch Zeitdruck empfinden als Berufstätige. [...] Die vorliegenden Erkenntnisse dieser Studie stützen die Ergebnisse der Studien in Bezug auf Studenten und den empfundenen Stress durch die Forsa (2012) und Pflöging & Gerhardt (2013). Aus diesen Studien geht ebenfalls hervor, dass der Bologna-Prozess und die damit einhergehende Studienzeitverkürzung zu einer erheblichen Steigerung des Zeitdruckes und des Stressses geführt haben. Dies lässt sich als Ursache für den empfundenen Stress heranziehen. Das Ergebnis kann als stützende Aussage darüber gesehen werden, dass der hohe Zeitdruck im Studium zu einer Belastung der Studierenden führt. Offen bleibt, ob ein ähnliches Ergebnis auch vor dem Bologna-Prozess aufgetreten wäre. Unabhängig davon zielt das Ergebnis in eine eindeutige Richtung und lässt Raum für eine kritische Betrachtung des Hochschulsystems. Kritiker äußern, dass mit der Verkürzung des Studiums

64 Mayr-Keber, Franziska/Griessler, Constanze: *Die erschöpfte Gesellschaft*, Österreich 2015, ausgestrahlt auf *3sat*, 5/2018.

und der Verschulung des Lehrplans eine höhere, subjektive Belastung der Studenten einhergeht (Wiarda 2007). Es bleibt demnach kritisch zu hinterfragen, ob der Bologna-Prozess eines seiner Hauptziele, und zwar die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Studierenden, erreicht hat. Denn stark belastete und erschöpfte Studenten können dieses Ziel nur fraglich erfüllen. Die Kritik am neuen Studiensystem kann, bezogen auf diese Stichprobe und ohne Verallgemeinerungsansprüche, gestützt werden. [...] Anhand zweier Hypothesen wurde getestet, ob ein signifikanter Unterschied der Stärke des Wunsches nach Entschleunigung bei Personen mit beziehungsweise ohne Mitgestaltungsmöglichkeiten in ihrem Beruf/Studium existiert. Dabei zeigen die Ergebnisse in die angenommene Richtung und bestätigen, dass der Wunsch nach Entschleunigung tendenziell höher ist, wenn keine Mitgestaltungsmöglichkeiten geboten sind.«⁶⁵

Wie Roschewitz in ihrer Arbeit zeigen konnte, besteht also tatsächlich ein Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach Entschleunigung, also dem Gefühl, nicht Schritt halten zu können, und dem subjektiv empfundenen Grad an Mitgestaltungsmöglichkeiten. Sie zeigt, dass Studierende, entgegen ihrer Ausgangshypothese, einen höheren Grad an Stress – und damit einhergehend einen stärkeren Wunsch nach Entschleunigung – empfinden als Berufstätige. Zusammengenommen mit dem Auftreten von Double-Bind-Situationen, die ich beobachten konnte, und der darin enthaltenen paradoxen Handlungsaufforderung, die durch die performativen Widersprüche von Form und Inhalt einiger Wissens- und Bildungsaufführungen entsteht, können wir der subjektiv empfundenen Sinnlosigkeit der Studierenden auf die Spur kommen. Das subjektiv empfundene Fehlen von Mitgestaltungsmöglichkeiten verursacht – vor allem im Zusammenwirken mit paradoxen Handlungsaufforderungen – Dauerstress, der sich nicht auflösen lässt, was zu Dauermüdigkeit führt. In den akademischen Veranstaltungen mit explizitem performativem Anteil, die ich beobachtet habe, bestand dagegen immer eine solche Mitgestaltungsmöglichkeit, was umgekehrt die empfundene Atmosphäre der »Wachheit« erklären könnte.

65 Roschewitz, Laura: *Wunsch nach Entschleunigung: Eine empirische Studie zu dem Einfluss von Autonomie, Verhaltenskontrolle und Over-commitment*, Bachelorarbeit, eingereicht Hamburg 7/2013. (S. 67f.). Bezug nehmend auf folgende Quellen: Pflöging, Simone/Gerhardt, Claudia: »Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess«, in: *Journal of Business and Media Psychology*, Ausgabe 1/2013, <http://journal-bmp.de/2013/06/ausgebrannte-studierende-burnout-gefaehrung-nach-dem-bologna-prozess/>(28.02.2019); sowie: Wiarda, J. M. (2007): »Bologna Prozess – Das haben wir nicht gewollt«, in: *DIE ZEIT*, Nr. 44, www.zeit.de/2007/44/C-Bama-Aufmacher (01.07.2013). Die genannten Studien können hier eingesehen werden: Forsa (2012): »TK-Stress-Studie NRW-Studenten 2012«, https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaftlichen/BF/Barz/Aktuelles/2012_Forsa-Studie_Studentenalltag_in_NRW.pdf. (22.01.2022).

Unter diesem Aspekt ließe sich hier ein solcher Unterschied durch das performative Panel des ZPS/TdV auf der zuvor eingeführten Konferenz kontrastierend nachvollziehen:

Die Sitzordnung des Tagungseröffnungsraums ist komplett neu organisiert. Es gibt drei Stuhlreihen, die wie eine eckige Klammer angeordnet sind, und in ihrer Öffnung fünf Stühle für die Spieler*innen und einen für den Regisseur Jörg Holkenbrink (R). Ich habe keine bestimmte Aufgabe, suche mir aber einen Platz, von dem aus ich präsent werden kann, wenn es notwendig werden sollte. Die Stuhlreihen füllen sich. Es ist das einzige Panel, zu dem kein anderes parallel läuft, und ZPS/TdV stehen auch als einzige neben den Keynote-Speakern auf dem Plakat. (Mir fällt erst jetzt auf, was das für eine prominente Platzierung im Programm ist.) Sofort fällt auf, wie anders gleich alles ist, wenn alle anders sitzen und sich gegenseitig sehen können. Viele nehme ich zum ersten Mal bewusst wahr, obwohl ich in einem anderen Panel vielleicht schon hinter, vor oder sogar neben ihnen gegessen haben mag. Ein Moderator stellt das TdV vor bzw. liest ab, was darüber bei Wikipedia steht, und übergibt R das Wort. [...]

*Copy A, verschlüsselt!*⁶⁶ (»Klick«) wird gespielt. Weil das Publikum die Spieler über Zuruf mit Computerbefehlen in Bewegung setzt, ist bei Klick der Einfluss eines Publikums auf das performative Geschehen in geradezu ausgesetzter Weise transparent. Jedes Publikum bildet sich anders in der Performance ab. Und dieses Publikum spielt nicht, es *forscht*. Das amüsiert mich. In großer Ernsthaftigkeit rufen sie konzentriert Befehle, und zwar einen nach dem anderen. Wenn es gleichzeitig geschieht, entschuldigen sie sich beieinander und schieben eine Handgeste hinterher, die so viel bedeutet wie »Ich gebe Ihnen den Vortritt«. Sehr höflich, sehr gefasst, ein wenig leidenschaftslos vielleicht, aber so geht es auch. Wenn es Lustiges oder Absurdes zu sehen gibt, lachen sie zwar, aber es bleibt seltsam punktuell, die Stimmung wird davon nicht ausgelassener, sondern ein Forschungsergebnis wird erfasst. Es gibt zwei oder drei Dozent*innen aus den Angewandten Theaterwissenschaften in Gießen im Publikum. Die forschen auch, aber ästhetisch, und aus ihrem Forschungsinteresse und dem der wissenschaftlichen Mehrheit kreierte sich so eine Art Wettstreit, den ich absurd symbolisch finde, ohne dass es jemand merkt. Aber die ästhetisch Forschenden ändern nach und nach die Stimmung mit

66 Zu der Performance gibt es zahlreiche Literatur, siehe beispielsweise: Holkenbrink, Jörg/Lagaay, Alice: »Performance in Philosophy/Philosophy in Performance: How Performative Practices Can Enhance and Challenge the Teaching of Theory«, in: *Performance Matters*, Vol. 2,1 (2016), <http://performancematters-thejournal.com/index.php/pm/article/view/38> (12.10.2018); sowie: Makhali, Simon: »Klick im Kopf – Ein Performer und Dramaturg hört auf innere Stimmen und spricht in Zitaten seiner Rollen«, in: Lagaay/Seitz [Suchard] 2018. (S. 51-54). Eine Performance-Beschreibung kann hier nachgesehen werden: <https://www.tdv.uni-bremen.de/performances.php> (30.09.2018).

ihren Zurufen: Sie sind sensibel für Rhythmen und probieren verschiedene Geschwindigkeiten aus, die die höfliche Gleichförmigkeit der Wissenschaftler*innen stören. Ich bin begeistert – Wissenschaft-und-Kunst-Mikrostudie!

Im Nachgespräch werden die verschiedenen Dynamiken unter den Aspekten von Macht, Einflussnahme, Respekt und Verantwortung in Bezug auf Kritik der Wissenschaft und wissenschaftliche Kritik diskutiert. R macht immer wieder Angebote, diese Einsichten auf Universitäten und Machtfragen in Bezug auf Kritik und Wissenschaft anzuwenden, aber es besteht eine scheue Weigerung, das zu tun. Das Gespräch ist dabei aber sehr rege: Die Forscher*innen haben geforscht und jede*r will sagen, was dabei herausgefunden wurde. Es gibt wahre Feuerwerke der Selbstreflexion und der Selbstkritik. Es geht darum, wie man mit (dem allgemeinen Phänomen der) Macht umgeht, aber auch andersrum, wie man mit Gestaltungswillen und Ohnmacht umgeht. Es geht um wechselseitige Einflussnahme und darum, dass sie frustrierend und beglückend sein kann, und dergleichen mehr. Aber es wird darüber nicht als Phänomen der eigenen Lebenswelt gesprochen, sondern in sicherer Distanz dieser Wechselwirkungen in Bezug auf allgemeine Systeme. Die Systeme »Wissenschaft« oder »Universität« werden dabei jedoch ausgespart. Vielleicht kommt es ihnen zu nahe, ich kann das intuitiv verstehen. R zeigt sich davon irritiert, macht Angebote, über die Lebenswelt »Wissenschaft« zu sprechen, die zwar gehört, aber nicht angenommen werden, was sich in einem Innehalten zeigt, bevor ein anderes Thema aufgegriffen wird. Ich mache einen Vermittlungsversuch und binde irgendwas an Wissenschaft *als* System an, daraufhin stellt R eine Weiche um und spricht nun über die Lebenswelt »Wissenschaft« *als System*. Jetzt trauen sich die Wissenschaftler*innen, auch über Wissenschaft zu sprechen. Sie brauchten offenbar das distanzierende »als«. Jetzt sprechen sie über alles so konkret wie sie können, also über Wissenschaft und Universität als System und was »man« da zu Klick in Vergleich bringen könnte. Einige sagen sogar, dass es sicher auch Menschen im wissenschaftlichen System gebe, die sich mit den herumkommandierten Spieler*innen identifizieren, die immer nur etwas aus einer Rolle ausschneiden und neu kombinieren. Es ist klar, dass sie Doktorand*innen oder prekarisierte Lehrende meinen. Jemand entgegnet, dass die Spieler*innen das ja *freiwillig* machen würden, woraufhin jemand die Freiwilligkeit problematisiert und sagt, dass ja auch *gar nichts* passieren würde, wenn man sie nicht durch Befehle bewegte. Die Frage wird an die Spieler*innen und R zurückgegeben. So entsteht eine riesige Spannung, was denn nun des Rätsels Lösung sei. R ist weise und sagt, dass doch der eigentlich entscheidende Punkt sei, dass sie während des Spiels gar nicht auf die Idee gekommen seien, auszuprobieren, WAS denn wirklich geschähe, wenn keiner einen Befehl rief. »Also wäre das möglich gewesen?« – »Aber ja, selbstverständlich. Es wäre sogar *innerhalb der Regeln* gewesen.« Eine (Selbst-)Erkenntniswelle schwappt durch den Raum. Ich sage,

dass das ein gutes Schlusswort war, und das Panel wird mit großem Beifall beendet.⁶⁷

Dieses Panel steht in seiner Performanz in starkem Kontrast zu dem Panel »Formen der Kritik/Kritik der Form« auf derselben Konferenz. Die dialogische Maxime des performativen Vollzugs führt zu einer konkret empfundenen Mitgestaltungsmöglichkeit der Beteiligten, was sich auch als Atmosphäre von Wachheit und Konzentration wahrnehmen lässt. Die autopoietische Feedback-Schleife, die sich im Performance-Teil aufgebaut hat, wird auch im Gesprächsteil fortgeführt, welcher ebenfalls von Resonanzbewegungen in der wechselseitigen Wahrnehmung der Beteiligten geprägt ist. Die Gesprächspartner*innen sind reflektierend auf einander bezogen und vollziehen eine Lernkurve in Bezug auf eine gemeinsame Sprechweise, deren Ziel ein gemeinsamer Prozess der Wissensgenerierung ist, im Unterschied zu dem Wissen-Ablieferungsvorgang aus dem anderen Panel.

Ein weiteres Beispiel für die Umgestaltung einer müden Atmosphäre durch das emergente Einlassen auf eine dialogische Maxime konnte ich auch im zweiten Teil des Anglistikseminars beobachten, das uns aus dem vorherigen Teil durch seine kontraproduktiven Affirmationen von D in Bezug auf jedwede Regung der Studierenden in der liminalen Phase bekannt geworden ist. Mein Protokollauszug endete mit einer dezidiert müden (und tendenziell abgeschalteten) Atmosphärenbeschreibung, die wenig Hoffnung in Bezug auf den weiteren Verlauf des Seminars beinhaltet:

14:40 Uhr: Noch immer kein inhaltlicher Satz gefallen. Der Performance-Besuch ist für 15:30 Uhr angekündigt. Laut R ist verabredet, vorher einführend inhaltlich mit den Texten zu arbeiten.

14:45 Uhr: Wir sind bei Formalia Punkt 5 angekommen, D immer noch am Whiteboard. Zwei S schreiben, zwei S lesen etwas auf ihren Smartphones, ein S liest in *Hamlet*.

14:50 Uhr: Formalia Punkt 6. Es ist ein schwüler Tag, mir fallen fast die Augen zu, den anderen im Raum scheint es ähnlich zu gehen. Sie stützen inzwischen alle ihre Köpfe auf der Hand ab.

14:52 Uhr: Ein weiterer S kommt rein. Überschwängliche Begrüßung durch D.⁶⁸

Was danach geschieht, nenne ich in einer Passage des Protokolls ein »kleines Wunder«, das ich nun entmystifizieren möchte. Der Wandel der Atmosphäre wird performativ produziert und ist dramaturgisch betrachtet durchaus kein Wunder. Um die Umgestaltung der müden Atmosphäre anschaulich zu machen, werde ich hier

67 (TB/KKW.PBK/2-5).

68 (TB/A.PBH/3).

einmal exemplarisch den gesamten Ablauf in seiner Prozesshaftigkeit nachvollziehbar machen:

15:00 Uhr: R übernimmt. Er stellt TdV/ZPS vor. D verlässt das Dozentenpult und reiht sich in die S ein. R erklärt »Versuchsanordnungen« im Theater, spricht über forschendes Theater und forschende Aufführungen und über die Verantwortung des Publikums für eine Aufführung. (Ich denke unwillkürlich über die Verantwortung von S für eine Lehrveranstaltung nach.) R gibt zu bedenken, dass das Publikum sich mit dem Kauf einer Eintrittskarte häufig der Illusion hingibt, sich dieser Verantwortung zu entziehen und nur noch konsumentenhaft beurteilen zu dürfen. Dann geht es weiter mit der Spiegelfunktion von Werken wie *Hamlet* für eine Generation/Gesellschaft/Zeit. Alle S sind aufmerksam. Keine Smartphones. R spricht inhaltlich über *Hamlet*, welche Themen hier in einem konkreten Schultheaterzusammenhang relevant wurden etc.

Plötzlich gestikuliert D pantomimisch, offenbar um R nicht zu unterbrechen. Doch R stoppt. D gibt Kopien für einen S durch, sagt dabei zu R »Mach ruhig weiter!« R (freundlich): »Nein, nein, ich warte kurz.« R wartet ruhig ab, bis die Kopien S erreicht haben, und fährt dann fort. Ich bemerke eine Veränderung im Raum, als sei ein Schalter umgelegt worden. Die S wirken plötzlich wacher, präsenter. Ich deute, dass R signalisiert hat, dass er 1. die Aktionen im Raum wahrnimmt, und dass sie 2. Auswirkungen auf seinen Vortrag haben, dass hier 3. eine echte Verbindung besteht, dass damit 4. die S einen Anteil und damit auch eine Verantwortung an der Gestaltung der Sitzung haben, und dass das demnach 5. nicht der Normalfall des Bewusstseinszustands der S ist. (Womit das, was R zuvor über die Verantwortlichkeit des Publikums für eine Aufführung gesagt hat, plötzlich erfahrungsmäßig evident geworden ist.)

R spricht noch einmal über den Zugang einer vom TdV begleiteten Schultheatergruppe zu *Hamlet*, die sich daran abgearbeitet habe, dass Hamlet nie weiß, ob z.B. seine Mutter und andere es ernst mit ihm meinen, wenn sie freundlich zu ihm sind und sich für sein Befinden zu interessieren scheinen, oder ob es ihnen nur darum geht, dass er »funktionieren« soll. Die Schüler*innen hatten damals gesagt, dass es ihnen ebenso gehe, und daraus erwuchs in diesem Ensemble eine Auseinandersetzung über die Uneindeutigkeit von Zeichen im Alltag und die geteilte Erfahrung, dass man heute nie genau zu wissen scheine, ob eine Freundlichkeit, die einem begegne, tatsächlich auf Sympathie beruhe, oder ob jemand gerade am »Netzwerken« sei. R ordnet seinen Alltag in diese Problematik ein, indem er sagt, dass wenn jemand an der Universität nett zu ihm sei, er sich immer gleich veranlasst fühle, sich zu fragen, was der- oder diejenige von ihm wolle. Weiter beschreibt er, wie die Schüler*innen von der Uneindeutigkeit der Zeichen ausgehend zum Phänomen der Borderline-Problematik vorgestoßen seien, wo Menschen große Nähe und Zuneigung bekunden und einfordern, bei

Erwiderung dieser Gefühle andere aber immer wegstoßen würden. Liest man Hamlets Beziehung zu Ophelia auf diese Weise, ist Polonius (Ophelias Vater, der sie an der Beziehung zu Hamlet hindert) plötzlich ein liebender, fürsorglicher Vater (entgegen der üblichen Lesart dieser Figur), der versucht, die Liebesfähigkeit seiner Tochter zu schützen. Diese Lesart von *Hamlet* ist auch für D (als Hamlet-Experten) eine Neuigkeit.

R bittet D eine Zusammenfassung seiner Worte für Erasmusstudierende (ES) zu übersetzen. D übersetzt. Dann erklärt R die Kopien und gibt eine Einführung in das geplante Hamlet-Spin-off (15:24 Uhr).

In Rs folgenden Ausführungen wird ein weiterer Bezugspunkt der Selbstreflexion von R angeboten, als er auf die Kopien bezugnehmend erzählt, dass es ungefähr seit den 1980er-Jahren in seiner Wahrnehmung so sei, dass S, die sich im Seminar exponieren, als »verdächtig« gälten. Auch heute noch gelte eine Atmosphäre von allgemeiner Zurückhaltung als angebracht. »Du tust mir nichts, ich tue dir nichts«, Eindeutigkeiten in Aussagen (als Beispiel: »Dieses Glas ist rot«, während er auf sein blaues Glas zeigt) gelten als »ungehörig« und rufen Reaktionen hervor wie: »Wie kannst Du das so sagen, dass muss man doch *relativ* betrachten.« Er spricht über eine Art »Gedämpftheit« in Seminaren. Mir fällt dabei auf, dass das exakt der Ausdruck ist, der die vorangegangene Atmosphäre im Seminar beschreibt (wie auch die Uneindeutigkeit der freundlichen Affirmationen von D zuvor eine Nachbesprechung fanden). R spricht darüber, dass sich zu exponieren immer auch angreifbar mache, nur wer etwas zeige, kann kritisiert werden. Und dass viele S heute große Angst davor hätten und dann lieber nichts zeigten.

D übersetzt und erzählt eine dies bestätigende Geschichte von einer seiner früheren S, die solche Angst vor Kritik hatte, dass sie im Seminar sogar zweimal in Ohnmacht gefallen sei.

15:33 Uhr: Zwei der Performer*innen (A + Si) kommen rein. R möchte noch kurz die Einführung beenden und fährt fort. Einige Minuten später kommt die dritte Performerin (C) in Kostüm (Kleid + Blumen im Haar) herein.

R spricht ES an, sagt, wie spannend er es findet, was sie bei der Performance wahrnehmen werden, ohne den deutschen Text zu verstehen. Er äußert die Vermutung, dass sie Dinge sehen werden, die denjenigen, die Deutsch verstehen, verborgen bleiben. R sagt, er freue sich darauf, nachher ihre Eindrücke zu erfahren, und bitte D um Übersetzung. D übersetzt.

Dann gibt es zehn Minuten Pause. Ich verlasse den Raum.

Als ich zurückkomme, hat sich der Raum sehr verändert. Die Tische sind in Form einer eckigen Klammer aneinandergeschoben worden, sodass sich jetzt rechts, vor der breiten Wand gegenüber dem Fenster, eine Fläche gebildet hat, auf der, frontal zum Publikum ausgerichtet, vier Stühle in einer Reihe stehen.

R verrät, dass es sich um eine inszenierte Probe handelt, und fügt hinzu, dass er das normalerweise nicht vorher sagt, sondern dass das Publikum das für ge-

wöhnlich nach einigen Minuten erkennt. Es ist noch immer recht schwül und mir ist ein wenig schwindelig. Ich habe das Gefühl, kein gutes Publikum abzugeben. Die Performance beginnt. Die Performance⁶⁹ zeigt eine Probensituation, in der eine Performerin (A), die die Figur des Hamlet verkörpern soll, zunächst von der Regie aufgefordert wird, etwas über die Figur zu sagen. Sie stellt Hamlet vor, so wie sie ihn versteht. Dann soll sie den berühmten Monolog »Sein oder nicht sein« probieren. Die einzige Regieanweisung lautet: »Wenn's geht, nicht so pathetisch wie letztes Mal.« Daraufhin erhebt sich A, nimmt eine pathetische Pose ein, als sie gerade das Wort erheben will, klopft es an der Tür. Die Tür öffnet sich, ein verspäteter S tritt ein. A geht verschreckt zu ihrem Stuhl zurück. Es entsteht ein Gespräch zwischen R und A: A weigert sich, unter diesen Bedingungen zu proben. Es entsteht ein Streit zwischen A, R und den anderen beiden. A findet viele Gründe und Ausflüchte, den Monolog jetzt nicht zu proben (privater wie situativer Natur), Si (Claudius) und C (Ophelia) sind darüber sehr verärgert, R gibt sich ratlos. A macht einige Anläufe, den Monolog zum Besten zu geben, die aber alle scheitern und stets damit enden, dass A wieder zu ihrem Stuhl zurückkehrt. Schließlich fragt R die anwesenden Lehramtsstudierenden um Rat, wie er mit A weiter verfahren soll. Sie sagen einhellig, er solle den Hamlet umbesetzen, das habe so keinen Sinn. C sagt, sie habe eine andere Idee, und wechselt daraufhin von der Rolle der Ophelia in die Rolle der Gertrud (Hamlets Mutter), während Si in der Rolle des Claudius (Hamlets Stiefvater) bleibt. Eine neue Szene entsteht, in der Hamlet von den beiden Eltern »freundlich« getriezt wird. Alle S wirken hoch konzentriert. Eine S kommt noch später rein, sie wirkt im Kontrast unkonzentriert und nervt alle mit dem Verzehr von Nahrungsmitteln. (Sie wirkt dabei phänomenal nicht wahrnehmend auf die Performance bezogen. Ich mutmaße, dass sie evtl. kein Deutsch versteht.) Die Performance ist wirklich fesselnd. Die S sind wie ausgewechselt, auch ich fühle mich plötzlich sehr wach und konzentriert, mir ist auch nicht mehr schwindelig. Ich bin so gebannt, dass ich das Notieren vergesse. Inzwischen ist auch die Nahrungsverzehrerin von der Atmosphäre angesteckt und scheint völlig fokussiert auf das Bühnengeschehen. Die deutliche Klarheit in der Sprachlichkeit der Spieler*innen fällt mir auf, sie ist so präsent, als könne man sie anfassen, wie ein eigenes Objekt. Nach etwa 30 Minuten endet die Performance. R fragt, was die S als *Hamlet-Expert**innen damit anfangen können und besonders auch die, die kein Deutsch verstehen. D übersetzt. Die ES schildern ihre Eindrücke. (Ich bin erstaunt, wie viel sie auch auf der narrativen Ebene verstanden haben.) D ist hellauf begeistert, er schildert, dass die inszenierte Probensituation einen ständig im Ungewissen lasse, dass man

69 Ist *Hamlet teamfähig?*, R: Jörg Holkenbrink, © Theater der Versammlung. Eine Performance-Beschreibung kann hier nachgesehen werden: https://www.tdv.uni-bremen.de/performance_s.php (30.09.2018).

dauernd versuche, die Zeichen richtig zu deuten (was ist inszeniert, was ist »echt«). Man könne sich nicht in eine zurückgelehnte »Bildungsbürgerposition« fallen lassen, weil man ständig herausgefordert sei und wach bleiben müsse. Die Rückmeldungen der S: Sie sind beeindruckt von der Ebenenvielfalt, sagen, dass sie neue Sichtweisen auf *Hamlet* generieren konnten, die ihnen beim Lesen verborgen geblieben seien. Ds Wortbeiträge sind nun voll bedeutsamer Inhalte, er offenbart sein Expertenwissen zu *Hamlet* und bringt es in Zusammenhang mit der Performance. Ich habe den Eindruck, dass die Rezipientenerfahrung der Performance diese Dinge in ihm erweckt hat. Er spricht diesen Umstand mehrfach implizit an, sagt, welche Darstellungsweise welche Denkprozesse in ihm verursacht haben.

Es stellt sich auch heraus, dass die Nahrungsverzehrerin doch Deutsch spricht. Sie sagt, dass sie sich immer schlecht dabei fühlt, Dramen zu *lesen*, denn sie seien dazu gemacht, *aufgeführt* zu werden. Sie sagt, dass die Performance sie in diesem Sinne erleichtert und befreit hat (von diesem empfundenen Konflikt in der Auseinandersetzung mit dem Werk). D sagt, dass sein Kopf jetzt »voller Farben« sei, die S hören ihm gespannt zu. Das ganze Seminar ist wie ausgewechselt. Es wird rege diskutiert, die Wortmeldungen überschlagen sich. Wirklich alle (!) sind miteinander im Gespräch (auch die Performer*innen und R) und voller Aufmerksamkeit füreinander. Ich bin die Einzige im Raum, die sich nicht am Gespräch beteiligt. Es wird mehrfach explizit geäußert, dass die Ebenenwechsel im Stück immens wach gemacht hätten. Die S zeigen sich erstaunt darüber, wie viel *Hamlet* mit ihrem Leben zu tun habe und »wie viel Leben in *Hamlet* stecken kann«. Immer wieder tritt auf, dass die Performance keine »Konsumhaltung« zugelassen, sondern aktive, konstruktive Aufmerksamkeit gefordert habe. Begeisterung. Es geht auch um die Uneindeutigkeit von Zeichen: R wirft hier ein, dass in der Performance ja sogar Spieler*innen sich selbst als Spieler*innen spielen, und spricht weiter von dem generellen Theaterphänomen, dass man immer Spieler*in *und* Figur auf der Bühne sieht. Es geht um Wahrnehmung 2. Ordnung (Wahrnehmung wahrnehmen) und wie stark die Performance das von ihrem Publikum fordert. Es geht noch komplexer um das Wahrnehmen der eigenen Wahrnehmung und um Differenzen zur eigenen Wahrnehmung durch das Wahrnehmen anderer Wahrnehmungen und wie dadurch schließlich ein zunehmend holistisches Bild (in diesem Fall von *Hamlet*) entsteht – dass man über die Bedeutungspluralität des Werks nicht nur etwas über das Werk, sondern auch über sich selbst und die anderen erfährt, dass Bildung bedeutet, dass man verändert aus einem Prozess hervorgeht, wobei sich jede*r anders verändert als jede*r andere. Ein S sagt: »Ich habe in meinem bisherigen Studium vier Performance-Besuche des TdV erlebt und jedes Mal bemerke ich, dass sie mich wach und neugierig machen, während mich die allermeisten Seminare müde und gelangweilt machen.«

Um 17:35 Uhr wird die Sitzung beendet. Alle wirken hungrig auf mehr, wach und

energetisch. Ich habe den Eindruck, dass hier ein kleines Wunder geschehen ist. Die S unterscheiden sich signifikant von den Smartphone-Scrollenden zu Beginn. Auch D wirkt erfüllt und gestärkt. Ich bemerke, dass jetzt alle einander ansehen, auch noch beim Zusammenräumen, und mir fällt auf, dass das im ersten Teil der Sitzung nicht so war. Da hatten alle nur auf ihren Tisch oder ihr Handy geschaut und dann und wann zur Tafel. Jetzt nehmen sich alle gegenseitig wahr. Erstaunlich.⁷⁰

Es ist hoch »erstaunlich«, was ich hier beobachten konnte, aber keineswegs mysteriös. Es lässt sich hier ethnografisch ein 180°-Wechsel in der Atmosphäre beobachten, der dramaturgisch bis ins Detail begründbar ist: Dramaturgisch betrachtet übernimmt R die Seminarleitung und startet kurzerhand eine neue liminale Phase, in der er mit den Beteiligten neue Vereinbarungen in Bezug auf den performativen Vertrag trifft. Er spricht inhaltlich über die geteilte Verantwortung von Aufführenden und Wahrnehmenden für ein performatives Ereignis, welche sich nicht anders als durch wechselseitige Resonanz miteinander ausgestalten lässt. Dieser inhaltlichen Ansage verhilft er zu einer performativen Evidenz, indem er sein Beeinflusstsein durch Ds Pantomime ausstellt und zu einem unerwarteten Effekt (dem Innehalten) führen lässt. Anhand von inhaltlichen Bezügen zu *Hamlet* und der von den Schüler*innen im Projekt aufgeworfenen Frage nach der Bedeutung von aufgeführter Freundlichkeit thematisiert er die Frage nach dem Umgang miteinander in der konkreten Seminarsituation in einem impliziten Appell an die Aufrichtigkeit des Umgangs, die er mit der Eigenaussage über seine Verunsicherung in Bezug auf die üblichen Umgangsweisen an der Universität kontrastiert und damit den Studierenden gleichzeitig Augenhöhe anbietet. Er zeigt sich verletzlich und bietet den Studierenden dasselbe an, wenn er über die Veränderung der Seminarkultur seit den 1980er-Jahren berichtet und seine Entscheidung, sich verletzlich zu zeigen, als bewusste ausstellt, wenn er sagt, dass man sich, indem man sich zeigt, kritisierbar macht. Gleichzeitig zeigt er, dass er wohlwollendes Interesse daran hat, dass sich die Studierenden »zeigen«, und ermutigt sogar die Studierenden, die kein Deutsch sprechen, dazu, diesen Umstand nicht als Manko aufzufassen, sondern als produktive Besonderheit, die alle mit ihrer Perspektive bereichern kann, und verhindert mit diesem besonderen Forschungsauftrag, dass die Erasmus-Student*innen »abschalten«. Die Performenden bestätigen diesen Modus des performativen Vertrags, indem sie sich wahrnehmend gegenüber ihrem Publikum zeigen und ihr Spiel aktiv von seinem Verhalten beeinflussen lassen. An einer Stelle der Performance wird dieser Mitgestaltungsraum auch inszenatorisch ausgestellt, als R die Lehramtsstudierenden nach Möglichkeiten des Umgangs mit der widerspenstigen Hamlet-Darstellerin befragt.

70 (TB/A.PBH/3-7).

Es gibt also ein dramaturgisches Gemachtsein dieses Wechsels, das nicht mystisch ist. Trotzdem geschieht hier ein Wunder, und das liegt in dem Umstand, dass alle mitmachen. Das Phänomen der empfundenen Unauflösbarkeit der nicht (mit) zu gestaltenden Situation wird aufgelöst. R ist nicht imstande, diesen Wechsel zu verordnen, er kann nur dazu einladen, dass ihn alle Beteiligten kollektiv vollziehen. Dabei zeugt Rs Verhalten zwar von intrinsischer Motiviertheit und begünstigt damit, dass sein Angebot als aufrichtig und vertrauenswürdig betrachtet werden kann, doch es obliegt letztlich den S, ihm zu vertrauen oder nicht. Sie entscheiden, es zu tun und sich auf den emergenten Prozess eines rekursiven Verlaufs einzulassen, den sie alle gemeinsam hervorbringen. Sie müssen also nicht nur R, sondern auch den übrigen Beteiligten und sich selbst vertrauen. Hier ist wahrscheinlich, dass sich die S dabei jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf die verschiedenen performativen Evidenzen einlassen, die R immer wieder eröffnet. Dadurch entsteht eine produktive Feedback-Schleife, die von starken Resonanzbekundungen geprägt ist, wodurch sich in ihrem Verlauf diese Dynamik immer weiter verstärkt und ihren Zenit im Nachgespräch der Performance findet. In diesem Gespräch werden die Studierenden und D als *Hamlet-Expert*innen* adressiert, an deren Perspektive auf die Performance alle TdV-Akteur*innen Interesse bekunden, was sie über den gesamten Zeitraum des Gesprächs dialogisch evident machen. Der übliche Fall in Performance-Nachgesprächen ist, dass die Performance-Akteur*innen vom Publikum als Expert*innen befragt werden. Das TdV fügt dieser Praxis einen neuen Aspekt hinzu und fragt umgekehrt, was die Anwesenden in ihrer jeweiligen Expertise an neuen Perspektiven auf die Performance in den Dialog einbringen können. Damit klassifizieren sie die Performance erneut als eine Einladung zum Dialog mit ihrem Publikum, was wiederum die inhaltliche Ausgangssituation mit der geteilten Verantwortung aller Anwesenden für das Gelingen oder Scheitern eines performativen Ereignisses evident werden lässt. Es entsteht so eine autopoietische Feedback-Schleife, die sich konstruktiv in Resonanzbewegungen vollzieht und von allen Beteiligten gemeinsam zu einer performativen Evidenz von Form und Inhalten ausgestaltet wird, wie wir es auch in dem Informatikseminar und dem performativen Konferenzpanel beobachten konnten. In Abgrenzung dazu entstand in der »Handling Diversity«-Vorlesung und im Konferenzpanel zu »Formen der Kritik/Kritik der Form« ein performativer Widerspruch, welcher eine destruktive Feedback-Schleife aufwies, vergleichbar mit denen, die Double-Bind-Situationen zur Folge haben können. Weiter können wir festhalten, dass performativ vollzogene Settings, die Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnen, also von Emergenz und Ergebnisoffenheit geprägt sind und damit dialogischen Maximen ihres Vollzugs folgen, tendenziell zu Wachheit und Konzentration führen. Lineare Settings, die monologischen Maximen ihres Vollzugs folgen und Abweichungen in diesem Vollzug zu verhindern suchen, führen hingegen tendenziell zu einem Phä-

nomen des »Abschaltens«, welches sich phänomenal als Müdigkeit wahrnehmen lässt.

Die Frage ist, wann so ein »Wunder« geschieht und wann nicht. Zur Klärung dieser Frage möchte ich mich noch einmal dem Phänomen des »Abschaltens« widmen. Im Gegensatz zur Müdigkeit handelt es sich dabei um einen schwer wieder rückgängig zu machenden Modus, bei dem die Dimension der Mitgestaltungsmöglichkeit aufgegeben wurde, sodass es naheliegt, dass sich ein solches »Wunder« in diesem Modus nicht ereignen kann. In meinen Aufzeichnungen finden sich allerdings vielfache Bedeutungsdimensionen von »abschalten«, und die sollten wir zunächst noch einmal genauer in Augenschein nehmen.

abgeschaltet

In seiner viel beachteten Monografie *Die erschöpfte Gesellschaft* plausibilisiert Stephan Grünewald⁷¹ einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Massenphänomen der Erschöpfung und der Digitalisierung. Es gibt »Digitaltherapeut*innen«, die einem beibringen, Handy und Internet häufiger abzuschalten, um Ruhe zu finden. Interessanterweise werte ich jedoch in meinen Beobachtungen häufig gerade die Nutzung von Smartphones als Zeichen des »Abschaltens« (von den Inhalten der akademischen Veranstaltung). Hier wäre also nicht das Abschalten der Geräte ein Weg zum Ausruhen, sondern das Einschalten der Geräte eine Form des Abschaltens von akademischen Inhalten. Das Einschalten wäre dann zwar ein Abschalten, aber ist es auch ein »Ausruhen«? Ich werde im Folgenden dem »Abschalten« in unterschiedlichen akademischen Kontexten nachgehen, um einen ersten phänomenologischen Überblick über seine Bedeutungszusammenhänge zu erhalten, die ich im Verlauf systematisieren und theoretisch einbetten werde.

Beginnen möchte ich mit einem Beispiel der »Abschaltmetapher« in einem Seminar eines geisteswissenschaftlichen Masterstudiengangs. Hier zeigt sich zunächst der oben genannte, von mir interpretierte Bezug zwischen dem Phänomen des »Abschaltens« und der Inbetriebnahme von digitalen Geräten:

11:30 Uhr: Seit etwa 15 Minuten bin ich mehrfach abgeschweift und habe immer wieder das Beobachten vergessen. Aufmerksamkeit fällt schwer. Mir fällt meine Smartphone-Suche ein, die mir inzwischen als Indikator für Aufmerksamkeit gilt. Ich sehe auf Anhieb drei inaktive Geräte und zwei aktive, nach einer Minute drei aktive, dann vier aktive, dann fünf. Mir fällt auf, dass die beiden Türen die

71 Vgl. Grünewald, Stephan: *Die erschöpfte Gesellschaft*, Freiburg 2013. In ähnlicher Weise argumentieren auch viele andere, wie z.B.: Rosa, Hartmut: *Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a.M. 2005; sowie: Han, Byung-Chul: *Müdigkeitsgesellschaft*, Berlin 2010, um nur zwei der prominentesten zu nennen.

ganze Zeit offenstehen, denn nun kommen häufiger Leute daran vorbei. Ich wundere mich darüber, dass dieser Raum »Filmraum« heißt, denn hier steht nur ein alter Röhrenfernseher in der Ecke. Sonst gibt es noch einen Overheadprojektor, ein Whiteboard und eine laminierte Karte von Kanada, die hinter mir an der Wand hängt. Ich suche die Decke nach einer Vorrichtung für einen Beamer ab, kann aber keine entdecken.

Mir wird klar, dass ich mir solche kleinen Rätsel aufgabe, weil ich wirklich total *abgeschaltet* habe, und versuche, wach und interessiert auszusehen, weil ich D sehr nett finde. Ich schaue im Raum umher und frage mich, wer sich noch mit kleinen Rätseln beschäftigt, aber die meisten haben offensichtlich auch *abgeschaltet*. Inzwischen sind Dreiviertel der S am Smartphone oder Laptop zugange, während D versucht, eine Diskussion am Laufen zu halten, die ihren inhaltlichen Zenit schon vor 15 Minuten überschritten hat. D stellt Fragen, die sie dann selbst beantwortet (obwohl es Meldungen gibt, die sie damit *abschaltet*). Es wirkt, als habe sie selbst *abgeschaltet*.⁷²

In diesem Abschnitt finden wir bereits vielfache Bedeutungsebenen von »abschalten«: Zum einen hat mein protokollarisches Ich als Beobachterin von den Inhalten des Seminars abgeschaltet und gibt sich deshalb »kleine Rätsel« auf, um aufmerksam zu wirken. Eine der Aufgaben, die ich mir in der Situation stelle, ist meine »Smartphone-Suche«. Ich erinnere mich selbst daran, dieser Aufgabe nachzugehen, weil ich von den Seminarinhalten abgeschaltet habe und feststellen möchte, wie es um die Aufmerksamkeit der Studierenden bestellt ist. Dabei ist entscheidend, dass ich das Anschalten der Geräte bereits als Zeichen des Abschaltens von den Inhalten des Seminars bewerte. Das begründet sich freilich in meiner impliziten Annahme, dass es nicht möglich ist, den digitalen und den analogen Inhalten gleichzeitig zu folgen. Dem Zuwenden zu den digitalen Inhalten entspricht also ein Abschalten oder Abwenden von den analogen Inhalten. Die dritte Bedeutungsdimension ist das Abschalten der Wortmeldungen durch die Dozentin, indem sie ihre Fragen selbst beantwortet. Sie schaltet die Wortmeldungen aus, was ich wiederum in Bezug auf die Dozentin als ein »abgeschaltet haben« bewerte. Hier meine ich, dass sie unaufmerksam gegenüber den eigenen performativen Handlungen geworden ist und nicht erkennt, dass ihre eigene Performativität die Abschaltspirale weiter fördert, statt sie zu durchbrechen. Gleichzeitig zeigt sich an meinem akkumulierenden Gebrauch des Wortes »abschalten«, dass ich tatsächlich nicht mehr in der Lage bin, die unterschiedlichen Dimensionen des Wortes präziser zu differenzieren, ich also abgeschaltet habe.

Die Bedeutungsdimensionen von »abschalten« sind insgesamt äußerst vielfältig und teils widersprüchlich. Unternimmt man beispielsweise eine Google-Suche

72 (TB/SP/5-6).

zu »abschalten«, erntet man »ungefähr 12.600.000 Ergebnisse«⁷³, die häufigsten Suchanfragen sind dabei: »Tipps zum Abschalten«, »Wie kann man schnell abschalten?«, »Wie schalte ich mein Gehirn ab?«.⁷⁴ Es gibt eine schier endlos erscheinende Reihe von Ratgeberliteratur zum Thema des »Abschaltens« mit Titeln wie *Endlich abschalten können: Freizeitgenießen ohne lästiges Grübeln*⁷⁵ oder *Endlich abschalten – Warum Urlaub vom Smartphone uns Zeit, Glück und Liebe schenkt*⁷⁶, um nur zwei Beispiele zu nennen. Augenscheinlich ist hier abermals eine andere Art des »Abschaltens« gemeint als in der geschilderten Seminarsituation, denn das scheinen wir ja bereits ohne Ratgeber sehr gut zu können. Die Beteiligten können hier ganz wunderbar »von der Arbeit abschalten«, aber mit dem Abschalten aus der Google-Suche muss offenbar etwas anderes gemeint sein. Tatsächlich findet sich auch in meiner, bereits zum Thema der Müdigkeit rezipierten Aufzeichnung eines Seminarsgesprächs mit Studierenden noch eine weitere – wie es scheint völlig andere und doch ganz gleiche – Verwendung von »abschalten«, wenn die Studierenden schildern, dass sie immer müde seien, aber nur mithilfe von Medienkonsum »abschalten« können, weil ihre innere Unruhe sonst Ruhepausen verhindern würde.⁷⁷

Hier wird »abschalten« im Sinne des Ausruhens/Entspannens verwendet, während es im Text oben mit Unkonzentriertheit oder Unaufmerksamkeit im Sinne der Informationsaufnahme verwendet wird. Wir können also schließen, dass Unkonzentriertheit und Unaufmerksamkeit etwas anderes sein müssen als Ausruhen und Entspannen. Das mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, doch ist auch das »Entspannen« eine maschinelle Metapher, die ja bedeutet, »Spannung« abzubauen, also eine (Energie-)Konzentration aufzulösen, sodass der gerade herausgearbeitete Unterschied hier wieder verschwimmt.

Der Duden unterscheidet dreierlei Bedeutungsweisen von »abschalten«:

- durch Betätigung eines Schalters unterbrechen, ausmachen, abstellen, ausschalten;
- (umgangssprachlich) nicht mehr konzentriert auf das Achten, was eigentlich die Aufmerksamkeit beansprucht; unaufmerksam, geistesabwesend sein;
- (umgangssprachlich) Abstand gewinnen, sich entspannen.⁷⁸

73 Suchanfrage bei *google.com* vom 08.12.2021.

74 Suchanfrage bei *google.com* vom 08.12.2021.

75 Beirer, Rudolf: *Endlich abschalten können: Freizeitgenießen ohne lästiges Grübeln*, Norderstedt 2014.

76 Price, Catherine/Malich, Anja: *Endlich abschalten – Warum Urlaub vom Smartphone uns Zeit, Glück und Liebe schenkt*, Reinbek bei Hamburg 2018.

77 (EPKD).

78 <https://www.duden.de/rechtschreibung/abschalten#bedeutungen>(08.12.2021).

Das Wort gehört zu den 10.000 häufigsten Worten (von drei Milliarden) im sog. Dudenkorpus.⁷⁹ Tatsächlich finden sich in meinen protokollarischen Aufzeichnungen alle drei Verwendungen wieder. Die Studierenden können nicht zur Ruhe kommen, die Smartphone-Nutzenden im Seminar sind geistesabwesend und die Teilnehmenden des Konferenzpanels, das ich in Bezug auf die destruktive Feedback-Schleife thematisiert habe, sind zunächst unaufmerksam, im Verlauf aber tatsächlich im maschinellen Sinne »ausgeschaltet« worden. Aber wenn wir »abschalten« als »nichtmehrkonzentriert auf das achten, waseigentlich die Aufmerksamkeit beansprucht; unaufmerksam, geistesabwesend sein« begreifen, hätten wir doch im positiven Sinne »Abstand gewonnen« und uns »entspannt«. Um dieser Unklarheit auf die Spur zu kommen, möchte ich im Sinne einer »Wieder-Holung« noch einmal den gesamten Ablauf des Konferenzpanels zurate ziehen, das uns schon zuvor als Beispiel für das Fehlen empfundener Mitgestaltungsmöglichkeiten diente, um seiner Prozesshaftigkeit auf den Grund zu gehen:

In der Mensa sitzen meine Kolleg*innen und ich mit einer Frau zusammen, die im nächsten Panel einen Beitrag vorbereitet hat. Sie erzählt auf meine interessierte Nachfrage von ihrem Thema und wird darüber plötzlich so aufgeregt, dass sie nach Eigenaussage vor Nervosität das Essen einstellen muss. Sie verschwindet dann rasch. Das hatte ich natürlich nicht gewollt. Obgleich sie noch versicherte, dass sie sich sehr über mein Interesse freue, und hoffe, mich gleich im Panel anzutreffen, habe ich ihr doch irgendwie das Mittagessen ruiniert und fühle mich ein wenig schlecht. Natürlich gehe ich trotzdem zu ihrem Panel, das den vielversprechenden Titel »Formen der Kritik/Kritik der Form« trägt. Insgeheim hoffe ich auch, dass dort meine zuvor enttäuschte Hoffnung auf andere Darstellungsformen Platz finden wird.

Im Veranstaltungsraum angekommen hat sich vom Aufbau der Raumordnung erst einmal noch nichts geändert. In einer Tischreihe vor dem Whiteboard sitzen vier Vortragende mit ihren Laptops und eine Moderatorin an der Seite. Dem gegenüber etwa fünf Stuhlreihen mit jeweils zehn Stühlen in Reih und Glied, die zu etwa 80 Prozent besetzt sind. Ich suche mir einen Platz und zücke Papier und Stift. Die Mensafrau ist gleich als erstes an der Reihe und spricht mit großer Geschwindigkeit in hoch akademischen Sätzen über Karikaturen als Subversion. Ich kann nur »Butler« und »Dekonstruktion« aufschnappen und denke, dass es sich

79 »Die Angaben zur Worthäufigkeit sind computergeneriert und wurden auf Basis des Dudenkorpus erstellt. Das Dudenkorpus ist eine digitale Volltextsammlung mit mehr als drei Milliarden Wortformen aus Texten der letzten fünfzehn Jahre, die eine Vielzahl unterschiedlicher Textsorten (Romane, Sachbücher, Zeitungs- und Zeitschriftenjahrgänge u. a.) repräsentieren. Unterschieden werden fünf Häufigkeitsklassen zwischen den Polen »hoch« und »gering.« w www.duden.de/rechtschreibung/abschalten (08.12.2021).

bei dieser Vortragsform in geradezu karikierender Weise um einen performativen Widerspruch *par excellence* handelt. Als sie fertig ist, meint die Moderatorin, dass leider keine Zeit für Fragen übrig sei, und wenn es jetzt nichts sehr Dringendes gebe, würde sie gerne gleich zum nächsten Vortrag übergehen. Der nächste Vortragende macht uns nicht einmal die Freude, akustisch verständlich zu sein, er liest schnell und leise von seinen Blättern ab, denen er ihren Inhalt offenbar im Vertrauen zuflüstern will, denn sein Mund entfernt sich nie weiter als 20 Zentimeter vom Blatt und er schaut uns auch kein einziges Mal an.

Das ist der Moment, wo ich so enttäuscht und wütend werde, dass ich beschliesse, doch in der Situation zu protokollieren, was ich eigentlich nicht hatte tun wollen. Notwehr quasi. Ich hoffe, die Situation dadurch im Nachhinein für mich aufschlüsseln zu können und mich in der Situation nicht so ohnmächtig zu fühlen. Ich sehe mit dem Protokollanten-Blick im Raum umher und stelle fest, dass gut die Hälfte des Publikums »abgeschaltet« hat. Einige schauen auf jene sehnsüchtige Weise aus dem Fenster, die mich immer an meinen Mathematik-Unterricht in der Schule erinnert, andere kritzeln in ihren Blöcken herum, die Fortschrittlicheren wischen über ihre Smartphones. Einige haben sogar die Augen geschlossen und versuchen, diesen Umstand mit ihren Händen vorm Gesicht zu verbergen. Es liegt eine bleierne Müdigkeit im Raum, sogar die Vortragenden, die gerade nicht dran sind, kämpfen – und verlieren –, trotz ihrer Exponiertheit, gegen ein Gähnen. Ich denke an die Mensafrau und wie aufgeregt und voller Energie sie noch vor einer Stunde war, jetzt hält sie ihr Kinn in der aufgestützten Hand und blickt mit glasierten Augen in ihren Laptop, statt zu dem Vortragenden, der noch immer flüsternd Geheimnisse mit seinem Papier teilt. Mir fällt Fischer-Lichte ein, die wie viele andere (u.a. ich selbst) behauptet, Publikum sei niemals passiv, und ich denke: Was für ein Quatsch, wir sind total passiv, völlig abgeschaltet, bestenfalls in so einer Art Standby-Ruhemodus, wofür der Beweis allerdings aussteht. Jedenfalls offline, ohne Verbindung zum drahtlosen Netzwerk. [...] Nach etwa zehn Minuten gibt es wieder eine Empörungswelle wegen des Neue-Musik-Konzerts da vorne. Ich habe den Eindruck, dass hier abgewogen wird, ob sich Protest lohnt, überlege plötzlich selbst und schaue mir die fünf Personen am Tisch an und denke: »Nein, die würden es nicht mal verstehen.« Stillstand kehrt wieder ein. Wenn ich dem Redner zuhöre, werde ich sauer, weil ich gar nichts verstehen kann und ihm das offenbar total egal ist.

Mir fällt eine Anekdote ein, die Jörg Holkenbrink hin und wieder den Studierenden erzählte: Das TdV war zu einem Performance-Besuch in ein Seminar eingeladen worden, sollte aber erst in der zweiten Hälfte spielen. In der ersten Hälfte gab es ein Referat, wo der junge Referent so schnell und leise sprach, dass man ihn nicht verstehen konnte, sodass die übrigen Studierenden (ebenfalls ohne Protest) abschalteten und sich andere geistige Betätigungen suchten, wie sie nachher berichtet haben sollen. Einer der älteren Spieler des TdV aber, der für sein aufbrau-

sendes Temperament berüchtigt war, sprang plötzlich von seinem Stuhl auf und platze mit seinem Unmut heraus: »Mensch! Ich versteh kein Wort, wenn Du so nuschelst! Sprich doch ma'n bisschen deutlicher!« Der Studierende bedankte sich souverän für diesen Hinweis und sprach langsamer und lauter. Am Ende der Sitzung wurde u.a. auch diese Situation im Plenum diskutiert und die Studierenden meinten, dass sie den aufbrausenden Spieler im ersten Moment sehr unhöflich fanden, als dann aber das Referat tatsächlich verständlich weiterging, hätten sie ihre Perspektive geändert und festgestellt, dass sie eigentlich selbst die Unhöflichen gewesen waren, indem sie den Referenten nicht darauf hingewiesen, sondern sich einfach anderen Dingen gewidmet hätten, ohne weiter auf ihn zu achten.

Mit der Anekdote im Sinn überprüfe ich noch einmal die Situation und frage mich, ob ich doch protestieren solle. Aber ich habe den Eindruck, dass er wirklich kein Interesse an Mitteilung oder gar Austausch hat. Der Vortragende ist kein junger Student, er ist ein Dr. phil., und er weiß sehr wohl, was er da tut. Ich habe tatsächlich den Eindruck, dass er unverständlich sein will, um Austausch abzuwehren. Er will keinen Austausch, er will keine Kritik. Er liest seinen Vortrag vor, damit die Tagung in seinem CV steht. Wir interessieren ihn überhaupt nicht, und ich fühle mich für niedere Zwecke missbraucht. Ich bin mit aufrichtigem Interesse in dieses Panel gegangen, hatte Lust, mich an- und aufregen zu lassen, und jetzt kommt mir das äußerst naiv und lächerlich vor. Das macht mich wiederum wütend, weil ich nicht will, dass diese Haltung auf einer akademischen Tagung naiv und lächerlich ist, sondern mir wünsche, dass sie angemessen wäre. Der Redner hat aufgehört, die Moderatorin sagt: »Wir haben nur noch sehr wenig Zeit, ich bitte Sie, Fragen und Antworten möglichst kurz zu halten.« Einige Leute lachen zynisch. Ich kann es verstehen, wir dürfen hier offenbar nichts außer hirntot sein. Zu meiner Überraschung melden sich einige. Es gibt aber nur Frage-Antwort, keine Diskussion.⁸⁰

Im Text finden sich zum einen unterschiedliche Bedeutungen, zum anderen aber auch zwei verschiedene Modi von »abschalten«: Einmal »haben« die Teilnehmenden abgeschaltet, das andere Mal »sind« sie abgeschaltet. Also aktives Abschalten (hier vielleicht auch reaktives) und passives Abgeschaltet-worden-sein. Das »Abschalten« in der Konferenzsituation ist zweifellos eine Form von Distanz zum situativen Geschehen, wie es die Ratgeber empfehlen. Warum wird es von mir also negativ bewertet? – Einen Abstand nicht gewinnen zu können, obwohl man es gerne möchte, ist zweifellos leidvoll. In der Konferenzsituation ist aber gewissermaßen das Gegenteil der Fall: Wir möchten Nähe und werden auf Abstand gehalten. Auch das ist eine leidvolle Erfahrung. Ganz ähnlich wie in einer sozialen Situation macht mein protokollarisches Ich als Teilnehmerin alle Phasen der Ursachensuche

80 (TB/KKW/3-7).

durch: Liegt es an mir, verhalte ich mich falsch? Ich empfinde mich als offen und zugewandt, bin also auf Kontakt aus, aber er wird verweigert. Ergo fühle ich mich abgelehnt, werde zuerst wütend, dann traurig, und gebe den Wunsch nach Nähe schließlich auf. Wenn wir uns diesen Verlauf ansehen, wird deutlich, dass ich mich in der Situation nicht tatsächlich »abgeschaltet«, sondern vielmehr abgelehnt fühle.

Was die Metapher »abgeschaltet« hier verdeckt, ist also die situative Beziehungsebene, das, was sich zwischen dem Vortragenden und seinem Publikum abspielt. Hier ist eine Beziehung »gescheitert«, etwas, das »glücken« wollte. Die mechanische Assoziation bei »abgeschaltet« verhüllt diesen Aspekt insofern, als es darin um eine Funktionalität bzw. Dysfunktionalität geht. Hier ist jedoch eine performative Handlung gescheitert. Tatsächlich weist die maschinelle Metapher »abgeschaltet« jedoch grundsätzlich in die richtige Richtung: Wenn wir uns ihrer Bedeutung genauer annehmen, fällt auf, dass sie, wie z. B. im Fall eines Lichtschalters, ganz richtig die Unterbrechung eines Kontakts bedeutet. Der Fluss eines Kreislaufs wird im »Abschalten« verhindert, was sich auch in meiner Beschreibungssequenz mit akkumulierenden Maschinenmetaphern als situative Wahrnehmung widerspiegelt: »[...] jedenfalls offline, ohne Verbindung zum drahtlosen Netzwerk«. Das protokollarische Ich fühlt sich mit der performativen Handlung und ihrem Erzeuger unverbunden, kontaktlos. Auf der emotiven Ebene meiner protokollarischen Aufzeichnung wird dabei jedoch deutlich, dass es sich hier in Abgrenzung zum Betätigen eines Lichtschalters durchaus nicht um einen Akt handelt, der zeitlich auf die Sekunde X festgelegt werden kann, sondern um einen komplexen Prozess mit verschiedenen Stadien von Beziehungsangeboten auf Rezipient*innenseite, um die gekämpft wird, in denen versucht wird, eine Art Dialogpartnerschaft einzugehen, die von der anderen Seite abgelehnt wird (zumindest wirkt es so auf mein protokollarisches Ich). Als meine Rezeptionsversuche scheitern, möchte ich einen Rollenwechsel vollziehen. Ich will keine alleingelassene Leserin oder Hörerin sein (eben weil ich nichts verstehe, aber weiterhin verstehen will), sondern ein raumzeitliches Gegenüber in der Versammlung, von dem wahrgenommen wird, dass es nichts versteht (aber etwas verstehen möchte). Mein protokollarisches Ich will gewissermaßen Publikumskörper im Sinne der Theaterwissenschaften und keine von der Gemeinschaft isolierte Leserin oder Konsumentin sein. Der Unterschied wäre der von einem literaturwissenschaftlichen Lesendenmodus zu einem performativen Zuschauendenmodus. Mein Anliegen des Austauschs von Wissen wird hier unterlaufen. Die Vortragenden verweigern sogar basale Signale der Wahrnehmung ihres Publikums, indem sie kein einziges Mal Augenkontakt herstellen. Sie blicken nicht von ihrem Papier auf und zeigen damit auch keinerlei Interesse an den Wirkungsweisen ihres Vortrags. Ich kann nun über ihre Gründe mutmaßen und ihre performte Interessenlosigkeit infrage stellen, aber jeder Erklärungsversuch bleibt spekulative Interpretation (weil hierzu Austausch notwendig wäre). In

der Situation vergesse ich auch nicht einfach, dass eine Mitgestaltungsmöglichkeit prinzipiell gegeben sein müsste, wie sich am Aufkommen der Anekdote zeigt. Ich prüfe diese Möglichkeit und komme zu dem Schluss, dass eine solche Interaktion in der konkreten Konstellation unmöglich ist, und gelange sogar schließlich zu der Auffassung, dass der Vortragende eine Austauschbeziehung mit seinem Publikum verhindern will. Dieser Eindruck ist bei Konferenzen durchaus nicht unüblich, sondern im Gegenteil die Regel, von der es erfreuliche Ausnahmen gibt. Doch wenn ein Text in komplexer Schriftsprache nuschelnd vorgetragen und dazu häufig noch eine konkurrierende PowerPoint-Präsentation abgespielt wird, vor der die Vortragenden im Dunkeln sitzen, ist dieser Eindruck dramaturgisch durchaus kohärent. In der geschilderten Situation erlebe ich, dass ich meiner Rolle, meiner Funktion, als leibhaftig anwesende ZuhörerIn regelrecht beraubt und abgeschaltet werde. Ich gehe explizit auf die mir in der Situation als Fehlannahme erscheinende Grundprämisse von Fischer-Lichte ein, das Publikum nehme immer einen aktiven Part ein. Hier gibt es in meiner Wahrnehmung keine autopoietische Feedback-Schleife im Sinne eines wechselseitigen Beeinflussens und Hervorbringens eines performativen Aktes. Dieser Kreislauf wurde abgeschaltet – und zwar tatsächlich schon vom ersten Vortrag an. Aber mein protokollarisches Ich kämpft noch eine Weile mit diesem Umstand, weil es sehr interessiert an den Inhalten ist, zu denen ihm der Zugang verweigert wird.

Es ist schwierig zu verstehen, was auf dem Weg von der Mensa zum Panel bei der ersten Vortragenden verloren gegangen ist, hat sie sich doch tatsächlich in der Mensa noch als interessiert am Austausch gezeigt. Lediglich ihr Lampenfieber hatte sie angeblich aus der Situation verschwinden lassen. Bei Performer*innen würde ein derartiges Lampenfieber zu einer besonders energetischen Performance führen, bei Wissenschaftler*innen kann man bei den meisten Konferenzen das Gegenteil beobachten. So auch im Fall der Frau aus der Mensa: Sie war so aufgeregt, dass sie nicht mal essen mochte, und keine 30 Minuten später kämpft sie gegen das Einschlafen auf offener Bühne. Zuvor haben wir gesehen, dass Austausch vitalisierend wirkt und eine dialogische Maxime zu einer wachen Atmosphäre führt. Im beschriebenen Fall scheint die Aufregung jedoch so groß, dass man zutreffender von Angst sprechen muss. Dramaturgisch betrachtet konnte die Vortragende vor Angst nicht essen, ist aus Angst vor dem Austausch aus der Mensa geflohen und hat dann ebenfalls aus Angst einen Vortrag gehalten, mit dem das Publikum in keinen Kontakt treten konnte. Diese Perspektive lässt die Phänomene weniger verwirrend erscheinen und fügt sich zu einem kohärenten Ganzen. Die Frage, die offen bleibt, ist die, wovor die Vortragenden solche Angst haben.

Das dialogische Prinzip, das hier abgelehnt wird, hat dabei nicht den verbalen Austausch von Informationen zur Voraussetzung, sondern ein wechselseitiges Interesse, das durch Signale der wechselseitigen Wahrnehmung charakterisiert wäre, wie wir sie im Fall eines guten Vortrags oder einer guten Vorlesung vorfinden.

Im Sinne einer autopoietischen Feedback-Schleife würde der Vortragende derlei emergente Faktoren in seinen Vortrag einfließen lassen und sich im Vortrag davon beeinflussen lassen. Wie bei einer theatralen Inszenierung gäbe es so etwas wie eine vorbereitete Inszenierungsgrundlage (traditionell ein Skript), die aber situativ begründete Abweichungen ermöglicht. Die bei wahrgenommenem Interesse oder auch Desinteresse z.B. einen Punkt vertieft oder abkürzt, jedenfalls auf die performativen Gegebenheiten und Anwesenden reagiert. Diese Beschreibung steht im starken Kontrast zur maschinellen Metapher des »Abschaltens«, die eine technisch-funktionale Dimension in den Vordergrund rückt, der ein binäres System (»aus/an«) zugrunde liegt. Zwischentöne können keinen Raum finden, etwas kann nicht teilweise aus- oder angeschaltet sein. Wenn wir dagegen von »glücken« und »scheitern« sprechen, müssen wir geradezu differenzieren. Welcher Aspekt glückt/scheitert in Bezug auf wen und inwiefern?

Jede Vortragssituation ist immer auch ein performatives Setting,⁸¹ doch liegt der Fokus der Aufmerksamkeit normalerweise nicht auf seiner Performativität, sondern auf seinen Inhalten. Man kann und sollte dabei Zweifel daran hegen, dass Inhalte losgelöst von ihrer Performanz bewertet werden können; rezipieren kann man sie natürlich nicht anders als durch ihre Performanz. In meinen Beobachtungen der performativen Beiträge des TdV lege ich im Kontrast eine viel differenziertere Beschreibungsweise ohne maschinelle Metaphern an den Tag, was sicherlich auch mit meiner subjektiv empfundenen Wachheit zu tun hat. Dass mein Blick von einer performativen Publikum-Performenden-Ebene ausgeht, ist nicht bemerkenswert, schließlich handelt es sich um ein explizit performatives Setting, während ich beispielsweise das Lecture-Panel zuvor als performatives Setting anschau (*is-performance/as-performance*). Bemerkenswert ist, dass ich auch in der Beschreibung der anschließenden Gespräche bruchlos auf einer performativen Beschreibungsebene bleibe, die wesentlich auf Aspekte der Autopoiesis und der Emergenz Bezug nimmt, also auf die Aspekte, die ich zuvor als Indikatoren für eine dialogische Maxime im performativen Vollzug charakterisiert habe. Ich beschreibe in allen Fällen dezidiert Wechselwirkungen, die auf einer Grundlage wechselseitiger Wahrnehmungsbezeugungen fußen. Die emergenten Faktoren sind hier sogar durch tatsächliche Ergebnisoffenheit in Bezug auf die Weiterentwicklung der Inhalte erwünscht und werden durch Holkenbrinks Gesprächsleitung eingefordert. Sie werden in einer rekursiven Bewegung wechselseitiger Einflussnahme erst in der Situation generiert, wobei jede*r Anwesende prinzipiell einen Unterschied für die Ausrichtung der Inhalte machen kann. Auf diese Weise entsteht ein kollektiver Denk-Akt: ein Diskurs.

Bei einem *Diskurs* handelt es sich um ein originär wissenschaftliches Format, das – als kollektiver Denk-Akt verstanden – alle Kriterien einer autopoietischen

81 Vgl. hierzu etwa: Peters, Sybille: *Der Vortrag als Performance*, Bielefeld 2011.

Feedback-Schleife und einer dialogischen Maxime ihres Vollzugs aufzeigt. Wie kommt es also, dass er als solcher derart selten in universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen anzutreffen ist? Auch hier handelt es sich um einen Begriff mit unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen, die wir uns im Folgenden zunächst näher ansehen werden, um anschließend der aufgeworfenen Frage differenzierter begegnen zu können.

Diskurs

Im *Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache* wird die Bedeutung von »Diskurs« als »Gedankenaustausch, Unterhaltung, Erörterung« unter »veraltet« angegeben.⁸² Die in allen gängigen Wörterbüchern zuerst, teilweise sogar als einzige angegebene Bedeutung von »Diskurs« lautet zu meiner Überraschung: »methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema«⁸³. Nach dieser Definition hätten wir also auch im beschriebenen Lecture-Panel Diskurse vorgefunden. Orientiert an dieser Definition wäre meine Unzufriedenheit in der Konferenzsituation also tatsächlich völlig unangemessen. Etymologisch kommt »Diskurs« von (lat.) »discursus = das Sich-Ergehen über etwas, das Auseinander-, Umherlaufen«⁸⁴ und weist damit wiederum in die Richtung der veralteten Bedeutung des dialogischen Bewegungsprinzips von Gedankenaustausch. Die Verschiebung der Wortbedeutung ist angesichts der Expansion jüngerer Diskurstheorien, allen voran der Diskursanalyse seit Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns*⁸⁵, schwer nachvollziehbar. Schließlich begreift Habermas das kommunikative Handeln ja gerade als ein Handeln, welches sich im Unterschied zum »strategischen Handeln« in verständigungsorientierten Sprechakten äußert, zu denen sich das strategische Handeln »parasitär« verhält.⁸⁶ Bei der Vielzahl von Bedeutungsvarianten des Begriffs »Diskurs« ist es erstaunlich, dass sich im allgemeinen Sprachgebrauch die Bedeutung »methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema« durchgesetzt hat. Eine methodisch aufgebaute Abhandlung ist schließlich etwas, das zunächst einmal einem monologischen Prinzip folgt. Jemand bereitet eine Schrift oder Rede vor, der ein*e oder mehrere Zuhörer*innen folgen. Es ist kein Austausch vorgesehen, sondern höchstens ein Kommentar oder eine Rückfrage. Dies entspricht der aktuell vorherrschenden Konferenzkultur.

82 Vgl. <https://www.dwds.de/wb/Diskurs> (08.12.2021).

83 Vgl. www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs (08.12.2021).

84 www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs (08.12.2021).

85 Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1-2), Frankfurt a.M. 1995.

86 Vgl. ebd.

»Abhandeln« ist etwas anderes als »verhandeln«. Interessanterweise gibt es eine negative Assoziation zu Sprechweisen wie »das Thema wurde so und so abgehandelt«, aber eine positive, geradezu ehrfürchtige zu dem Begriff der »Abhandlung«. »Verhandeln« hören wir heute zumeist in wirtschaftlichen oder politischen Zusammenhängen. Im Unterschied zu »abhandeln« impliziert »verhandeln« jedoch immer Verhandlungspartner*innen und weist damit in die Richtung eines dialogischen Prinzips. Eine Abhandlung kann man konsumieren, bei einer Verhandlung muss man partizipieren. Der Diskurs als Verhandlung von Wissensständen und Erkenntnissen wird dabei traditionell als Motor von Wissenschaft assoziiert. Ohne diese Verhandlungen kann es keinen Fortschritt, keinen Wissenszuwachs, keinen Erkenntnisgewinn geben. Holkenbrink weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dies jedoch eine entsprechende Verständigungskultur erfordere, und zitiert Richard Sennet, der die »Fähigkeit des Zuhörens« auf dieselbe Stufe mit der »Fähigkeit zu klarem Ausdruck« hebt:⁸⁷

»Die Fähigkeit des Zuhörens spielt bei solch einem verbalen Wettstreit kaum eine Rolle. Der Gesprächspartner soll voller Bewunderung zustimmen oder ähnlich selbstbewusst kontern – der bekannte Dialog zwischen Tauben, wie wir ihn oft in der Politik erleben. Auch wenn ein Gesprächspartner sich ungeschickt ausdrückt, kann der gute Zuhörer es nicht mit der bloßen Tatsache dieses Ungenügens bewenden lassen. Der gute Zuhörer muss auf die Absicht, die Anregung eingehen, wenn das Gespräch weitergehen soll.«⁸⁸

Eine solche Fähigkeit des Zuhörens meint ein Zuhören im Dialog – in einer Vorlesung oder bei einem wissenschaftlichen Vortrag auf einer Konferenz braucht man aber offenbar eine andere Zuhörfähigkeit.⁸⁹ Die Art von Verständigung, die hier suggeriert wird, impliziert Dialogpartner*innen auf Augenhöhe, die einen Austausch wünschen, also eine proportionale Gesprächsbeziehung zur Grundlage haben. Bei einem Monolog handelt es sich dagegen um eine antiproportionale Gesprächsbeziehung, wenn wir den Aspekt der Verständigung in den Fokus rücken: Nur der oder die Eine will von den anderen verstanden werden. Oder wie Jacques Rancière es in Bezug auf Theater zusammenfasst:

-
- 87 Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Auf dem Spielfeld der Formate – Zur Entwicklung ästhetischer Sensibilitäten in der Welt der Wissenschaft«, in: Lagaay/Seitz [Suchard] 2018. (S. 95).
- 88 Sennet, Richard: *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*, München 2012. (S. 34f.), zitiert nach Holkenbrink/Seitz [Suchard] 2018.
- 89 Diese Gedanken haben Holkenbrink und ich im genannten Dialog ausgeführt, der 2018 seine Erstveröffentlichung in englischer Sprache erfuhr. Vgl. Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Challenging Formats. Content and Form in Dialogue«, in: Ahmad, Aisha-Nusrat/Fielitz, Maik/Leinus, Johanna/Schlichte, Gianna Magdalena [Hg.]: *Knowledge, Normativity and Power in Academia – Critical Interventions*, Frankfurt/New York 2018. (S. 137-149).

»Der Theatermacher oder der Regisseur wollte, dass die Zuschauer dieses und jenes sehen und fühlen, dass sie dieses verstehen und jene Schlussfolgerungen daraus ziehen. Das ist die Logik der verdummenden Pädagogik, die Logik der direkten und identischen Übertragung: es gibt etwas – ein Wissen, eine Fähigkeit, eine Energie auf der einen Seite – in einem Körper oder einem Geist –, das auf eine andere Seite übergehen soll.«⁹⁰

Wie Rancière nahelegt, können wir auch im Fall der Hochschuldidaktik einen Trend beobachten, nach dem ein Wissen auf der einen Seite in einen Körper oder Geist auf der anderen Seite übertragen werden soll. Nur dass es sich dabei nicht mehr zwingend auch um einen Körper oder Geist handelt, durch den etwas übergehen soll, sondern dass es sich z.B. auch um ein E-Learning-Portal handeln kann. Der Löwenanteil des Wissenstransfers geschieht heute schriftbasiert, obwohl uns schon Platon in seiner Schriftkritik lehrt, dass Schriften als monologische Formen der Erlangung wahren Wissens eher abträglich sind, da diese Erlangung wahren Wissens einer dialektischen Form bedarf und damit natürlich in enger Verwandtschaft zum dialogischen Prinzip steht.⁹¹ Dabei können wir nun Platons schriftliche Schriftkritik auch als performativen Widerspruch der ersten Stunde betrachten und sehen, dass seine inhaltliche Kritik dadurch abgeschwächt wird, dass sie in Widerspruch zu ihrer Form steht.

Genauso stellen sich wissenschaftliche Tagungen häufig dar (besonders digitale): Die meisten Vortragenden scheinen keinen Austausch im Sinne eines proportionalen Dialogs zu wünschen, sondern etwas »abliefern« zu wollen. Dem Publikum bliebe dann eben nur noch, »den Empfang zu quittieren«, wie wir zuvor auch in der »Handling Diversity«-Vorlesung beobachten konnten. Auf Konferenzen zeigt sich eine solche Priorität bereits durch die Zeitverteilung: 20 Minuten Vortrag, zehn Minuten Diskussion – wobei der Vortrag meistens 25 Minuten dauert und es dann heißt: »Nun hätten wir noch fünf Minuten für Verständnisfragen oder Kommentare.« Eine Verständnisfrage wie auch ein Kommentar sind aber ebenfalls monologische Beiträge, wenn wir den Aspekt des Austauschs weiterhin fokussieren. Und eben dieser Trend zum monologischen Prinzip findet sich auch in der Lehre. Ein Grund hierfür ist sicherlich die stetig wachsende Studierendenzahl bei nahezu gleichbleibender Anzahl der Lehrenden. So rücken dialogische Formate zwangsläufig ins Hintertreffen und monologische Formate nehmen zu. Eine »Fähigkeit des Zuhörens« in Sennetts Sinne kann also kaum noch erprobt werden, was in der Folge dazu führt, dass Akademiker*innen das reproduzieren, was sie in ihrer universitären Ausbildung gelernt haben – nämlich zu monologisieren. Im Fall

90 Rancière, Jacques: *Der emanzipierte Zuschauer*, Wien 2009. (S. 24).

91 Vgl. Platon, *Phaidros* 274e–275b.

mehrerer »Monologpartner« wirkt das dann zweifelsohne wie ein »Dialog zwischen Tauben«.

Wenn man sich den »Tauben« dann aber als »Hörende*r« präsentiert, also wirklich zuhört und im Sinne des Dialogs Fragen von aufrichtigem Interesse an sie richtet – als gute*r Zuhörer*in »auf die Absicht, die Anregung eingeht«, wie Sennett sagt – sind solche Begegnungen (gerade auch, aber nicht nur zwischen Wissenschaft und Kunst) beim ersten Kontakt oft angstbesetzt, was mit der ungelerten oder verlernten »Fähigkeit des Zuhörens« im dialogischen Sinne zu tun haben kann. Holkenbrink spricht in diesem Zusammenhang von der notwendigen Souveränität, die eigene Souveränität riskieren zu können:

»Ästhetische Praktiken, die einen Freiraum der Form ermöglichen und in der Verknüpfung mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen zu neuen Inhalten führen können, erzwingen aber geradezu, verborgene Apathien aufzuspüren und die Beschäftigung mit Inhalten zu intensivieren. Dies setzt bei allen Beteiligten die Souveränität voraus, im Dialog der Wissenskulturen die eigene Souveränität aufs Spiel zu setzen. Nur wer sich im Unverständlichen aufzuhalten vermag, kann neue Sprachen lernen.«⁹²

Eine andere Möglichkeit ist jedoch, dass es sich bei einem echten Austausch immer auch um eine *Ergänzung* handelt. Hat man nun aber ein Verständnis von guter Wissenschaft als *vollständiger* Erklärung, so wäre jede Ergänzung immer schon negative Kritik – d.h. wenn ich meine Gesprächspartner*innen im Dialog interessant, also anregend finde und diese Anregung dadurch zeige, dass ich weiterführende Ideen äußere, werden sie das nicht als Kompliment, sondern als Vorwurf an die Unvollständigkeit ihrer Theorien verstehen. Besonders wenn hier noch ein hierarchisches Gefälle einwirkt, also beispielsweise ein*e Studierende*r eine*n Dozent*in ergänzt, wird es schwierig. Aber was haben wir verlernt, dass wir derlei nicht als Bereicherung oder als Kompliment, sondern als negative Kritik wahrnehmen?

In meinen Konferenzbeobachtungen ging es in den Standardformaten nicht um Verhandlungen, es ging darum, Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Daran ist nichts auszusetzen. Die Präsentation von Arbeitsergebnissen ist der notwendige erste Schritt, um in einen Austausch über diese Ergebnisse einzutreten. Aber wo bleibt dieser zweite Schritt? Geschieht er informell? Geschieht er im Nachhinein schriftlich durch das Einpflegen der Ergebnisse in die eigene Arbeit? Warum ist er

92 Holkenbrink/Seitz [Suchard] 2018 (S. 95). Siehe hierzu auch ausführlicher: Bebek, Carolin/Holkenbrink, Jörg: »Denkräume in Bewegung setzen – Performance Studies: Möglichkeiten der Transformation in fächerübergreifenden Studienprojekten mit dem Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst«, in: Schelhowe, Heidi [Hg.]: *Teaching is touching the future: academic teaching within and across disciplines*, Bielefeld 2015. (S. 76-82).

nicht in den »Inszenierungsvorlagen« einer Konferenz vorgesehen? Die vorherrschende Konferenzkultur zeigt hier Parallelen zu der Art und Weise, wie digitale Systeme in den Wissenschaften eingesetzt werden – nämlich schriftbasiert und damit monologisch orientiert. Den Löwenanteil unseres wissenschaftlichen Alltags verbringen wir heute mit digitalen Formaten allein an unseren Computern und müssen die Formatvorlagen, die sie verlangen, bedienen, wenn wir nicht gerade Informatiker*innen sind, die etwas an diesen Vorlagen verändern können. Es bleibt jedoch die Frage, worin hier der Unterschied zur Schreibmaschine oder zum Pergament und Tintenfass besteht. Man könnte die These aufstellen, dass die digitalen Praktiken substituierend gewirkt haben und die anderen, dialogischen Praktiken verdrängt wurden. Der *linguistic turn* hat mit seiner Devise von »alles als Text« diese Formatvorlagen natürlich maßgeblich beeinflusst und tatsächlich in den Hintergrund rücken lassen, was von der Textmetapher nicht eingefangen werden kann. Wie recht er in Bezug auf »alles als Text« hatte, konnte niemand vorhersehen. Die digitalen Codes nehmen seine Devise geradezu wörtlich, wenn sie Bilder, Musik, Filme – eben alles – als »Text«, d.h. als Zeichensystem codiert, ver- und entschlüsseln.

Aber nicht nur auf der faktischen Ebene der Programmierung haben wir es mit einer Textflut zu tun. Befürchtete man zu Anfang der Digitalisierungswelle noch allgemein, dass bald niemand mehr lesen werde und die Jugend verdummen müsse, hat sich heute das Gegenteil bewahrheitet. Es wird mehr denn je gelesen und geschrieben (allerdings freilich in der Hauptsache in Form von »Kurznachrichten«). Wenn aber Platon mit seiner Schriftkritik recht hat, in der er Schriften als monologische Formen kritisiert, die dem dialektischen Prinzip zur Erlangung wahren Wissens abträglich sind, wäre die Textflut der Digitalisierung, gerade wegen des erhöhten Schriftaufkommens, ein Beitrag zur Verdummung der Massen. Natürlich gibt es mittlerweile dialogische Schriftkulturen, Messenger wie etwa WhatsApp, die dem altbekannten Schriftwechsel per Brief die Dimension der Echtzeit des Austauschs hinzufügen und bei denen wir kritisch prüfen sollten, ob sich Platons Schriftkritik hier noch anwenden lässt. Der Großteil des digitalen Schriftverkehrs beruht jedoch, wie wir festgestellt haben, tatsächlich auf monologischen Prinzipien. Nachrichtendienste und Soziale Netzwerke funktionieren monologisch, mit Kommentarfunktion. Ein Kommentar ist aber, wie gesagt, ebenfalls eine monologische und keine dialogische Form. Diese Prinzipien lassen sich gut auf die beobachtete Tagungssituation übertragen. Nach 25 Minuten des monologischen Vortrags sagt die Moderatorin: »Nun hätten wir noch fünf Minuten für Rückfragen und Kommentare.« Manchmal sind es zehn Minuten, und manchmal werden sie »Diskussionszeit« genannt. Dass in zehn Minuten keine Diskussion im Sinne der veralteten Bedeutung von Diskurs als »Gedankenaustausch, Unterhaltung, Erörterung« zustande kommen kann, bedarf keiner weiteren Begründung. Ein Gedanke

braucht Zeit, um sich einzustellen, um vorgestellt und nachvollzogen zu werden, bevor er dann erwidert werden kann.

In den vom Standard abweichenden TdV-Formaten für Tagungsbeiträge gibt es hier im Vorfeld häufig Widerstand, weil das TdV in der Regel zusätzlich zur Performance 45-60 Minuten Diskussionszeit veranschlagt und damit der Logik einer Standard-Tagungsstruktur vehement widerspricht – solches jedoch mit dem beobachteten Effekt der veralteten Bedeutung von Diskurs, die im Nachhinein stets (ohne mir bekannte Ausnahmen) als äußerst bereichernd empfunden wird. Leider wird dadurch häufig eine Art Exotenstatus verfestigt statt verflüssigt. Der Diskurs wird dann als große Bereicherung wahrgenommen, der aber vielen gerade wegen seiner Maxime des tatsächlichen Austauschs aller Beteiligten als unwissenschaftliches »Außer-Konkurrenz-Format« erscheint. Aber dürfen wir es als Wissenschaftler*innen zulassen, dass wir einen dialogischen Diskurs mit einer »unwissenschaftlichen« Praxis assoziieren? Können wir dann weiterhin behaupten, dass die Maxime des Austauschs geradezu konstitutiv für das Prinzip von Wissenschaft ist? Warum orientieren sich dann nicht mehr Wissenschaftler*innen auch in der Gestaltung ihrer Formate an dieser Maxime?

Wenn wir also dialogische Maximen in der Performativität von universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen als konstitutiv für eine wissenschaftliche Praxis erachten und gleichzeitig beobachten, dass selbige in der wissenschaftlichen Praxis auf dem Rückzug sind, haben wir es hier mit einem Paradoxon zu tun, das wir genauer in Augenschein nehmen müssen. Das macht es notwendig, den Kontext unserer Analyse zu erweitern und zu untersuchen, welche weiteren Maximen im Vollzug universitärer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen wirksam sind. Hierdurch erhoffe ich, Aufschluss über die Ursachen der Vorherrschaft monologischer Maximen ihres Vollzugs zu erhalten. Wir werden uns daher im folgenden Kapitel mit einer *Inszenierungsanalyse* der Standardformate von Wissens- und Bildungsaufführungen im universitären Kontext befassen. Die Inszenierungsanalyse soll uns in Ergänzung zur Aufführungsanalyse mit Hintergründen vertraut machen, die wiederum neue Perspektiven auf das phänomenal Wahrnehmbare in den Wissens- und Bildungsaufführungen zulassen.

IV. Inszenierungsanalyse akademischer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen

Im Folgenden soll uns die Metapher der Inszenierungsanalyse dazu dienen, strukturelle Standards von universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen in den Fokus zu bekommen. Die Inszenierung lässt sich theaterwissenschaftlich von der Aufführung durch das Gleichbleibende einer Aufführungsreihe abgrenzen, verhält sich also kontrastierend zu dem, was eine Aufführung jeweils einzigartig macht. Wie bereits thematisiert, ist es daher prinzipiell schwierig, einer Inszenierung ansichtig zu werden. Wenn ich hier von einer Inszenierungsanalyse spreche, soll damit lediglich eine Fokusverschiebung angezeigt werden, die als Metapher für einen Wechsel vom primären Interesse an den Details universitärer Wissens- und Bildungsaufführungen zum Interesse am Gleichbleibenden ihrer Formiertheit steht. Mit Fischer-Lichte werden wir uns an folgender Definition orientieren:

»Unter Inszenierung wird der Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien verstanden, nach denen die Materialität einer Aufführung performativ hervorgebracht werden soll, wodurch zum einen die von ihr hervorgebrachten Ereignisse als gegenwärtig in Erscheinung treten und zum anderen eine Situation geschaffen wird, die Frei- und Spielräume für nicht-geplante, nicht-inszenierte Handlungen, Verhaltensweisen und Ereignisse eröffnet. Der Begriff schließt insofern immer schon eine Reflexion auf die Grenzen von Inszenierung ein.«¹

Demgemäß werden wir universitäre Rahmenbedingungen fokussieren, die es ermöglichen, bereits ausgemachte Maximen in den Vollzugsweisen universitärer Wissens- und Bildungsaufführungen mit übergeordneten Strategien und Maximen ihrer Kontexte in Beziehung zu setzen. Hier wird uns besonders die Rolle von »Frei- und Spielräumen für nicht-geplante Handlungen, Verhaltensweisen und Ereignisse« interessieren, die wir als divergierendes Moment in den beobachteten Aufführungen feststellen und anhand der Unterscheidung von dialogischen und monologischen Maximen ihres Vollzugs kategorisieren konnten.

1 Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias [Hg.]: *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart/Weimar 2014. (S. 152).

Einführende Vorbemerkungen

Bevor wir mit der Inszenierungsanalyse beginnen können, müssen wir uns noch einmal explizit den Umstand bewusst machen, dass ich in meinen Ausführungen das Bild verzerrt habe: Zwar weise ich vielfach darauf hin, dass in der absoluten Mehrzahl meiner Beobachtungen Mitgestaltungsmöglichkeiten im Sinne einer resonanzgeleiteten Feedback-Schleife unter dialogischer Maxime nicht zu beobachten waren, sondern das Gegenteil, aber ich habe den wenigen abweichenden Fällen einen zu meinen Beobachtungen unverhältnismäßig großen Raum in meinen Ausführungen gegeben. Dieses Bild möchte ich nun in der Inszenierungsanalyse ausgleichen. Es war mir ein Anliegen, uns mit dem notwendigen Alternativsinn auszustatten, und zu zeigen, dass die Performanz einer Inszenierungsvorlage entscheidend vom Ethos ihrer Aufführenden abhängt. Die »Regieanweisungen«, die wir in den Inszenierungsvorlagen unserer Hochschulen finden, weisen keinesfalls die Eindeutigkeiten auf, zu deren Annahme wir gelangen könnten, wenn wir uns die Mehrzahl ihrer Aufführungen ansehen. Wie sich gezeigt hat, ist es vielmehr dem zentralen Phänomen der Müdigkeit, verbunden mit dem Phänomen des Abschaltens, geschuldet, dass sich die überwältigende Mehrheit von Wissens- und Bildungsaufführungen auf eine bestimmte Weise darstellen. Jedoch haben wir gesehen, dass die gemeinsamen Inszenierungsvorlagen auch andere Weisen und andere Werte in ihrem performativen Vollzug zulassen, und das sollten wir auch in Bezug auf ihre Inszenierungsanalyse berücksichtigen. Es gilt, die Frage zu klären, in welchem Verhältnis die abweichenden Vollzüge der Wissens- und Bildungsaufführungen zu den Inszenierungsvorlagen stehen. Die entscheidende Frage wird sein, ob sich diese Aufführungen subversiv oder sogar ungehorsam zu den Inszenierungsvorlagen verhalten, oder ob sie schlichtweg die in ihnen vorhandenen Freiräume zu nutzen wissen.

Um weiteren Aufschluss über eine generelle Bewertung von Abweichungen im Verhältnis zur Planung zu erhalten, möchte ich vorab den Begriff der Inszenierung noch einmal genauer kontextualisieren und auf Eigenheiten seiner Elemente in unterschiedlichen Bedeutungskontexten aufmerksam machen:

»Der Begriff der Unverfügbarkeit polemisiert in diesem Sinne gegen die Vorstellung, eine Aufführung sei planbar. Es sollte daher in diesem Zusammenhang strikt zwischen den Begriffen Inszenierung und Aufführung unterschieden werden. Der Begriff ›Inszenierung‹ umfasst einen Plan, eine Konzeption, die ein Künstler oder mehrere gemeinsam erarbeiten und im Probenprozess in der Regel ständig verändern. (Auch hier finden wir eine – andere – *feedback*-Schleife am Werk). Der Plan kann vorsehen, welche Elemente an welchem Ort zu welchem Zeitpunkt in welcher Gestalt und auf welche Weise zum Einsatz kommen. Auch wenn dieser Plan in jeder einzelnen Aufführung genau befolgt wird, so ist doch keine mit ei-

ner anderen identisch. Denn bei jeder so genannten Wiederholung ergeben sich – das hat der Rollenwechsel wie unter einem Vergrößerungsglas gezeigt – mehr oder weniger starke Abweichungen, die nicht nur durch die jeweilige Kondition und Gestimmtheit der Akteure bedingt sind, sondern in der autopoietischen *feedback*-Schleife ihren Grund finden. Sie ist dafür verantwortlich, dass jedes Mal eine andere Aufführung hervorgebracht wird, dass in diesem Sinne jede Aufführung einmalig und unwiederholbar ist.«²

Der Begriff der Unverfügbarkeit ist in den Theaterwissenschaften dezidiert positiv besetzt. In Wissenschaft und Bildung hingegen wird er in der Mehrheit der Disziplinen als zu überwindendes Manko erachtet. Die Planbarkeit von Lehre und wissenschaftlichem Arbeiten gilt als Qualitätsmerkmal, wovon beispielsweise die Praktik von ausführlichen Arbeits- und Zeitplänen in der Antragstellung von Forschungsgeldern zeugt. Jede wissenschaftlich tätige Person weiß dabei gleichzeitig, dass ein solcher Arbeits- und Zeitplan letztlich fiktiv ist. Man beschreibt lediglich, wie das Projekt verlaufen könnte, wohl wissend, dass es in jedem einzelnen Arbeitsschritt zu Abweichungen kommen kann und wird. Auch schreibt man nicht Dinge in verlangte Arbeitsberichte wie: »Den Zusammenhang zwischen X und Y habe ich erst erkannt, nachdem ich drei Wochen frustriert vor meinem aufgeklappten Laptop saß, ohne ein Wort zu schreiben, dann irgendwann nachts nicht mehr schlafen konnte und schließlich beschloss, meine Zeit stattdessen der Gartenarbeit zu widmen, wo mir plötzlich überraschenderweise der entscheidende Einfall kam.« Auch in der Lehre zeigen wir Studierenden selten Rohtexte von wissenschaftlichen Publikationen, wir zeigen sie sowieso niemandem, außer den engsten Vertrauten und schließlich den Lektor*innen. In der aktuellen Wissenschaft präsentieren wir Ergebnisse, nicht Prozesse. Einige Disziplinen, wie etwa die Ethnologie, bilden hier zwar tendenzielle Ausnahmen, dennoch würde auch hier niemand auf einer Konferenz sagen: »Das war ursprünglich meine Frage, aber sie ergibt jetzt irgendwie keinen Sinn mehr und nun weiß ich nicht weiter – hätten Sie, verehrte Kolleg*innen, vielleicht eine Idee für mich?«

Im Theater wird natürlich auch so etwas wie ein Ergebnis präsentiert, aber die Haltung dazu ist geradezu konträr. Zum einen gilt es als Qualitätsmerkmal von künstlerischen Inszenierungen, dass der Verlauf des Probenprozesses offen und frei gestaltbar ist und man nicht weiß, wo die Reise hingehet oder gar enden soll (eine andere Frage ist es, welcher Teil des Ensembles am offenen Prozess beteiligt wird). Zum anderen wird gern damit hausiert, dass derlei Prozesse auch durch die Premiere keinen Abschluss finden, sondern sich im Sinne eines stetigen *work in progress* mit und durch Publikum weiterentwickeln. Hier lässt sich umgekehrt

2 Fischer-Lichte 2004. (S. 82).

bezweifeln, ob dieser Anspruch immer eingehalten wird (oder werden kann). Dennoch ist die Grundhaltung eine dezidiert andere als die wissenschaftliche. Sagt ein Regisseur zu Beginn der Proben dem Ensemble: »Es ist schon alles komplett fertig, ihr müsst es nur noch so machen, wie ich sage«, hat er gute Chancen auf eine Meuterei (oder eine »tote« Inszenierung). Die Emergenz von Arbeitsprozessen gilt hier als Maßstab ihrer künstlerischen Qualität. In der wissenschaftlichen Arbeit wird hingegen seit einiger Zeit suggeriert, man müsse lediglich einen vernünftigen Arbeits- und Zeitplan aufstellen und ihn dann nur noch abarbeiten. Kommt es zu »Störungen« dieses Ablaufs, gilt es, schnell die Spur wieder aufzunehmen, ebenso beim Seminarplan in der Lehre. Auch hier werden Abweichungen vom Lehrplan als Störungen klassifiziert, die es zu vermeiden oder, wenn sie denn geschehen sind, zu korrigieren gilt. Mancherorts wurde auf diesen Umstand beispielsweise mit Schreibwerkstätten für Master- und Promotionskandidat*innen reagiert, allerdings freilich wiederum mit dem Ziel, bessere Ergebnisse in Öffentlichkeiten präsentieren zu können. Wir können also zunächst festhalten, dass es einen Unterschied in der Bewertung von *Planung und Emergenz* und von *Prozesshaftigkeit und Ergebnis* in den Ethiken von Wissenschaft und Kunst festzustellen gibt. Präziser kann man sagen: In den wissenschaftlichen Praktiken hat eine Linearisierung von Forschungs-, Lehr- und Lernweisen stattgefunden, eine Begrädigung (im Sinne von lat. *linearis* = aus Linien bestehend, stetig in eine Richtung verlaufend, ohne Abschweifung), also etwas, das Abweichung verhindert oder zumindest erschwert. Diese Ethik hat wiederum Auswirkungen auf das Ethos gegenüber inszenatorischen Vorlagen, die uns in den folgenden Kapiteln beschäftigen werden. Hierzu müssen wir den Bogen etwas weiter spannen und uns in der Folge auch mit Wissens- und Bildungsverständnissen unserer Gegenwart auseinandersetzen, als deren Destillat die Inszenierungsvorlagen betrachtet werden können.

Haben wir uns in den vorherigen Kapiteln vornehmlich induktiver Vorgehensweisen bedient, so werden diese nun durch deduktive Zugänge ergänzt, die aber weiterhin mit den empirischen Phänomenen im Verbund betrachtet werden sollen. Da es sich hierbei bereits um ein ambitioniertes Unterfangen handelt, ist es unmöglich, sich zusätzlich mit dem gesamten Feld der angrenzenden theoretischen Diskurse aller beteiligten Disziplinen zu befassen. Stattdessen werde ich lediglich einzelne Theorien mit den empirischen Ergebnissen konfrontieren, um diese Ergebnisse detailliert analysieren und umgekehrt die Theorien auf ihre Anwendungsmöglichkeiten hin befragen zu können. Es handelt sich also genau wie im empirischen Teil um ein exemplarisches Vorgehen, dessen Anliegen es vor allem ist, die Fruchtbarkeit dieser Auseinandersetzung zu plausibilisieren, und keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Abgeschlossenheit stellen kann oder will. Bei der Auswahl der Theorien habe ich mich von offengebliebenen Fragen aus den Beobachtungen leiten lassen, die anhand der ethnografischen und dramaturgischen Zugänge nicht – oder nicht befriedigend – beantwortet werden konnten. Die Autor*innen reprä-

sentieren dabei, gewissermaßen als Stichwortgeber*innen, unterschiedliche Diskursfelder, die nicht in ihrer Fülle dargestellt werden können, sondern als Verbund auf ihre prinzipielle Transdiskursivität hinweisen sollen.

Im Bereich der Bildungsphilosophie werden wir uns mit Thesen von Julian Nida-Rümelin auf Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Menschenbild zubewegen. Hier werden wir, ausgehend von René Descartes' Grundannahmen, zu epistemologischen Fragestellungen vorstoßen, die uns von Gilbert Ryles Kritik an Descartes zu Michael Polanyis Wissenskonzeption führen. Daran anschließend werden wir eine theoretische Begriffsklärung *performativer Forschung* und angrenzender Begrifflichkeiten unternehmen, auf deren Grundlage wird dann anhand von Impulsen Michel Serres' *performatives Wissen* in Beziehung zum Phänomen der Digitalisierung gesetzt, was uns zur Frage analoger Praktiken führen wird, denen wir mit Thesen von Oskar Negt begegnen. Mithilfe einer Konzeption von Diana Taylor werden wir dabei unterscheidbar machen, welche Wissensformen digital beherbergt werden können und welche nicht.

Anhand der ausgewählten Theorien sollen dabei weitere Hintergrundinformationen eingeholt werden, um beobachtete Vorgänge und resultierende Fragestellungen fundierter kontextualisieren zu können. Die analytischen Destillate aus den empirischen Beobachtungen werden uns dabei gewissermaßen als kartografische Ausgangspunkte für einzelne philosophische »Tiefbohrungen« dienen. Die praktischen Beispiele, die in diesem Vorgehen relevant werden, erfolgen dabei meist in Form eines Berichts, der einen Überblick ermöglichen will und sich darin als Ergänzung zu den detailreichen Einblicken aus den bisher genutzten Protokollaufzeichnungen der Wissens- und Bildungsaufführungen versteht. Auch in diesem Teil werden wir einem Wechselspiel verschiedener Schreibstile folgen, das bestrebt ist, die unterschiedlichen Fokusse von theoretischen und praktischen Zugängen nachvollziehbar zu machen.

Im Folgenden eröffnen wir die Inszenierungsanalyse, indem wir uns einem maßgeblichen gestalterischen Faktor universitärer Inszenierungsvorlagen widmen, nämlich ihrer Linearisierung. Dabei handelt es sich um ein komplexes Phänomen, das die Beleuchtung verschiedener Bezugspunkte verlangt. Beginnen werden wir mit seiner Begriffsbestimmung und einhergehend mit seiner Einordnung in die aktuelle Hochschullandschaft.

Linearisierung

Für eine kontextorientierte Inszenierungsanalyse von akademischen Wissens- und Bildungsaufführungen müssen wir uns zunächst ihre Regelverläufe noch einmal vor Augen führen. Die meisten Studierenden sind in der Hauptsache mit stark reglementierten und standardisierten Formaten konfrontiert, die wenig Abweichung

in ihrem Vollzug gestatten und insofern in ihrem Verlauf dezidiert monologisch angelegt sind. Ebenso stellt sich der Standardverlauf von Tagungen in der aktuellen Konferenzlandschaft dar. Es ist unbestreitbar, dass monologische Formate eine starke Berechtigung in der akademischen Welt haben und man die unterschiedlichen Formate nicht gegeneinander ausspielen sollte. Doch seit der Modularisierung der Bologna-Reform wird ebendies getan.³ Modularisierung bedeutet Standardisierung, und die funktioniert am besten im Bereich der Reproduktion. So kommt es, dass wir heute wieder ein starkes Übergewicht der Wissensreproduktion in universitären Lehr- und Lernweisen finden (welches unter dem Schlagwort des *Bulimischen Lernens*⁴ in der Vergangenheit Schlagzeilen gemacht hat). Es hat eine Linearisierung der Forschungs-, Lehr- und Lernweisen stattgefunden, also etwas, das Abweichungen in seinen Vollzügen verhindert oder zumindest erschwert. Die Alternative zu »linear« wäre aber m.E. nicht »nicht linear«, sondern translinear. Translinearität würde bedeuten, dass sich die linearisierten, monologischen Formate mit vernetzenden, dialogischen Formaten die Waage halten. Leider ist das in vielen Disziplinen nicht (mehr) der Regelfall. Eine Studierende der Wirtschaftswissenschaften berichtete mir beispielsweise, dass sie in ihrem gesamten Bachelorstudium kein einziges Seminar angeboten bekommen habe, sondern ausschließlich Vorlesungen mit mehr als hundert Studierenden, die PowerPoint-Folien für Multiple-Choice-Prüfungen auswendig lernen mussten. In etlichen Disziplinen ist das mittlerweile die Regel, was sicherlich einen der Hauptgründe dafür darstellt, dass viele Institute keinerlei Schwierigkeiten mit der Umstellung auf die Online-Lehre während der Corona-Pandemie zu beklagen hatten. Daher möchte ich nun zunächst auf diese vorherrschenden Inszenierungsvorlagen akademischer Wissens- und Bildungsaufführungen eingehen und ihre normativen Wirkungsweisen sichtbar und damit in der Folge auch verhandelbar machen.

Der Philosoph und ehemalige Bildungspolitiker Julian Nida-Rümelin liefert in *Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*⁵ eine Analyse der Missstände in den Universitäten, die er mit Fehleinschätzungen auf bildungspolitischer und arbeitsmarktpolitischer Ebene begründet. In seiner Amtszeit als Kulturstaatsminister in der Schröder-Regierung wurde Nida-Rümelin mit dem konservativen Flügel der SPD assoziiert, und auch in seiner Bildungskritik scheint

3 Einige dieser Formulierungen habe ich bereits in einem Dialog mit Jörg Holkenbrink verwendet. Vgl. Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Auf dem Spielfeld der Formate – Zur Entwicklung ästhetischer Sensibilitäten in der Welt der Wissenschaft«, in: Lagaay/Seitz [Suchard] 2018. (S. 91-101).

4 Vgl. hierzu etwa: Coffield, Frank/Costa, Cristina/Müller, Walter/Webber, John: *Beyond Bulimic Learning: Improving teaching in further education*, London 2014.

5 Nida-Rümelin, Julian: *Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*, Hamburg 2014.

er eine auf den ersten Blick für die SPD unübliche Botschaft gegen eine Durchlässigkeit des Bildungssystems zu senden. Im *Deutschlandfunk* heißt es beispielsweise: »Schuster bleib bei deinen Leisten«, scheint das Motto von Julian Nida-Rümelin. Für einen SPD-Politiker argumentiert er erstaunlich konservativ und behauptet, er habe die Unternehmen auf seiner Seite. Doch die großen Arbeitgeberverbände haben gerade erst ein Gegenpapier zu seinem Buch *Der Akademisierungswahn* veröffentlicht.«⁶ Auf den zweiten Blick liefert Nida-Rümelin jedoch einen Appell zur gleichwertigen Anerkennung unterschiedlicher Wissensformen, die unser Bildungssystem zu Unrecht hierarchisiert und dabei gleichzeitig Gefahr läuft, Vermögen auszugrenzen, die für demokratische Gesellschaften von konstitutivem Charakter sind. Seine größte Kritik gilt dabei zweierlei Aspekten ökonomischen Ursprungs: zum einen dem seiner Ansicht nach unsachgemäßen Vergleich des US-amerikanischen Bildungssystems mit dem deutschen bzw. europäischen System, zum anderen einer Fehleinschätzung des dualen Systems in Bezug auf den Arbeitsmarkt in Deutschland. Grundlegend bemängelt er die Abwesenheit einer kulturellen Leitidee in Bezug auf die Bildungsreformen, deren Fehlen er fatale Auswirkungen in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht beimisst – er plädiert für einen raschen Richtungswechsel in der Bildungspolitik.

Als zentrale Ursache für den »Akademisierungswahn« benennt Nida-Rümelin den internationalen Vergleich, welcher aber nur oberflächlich vollzogen werde und so beispielsweise dazu führe, dass die Akademikerquote in den USA häufig mit über 40 Prozent beziffert werde, obwohl gemessen an der Beziehung von Forschung und Lehre nur etwa 20 Prozent der US-Hochschulen mit deutschen Universitäten vergleichbar seien, während die übrigen eher der Hochschulreife oder einer Berufsschule gleichen würden. Berücksichtige man diese Unterschiede und beziehe nur die US-Hochschulen im Sinne des deutschen Bildungssystems in den Vergleich mit ein, ergebe sich eine US-Akademikerquote von unter zehn Prozent. Die andere Ursache schreibt Nida-Rümelin einem geradezu hanebüchenen »Denkfehler«⁷ zu, nämlich der Schlussfolgerung, dass Akademiker*innen grundsätzlich mehr verdienen, also pro Kopf mehr zum Bruttoinlandsprodukt beitragen und seltener von Arbeitslosigkeit betroffen seien, sodass man den Anteil an Akademiker*innen an der Gesamtbevölkerung erhöhen solle, weil sich dadurch das Durchschnittseinkommen erhöhe, das Bruttoinlandsprodukt wachse und die durchschnittliche Arbeitslosigkeit sinke. Es liegt auf der Hand, dass diese Rechnung nicht aufgehen kann, sondern die höhere Akademiker*innenquote zu niedrigerer Entlohnung derselben und noch niedrigerer Entlohnung der nichtakademischen Berufsfelder führen

6 [https://www.deutschlandfunk.de/debatte-ex-kulturstaatsminister-nida-ruemelin-warnt-vor-680.de.html?dram:article_id=308775\(15.10.2018\)](https://www.deutschlandfunk.de/debatte-ex-kulturstaatsminister-nida-ruemelin-warnt-vor-680.de.html?dram:article_id=308775(15.10.2018)).

7 Vgl. Nida-Rümelin 2014. (S. 29f.).

muss. Auch in Bezug auf die Arbeitslosenquote zeigt sich, dass Deutschland eine sehr niedrige Jugendarbeitslosigkeit und ein hohes Bruttoinlandsprodukt aufweist, wohingegen z.B. Großbritannien bei vergleichbaren ökonomischen Bedingungen eine doppelt so hohe Akademiker*innenquote in Verbindung mit einer mehr als doppelt so hohen Jugendarbeitslosigkeit und einem signifikant niedrigeren Bruttoinlandsprodukt aufweist. Nida-Rümelin warnt generell davor, im Geiste des Neoliberalismus das Bildungssystem dem Markt zu überlassen. Es müsse hier einen staatlich verantworteten Bildungsplan statt eines Bildungsmarktes mit daraus resultierendem »*rat race*«⁸ geben.

»Dies ist kein Plädoyer für eine Abkehr vom ökonomischen (Arbeits-)Markt. Aber ich plädiere nachdrücklich für ein Bildungssystem, das seine Eigengesetzlichkeit behauptet, das Normen, Werte und Bildungsinhalte vermittelt, die nicht lediglich Instrument der Optimierung auf dem Arbeitsmarkt sind. Nur so können die kulturellen Bedingungen von Selbstachtung entwickelt werden. Und zweitens plädiere ich für eine soziale, kulturelle und politische Einhegung des Marktes, die der ökonomischen Optimierung Grenzen auferlegt.«⁹

Im Geiste der ökonomischen Optimierung entstehe auch der konzeptuelle Fehler, Bildung als Selektions- und nicht als Differenzierungsmöglichkeit misszuverstehen, mit der einhergehenden Respektlosigkeit gegenüber handwerklichen, sozialen und künstlerischen Begabungen, die die Diversität einer funktionierenden Gesamtgesellschaft ausmachen. Nida-Rümelin beschreibt die grundsätzliche Begabung zur praktischen und theoretischen Vernunft als *conditio humana*, deren Trennung außerhalb der philosophisch konstruierten Differenzierung ohne Relevanz sei. Er spricht in diesem Zuge von einer kognitiven Schlagseite des deutschen Bildungssystems, welche Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung bzw. einer »Autorschaft des eigenen Lebens«¹⁰ erschwere oder sogar verhindere. Es sei fatal, das Kognitive gegenüber dem Ästhetischen, dem Ethisch-Sozialen, dem Handwerk-Technischen und dem Physischen zu privilegieren,¹¹ weil hierin hauptsächlich die kurzlebige Erwerbung von Wissen, nicht jedoch die Stärkung der Urteilskraft erfolge, welche als komplexer Prozess im Zuge einer Persönlichkeitsbildung auf alle diese Bereiche zugreifen müsse.

In Bezug auf diese Einschätzung konnte ich in den Sprechweisen von Studierenden bemerkenswerte Hinweise finden. Die praktisch-ästhetischen Seminare am ZPS, besonders das sog. Studio des TdV, haben eher den Charakter von Theaterproben als den eines Universitätsseminars. Die »Proben« sind Montag- und Diens-

8 Vgl. ebd. (S. 45f.).

9 Ebd. (S. 64).

10 Ebd. (S. 60).

11 Vgl. ebd. (S. 59f.).

tagabend, 18-21 Uhr. Zweifellos eine ungewöhnliche Zeit und eine ungewöhnliche Dauer für ein Seminar. Sie liegen an den Rändern des Tages, weil die Studierenden hier künstlerische Körperexpertisen ausbilden, also eine Prioritätsverschiebung im Vergleich zu ihrem Tagesgeschäft in wissenschaftlichen Veranstaltungen vornehmen müssen. Im Studio beginnt jede Einheit regulär mit einem Körpertraining. Die Studierenden meinen, das Training helfe ihnen dabei, »in den Körper zu kommen«¹². Das ist eine weitverbreitete sprachliche Metapher, die natürlich unsinnige Alternativen impliziert. Wo sollten sie sich tagsüber aufhalten, wenn nicht in ihren Körpern? Sie beschreiben, dass sie tagsüber »nur [ihren] Geist ausbilden und den Körper abschalten«¹³ würden. Hier wird es noch komplizierter, der Metapher auf den Grund zu gehen. Schließlich ist der Geist Teil des Körpers, und seinen Geist auszubilden heißt natürlich ebenso, seinen Körper auszubilden oder – korrekt gesprochen – »sich körperlich (in Ermangelung von Alternativmöglichkeiten) auszubilden«. Umgekehrt heißt, »sich körperlich auszubilden« natürlich keineswegs, seinen Geist »abzuschalten«. Die ganze Sprechweise ist logisch betrachtet unhaltbar. Nicht nur unter PS-Studierenden wird jedoch häufig davon gesprochen, »den Kopf ab-/auszuschalten«¹⁴ und das sogar häufig in Kombination mit der genannten Aussage, dann »wieder mehr in den Körper zu kommen«¹⁵. Auch das ist eine absurde Sprechweise, die suggeriert, es gäbe Alternativen dazu, »im« Körper zu sein. Also auch das positiv gefasste »Im-Körper-Sein« impliziert, dass Menschen ein etwas seien, das sich (u. A.) »in« Körpern aufhält. Das stimmt nicht. Wir sind Körper. Die Sprechweise vom »Kopf ab-/ausschalten«, um »wieder mehr in den Körper zu kommen«, suggeriert dabei ebenfalls, dass der Kopf kein Teil des Körpers wäre. Die ganze Binarität zwischen »mein Körper« und »ich« oder zwischen »mein Kopf« und »mein Körper« ist dabei von Maschinenmetaphern geprägt, die auf der Klaviatur des traditionellen »Körper haben« vs. »Leib sein« spielen, wie es Plessner in seiner *Philosophischen Anthropologie*¹⁶ formuliert, nur dass das »Leib sein« in den Hintergrund gerückt ist. Man *hat* einen Körper, der nach Möglichkeit optimiert werden muss, die gängigen Schlagworte sind hier »Ernährung«, »Sport«, »Gesundheit«. Man muss sich »um seinen Körper kümmern« oder »auf den Körper hören« – das sind alltäglich anzutreffende Sprechweisen, als sei der Körper ein vom »Ich« verschiedenes Wesen oder Objekt, das der Fürsorge eines körperlosen Ichs bedarf.

12 (EP/PS/1/3).

13 (EP/PS/1/5).

14 (EP/PS/1/9).

15 (EP/PS/1/3).

16 »Ein Mensch *ist* immer zugleich Leib [...] und *hat* diesen Leib als diesen Körper«, aus: Plessner, Helmuth: *Philosophische Anthropologie*, Frankfurt a.M. 1970. (S. 43). [H. i. O.]

Hier finden wir Indizien für ein parzelliertes Menschenbild, das relevant in Bezug auf seine Bildungsweisen ist. Gleichzeitig findet sich hierin eine alltags-sprachliche Kritik an der gegenwärtigen akademischen Praxis, auf die wir an späterer Stelle noch ausführlicher eingehen werden. Diese Kritik stimmt mit Nida-Rümelins Analyse überein, wenn er sagt:

»Unser Bildungssystem als Ganzes hat eine kognitive Schlagseite, weil es Persönlichkeitsbildung nicht ins Zentrum stellt. Die individuelle Lebensform repräsentiert nicht lediglich kognitive Fähigkeiten – das wäre ein intellektualistischer Irrtum –, sondern emotive Sensibilität, ästhetische Zugänge zur Welt, empathische Voraussetzungen ethischer Praxis, Fähigkeiten des Urteilens, des Entscheidens und der emotiven Einstellung gleichermaßen. Entsprechend bedarf das Bildungssystem einer gründlichen Reform. Das Gesamt der Persönlichkeit muss in den Blick genommen und damit die ästhetische, die ethisch-soziale, die praktische und die physische Dimension menschlicher Existenz in weit höherem Maße als heute üblich berücksichtigt werden.«¹⁷

Diese Forderung an ein zukünftiges Bildungssystem sei dabei nicht als Novum zu betrachten, sondern gründe schon auf Platon und Humboldt und sei damals wie heute stark begründbar und begründet. Menschen seien keine Instrumente zur Erlangung wirtschaftlicher oder politischer Ziele, nach Kant haben sie keinen *Wert*, sondern eine *Würde*, worauf sich auch Art. 1, Abs. 1 des Deutschen Grundgesetzes beziehe. Diese Würde werde jedoch aktuell im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt massenhaft angetastet und gipfle im Extremfall in der Selbstinstrumentalisierung – wie aktuell unter dem Schlagwort der »Selbstoptimierung«.¹⁸ Dabei sei es der falsche Weg, der berechtigten Kritik an Bildung als Selektionsmaschine im Sinne der nivellierenden Bildung zu begegnen. Im Gegenteil müsse durch eine Humanisierung des Bildungswesens eine gleiche Anerkennung unterschiedlicher Leistungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kultiviert werden.

Die ständige Arbeit an der eigenen Selbstoptimierung, die Nida-Rümelin hier ins Feld führt, erinnert an die Ruhelosigkeit der Studierenden aus dem geschilderten Seminargespräch in Kapitel III, vor allem als es darum ging, dass die Studierenden sich »immer müde [fühlen würden], aber nicht abschalten«¹⁹ könnten, weil sie das Gefühl hätten, ständig nützliche Dinge tun zu müssen, um sich selbst zu optimieren. Nida-Rümelin staunt in diesem Zusammenhang darüber, dass die Proteste an den Schulen viel lauter ausfielen als an den Universitäten und der nicht-akademischen Berufswelt (z.B. beim Wegfall des Meisterprivilegs, als eine allgemeine stille Resignation zu beobachten war, aber kaum Aufbegehren). Der Frage

17 Nida-Rümelin 2014. (S. 59).

18 Vgl. ebd. (S. 62).

19 (EP/KD/1/2).

nach Protest sind wir ebenfalls in dem geschilderten Seminargespräch im Kapitel zur Aufführungsanalyse begegnet, wo es um Meuterei als Protest im Vergleich zu einer »toten Inszenierung«²⁰ ging und ich skeptisch gegenüber den (Un-)Motiviertheiten der Studierenden aus dem Gespräch gegangen war. Nida-Rümelin ist der Ansicht, aktuell würden sich auf allen Ebenen Indizien häufen, dass sich hier ein Richtungswechsel Bahn brechen könnte. Die Studierenden seien ebenso unzufrieden mit ihrer Ausbildung wie die Betriebe, und die Erkenntnis, dass sich beruflich Gebildete nicht einfach durch Akademiker*innen ersetzen ließen, habe sich stabilisiert. Diesbezüglich kann ich von einem Gespräch mit einem Meister in einem chemisch-technischen Beruf berichten, der seit mehreren Jahrzehnten als Fachabteilungsleiter in einem Großbetrieb arbeitet und mir sein Leid über die neue Generation der Akademiker*innen klagte. Er beklagte besonders, dass sie schlicht nicht imstande seien, Entscheidungen zu treffen, sondern ständig nur darauf aus seien, Abläufe so zu standardisieren, dass sie in Eingabemasken von Computerprogrammen passen würden, die sie entwickelt hätten. Dinge, die nicht in diese Eingabemasken passten, könnten sie nicht beurteilen, obwohl sie häufig von entscheidender Wichtigkeit seien. Dies sei keine Randerscheinung, sondern die Regel bei den »neuen Akademiker*innen«²¹. Daher seien sie im Betrieb nun wieder verstärkt auf der Suche nach Arbeitskräften aus der nichtakademischen Laufbahn.

Nida-Rümelin beschreibt in diesem Zusammenhang eine zweifach falsche Maxime in der Orientierung der Bildungsreformen der letzten Jahre, die davon ausgingen, dass wir keine genuine Bildung mehr brauchten, sondern einzeln prüfbare Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt benötigt würden. In Bezug auf die Universität sei hier entscheidend gewesen, dass dann kürzer studiert werden könne und auch nicht so leicht Kritik an gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Entwicklungen laut werde. Er behauptet, diese Fehlorientierungen seien immer weiter vorangeschritten und befinden sich immer noch in rasantem Tempo auf diesem Irrweg:

»Der Abbau von Reflexion und Kritik an den Universitäten, die Umformung der Universitäten von Stätten des freien Geistes zu mittelständischen Unternehmen, die ängstlich auf die nationale und internationale Konkurrenz schielen und Forschungsleistungen nach *impact factors* quantitativ bewerten, in denen öffentliche Diskussionen eine immer geringere Rolle spielen, war noch nicht genug. Ihre Umformung zu Anstalten der Zurichtung für ökonomisch verwertbare Tätigkeiten war noch nicht vollendet.«²²

20 (EP/KSP/2/13).

21 (EP/ME/1/10).

22 Nida-Rümelin 2014. (S. 136). [H. i. O.].

Das humanistische Wissenschaftsideal der Wahrheitsorientierung und der Einheit von Forschung und Lehre müsse dringend wieder stärker betont werden. Die Universität dürfe nicht »zur mittelalterlichen Ausbildungsstätte, zur Stätte der Konditionierung, der bloßen Methodenvermittlung ohne Erkenntnisanspruch, der bloßen Vermittlung von Fähigkeiten, nicht von Einsichten, der Abrichtung, nicht der Bildung«²³ verkommen. Die Einführung des Bachelor- und Mastersystems in seiner aktuellen Gestalt bezeichnet Nida-Rümelin als einen Akt der »Selbstkastration«²⁴, welcher eine allgemeine Krise der akademischen Bildung zur Folge hat. Die Isolierung von Forschung und Lehre nach US-amerikanischem Vorbild habe keinerlei Vorteile für die akademische Bildung, aber für einige Fächer geradezu gravierende Nachteile, allen voran für solche, für die eine Forschungsorientierung konstitutiv sei und die ohne eine solche Forschungsorientierung jeden Sinn verlieren, wie es in den meisten geisteswissenschaftlichen Fächern der Fall sei. Hier gilt es anzumerken, dass tatsächlich seit Kurzem neue Stellenprofile an den Universitäten entstehen, die in Form von »Researcher« und »Lecturer« die universitären Aufgabenbereiche von Forschung und Lehre aufteilen, ergo: *trennen*. Nida-Rümelin kritisiert all diese Trennungen im Dienste der Linearisierung und gibt zu bedenken, dass während in vielen gesellschaftlichen Diskursen Diversität angepriesen werde, das Bildungsmodell immer noch an Nivellierung und Standardisierung orientiert sei. Hier können wir uns erinnern, dass dies in meiner Analyse der »Handling Diversity«-Vorlesung tatsächlich explizit als performativer Widerspruch zutage getreten ist. Die Studierenden sollten hier in linearisierter Form den produktiven Umgang mit Diversität erlernen.

Laut Nida-Rümelin müsse ein solches Nivellierungs- und Standardisierungsunternehmen schnellstmöglich abgebrochen, sogar umgekehrt werden:

»Die unterschiedlichen Bildungstraditionen sind Ausdruck kultureller Identität, Folge unterschiedlicher bildungshistorischer Traditionen und führen zu unterschiedlichen Qualifikationsvorstellungen und Lerninhalten auf allen Stufen des Bildungsweges. Wir sollten dies als Reichtum begreifen, der auch in Gestalt globaler Arbeitsteilung ökonomisch Früchte tragen kann. [...] Vielfalt statt Einfach, Bildungskooperation statt Bildungskonkurrenz nach nivellierten Standards sollte die Devise sein.«²⁵

Um diese Kehrtwende zu ermöglichen, sei eine Kultur des Respekts und der Anerkennung von Unterschieden zu rehabilitieren. Auch sei es geradezu absurd, dass der Bologna-Prozess faktisch zu einer Erschwerung der nationalen wie internationalen Mobilität von Studierenden geführt habe, da die Studienleistungen häufig

23 Vgl. ebd. (S. 151).

24 Vgl. ebd. (S. 191f.).

25 Vgl. ebd. (S. 193).

so stark reglementiert seien, dass etwa die in einem Auslandssemester erbrachten Studienleistungen in den wenigsten Fällen anerkannt werden könnten. Allgemein habe die Verschulung der Studiengänge für viele Disziplinen, beispielsweise für die Philosophie, verheerende Wirkungen.

»[Die Studierenden] verlernen im Vergleich zu früheren Generationen selbstständiges Denken und Arbeiten, sie gewöhnen sich an vorgekaute, zum Runterladen angebotene PDF-Häppchen, sie verlieren die Übersicht über die jeweiligen Oeuvres der behandelten Klassiker, sie glauben, dass ein Philosophiestudium in erster Linie in der Aneignung von Wissensstoff und nicht im Selberdenken bestünde.«²⁶

Auch diese Praxis lässt sich in der Mehrzahl der von mir beobachteten Formate bestätigen. Fast alle beobachteten Lehrformate operierten auf eine Weise mit E-Learning-Portalen, die wissenschaftliche Literatur in Form von »PDF-Häppchen« bereithalten. Hinzu kommt, dass hier häufig nicht einmal die Primärliteratur bearbeitet wird, sondern Formen der Zusammenfassung von Diskursen in Sekundärtexten. Hier bleibt verwunderlich, dass digitale Medien, die ja gerade ungeahnte Möglichkeiten der *Vernetzung* versprechen, in stark linearisierender und separierender Weise genutzt werden. Während es zum Beispiel bei einem Semesterapparat in der Bibliothek ohne Weiteres möglich war, einen Text aus einer anderen Disziplin anzusehen, ist es bei den mir bekannten E-Learning-Portalen noch nicht einmal möglich, Zugang zu einem Text eines anderen Seminars derselben Disziplin zu erhalten, ohne sich für dieses Seminar anzumelden, was häufig wegen Überbelegung ebenfalls nicht möglich ist. Insofern teile ich zumindest Nida-Rümelins Schlussfolgerung, dass die Praxis des Bologna-Prozesses nicht nur an den Prinzipien einer modernen humanistischen Universität, sondern auch gemessen an den eigenen Zielen scheitert. Ebenso erscheint es einleuchtend, dass hier ein Richtungswechsel notwendig ist, der handwerkliche, künstlerische, technische und soziale Fähigkeiten gegenüber den kognitiven rehabilitiert und zu einer größeren Wertschätzung nichtakademischer Bildungswege zurückfindet. Nida-Rümelin fordert dazu auf, dass innerhalb wie außerhalb der akademischen Bildung Diversität, wie sie in vielen gesellschaftlichen Diskursen angepriesen werde, ebenfalls praktiziert und honoriert werden müsse. Dem gegenüber stehe jedoch der sich verschärfende Trend der Homogenisierung von Bildungsprozessen und -inhalten:

»Das aktuelle Bildungswesen nicht nur in Deutschland ist überreglementiert und
– wenn auch in ganz unterschiedlicher Weise in den einzelnen Bundesländern
– normiert. Diese Reglementierung und Normierung zurückzufahren bedeutet

26 Vgl. ebd. (S. 165).

nicht, den Staat aus seiner Verantwortung zu entlassen, sondern ist vielmehr das Signal für eine kooperative und differenzierte Bildungskultur.«²⁷

Dieser Überreglementierung müsse eine angemessene Balance zwischen kultureller Vielfalt, individuellen Gestaltungsmöglichkeiten, gemeinsamem Kanon und Verbindlichkeit gegenübergestellt werden, welche stetig neu austariert werden müsse. Einige der Kriterien zur Austarierung einer solchen Balance, die für die Behebung der Krise akademischer und beruflicher Bildung relevant seien, fasst Nida-Rümelin unter folgenden Punkten zusammen:

- Allgemeinbildung bedeutet im Kern die Bereitstellung einer verbindlichen Zuschreibungspraxis emotiver Einstellungen und gemeinsam akzeptierter Normen der Interaktion, begründet in einem gemeinsamen Hintergrundwissen.
- Auf dieser gemeinsamen Grundlage ist Differenzierung, Spezialisierung und Individualisierung sinnvoll und notwendig. Bildung ist nicht nur eine Form der Einschreibung auf eine leere Tafel, sondern immer auch Ergebnis eigener Einstellungen und Entscheidungen.
- Die Überreglementierung von Bildungsinstitutionen ist kontraproduktiv, sie lässt die Bildungsinstitutionen erlahmen.
- Der Staat soll finanzielle und personelle Ressourcen sichern und einen gemeinsamen Bildungskanon vereinbaren, auf den sich eine Gesellschaft als ganze verständigen kann, alles Übrige sei den jeweiligen Bildungsinstitutionen zu überlassen.
- »Bildung ist ohne Normativität und Anthropologie nicht zu haben: Jede Bildungsanstrengung offenbart eine Vorstellung vom guten Leben, von guter Praxis und Theorie, von guter Gesellschaft, von Humanität. Die Entkoppelung von Philosophie und Erziehungswissenschaft wird gelegentlich mit dem Postulat einer wertfreien Bildung begründet. Das ist albern: Es gibt keine wertfreie Bildung. In der Bildungspraxis offenbaren sich Werte und Normen. Wer diese nicht zu reflektieren bereit ist, praktiziert keine wertfreie Bildung, sondern verfolgt ein ideologisches Konzept von Bildung, das seine normativen Fundamente nicht offenlegen will.«²⁸
- Es ist nicht möglich, die öffentliche Sphäre von Normen und Überzeugungen freizuhalten, ebenso wenig kann Ethik von Moral getrennt werden oder Alltagspraxis von politischer Begründung. Es geht darum, die Bildungsinhalte staatlicher Institutionen von einer Kultur des Respekts und der gleichen Anerkennung unterschiedlicher kultureller Lebensformen zu prägen, die ihre Grenzen

27 Ebd. (S. 68f.).

28 Ebd. (S. 69).

dort zieht, wo Essentialia humanen Zusammenlebens betroffen sind, welche durch die Menschenrechte kartografiert sind.²⁹

Obwohl sich hier sicherlich Ausnahmen benennen lassen, hat Nida-Rümelin in seinen Analysen eine Trendwende zusammengefasst, die sich seit den Bologna-Prozessen nicht verleugnen lässt. Wir finden Linearisierungsmechanismen in den Universitäten vor, die wir auf ihre impliziten Normativitäten hin überprüfen müssen. In Punkt 4 weist Nida-Rümelin auf diesen Zusammenhang hin, und wir können weiter fragen, welche Werte und Normen sich in der Bildungspraxis offenbaren, welche Vorstellungen vom guten Leben und von einem guten Menschen sie transportieren. Beginnen möchte ich mit der Analyse des Zusammenhangs von Bildung und Menschenbild und der Frage, welche normativen Dimensionen sich diesbezüglich in meinen Beobachtungen finden lassen.

Normative Implikationen der Linearisierung von akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen

Folgen wir vor dem Hintergrund implizierter Normativitäten der Inszenierungsvorlagen von universitären Wissens- und Bildungsaufführungen zunächst noch einmal der Spur der unterschiedlichen Bewertungen von Planung und Emergenz in Wissenschaft und Kunst, stellt sich die Frage: Warum wird Planbarkeit in universitären Zusammenhängen so hochgehalten? Welche Ethik offenbart sich in diesem Ethos? Schließlich ist Ergebnisoffenheit ein ebenso wichtiges Merkmal wissenschaftlicher wie künstlerischer Forschung. Wie passt das mit ihrer zuverlässigen Planbarkeit zusammen? Mit Nida-Rümelin können wir feststellen, dass der Eigenwert der Planbarkeit auf der Praxis der Antragstellung wissenschaftlicher Forschungsprojekte fußt und sich in ihren wirtschaftlichen Faktoren begründet. Planbarkeit ist eine wichtige Dimension für wirtschaftliche Perspektiven. Was Nida-Rümelin trotz seiner Kritik an neoliberalen Maximen im Bildungssystem in seinen Analysen ausspart, ist eine genauere Beleuchtung der prekarierten Umstände von Dozierenden. Diese Umstände tragen m.E. maßgeblich zu bestimmten Entwicklungen wie dem Überhang an Klausuren im Vergleich zu Hausarbeiten bei, oder von »PDF-Häppchen« im Vergleich zu aufwändigeren Lektürearbeiten. In der letzten Hochrechnung des Bundesamtes für Statistik im Jahr 2014 waren nur noch 14 Prozent des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an deutschen Hochschulen unbefristet beschäftigt.³⁰ Aus Drittmitteln finanzierte Beschäftigte, also

29 Vgl. ebd. (S. 69ff.).

30 https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschule/BroschuereHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile (27.02.2019).

in erster Linie aus finanziellen Zuwendungen der Wirtschaft und darin meist auf drei bis vier Jahre befristet beschäftigt, waren in dieser Gruppe hingegen 28 Prozent; das Land Bremen erreichte hier mit einer noch viel höheren Quote von 40 Prozent bundesweite Spitze.³¹ Die prekärste Situation ist jedoch die der Lehrbeauftragten, die »ein Gros der Lehre schultern«³², wie es die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ) ausdrückt, und deren Zahl stetig steigt: Im Jahr 2014 betrug sie bereits über 90.000. Weiter heißt es in der FAZ:

»Auf den Schultern von etwa 90.000 Lehrbeauftragten lastet ein immer größerer Anteil der Lehre. Waren Lehraufträge ursprünglich allein dafür vorgesehen, auswärtige Expertise in die Hochschule zu tragen, übernehmen sie mittlerweile in einigen Bereichen Daueraufgaben in der Vermittlung von Wissen. [...] In den Geisteswissenschaften wird ein Viertel, am Sprachenzentrum fast die Hälfte der Lehre von Lehrbeauftragten getragen, also von freischwebenden Existenzen, die nur die tatsächlich abgehaltene Unterrichtsstunde – im Durchschnitt 25 Euro – in Rechnung stellen können, keineswegs aber für den gesamten Arbeitsaufwand, die Vorbereitung, Betreuung, Prüfungen und Hausarbeitskorrekturen bezahlt werden. Damit geht der Stundenlohn nicht über einen einstelligen Betrag hinaus. Auch die Bezeichnung »Lohn« ist bereits übertrieben, handelt es sich doch lediglich um eine Betriebseinnahme eines Selbständigen, was bedeutet: Der Lehrbeauftragte muss die erheblichen Kosten der Kranken- und Rentenversicherung selbst tragen. Ausfälle wegen Urlaub, Krankheit oder Feiertagen werden nicht ausgeglichen. [...] Trotz Vollzeitlehre reicht das verfügbare Einkommen nicht zum Überleben. Ein Beispiel: Eine Lehrbeauftragte am Sprachenzentrum einer Universität unterrichtet acht Wochenstunden. Aus der 29-wöchigen Vorlesungszeit ergeben sich 232 Einzelstunden. Geht man von nur fünf Ausfalltagen im Jahr wegen Krankheit oder Feiertagen aus, bleiben 224 bezahlte Stunden. Bei 27 Euro pro Unterrichtsstunde kommt die Lehrbeauftragte auf Honorareinnahmen von 6.048 Euro im Jahr, also auf etwas mehr als 500 Euro im Monat.«³³

Hier muss man hinzufügen, dass selbst diese Rechnung noch großzügig ausgefallen ist, wenn man bedenkt, dass ein Standard-Lehrauftrag nur mit zwei Semesterwochenstunden berechnet wird, also lediglich einem Viertel der im Artikel angegebenen Besoldung entspricht, man pro Lehrauftrag also etwa 125 Euro im Monat erhält, um möglicherweise 30 Studierende oder sogar mehr zu betreuen. Um auf die im Artikel angegebenen acht Stunden zu kommen, muss man

31 Vgl. ebd.

32 Laube, Stefan: »Prekariat der Lehre – Hungerlöhne an Hochschulen«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.11.2014, <https://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/hungerloehne-an-hochschulen-13259125.html> (12.04.2016).

33 Vgl. Stefan Laube, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.11.2014.

also vier Seminare à 30 Studierende, also bereits 120 Studierende, betreuen. Da aber auch 500 Euro im Monat nicht zum Leben reichen, ist dieser Betrag doch sogar unter Hartz-IV-Niveau, braucht man also einen weiteren Job, um überleben zu können. Die *Süddeutsche Zeitung* (SZ) titelte diesbezüglich leider zutreffend: »Hochschullehrer verdienen weniger als Studierende, die jobben.«³⁴ Wenn diese Lehrbeauftragten nun die Wahl haben, ob sie in ihren Seminaren als Prüfungsleistung eine Multiple-Choice-Klausur oder aber Hausarbeiten (à 10-15 Seiten, also dann insgesamt 1.200-1.800 Seiten Korrektorat mit evtl. 120 verschiedenen Themen) schreiben lassen, kann es ihnen wohl niemand verübeln, wenn sie sich für die Multiple-Choice-Klausur entscheiden. Dieser Aspekt hilft zu verstehen, warum viele Dozierende versuchen, so viel wie möglich in standardisierten Formaten zu organisieren, in denen Abweichungen vermieden werden sollen, sie sich also in ihrer Linearisierung verhärten. Lehraufträge werden zudem nur semesterweise vergeben, sind also jeweils auf sechs Monate befristet. Damit stehen Lehrbeauftragte noch schlechter da als aus Drittmitteln finanzierte Beschäftigte. Doch auch diese müssen sich alle paar Jahre um eine Neufinanzierung ihrer Stelle kümmern, d.h. sie sind in der ungewöhnlichen Verlegenheit, ihrem Arbeitgeber, der Universität, zu den Finanzmitteln verhelfen zu müssen, mit denen diese sie dann entlohnen kann. In Anlehnung an die Scheinselbstständigkeit kann man hier von einem Schein-angestelltenverhältnis sprechen. Die wirtschaftliche Planbarkeit, die die ökonomischen Maximen in Forschung und Lehre fordern, wird den forschenden und lehrenden Personen also nicht zugebilligt.³⁵

Wirtschaftliche Perspektiven haben mittlerweile eine zugrundeliegende Dimension für Lehre und Forschung, sodass die wirtschaftliche Planbarkeit zu einem grundlegenden Faktor für die wissenschaftliche Arbeit wird. Die Planbarkeit wissenschaftlicher Forschung und Lehre wird dabei, ohne nach ihrer inhaltlichen Berechtigung zu fragen, zum Wert an sich hochdestilliert. Erschwerend kommt hinzu, dass die naturwissenschaftlichen Disziplinen häufig größere Geldmengen benötigen als die geisteswissenschaftlichen, sodass es zu dem Fehlschluss kommt, sie seien relevanter, da sie den Universitäten mehr Finanzmittel einbringen. Dies führt wiederum dazu, dass viele Antragsverfahren formal auf die Naturwissenschaften zugeschnitten sind, wo ein Versuchsaufbau tatsächlich linearer planbar ist als in geisteswissenschaftlichen oder künstlerischen Versuchsanordnungen.

34 Kostrzewa, Anne: »Hochschullehrer verdienen weniger als Studierende, die jobben«, in: *Süddeutsche Zeitung*, 26.12.2016, <https://www.sueddeutsche.de/bayern/hochschule-hochschullehrer-verdienen-weniger-als-studierende-die-jobben-1.3309871-0#seite-2> (12.12.2021).

35 Siehe auch: Fricke, Uwe: »Ausbeutung an Hochschulen: zur Zukunft der Lehrbeauftragten«, in: Kellermann, Paul [Hg.]: *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, Wiesbaden 2009. (S. 217-233).

Hierdurch entstehen erzwungene Annäherungsversuche geisteswissenschaftlicher Disziplinen an naturwissenschaftliche Verfahrensweisen. Beweisführungen im naturwissenschaftlichen Sinne können geisteswissenschaftlich jedoch nur dort geführt werden, wo sie theoretisch bereits verifizierte Annahmen empirisch belegen, was häufig Erkenntnisgewinne im Sinne der Geisteswissenschaften vermissen lässt und dadurch in der Folge die Gefahr tatsächlicher Relevanzlosigkeit birgt.³⁶ Ähnliche Dynamiken stellen sich ebenfalls mehr und mehr in der freien Kunstszene ein, in der die Antragstellenden vor allem darauf achten müssen, für welche Themen es aktuell Geldmittel gibt, weil sie medial prominent sind, um dann einen Arbeits- und Zeitplan zu erstellen, der ausweist, wie das Thema ausgearbeitet wird, sodass die divergierende Bewertung von Planung und Emergenz vielleicht auch hier bald obsolet wird. Bedenkt man, dass die Freiheit von Wissenschaft, Forschung, Lehre und Kunst als Grundrecht im Grundgesetz (Art. 5, Abs. 3 GG)³⁷ geschützt sein soll, ist politischer Handlungsbedarf im Sinne Nida-Rümelins zweifellos gegeben. Indes bedeutet die Forderung nach linearisierter Planbarkeit in diesen Feldern letztlich nichts anderes, als dass *Menschen* und *menschliche Interaktionen* sich planbar verhalten sollen, schließlich sind sie die produzierenden Faktoren von Wissenschaft und Kunst. Die Linearisierung von Forschungs-, Lehr- und Lernweisen bildet diese Doktrin ab und gleichzeitig aus. Lehrenden wie Studierenden wird abweichendes Verhalten erschwert und an etlichen Stellen explizit sanktioniert.

Die Planbarkeit menschlichen Verhaltens ist dabei tatsächlich als gesamtgesellschaftliches, sogar als globales Unternehmen zu bewerten, in dem die Digitalisierung menschlichen Verhaltens bekanntermaßen eine zentrale Rolle spielt. Dieses Unternehmen geht mittlerweile weit über die Analyse von Kaufverhalten in Online-Shops hinaus und hat im Zuge der Massentauglichkeit von Smartphones zu ungeahnten Möglichkeiten geführt. Seit einigen Jahren machen beispielsweise versierte Informatiker*innen mit der Weiterentwicklung sog. *predictive analytics* von sich reden. In der Hauptsache von Google (bzw. dem Mutterkonzern *Alphabet*) finanziert, ist es ihr Anspruch, Weltgeschehnisse aller Art vorhersagbar zu machen. Das Programm *recorded future*³⁸ beansprucht beispielsweise, Entwicklungen wie Aufstände, Revolutionen oder sogar Kriege voraussagen zu können. Den Ausbruch des sog. Arabischen Frühlings habe man dort schon Tage zuvor berechnen

36 Siehe hierzu etwa: Münch, Richard: *Die Geisteswissenschaften im Sog des akademischen Kapitalismus*, LIFIS ONLINE, 10.09.2009, https://www.leibniz-institut.de/archiv/muench_10.09.09.pdf (28.02.2019).

37 Artikel 5, Abs. 3 GG: »Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.«

38 © 2018 RECORDED FUTURE, INC., <https://www.recordedfuture.com/products/>(27.02.2019).

können. Das Google-Programm *Flu Trends*³⁹ sagt bereits seit 2008 Influenza-Wellen global voraus und hat darin beispielsweise eine neue Sprechweise über Distanzen hervorgebracht. Man spricht in diesem Zusammenhang heute von »realer« und »effektiver« Distanz, wie sie in Bezug auf Infizierungswege von Grippeviren relevant werden. So sei beispielsweise die effektive Distanz von New York und Frankfurt a.M. geringer als die von Frankfurt und Stuttgart, obwohl erstere über 6.000 Kilometer misst und zweitere nur etwa 200 Kilometer, denn der Ausbruch einer Grippewelle in New York ist für Frankfurt relevanter als einer in Stuttgart, da sehr viel mehr Menschen an einem Tag zwischen Frankfurt und New York verkehren als von Frankfurt nach Stuttgart oder umgekehrt. Ein letztes Beispiel: Das Programm *PredPol*[®]/*The Predictive Policing Company*⁴⁰ wird seit Sommer 2011 in Santa Cruz im US-Bundesstaat Kalifornien eingesetzt. Der Staat ist pleite und hat nicht genügend Finanzmittel, um seine Polizei personell aufzurüsten. Stattdessen wird nun seit einigen Jahren *PredPol* eingesetzt, ein System, das, gefüttert mit den Statistiken vergangener Jahre, täglich neue Vorhersagen über das zu erwartende Aufkommen verschiedener Verbrechenarten und ihrer Tatorte macht und so den Einsatzplan von Polizeistreifen organisiert. Das System wird inzwischen äußerst erfolgreich in vielen Städten der USA (mittlerweile ebenso in einigen Gebieten der Niederlande und Chinas) eingesetzt und hat teilweise zu einer Reduzierung bestimmter Kriminaldelikte von bis zu 60 Prozent geführt. Ihm verdankt sich auch die Erkenntnis, dass etliche Verbrechenarten »ansteckend« wirken, sich gewissermaßen viral im Erhebungsraum verhalten, wie z.B. Bandenkriminalität. Der lernfähige Algorithmus plant also nicht nur die Polizeieinsätze, sondern führt auch zu neuen kriminologischen Erkenntnissen. Der Algorithmus sagt dabei zwei- bis dreimal zutreffender als ein Mensch voraus, wo welches Verbrechen stattfinden wird. Aber nicht nur die Kriminellen in Santa Cruz werden von *predictive analytics* in den Fokus genommen, sondern natürlich auch jede*r von uns (z.B. in unserem Einkaufsverhalten). *Predictive analytics* können beispielsweise aufgrund der Konsumgüter, die im dritten Monat einer Schwangerschaft gekauft werden, Geburten bis zu 95 Prozent treffend voraussagen.

Die tägliche Smartphone-Nutzung ist seit der Corona-Pandemie noch einmal exponentiell auf fast vier Stunden täglich angestiegen.⁴¹ Alexander Markowetz, Informatiker und Medienwissenschaftler an der Universität Bonn, hat bereits 2015

39 © GOOGLE, [https://www.google.org/flutrends/about/\(27.02.2019\)](https://www.google.org/flutrends/about/(27.02.2019)).

40 Siehe <https://www.predpol.com/>; sowie: Kneser, Jakob/Dietsche, Pina: *Das Ende des Zufalls – Die Macht der Algorithmen*, in: *3sat*, Erstsendung am 19. Februar 2015, aktualisiert Januar 2018/Red. Wissenschaftsdoku, hr, bo.

41 »Der Smartphone-Boom hat sich nochmals verstärkt: Die Deutschen nutzten ihre Smartphones 2019 nicht nur deutlich öfter als im Vorjahr, sondern auch deutlich länger. Das ist eines der Kerneergebnisse der Studie ›Digitale Nutzung‹, die der Bundesverband Digitale Wirtschaft (BVDW) e. V. jährlich neu herausgibt.« <https://www.bvdw.org/der-bvdw/news/de>

eine Studie zur Smartphone-Nutzung mit 300.000 Nutzer*innen durchgeführt. Die Ergebnisse formuliert er in einem Interview mit der FAZ folgendermaßen:

»Untersuchungen an unserem Institut haben gezeigt: Wir schalten den Bildschirm unseres Smartphones 88 Mal am Tag an. 35 Mal davon sind es geringfügige Unterbrechungen wie ein Blick auf die Uhr. 53 Mal am Tag entsperren wir es, um E-Mails und Nachrichten zu schreiben oder Apps zu nutzen. Wenn wir von acht Stunden Schlaf am Tag ausgehen, unterbrechen wir somit unsere Tätigkeit alle 18 Minuten, um zum Handy zu greifen. Der Durchschnittsnutzer verbringt nach unseren Daten zweieinhalb Stunden täglich mit seinem Handy, nur sieben Minuten davon telefoniert er. [...] Die verträdelte Zeit ist aber gar nicht so wichtig. Zentraler sind die dauernden Unterbrechungen, die gibt es bei Buch und Armbanduhr nicht. Insgesamt führt die digitale Welt dazu, dass wir unsere Aufmerksamkeit zerhackstückeln. Wir können uns nicht mehr so lange konzentrieren. Ein Buch oder Zeitungsartikel bindet einen an längere Texte. In der digitalen Welt wird alles in kleinen Portionen präsentiert. Das Entscheidende aber ist: Mit Smartphones haben wir den Rest der Welt stets in Millisekunden auf Websites zur Verfügung.«⁴²

Markowetz zufolge beruhen dabei alle *predictive analytics*-Algorithmen auf den unbewussten Verhaltensweisen der Nutzer*innen, aus denen vielerlei Schemata (und damit eben auch Prognosen) recht zuverlässig abgeleitet werden können. Er spricht von einer »Kränkung des menschlichen Individualitätsempfindens durch die Maschine«⁴³, die uns deutlich mache, dass das, worauf wir so stolz seien, der »freie Wille«, nur etwa fünf Prozent unserer Entscheidungen ausmache. Unser restliches Verhalten, also 95 Prozent unserer Entscheidungen, laufe unbewusst ab und mache uns damit im wörtlichen Sinne berechenbar.⁴⁴

Wenden wir diese Erkenntnis im Umkehrschluss auf unser Bildungssystem an, so müssen wir die Frage stellen, ob sich die dort vermittelten Skills und Kompetenzen nur auf diese fünf Prozent konzentrieren und wir die übrigen 95 Prozent einfach ignorieren dürfen. Sollten wir vor diesem Hintergrund nicht prüfen, wie sich eine Bildungskultur besonders um die Bildung der 95 Prozent gestalten könnte, statt uns weiter der Doktrin wirtschaftlicher Planbarkeit menschlichen Handelns

tail/artikel/digitale-nutzung-in-deutschland-die-smartphone-nutzung-stieg-2019-werktags-um-14-prozent-an-am-woc/ (08.12.2021).

42 Schmidt, Lucia: »Gefahren von Smartphones – Es ist wie bei einer Sucht«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 01.10.2015, www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/alexander-markowetz-ueber-buch-digitaler-burnout-13825699.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0 (19.01.2018).

43 Vgl. ebd.

44 Vgl. ebd.

zu unterwerfen? Oder umgekehrt durch Bildung dafür sorgen, dass sich der Anteil der bewusst gestalteten fünf Prozent unseres Handelns erhöht, statt die 95 in 100 Prozent verwandeln zu wollen? Was von den Algorithmen analysiert wird, sind natürlich performative Daten. Performative Forschungs-, Lehr- und Lernweisen werden aber gerade durch die linearisierenden Formate mehr und mehr verdrängt, und das nicht nur in Bezug auf Bildungs- und Wissensaufführungen, sondern auch in Bezug auf die Art und Weise, wie Digitalisierung in den E-Learning-Plattformen eingesetzt wird, nämlich linearisiert und schriftbasiert. Auf diese Weise entsteht eine Hierarchisierung von Wissensformen, in der alles, was sich nicht oder nur schwer schriftlich transportieren lässt, also alle Formen von anwendungsbezogenem Wissen und implizitem Wissen, wie inkorporierte oder habitualisierte Wissensformen, abgewertet wird. Die implizite Normativität dieser Formate klassifiziert diese Wissensformen als irrelevant, was einen wundern muss, wenn man beachtet, dass sie gleichzeitig durch alle möglichen Formen von *predictive analytics* als äußerst relevant abgebildet werden, entsprechen sie doch den 95 Prozent aus Markowetz' Studie. Die übrigen fünf Prozent bilden bewusst gestaltete performative Akte ab, die sich durch ein Bewusstsein von Ursache und Wirkung einer Handlung klassifizieren und sich nicht so einfach berechnen lassen, weswegen sie von den Programmierenden dieser Welt gefürchtet sind. Für solche Handlungen gilt, dass sie das Resultat einer komplexen Entscheidungsfindung, Abwägung von Ursachen und Gründen sind, wie wir sie bisher nur von Menschen kennen und die nicht durch maschinelle Entscheidungen ersetzbar sind. Wir nennen dieses Vermögen Urteilskraft.⁴⁵ Es handelt sich also um das Vermögen, das Nida-Rümelin durch die Bildungspläne gefährdet sieht. Wirtschaftlich betrachtet ist also das Vermögen der Urteilskraft als Risikofaktor in Bezug auf die Berechenbarkeit menschlichen Verhaltens zu bewerten. Wirtschaftliche Stabilität gilt jedoch als grundlegender Faktor für funktionierende Gesellschaften, sodass es vielleicht kein Zufall ist, dass wir in der Linearisierung von Forschungs-, Lehr- und Lernweisen eine Übereinstimmung mit dieser Maxime abgebildet finden. Je linearisierter sich Menschen verhalten, desto besser sind sie wirtschaftlich planbar. Hier ist eine Mechanisierung menschlichen Verhaltens zu beobachten, die eine Parallelisierung und Synchronisierung von Mensch und Maschine anstrebt.

45 Kant sieht in der Urteilskraft »[...] nicht bloß ein Vermögen, das Besondere unter dem Allgemeinen (dessen Begriff gegeben ist) zu subsumieren, sondern auch umgekehrt, zu dem Besonderen das Allgemeine zu finden«, und widmet ihr mit der *Kritik der Urteilskraft* seine dritte Kritik. In der Urteilskraft sieht er das Bindeglied zwischen Verstand (Natur) und Vernunft (Freiheit). In der *Kritik der Urteilskraft* unterscheidet er zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft: »Die Urteilskraft ist zwiefach – die *bestimmende* oder die *reflektierende* Urteilskraft. Die erstere geht vom Allgemeinen zum Besonderen; die zweite vom Besonderen zum Allgemeinen.« (*Kritik der Urteilskraft* III, § 81).

Im Zusammenhang mit der Auswertung meiner Protokolle kam mir die Notwendigkeit der Dekonstruktion von Maschinenmetaphern zum ersten Mal in den Sinn, als ich realisierte, dass, zusammen mit »müde«, das häufigste Beschreibungswort »abgeschaltet« war. Auch bei »abgeschaltet« handelt es sich, wie ich im vorigen Kapitel aufzeigen konnte, um eine maschinelle Metapher, und ich möchte im Folgenden diese Spur noch einmal aufnehmen, die uns in der Inszenierungsanalyse wichtige Reflexionsimpulse geben wird. In einem transdisziplinären Dramaturgieseminar habe ich vor einiger Zeit den radikalen Versuch unternommen, mit der Logik der Linearisierung zu brechen, was hierbei natürlich durch den künstlerischen Anspruch an eine emergente Verlaufslogik gerechtfertigt war. Die liminale Phase dieses Seminars dauerte mehrere Wochen an, in denen ich mitunter auf deutliche Widerstände und Unvermögen seitens der Studierenden stieß, die eine offene Struktur des Seminarverlaufs zunächst überfordernd fanden und mir dadurch in Differenz zeigten, was wir an den Universitäten normalerweise nicht lehren. Im Verlauf des Seminars wendete sich das Blatt jedoch entscheidend und die Studierenden bildeten mit großem Erfolg ihr Vermögen der Urteilskraft aus.

Von diesem Seminar möchte ich im Folgenden berichten, um zum einen in der Abweichung die Regel sichtbar zu machen und zum anderen gleichzeitig einen Eindruck von der produktiven Kraft der Dekonstruktion von maschinellen Metaphern zu ermöglichen.

Exkurs: Erfindet Euch neu!

Jörg Holkenbrink und ich hatten im Vorfeld des Seminars die Idee, ein forschendes Inszenierungsprojekt mit Studierenden über mehrere Semester zu gestalten, dessen zentrales Anliegen es war, sich gewissermaßen »quer« zur horizontalen Pyramide universitärer Strukturen auszurichten. Wir hatten eine Vernetzung verschiedener Disziplinen im Sinn, also ein tatsächlich transdisziplinäres Projekt, das mit einem Dramaturgiesemester starten und dann in ein Inszenierungssemester übergehen sollte. Wir arbeiteten scherzhaft mit dem Bild der *Arche Noah*, also dem Konzept eines Schiffes, das je zwei Studierende aus allen Fachbereichen aufnehmen sollte, um in einer Kreuz-(und-quer-)Fahrt durch die Disziplinen Kurs aufzunehmen. Im ersten Semester sollte ich als Dramaturgin die Funktion der Kapitänin einnehmen und im zweiten Semester Holkenbrink (als Regisseur) das Ruder übernehmen. Thema der Forschung im Dramaturgiesemester sollte zunächst sein, ein gemeinsames, transdisziplinäres Forschungsthema im Kontext von Universität und Theater zu (er-)finden. Im Kern folgte dieser Gedankengang einem kleinen provokanten Büchlein des französischen Philosophen Michel Serres: *Erfindet Euch*

neu! – Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation⁴⁶, das kurz gesagt die These vertritt, es sei an der Zeit für neue Formen und Inhalte akademischer (Aus-)Bildung, da sie durch die Digitalisierungsprozesse nicht mehr länger die Hauptaufgabe eines privilegierten Zugangs zu Wissen innehaben.

Die Veranstaltungsankündigung lautete wie folgt:

Performance Studies:

Verknüpfungskunst. Theater/Forschung in der vernetzten Generation

Dozentin: Anna Seitz [Suchard]

in Zusammenarbeit mit studentischen Arbeitsgruppen unterschiedlicher Fachrichtungen, Performer*innen des Theaters der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst (TdV) sowie Jörg Holkenbrink, dem Künstlerischen Leiter des Zentrums für Performance Studies der Universität Bremen (ZPS)

»Ich sehe unsere Institutionen in einem Glanz erstrahlen, der dem jener Sternbilder gleicht, von denen Astronomen uns berichten, dass sie längst erloschen sind.« (Michel Serres)

Wir leben in einer Zeit des Wandels – doch wie sieht dieser Wandel aus? Können wir performative Modelle entwickeln, die uns etwas darüber verraten? Welche Aufgabe könnte das Theater in einer virtuellen Welt übernehmen? Wie kann die Welt des Theaters mit der virtuellen Welt interagieren? Können die neuen Interaktionsweisen der vernetzten Generation auch neue Interaktionsweisen im Theater initiieren?

Niemand kann besser Auskunft über diesen Wandel geben als die Protagonist*innen dieser Generation: Die Studierenden selbst sind Expert*innen dieses Wandels. Deshalb werden sich zu diesen Fragen in der Veranstaltung studentische Arbeitsgruppen unterschiedlicher Studienrichtungen und Performer*innen des Theaters der Versammlung zu einem gemeinsamen Projekt Forschenden Lernens zusammenschließen.

Was können uns beispielsweise die Informatiker*innen über Modelle und die Optimierung von Form und Inhalt sagen? Was können uns die Sprachwissenschaftler*innen darüber verraten, wie sprachliche Formulierungen Inhalte bestimmen oder umgekehrt? Was können uns die Philosoph*innen darüber sagen, wodurch die Entsprechung von Form und Inhalt bestimmt ist? Wie können wir die theoretischen Erkenntnisse in praktische Bühnenversuche übersetzen, welchen Erkenntnisgewinn liefert das handelnde Erfahren? Können die vorhandenen Formate des Theaters aufrechterhalten werden? Können die vorhandenen Formate der Lehre aufrechterhalten werden? Können wir Alternativen erfinden?

46 Serres, Michel: *Erfindet Euch neu!* – Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation, Berlin 2013.

Tatsächlich meldeten sich nach einigen Werbemaßnahmen in den sog. »theaterfernen« Studiengängen auch einige Informatiker*innen, Religionswissenschaftler*innen, Jurist*innen, Psycholog*innen, Biolog*innen sowie natürlich die üblichen Verdächtigen der Kultur- und Literaturwissenschaften und die Studierenden der Performance Studies. Geplant war zunächst ein dreitägiger Auftaktworkshop, bei dem ich durch eine Intensivphase erste Fragestellungen mit den Studierenden erarbeiten wollte, die dann in wöchentlichen »Dramaturgiesitzungen« weiterentwickelt werden sollten. Hierzu hatte ich die einfache Idee, dass die Studierenden Texte zu Themen ihres originären Interesses mitbringen sollten, die wir miteinander in Beziehung stellen würden. Allerdings fiel mir durch ein Gespräch mit PS-Studierenden bald die Schwierigkeit auf, dass die (mir unbekannt) Studierenden speziell dazu aufgefordert werden müssten, Texte mitzubringen, die sie für wirklich wichtig hielten, und nicht einfach Dinge, von denen sie glaubten, dass sie sie für wichtig halten *sollten*. Das war eine erste interessante Erkenntnis über die Uneindeutigkeit der Sprechweise in der Institution, wo zwar häufig gesagt wird, dass es sich um Interessen der Studierenden handeln solle, aber diese Interessen bereits im Vorfeld festgelegt sind, ohne mit den Studierenden in Kommunikation gewesen zu sein. Um herauszufinden, was tatsächlich originäre Interessen der Einzelnen darstellt, würde ich also eine Art »Code« brauchen, der auf diesen Unterschied hinweist. Ich entschied mich, etwas salopp gesagt, für die Arbeit mit »Tod als Methode«. Die Bewusstmachung der eigenen Sterblichkeit hat bekanntermaßen die durchaus nützliche Eigenschaft einer Neuausrichtung der Maßstäbe. Sogenannte begrenzte Ziele, wie z.B. das Erwerben von Creditpoints, treten in den Hintergrund und geben die Sicht frei für Dinge, die uns wirklich am Herzen liegen. Daher schickte ich folgende Arbeitsaufgabe für den Auftaktworkshop an die mir bis dahin mehrheitlich unbekannt Studierenden:

Liebe Erfinder*innen,

unser erster Dramaturgie-Workshop zu »Erfindet Euch neu!« wird vom 14.-16.4. 2014 stattfinden. Jeweils von 13:45-20:30 Uhr. Der Raum wird noch bekannt gegeben. Ziel dieses Workshops ist es, unsere Inhalte zu finden. Dabei gehört es zum dramaturgischen Arbeiten, im Vorfeld eigenständige Recherchen zu unternehmen. Ihr sollt Euch also schon vor unserem Treffen damit befassen, welche Inhalte Euch wichtig sein könnten, und erhaltet hierzu zwei Rechercheaufgaben. Hierbei ist mir ein besonderes Anliegen, die Art von Inhalten ausfindig zu machen, die Euch wirklich am Herzen liegen. Es geht nicht darum, über Dinge zu sprechen, von denen Ihr glaubt, dass Ihr sie wichtig finden sollt, sondern um solche, die Ihr tatsächlich wichtig findet.

Um dieses Anliegen zu unterstützen, werden wir, wie angekündigt, auch mit »Tod als Methode« arbeiten:

AUFGABE 1:*Tod als Methode*

Ihr seid eingeladen, »Letzte Worte« zu finden. Das Gedankenexperiment besteht darin, dass Ihr Euch vorstellt, kurz vor Eurem Tod aus irgendeinem Grund die Gelegenheit zu haben, der Menschheit oder einem Menschen öffentlich etwas mitzuteilen, das (öffentlich) Gehör findet (z.B. könnt Ihr Euch vorstellen, einfach als Ihr selbst kurz vor Eurem Tod ein Internetvideo zu drehen, eine Radioübertragung zu machen oder einen Fernsehauftritt./Oder aber Ihr stellt Euch vor, irgendein*e Präsident*in zu sein, der/die eine letzte Fernsehübertragung mit großem Presseaufgebot bekommt, oder eine Seite in der *New York Times*. Also jemand, dem man zuhört, der Verantwortung und dazu eine große Öffentlichkeit hat./Oder ein*e Märtyrer*in auf einem Scheiterhaufen./Oder oder oder/– Die dazugehörigen Gedankenexperimente sind letztlich unerheblich. – Entscheidend ist, was Ihr sagen wollt. – Erlaubt ist alles, was Euch hilft, den »wichtigsten Text Eures Lebens« zu finden.

Auf dieser gedanklichen Grundlage sollen Texte recherchiert werden (keine eigenen oder privaten Texte). Jede*r Teilnehmer*in soll sich für einen Text(-Ausschnitt) entscheiden. Die Texte können aus Theaterstücken, Romanen, Sachliteratur, Horoskopen, Gedichten oder Songtexten stammen. Es gilt herauszufinden, von welchem Text Ihr Euch formuliert fühlt. Hier können Texte von Adorno bis Zola gewählt werden, es geht dabei nicht unbedingt darum, Euch in allen Facetten Eures Seins wiederzufinden, es genügt, einen Aspekt gründlich zu bejahen. Das kann inhaltlich oder ästhetisch geschehen. Entscheidend dabei ist, dass Ihr diese Texte gefühlsmäßig zu den wichtigsten Eures Lebens (und Sterbens) erheben könnt, dass der jeweilige Text für sich selbst sprechen kann (also auch ohne Einbettung von Eurer Seite als Text funktioniert), und dass Ihr den Text an eine Öffentlichkeit adressieren wollt. Bringt den jeweiligen Text bitte zu unserem ersten Treffen mit!

AUFGABE 2:

Bitte recherchiert im Vorlesungsverzeichnis nach Seminaren/Vorlesungen, von denen Ihr denkt, dass sie Themenbereiche bearbeiten, die relevant für unser Projekt sein könnten oder sollten. Bringt bitte aufschlussreiche Notizen mit, oder druckt die entsprechenden Seminar-Beschreibungen einfach aus. Bringt Eure Ergebnisse bitte zu unserem ersten Treffen mit!

Was die mutigen Studierenden dann mitgebracht haben, hat mich wirklich begeistert. Es gab eine erfreuliche Vielfalt an Textsorten: von Songtexten über Lyrik, Sprichworte und Kinderbuchpassagen von Astrid Lindgren oder Michael Ende bis hin zu theoretischen Texten von Rousseau oder Adorno, auch Goethes *Faust II* und sogar ein Glücksratgeber waren vertreten. Wie sich bald zeigte, war ein gemeinsa-

mer Ankerpunkt der Texte die Frage nach der *eudamonia* (dem guten/glücklichen Leben), mit unterschiedlichen Ansätzen, wie es zu erreichen sei. Neben dieser Spur kristallisierte sich aber zu meiner Überraschung noch eine weitere heraus: Die Studierenden wollten darüber forschen, was es denn immer mit dieser »vernetzten Generation« auf sich habe. Sie sagten, sie fühlten sich überhaupt nicht vernetzt, sondern im Gegenteil eher isoliert (in ihrem Studium) und würden dieser Redeweise gern im Sinne der Frage nach dem guten Leben auf den Grund gehen. Ich schlug daraufhin vor, dass wir die nächste Sitzung dem Thema der »Netze« widmen sollten, und so nahmen die Dinge ihren Lauf. Wir arbeiteten zunächst mit Mindmaps, die alle Formen von Netzmetaphern (nicht nur das Internet) dekonstruierten, also schützende Netze, wie z.B. Sicherheitsnetze, aber auch gefährliche, wie im Fall des »ins Netz gehen«, das auf Spinnen- oder Fischernetze anspielt, also gewissermaßen auf den Tod. Wir suchten auch nach verschiedenen Forschungsmethoden aus den einzelnen Disziplinen, z.B. unterschiedlichen Einsatz- und Designformen von Fragebögen, die wir zum Netzthema, aber auch zu den Workshopthemen erstellten. Hier ein solches Beispiel:

Fragebogen zum Thema »Netze«

ENTSCHEIDE AUF EINER SKALA VON 0-10

Wie vernetzt bist du?

0 = In meinem Leben existiert keine Form der Vernetzung

10 = Mein Leben besteht zu hundert Prozent aus Netzen

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ZÄHLE AUF UND BESCHREIBE

In welchen Netzwerken lebst du? (Privat, auf der Arbeit, ...)

In welche Netzwerke würdest du gerne eintreten?

Aus welchen Netzwerken würdest du gerne austreten?

An welchen Netzwerken bist du gescheitert?

Wie viele Personen zählst du zu deinem engen Netzwerk?

ORDNE DICH ZU UND KREUZE AN

Wie weit bist du geografisch vernetzt?

Im Sozialen/Privaten:

lokal regional national international global intergalaktisch

In der Familie:

lokal regional national international global intergalaktisch

Politisch:

lokal regional national international global intergalaktisch

Karrierebezogen:

lokal regional national international global intergalaktisch

BESCHREIBE

Worin fühlst du dich gefangen?

Was willst du fangen, wenn du selber Netze auswirfst?

In welchen Situationen bist du eher die Fliege im Netz,
in welchen eher die Spinne?

Was hältst du von digitalen Netzwerken?

Wie oft und wozu nutzt du Facebook?

Bist du ein/e Networker_in? Begründe?

Was bedeuten Netze für dich?

Die gesamte Netzthematik erwies sich als derlei vielfältig, dass wir bald das Bedürfnis nach Einordnung, nach Kontinuitäten hatten, sodass ich auf die Idee kam, die Studierenden mit einer Figur auszustatten, die ihnen als Konstante dienen könnte. Sie erhielten die Aufgabe, eine mediale »Netzfigur« zu recherchieren, mit der sie sich tiefer auseinandersetzen wollten. Auch hier gab es wieder eine erfreuliche Vielfalt zu ernten: Es gab Neo (aus *Matrix*), Atropos, Lachesis und Klotho (die drei Parzen/Moiren aus der römischen/griechischen Mythologie), die Fischerin vom Bodensee (aus dem gleichnamigen Heimatfilm), einen Drogenmafia-Boss, Spiderman, den germanischen Gott Loki, Data (aus *Star Trek*), Puck (aus dem *Sommernachtstraum*) und noch einige mehr – insgesamt waren es 15 Netzfiguren. Ich schlug vor, dass die Studierenden sich mit den Netzfiguren in ihrer (universitären) Alltagswelt auseinandersetzen sollten, dem Kinderspiel eines »imaginären Freundes« folgend, mit dem man sich austauscht. Auch hier arbeiteten wir mit verschiedenen Fragebögen, um die Figuren auch in die zuvor ausgearbeiteten Fragen nach dem »guten Leben« einzuordnen:

Fragen an deine Figur

Generiert aus der Workshop-Themensammlung (Tafel)

- Was änderst du, weil du es nicht akzeptieren kannst;
was akzeptierst du, weil du es nicht ändern kannst?
- Welchen Appellen folgst du? ... gern? ... widerwillig? ... nicht?
- Was ist für dich ein gutes Leben?
- Lebst du für dein individuelles Wohl
oder zum Wohl der Gesellschaft (Gemeinwohl)?
- Welchen inneren und äußeren Zwängen bist du ausgesetzt?

- Beschreibe einen Moment, in dem du dich ganz dem Genuss/der Poesie/dem Ewigen widmest.
- Wie hältst du Ambivalenzen aus? Woher beziehst du deine Stärke?
- Bist du Teil einer Gemeinschaft? Wenn ja, wie/in welcher Form?
- Wann hast du das letzte Mal etwas zum ersten Mal gemacht?
- Du bist ein_e Superheld_in. Welche besondere Kraft besitzt du?

Nachdem sich die Studierenden eingehend mit ihren Figuren beschäftigt hatten, nahmen sie diese mit in Seminare und in ihren privaten Alltag, immer auf der Hut, ob sich netzrelevante Aspekte zeigen würden, die sie dann in Form von Tagebüchern, Dialogen, Briefwechseln etc. mit ihren imaginären Netz-Figur-Freunden besprechen sollten. Es zeigte sich bald, dass tatsächlich die Felder Netz – Tod – Glücken – Scheitern deutliche Zusammenhänge in den unterschiedlichen Disziplinen bildeten (z.B. der »soziale Tod« in der Soziologie, wenn man durch die »gesellschaftlichen Netze« fällt; oder, wie im Fall der Parzen, der Schicksalsgöttinnen, wo die erste den Lebensfaden spinnt, die zweite ihn abmisst und die dritte ihn abschneidet; aber auch in den Informatikutopien der sog. »Transhumanisten«, die in ihrer radikalen Variante die Sterblichkeit überwinden wollen, indem sie uns zu Androiden machen bzw. umgekehrt unser Bewusstsein ins Netz hochladen wollen). Zum Thema des »Scheiterns« besuchten wir alle zusammen ein Philosophieseminar von Alice Lagaay (»Philosophie des Scheiterns«), gemeinsam mit dem Theater der Versammlung, das dort seine *Hamlet*-Performance aufführte. Durch dieses Seminar wurden auch einige weitere Figuren relevant, »Figuren des Scheiterns« gewissermaßen, wie z.B. Hamlet, aber auch Ödipus und Bartleby, der Schreiber. Einige der Studierenden schrieben, oder montierten aus Originaltexten, Dialoge über ein erdachtes Treffen ihrer Netzfigur mit den Figuren des Scheiterns (z.B. ein Gespräch zwischen Data und Hamlet oder zwischen Loki und Bartleby), um sie auch in diesem Themenkomplex zu verorten. Der Zusammenhang zwischen Scheitern, (teils metaphorischem) Sterben und den Netzen wurde für die Studierenden zum Kontrapunkt der Frage nach dem »guten Leben«. Hierbei ging es den Studierenden zum einen darum, tatsächlich »Zukunftsforschung« zu betreiben – wir beschäftigten uns z.B. mit dem sog. *Delphi-Report*⁴⁷, in dem verschiedene Wissenschaftler*innen Prognosen darüber abgeben, wann wir mit welcher technischen Neuerung rechnen können –, zum anderen um gegenwärtige Alternativentwürfe zum Neoliberalismus, aber auch um intersubjektive Gegenwartsanalysen, die mich mitunter tief bewegt haben. Die Studierenden beschrieben immer wieder eine (in

47 Cuhls, Kerstin/Kimpeler, Simone: »Delphi-Report: Zukünftige Informations- und Kommunikationstechniken«, im Auftrag von MFG Stiftung Baden-Württemberg; Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW), Mannheim; Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung (ISI), Karlsruhe, in: *FAZIT Forschung*, Schriftenreihe Band 10, Stuttgart 2008.

ihrer Wahrnehmung) nicht zu überwindende Diskrepanz zwischen ihren Werten und Zielen sowie ihrem Universitätsalltag. Sie schilderten ihre universitäre Selbstwahrnehmung als die von Creditpoint-Sammelmaschinen, die die meiste Zeit über völlig bezugslos gegenüber ihren Studieninhalten seien.

Man könnte nun denken, dass sie mein Seminarangebot im Kontrast dazu glücklich und zufrieden gemacht hätte, schließlich war es an ihnen, die Inhalte zu bestimmen und zu gestalten. Es gab keine vorgefertigten Referatslisten, in die man sich nur einzutragen brauchte, um seine Creditpoints zu sammeln, alles was wir erforschten, hatte originär mit ihren (gemeinsamen) Interessen zu tun. Nun, zunächst lief es anders. Wie immer in der Forschung (wissenschaftlich wie künstlerisch), hat man es hauptsächlich mit einem Hangeln von Krise zu Krise zu tun, unterbrochen von lichten Inseln des Erfolgs. Die Studierenden hatten diese Erfahrung aber noch nie zuvor gemacht und waren immer wieder mit Überforderungssituationen konfrontiert, die sie (mit meiner Unterstützung) bewältigen mussten. Nicht ganz von ungefähr kam auch der Impuls, sich mit Figuren des Scheiterns zu befassen, wurde doch im Verlauf des Seminars deutlich, dass die Studierenden keinerlei Umgang mit dem Phänomen des Scheiterns erlernt hatten, weil sie keine Erfahrungen mit forschendem Tätigsein gemacht hatten. Es dauerte eine ganze Weile, bis sie überhaupt in der Lage waren, einschätzen zu können, was als Glücken und was als Scheitern zu bewerten war, wann eine Methode fruchtbar war und wann nicht, was eine tote Spur ist und was zu komplex, wo Konstruktion und wo Dekonstruktion verlangt ist. Am meisten beeindruckt hat mich dabei die Entwicklung einer transdisziplinären Seminarkultur. War es in den ersten Sitzungen noch so, dass einander widersprechende Ansichten aus den unterschiedlichen Disziplinen zu Ratlosigkeit führten, gelang es im späteren Verlauf, diese Widersprüche immens produktiv zu machen und Ansichten aus anderen Disziplinen als wertvolle Impulse für die eigene Disziplin zu nutzen. Auch die Methoden betreffend kamen wir beispielsweise in der Diskussion um den Einsatz der zunächst vermeintlich eindeutigen Methode »Fragebogen« zu der lehrreichen Erkenntnis, dass es mindestens so viele verschiedene Arten von Fragebögen wie Disziplinen und Unterdisziplinen gibt, und dass jede Art ihre Vor- und Nachteile mit sich bringt. Bei all diesen Entwicklungen war es so, dass jede Form von Abweichung – inhaltlich, methodisch, strukturell – zunächst als große Überforderung wahrgenommen wurde, was sich teilweise in nahezu lähmender Ratlosigkeit ausdrückte. Im Verlauf des Seminars aber wendete sich das Blatt: Die Studierenden hatten die produktive Dimension von Abweichungen kennengelernt und machten sich regelrecht auf die Suche nach translinearen Inhalten und Methoden. Zu guter Letzt wurde das Einüben eines kollektiven Umgangs mit Momenten des Scheiterns und dessen Bewältigung zu einem großem Erfolg für jede*n einzelne*n Studierende*n und gleichzeitig für die gesamte Gruppe. Von ihrer anfänglichen Selbstwahrnehmung als Creditpoint-Sammelmaschinen war nichts mehr zu spüren; sie hatten sich in

eine Gruppe urteilsfähiger und kreativer Forscher*innen verwandelt. Es war eine sehr intensive Seminarerfahrung für die Studierenden und für mich. Zwar konnten letztlich nicht alle den Mehraufwand für dieses Seminar bewältigen, sodass wir zum Schluss von 25 auf 15 Personen geschrumpft waren, doch mit diesen 15 Studierenden beschlossen wir, dass wir das Seminar für ein weiteres Semester fortsetzen würden. Hier gab es dann eine Art Übergabephase an die Regie, und schließlich mündete das Seminar in eine Performance, die in einem alternativen Bestattungsunternehmen in Bremen unter dem Titel *Am seidenen Faden – Was hat das [digitale] Leben mit dem Tod zu tun?*⁴⁸ aufgeführt wurde.

Was mir an diesem Projekt forschenden Studierens außer der Entwicklung der Seminarkultur im Nachhinein bemerkenswert erscheint, ist die Produktivität der Auseinandersetzung, die Dekonstruktion einer Maschinenmetapher. Die meinerseits unreflektiert von Michel Serres übernommene Betitelung der »vernetzten Generation« führte zu einer erkenntnisreichen Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrer Lebensweise, zeigte Risse und Lücken auf und machte unsichtbare Normativitäten sichtbar, die durch den unreflektierten Gebrauch der sprachlichen Metapher verdeckt worden waren. Im Lauf des Seminars sind wir dabei nicht nur inhaltlich dieser Dekonstruktion gefolgt, sondern eben auch in den Methoden und Arbeitsweisen, die zuvor ebenfalls unreflektiert als gegeben hingenommen worden waren.

Dieses Projekt forschenden Studierens widerspricht dabei in den allermeisten Punkten dem Standardprozedere einer Lehrveranstaltung. Sein Kernelement, die transdisziplinäre, ergebnisoffene, kollektiv forschende Tätigkeit der Studierenden über mehrere Semester, bildet einen Ausnahmefall im universitären Lehrprogramm. Die überwältigende Zahl der Studierenden einer Universität macht weder Erfahrungen mit transdisziplinärer Arbeit noch mit ergebnisoffener Forschung im Kollektiv, noch mit einem Arbeitsprozess über mehrere Semester. Dabei kann ein solches Seminar natürlich nur dann gelingen, wenn die Studierenden gesicherte Wissensstände mitbringen, wie sie in linearen Verfahren gelehrt werden. Gleichzeitig wird an diesem Beispiel aber auch deutlich, dass die Formen reproduktiven Wissens, die die Studierenden in das Seminar mitgebracht haben, gerade erst durch die translineare Praxis in anwendungs- und übertragungsfähige Wissensformen überführt werden konnten. Bleiben derlei Transfers aus, was in etlichen Disziplinen leider der Regelfall ist, sind diese Studierenden nicht in der Lage, komple-

48 *Am Seidenen Faden – Was hat das Leben mit dem Tod zu tun?*, R: Jörg Holkenbrink © Theater der Versammlung. Uraufführung: 27.10.2015, *trauerraum* Bremen. Für weitere Informationen siehe auch: Günzel, Malina/Port, Annika/Storm, Anne: »Schicksal spielen – Die Parzen zu Gast im Trauerraum«, in: Lagaay/Seitz [Suchard] 2018. (S. 179-189). Eine Performance-Beschreibung kann hier nachgesehen werden: https://www.tdv.uni-bremen.de/performance_s.php (30.09.2018).

xe Entscheidungen in ihrem späteren Tätigkeitsfeld zu treffen, was aber zu Recht von Akademiker*innen im Berufsfeld erwartet wird. Dabei stehen die impliziten Normativitäten, die wir sowohl in den Linearisierungsprozessen als auch in den maschinellen Metaphern finden können, im Widerspruch zu dieser Erwartung.

Daher möchte ich im Folgenden explizit auf die Mensch-Maschine-Metaphern im Zusammenhang mit akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen eingehen und untersuchen, welche Inszenierungsgrundlagen sie beinhalten. Dabei werde ich weiterhin dem Stichwort von Nida-Rümelin folgen, dass Bildung und Menschenbild eine normative Interaktion aufweisen, und zunächst den Kontext unserer Inszenierungsanalyse im Sinne bildungsphilosophischer Überlegungen erweitern.

V. Bildung und Menschenbild

Wenn wir über implizite und explizite Normativitäten in universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen sprechen, müssen wir uns ihre Implikationen für das ihnen zugrundeliegende Menschenbild ins Bewusstsein bringen. Wir haben gesehen, dass Linearisierung auf dem Prinzip der Planbarkeit basiert, welches wiederum die wichtigste Säule ökonomischer Stabilität darstellt. Gegen ökonomische Stabilität ist nichts einzuwenden, jedoch müssen wir uns klarmachen, welchen Preis wir dafür zahlen, und fragen, ob wir uns damit einverstanden erklären dürfen. In Bezug auf die Planbarkeit menschlichen Verhaltens scheint hier ein Reduktionismus menschlicher Handlungsräume notwendig, oder zumindest praktisch, dessen Implikationen wir genauer in Augenschein nehmen sollten.

Exemplarisch können wir das einfache Beispiel der Dekonstruktion von Maschinenmetaphern¹ zum Ausgangspunkt dieser Untersuchung nehmen. Durch die geschilderte Seminarerfahrung war ich für sprachliche Maschinenmetaphern sensibilisiert worden und unternahm einen kleinen Selbstversuch. Ich versuchte, eine Woche ohne Maschinenmetaphern auszukommen, was ich allen als Experiment empfehlen kann. Zu Anfang wollte ich sie sogar probenhalber im Gespräch verweigern, also sie dekonstruieren, wenn meine Gesprächspartner*innen sie mir gegenüber verwendeten. Ich bin gescheitert. Es war mir nicht möglich, eine glückende Kommunikation ohne den (selbstverständlichen und unreflektierten) Gebrauch von Maschinenmetaphern und maschinellen Beschreibungsweisen zu führen. Besonders interessant war dabei für mich der gleichzeitig inhaltlich immer wieder aufkommende Distanzierungswunsch von der Maschine: »Ich bin ja keine Maschine/kein Roboter« oder, auf der emotionalen Ebene gerne verwendet, »Ich bin doch kein Kühlschrank«. Ich möchte daher an dieser Stelle ein erstes kleines Resümee

1 Ein ebenfalls eindrückliches Analyseangebot bestünde in der Dekonstruktion ökonomischer Metaphern in unserer Alltagssprache. Ich verweise hier beispielsweise auf die Monografie von Laura Clauser: *Das Projekt des unternehmerischen Selbst – Eine Feldforschung in der Coachingzone*, Bielefeld 2016. Die maschinellen Metaphern scheinen mir jedoch für das Funktionieren von ökonomischen Metaphern, im Sinne der Objektwerdung von Subjekten, primär, sodass ich mich ihnen als den ökonomischen Metaphern zugrundeliegendes Phänomen widmen werde.

formulieren, das eine Revue von Metaphern aus meinen Protokollmaterialien auf-führt, die auch in maschinellen Kontexten Anwendung finden und die wir vielleicht gar nicht bemerken würden, wenn sie nicht fett gedruckt wären:

Wir haben gesehen, dass Studierende in einer Lehrveranstaltung **abschalten** und dass sie gleichzeitig sagen, sie könnten nie **abschalten**, im Sinne des **Entspannens** oder **Ausspannens**, weil sie **überspannt** seien. Sie könnten aber nicht nichts tun, dann würden sie **durchdrehen**. Sie müssten den Kopf **ausschalten**, damit der Körper **ausspannen** könne, weil sie sich total **ausgepumpt** fühlten. Auch ich als Beobachtende habe immer mal wieder **abgeschaltet**. Manchmal hatte ich auch das Gefühl, **abgeschaltet zu werden**, und überlegte, mich in die Diskussion **einzuschalten**. Einmal fühlte ich mich dabei in einen **Standby-Modus** versetzt, ohne **Zugang zum drahtlosen Netzwerk**. Die Konferenz-Teilnehmenden sollten **netzwerken**, die Studierenden meines Seminars fühlten sich **unvernetzt**, sogar **isoliert**. Sie meinten, sie sollten in ihrer Ausbildung **am laufenden Band** Creditpoints sammeln. Dafür müssten sie Informationen **abspeichern** und ihr Wissen **sichern**. Dozent*innen versuchen, Diskussionen **am Laufen zu halten**, und **haben** dabei manchmal **einen Lauf**, sind aber stets darauf bedacht, dass sich die Sache nicht **heiß läuft**, sondern wie **geschmiert** oder **wie am Schnürchen** läuft. Am **produktivsten** sind alle, wenn sich **Input** und **Output** die **Waage halten**, sonst gibt es **Schädelbrummen** und alle müssen erst mal wieder **Energie tanken**, bevor sie den **Motor** wieder **in Gang bringen** können. Wenn der **Akku leer** ist, ist es das Beste, mal das **System runterzufahren**, **einen Gang zurückzuschalten**, dann **funktioniert** auch **automatisch** das **Durchleuchten** und **Entschlüsseln** der Sachverhalte wieder. Man muss alles **auf dem Schirm haben**, sonst ist man nur am **Rotieren** und wirkt **abgedreht**. Vieles macht man dabei **im Autopiloten**, Leute **abscannen**, unnütze **Aktivitäten runterfahren**, Aufmerksamkeit **hochfahren**, **Störfaktoren beseitigen**, sonst **fabriziert** man nur Unsinn und wird **unproduktiv**. Wenn wir alles **eingetütet** haben, muss man **abchecken**, ob auch wirklich alle die Sache **gecheckt haben**, weil viele Dinge dann doch einfach schnell **abgefertigt werden** müssen. Da ist dann nachher jede Erinnerung dran **gelöscht**. **Mechanisch** räume ich meine Sachen ein, mein Kollege meint, ich habe ja bei der Veranstaltung noch mal richtig **aufgedreht**, jetzt müsse ich den **Kopf ausschalten**. Ich würde ja gerne noch mit ins Restaurant gehen, aber mein Körper braucht Schlaf. Sonst ist morgen Müdigkeit **vorprogrammiert**.²

Wir haben uns zuvor damit auseinandergesetzt, wie derlei Inhalte zustande kommen, nun werden wir uns hingegen mit ihnen als *Sprechweisen* oder *-formen* beschäftigen und fragen, welche Implikationen solche Metaphern als Sprechweisen beinhalten, und ob wir ihnen zustimmen wollen. Diese Sprechweisen implizieren

2 Vgl. (EP/KD/a.a.O.); (TB/SP/a.a.O.); (EP/KD/a.a.O.); (TB/KKW/a.a.O.); (EP/PS/a.a.O.); (EP/KSP/a.a.O.); (TB/HD/a.a.O.).

eine Kritik, die besonders in der Gegenüberstellung von Kopf und Körper greifbar wird. Sie ist so absurd wie einsichtig. Wenn wir mit linearisierten Systemen interagieren wollen, bleibt nur ein kognitiver Zugang, der sich uns als sinnlichen Körperwesen gegenüber reduktionistisch verhält. Die Komplexität des Zusammenspiels unserer sinnlichen, emotiven und kognitiven Wahrnehmungen funktioniert nicht linear, sondern in einer rekursiven Gleichzeitigkeit wechselseitiger Einflussnahme, für deren Ganzheitlichkeit kein Raum im linearen Lückentext existiert. Giorgio Agamben spricht in seiner Auseinandersetzung mit dem Mythenforscher Jesi gar von einer »anthropologischen Maschine«³, welche nur situativ und konkret zu einem Bild des Menschseins geleiten kann:

»Es ist vielmehr die Situation, in die der Ethnologe selbst die Andersartigen versetzt, um durch sie die Solidarität mit seinesgleichen wiederzufinden und um sich zugleich von seinem Ich zu befreien. [...] Wie es für den Mythenforscher keine mythische Substanz geben kann, sondern nur eine Maschine, die Mythologien produziert und die hartnäckige Illusion hervorbringt, den Mythos hinter ihren eigenen undurchdringlichen Wänden zu verbergen, so gibt es auch für den Anthropologen keinen ›universellen Menschen‹ an und für sich, wirklich und real, jenseits oder diesseits des Ich und der Anderen, der Ähnlichen und der Andersartigen.«⁴

Die Gesamtheit unseres Ich-Seins wird paradoxerweise nur dann situativ erfahrbar, wenn es *Teil* eines Ereignisses ist, dem in seiner Ganzheit Bedeutung beigegeben wird. Das steht im Kontrast zu der Praxis linearer Systeme, die einen Teil unseres Ich-Seins als seine *Ganzheit* behaupten. Unsere maschinellen Verhaltensweisen sind dabei nur eine unter vielen anderen Dimensionen menschlichen Seins, auf dessen Diversität wir uns beziehen möchten, wenn wir z.B. sagen, wir wollen uns um unsere Körper kümmern. Wir versuchen, einen Ausgleich zu schaffen, indem wir diejenigen Teile unseres Seins betonen, die von linearen Systemen ausgeschlossen werden. Im Folgenden werden wir uns daher mit dem Unterschied einer *Parallelisierung* menschlichen und maschinellen Verhaltens zu ihrer *Reduktion* befassen.

Ein gegenwärtiger Topos in Bezug auf die Interaktion von Menschen und Maschinen besteht in der Ansicht, Maschinen seien eine Erweiterung menschlichen Vermögens, wie es beispielsweise Baudrillard beschreibt:

»Durch die virtuellen Maschinen und die neuen Technologien jedoch bin ich keineswegs entfremdet. Sie bilden mit mir einen integrierten Schaltkreis (dies ist das Prinzip des Interface). Groß- und Mikrocomputer, Fernsehen und Video und

3 Agamben, Giorgio: *Die Macht des Denkens – Gesammelte Essays*, Frankfurt a.M. 2013. (S. 120).

4 Vgl. ebd. (S. 121).

selbst der Fotoapparat sind wie Kontaktlinsen, durchsichtige Prothesen, die derart in den Körper integriert sind, dass sie fast schon genetisch zu ihm gehören [...]»⁵

Dem können wir die Ansicht McLuhans zur Seite stellen, der Maschinen und ihre linearisierende Logik als *Amputation* menschlichen Vermögens betrachtet. Er bemängelt die Reduktion des wissenschaftlichen Wahrheitsbegriffs auf empirisch messbare Daten, die in linearisierten Beweisführungen mathematischer Logik komplexere Wahrheiten der Kunst, Religion und Ethik (also der Kultur- und Geisteswissenschaften) ausklammern. In der Folge werden diese Wahrheiten zu Privatangelegenheiten degradiert, weil ihre objektive Relevanz in der linearisierten Logik nicht beherbergt werden kann.⁶ McLuhan sieht darin das Denken einer logischen Maschine (die er in der Figur des Sherlock Holmes personifiziert findet), welche jede Art emotiver und somatischer Zugänge ausschließt und in eine zu problematisierende Engführung des Denkens mündet, die die sinnliche Wahrnehmung zu ihrer irrationalen Gegenspielerin erklärt.⁷ Seine Konstruktion des mosaikartigen Denkens wird dann *begreiflich*, wenn er erklärt, dass Wahrnehmung ein so komplexes wie konkretes Zusammenspiel (Taktilität) unterschiedlicher sinnlicher Dimension bedeutet, die sich zu einer Einheit der Empfindung dynamisieren, einer Synästhesie:

»Unser Wort ›erfassen‹ oder ›begreifen‹ selbst schon weist auf die Art und Weise hin, wie wir eine Sache durch eine andere verstehen, wie wir viele Seiten gleichzeitig durch mehr als einen Sinn zur selben Zeit manipulieren und aufnehmen. Es beginnt nun klarzuwerden, dass das ›Tastgefühl‹ nicht die Haut ist, sondern das Wechselspiel aller Sinne, und beim ›In-Fühlung-bleiben‹ oder ›Fühlung aufnehmen‹ handelt es sich um eine fruchtbare Verbindung aller Sinne, um Gesichtseindrücke, die in Schallempfindungen, und Schallempfindungen, die in Bewegungen und Geschmacks- und Geruchsempfindungen übertragen werden.«⁸

Dem gegenüber steht die vermeintliche Erweiterung menschlichen Vermögens durch die immer neue Produktion von Technologien, »der Mensch wird sozusagen zum Geschlechtsteil der Maschinenwelt, wie es die Biene für die Pflanzenwelt ist, die es ihnen möglich macht, sich zu befruchten und immer neue Formen zu entfalten«⁹. Durch die unzureichende Beschäftigung mit der Funktionsweise der

5 Baudrillard, Jean: »Videowelt und fraktales Subjekt«, in: ARS ELECTRONICA [Hg.]: *Philosophien der neuen Technologie*, Berlin 1989. (S. 125).

6 Vgl. McLuhan 1995. (S. 207).

7 Vgl. ebd. (S. 213).

8 McLuhan, Marshall: *Die magischen Kanäle – Understanding Media*, Düsseldorf/Wien 1992. (S. 78).

9 Vgl. ebd. (S. 63).

Technik, werden die Menschen zunehmend zu gehorsamen Diener*innen dieser Techniken, die zunehmend undurchschaubarer werden, also mehr und mehr göttlich. Die Technik narkotisiert die Menschen jedoch gleichzeitig zunehmend, sodass hier ein Teufelskreis entsteht, der die Reflexion über den Umgang mit der Technik immer unmöglicher werden lässt. Damit wird die Technik als Erweiterung scheinbar notwendig, weil wir uns zuvor von ihr amputieren ließen. Die Ausgrenzung von Organen stellt wiederum einen schweren Eingriff in die menschlichen Körper dar, es entsteht ein Schock, der automatisch zu einer Blockade der Wahrnehmung führt und unsere Erkenntnisfähigkeit lähmt: »Selbstamputation schließt Selbsterkenntnis aus.«¹⁰

Maschine Mensch

Bevor wir uns mit etwaigen Implikationen von den Menschen und die Maschine parallelisierenden Metaphern befassen können, müssen wir fragen: Woher kommen diese Sprechweisen in unserer Alltagssprache? Descartes ist der erste, der den Menschen explizit als »denkendes Ding« (*res cogitans*)¹¹ klassifiziert. Die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Zeit befördern das sog. mechanistische Weltbild, in dem kein Raum mehr für das Immaterielle gegeben wird, sondern alles durch Regelmäßigkeiten von Materie und ihren Verhaltensweisen erklärt werden soll. Auch in Bezug auf den menschlichen Geist herrscht nun die Ausnahmslosigkeit der Naturgesetze, aus der ein strikter Determinismus abgeleitet wird, der den freien Willen im Materialismus begräbt und ihn durch Kausalgesetze ersetzt. Hier wird die Mensch-Maschine-Metapher geboren. Descartes beschreibt in seinem Gedankenexperiment in der zweiten Meditation auch die Unzuverlässigkeit der Sinneswahrnehmung, wenn er sagt:

»Doch da sehe ich zufällig vom Fenster aus Menschen auf der Straße vorbeigehen, von denen ich ebenfalls, genau wie vom Wachse, gewohnt bin zu sagen: ich sehe sie, und doch sehe ich nichts als die Hüte und Kleider, unter denen sich ja Automaten verbergen könnten! Ich urteile aber, dass es Menschen sind.«¹²

So geht mit dem Materialismus auch eine Entwertung des sinnlichen Teils von Erfahrung einher und mündet in der vielsagenden Möglichkeit der Parallelisierung von Automaten und Menschen. Interessanterweise wird zu Descartes' Lebzeiten

10 Ebd. (S. 52).

11 »Ich bin aber ein wahres und wahrhaft existierendes Ding, doch was für ein Ding? Nun, ich sagte es bereits – ein denkendes.«, aus: Descartes, 2. Med., § 21.

12 Descartes, 2. Med., § 28-29.

die Maschinenmetapher weniger in Bezug auf Menschen als in Bezug auf Tiere kontrovers diskutiert. Sein Substanzdualismus begründet die von vielen seiner Zeitgenossen als entsetzlich bewertete These, dass Tiere Maschinen seien. Tatsächlich aber bezieht sich Descartes' Maschinenmetapher auf alle Körper. Menschliche und tierische Körper versteht er dabei als komplexe Maschinen. Die anthropologische Differenz speist sich erst durch die Annahme, dass Tiere nur Maschinen sind, weil sie im Unterschied zum Menschen keine Seele haben. Im Gegensatz zum Menschen benötigen Tiere nach Descartes auch gar keine Seele, weil es für tierische Tätigkeiten keinen reflektiven Ansatz brauche. Der gravierendste Vorwurf an Descartes lautet seither, dass er das Maschinelle an die Stelle des Lebenden setzt, was jedoch als kennzeichnend für die Euphoriewelle um die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse zu jener Zeit und durchaus auch als Rebellion gegen die konservativen Theologen der Inquisition gelten kann, die weiterhin das Vorhandensein allgemeingültiger Naturgesetze leugnen. (Seine Schriften, die er nach dem durch die Inquisition erzwungenen Widerruf von Galileis Theorien vorsichtshalber anonym publiziert hatte, wurden auch bereits kurz nach seinem Tod vom Heiligen Stuhl auf den *Index Librorum Prohibitorum* gesetzt.) Tatsächlich geschieht durch die neuen naturwissenschaftlichen Erkenntnisse eine erste drastische Reorganisation des Konzepts der menschlichen Seele. Galt die Seele bislang als das Wirksame, das die Materie des Körpers überhaupt erst bewegt, wird sie nun nicht länger benötigt, um die Bewegung von Körpern zu erklären. Die Naturwissenschaften parallelisieren nun in einem Maschinenparadigma alle Formen von Körpern und erkennen, dass unbelebte Körper, wie z.B. Uhrwerke, auch ohne Seelentätigkeit bewegt sind. Hierdurch entsteht der bis heute andauernde und fortschreitende Leib-Seele-Dualismus in Bezug auf die Teilung von Körperprinzipien und Seelentätigkeiten. In dieser Teilung wird eine mechanische Dimension mit einer emotiven Dimension des Menschseins kontrastiert, jedoch mit dem Unterschied zum aktuellen Mainstream, dass die Ratio auch für Descartes noch zweifellos zu den Seelentätigkeiten gehört. Gleichzeitig geht Descartes' Rationalismus notwendigerweise mit einer Entwertung der Erfahrung einher, deren Diskreditierung in Bezug auf die Erlangung wahrer Erkenntnis er in seinen Meditationen begründet. Das *Cogito ergo sum*¹³ erhält hier die Struktur und den Anspruch eines allgemeingültigen Naturgesetzes, was es im Zeitzusammenhang paradoxerweise gleichzeitig wieder in die Nähe der Maschine rückt und so einen tatsächlichen Paradigmenwechsel im Menschenbild einleitet, beschreibt es den Menschen doch als *denkendes Ding*.

Descartes' Position wird in der 1748 von Julien Offray de La Mettrie veröffentlichten Schrift *Die Maschine Mensch*¹⁴ (orig. *L'homme machine*) noch weiter radikalisiert.

13 René Descartes: *Die Prinzipien der Philosophie*, hg. v. Christian Wohlers, Hamburg 2005. (Kap. 1, Abs. 7).

14 De la Mettrie, Julien Offray: *L'homme machine – Die Maschine Mensch*, Hamburg 1990.

sirt. Heute ist diese Schrift in Vergessenheit geraten, doch zu ihrer Zeit war sie geradezu ein Bestseller und hat sich so sicherlich im historischen Bewusstsein eingemistet. Geht Descartes noch von einem Geist-Materie-Dualismus aus, überführt La Mettrie ihn in einen materialistischen Monismus (und Atheismus). Er schafft die Seele nicht ab, aber verkörperlicht sie schließlich vollständig, wobei Körper auch hier gleichbedeutend mit einer komplexen Maschine verstanden wird.¹⁵

Mensch-Maschine-Metaphern sind also keineswegs eine Neuentwicklung unserer Zeit. Im Gegenteil, Descartes installiert die Mensch-Maschine-Metapher bereits im 18. Jahrhundert in der Wissenschaft. Allerdings tut er dies in Bezug auf Körper als Maschinen und will sie damit gerade vom Geist abgrenzen. Er begründet nicht nur den Körper-Geist-Dualismus, wie wir ihn noch immer in der Alltagssprache fest verankert finden, sondern auch die Binarität von Körper und ich, wenn er sagt: »[...] so ist, sage ich, soviel gewiss, dass ich von meinem Körper wahrhaft verschieden bin und ohne ihn existieren kann«¹⁶. Heute befinden wir uns abermals in einer Zeit der Hochkonjunktur von naturwissenschaftlichen Erklärungsweisen. Die Neurowissenschaften gehen aktuell davon aus, dass sich das, was jahrtausendlang als Seelenaktivität galt, zentral im Gehirn abspielt. Durch die beginnende Entschlüsselung dieser Hirnaktivitäten gilt dabei auch zunehmend das Denken und das Fühlen als entmystifiziert, jedoch freilich weniger in den Neurowissenschaften selbst als in der verkürzten Darstellungsweise ihrer Erkenntnisse in den Medien. Hier ist eine neue anthropologische Wende zu beobachten: Eine geradezu reduktionistische Mechanisierung von emotiven und kognitiven Vorgängen. Geist-Maschine-, und hierin häufig Geist-Computer-Metaphern, sind selbstverständlich geworden. Dabei ist es unbestreitbar, dass das mechanistische Verständnis von (menschlichen) Körpern große Errungenschaften hervorgebracht hat, beispielsweise auf dem Gebiet der Medizin. Herzschrittmacher, Organtransplantationen und vieles mehr verdanken wir im Grunde dieser Perspektive. Bislang war diese Perspektive jedoch nur der eine Teil eines dualistischen Systems, an dessen Implikationen zweifellos bereits viel zu kritisieren ist. Seit einiger Zeit erleben wir Versuche der Überwindung dieses Dualismus in Form einer neuen monistischen Euphorie, die allerdings nicht vereinend, sondern reduzierend organisiert ist. In Bezug auf die Bildungslandschaft hatten wir bei Nida-Rümelin eine Kritik an der Nivellierung, an der Gleichmachung von Unterschieden, im Gegensatz zur Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit, formuliert gefunden. In Bezug auf anthropologische Perspektiven lässt sich hier dieselbe Kritik formulieren. Das ist kein Zufall, sondern bildet die Interdependenz von Bildung und Menschenbild gleichzeitig ab und wechselseitig aus.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. Descartes, 6. Med., § 78-79.

Gilbert Ryle wird von Descartes' Lehre »mit absichtlicher Geringschätzung von ihr als dem ›Dogma vom Gespenst in der Maschine‹ sprechen«¹⁷. Er wirft Descartes einen Kategorienfehler vor, der unzulässige Konjunktionen zwischen Geist und materiellem Körper begehrt:

»Wenn zwei Ausdrücke zur selben Kategorie gehören, dann ist es zulässig, durch Konjunktionen verbundene Sätze zu bilden, die diese Ausdrücke enthalten. Ein Käufer kann z.B. sagen, er habe einen rechten und einen linken Handschuh gekauft, aber nicht, er habe einen linken Handschuh, einen rechten Handschuh und ein Paar Handschuhe gekauft. [...] Aber das Dogma vom Gespenst in der Maschine tut gerade das. Es behauptet, dass sowohl Körper als auch Geister existieren; dass sich physische und psychische Vorgänge ereignen; dass es mechanische und geistige Ursachen von Körperbewegungen gäbe. [...] Der Glaube an den polaren Gegensatz zwischen Geist und Materie ist der Glaube daran, dass sie Ausdrücke desselben logischen Typs sind.«¹⁸

In der Folge entsteht laut Ryle der Fehlschluss, dass es *entweder* Geist *oder* Körper geben kann, aber nicht beides, was gleichbedeutend mit der Absurdität des Schlusses sei, es gäbe *entweder* ein Handschuhpaar *oder* einen rechten und einen linken Handschuh. Oder dass wir z.B. am Bahnhof *entweder* nach einer Familie Ausschau halten *oder* nach einer Gruppe Menschen, bestehend aus Eltern und deren Kindern. Denselben Kategorienfehler finden wir heute in der Sprechweise wieder, wonach es sog. *Körperwissen* und *kognitives Wissen* (alltagssprachlich auch explizit *Kopfwissen* genannt) gäbe, also solches Wissen, das man im Kopf habe und solches Wissen, das man im Körper habe, ergo Köpfe seien keine Teile von Körpern usw. Der neuere Diskurs um Körperwissen¹⁹ verfestigt derlei Kategorienfehler häufig, statt ihre bipolaren Perspektiven zu verflüssigen. Zum Beispiel arbeitet Anke Abraham sich an den Fragen ab: »Wie ist ein Körper anders zu denken, denn als ein Objekt? Was könnten wir gewinnen, wenn wir den Körper (auch) anders denken würden?«²⁰ Sie eröffnet ihren Vorschlag mit einer Kontrastierung des Topos »Ich muss mich um meinen Körper kümmern«²¹ als Sprachexperiment – »Mein Körper wird geschlafen« –, um deutlich zu machen, dass der Körper nicht nur Objekt der Fürsorge ist, sondern dass es auch:

»[...] körperliche Bewegungen und Regungen gibt, die uns *geschehen* und die letztlich *nicht* ›machbar‹ sind. [...] Um dieses Geschehen in die Terminologie der hand-

17 Ryle, Gilbert: *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart 1969. (S. 13).

18 Ebd. (S. 22f.).

19 Siehe z.B.: Keller, Reiner/Meuser, Michael [Hg.]: *Körperwissen*, Wiesbaden 2011.

20 Abraham, Anke: »Der Körper als heilsam begrenzender Ratgeber«, in: Keller, Reiner/Meuser, Michael [Hg.]: *Körperwissen*, Wiesbaden 2011. (S. 31-52). [H. i. O.]

21 Vgl. ebd.

lungsorientierten Soziologie zu übersetzen, könnte man sagen: Im Schlaf verkehren sich die Verhältnisse – der Körper wird zum Agierenden, die Gesamterscheinung Mensch und das denkende Ich werden zum ausgelieferten Objekt.«²²

Was Abraham hier mit vielen anderen tut, ist einfach nur die Objektebene zu verschieben, ohne der Konsequenzen gewahr zu werden. Wenn wir sagen, »Mein Körper braucht Ruhe« oder »Mein Körper braucht Bewegung/Nahrung/Fürsorge etc.«, meinen wir natürlich nichts anderes als »Ich brauche Ruhe/Bewegung/Nahrung/Fürsorge etc.« Die oppositionelle Metapher von »mein Körper und ich« ist jedoch so allgegenwärtig, dass sie als Metapher offenbar nicht mehr erkennbar ist. Wir haben tatsächlich gelernt, so zu empfinden bzw. unsere Empfindungen auf derart parzellierende Weise zu kategorisieren. Abraham spricht hier schließlich davon, dass »das denkende Ich« dem Schlafbedürfnis des Körpers geradezu zum Opfer fällt, der hier selbst zum Agierenden geworden ist. Dabei impliziert sie, dass normalerweise das (unkörperlich?) denkende Ich der Agierende sei, es aber Ausnahmefälle gebe, in denen sich diese Machtverhältnisse umkehrten. Die Opposition eines denkenden Ichs zu seinem gedankenlosen Körper wird hier also stark verfestigt, anstatt im Sinne Ryles aufgelöst.

Da Köpfe aber schlichtweg Teile von Körpern sind, müssen wir also das sog. Körperwissen als das Handschuhpaar betrachten und das sog. kognitive Wissen als einen seiner Handschuhe. Auch hier argumentiert Ryle bereits in ähnlicher Weise, wenn er sagt:

»Dass ›geistig‹ und ›im Geist‹ manchmal so verwendet wird wie ›im Kopf‹, kann nicht als Beleg für das Dogma vom Gespenst in der Maschine verwendet werden. Diese Verwendung ist bloß eine Ansteckung durch dieses Dogma.«²³

Dasselbe gilt für die absurde Sprechweise, die sich in der Binarität von »mein Körper und ich« ausformuliert. Hier ist nicht ganz leicht zu benennen, was dem einzelnen Handschuh und was dem Handschuhpaar entspricht. Zweifellos ist das »Ich« die vereinende Kategorie, der wir den einzelnen Teil logisch nicht gegenüberstellen können. Da ein »Ich« allerdings nur durch einen Körper klassifiziert werden kann, könnten wir auch »Körper« als die vereinende Kategorie benennen. Die vereinende Bezeichnung von »Leib«, wie wir sie bei Plessner im Sinne des »Leib-Seins, Körper-Habens«²⁴ angetroffen haben, ist aus der Alltagssprache verschwunden. Hier gibt es ein Auseinanderklaffen zwischen der Alltagssprechweise, in der sich die von Descartes begründete Dualität einerseits fortgeführt und weiterentwickelt hat, wenn ein Sprecher sich als von seiner Körpermaschine getrennte Entität darstellt, und

22 Ebd. (S. 35). [H. i. O.].

23 Ryle 1969. (S. 40).

24 Vgl. Plessner 1970.

andererseits dem sich radikalierenden Monismus in Bezug auf das Physikalische. Der physikalische Monismus macht einen Körper-Geist-Dualismus zwar einerseits zunichte, doch sprechen wir andererseits so, als gäbe es ein Ich, das getrennt von seiner Körperlichkeit existent ist, aber einen Körper besitzt, um den es sich kümmern muss.

Der gegenwärtige Reduktionismus in Bezug auf geistige Vorgänge als physische Vorgänge ist dabei jedoch auf einem Auge blind. Selbst wenn wir glauben wollen, dass geistige Vorgänge nichts anderes als körperliche Vorgänge sind, bleibt unverständlich, warum wir der körperlichen Bildung dann nicht mehr, sondern weniger Bedeutung beimessen. Die Bildungsaktivitäten entsprechen, gemeinsam mit ihrer historischen Hierarchie des Geistigen über dem Körperlichen, der Binarität, die wir in der Alltagssprechweise widergespiegelt finden. Wobei freilich die Körpermaschine außerhalb der Universität, z.B. im Fitnessstudio, optimiert werden soll, um ihre kognitiven Fähigkeiten in optimaler Gesundheit ausführen zu können. Gleichzeitig haben wir den Trend der freien Wirtschaft zur Kenntnis genommen, körperliche Aktivitäten (in Ermangelung an Alternativen: Auch das Anklicken von »jetzt kaufen« ist eine körperliche Aktivität) sowie die räumlichen Bewegungsdaten von Nutzer*innen zu analysieren und ihre nächsten Handlungsschritte zu prognostizieren. Auch hier gibt es also eine Parallelisierung von körperlichen Aktivitäten als maschinellen oder mechanistischen Verhaltensweisen, mit der gefürchteten Ausnahme bewusst abweichender Willensakte, die es unter ökonomischen Aspekten zu minimieren gilt. Obgleich der Körper-Geist-Dualismus dabei tatsächlich logisch so unbegründbar wie falsch ist, muss ein mechanistischer Reduktionismus jedoch als noch größerer Irrtum bewertet werden.

Diesem mechanistischen Reduktionismus werden wir im Folgenden genauer auf den Grund gehen und ihn mit den Linearisierungsstrukturen der universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen in Beziehung setzen.

Linearisierung und Menschenbild

Zur Einordnung des Phänomens der Überbetonung mechanistischer Anteile menschlicher Handlungsweisen möchte ich zunächst einen kleinen Einblick in die Historie der Anthropologie²⁵ skizzieren. Denn Anthropologie befasst sich traditionell nicht einfach mit der Lehre vom Menschen, sondern genauer mit der

25 Wir befassen uns an dieser Stelle mit der Anthropologie als der Frage danach, was der Mensch ist, und nicht mit der wissenschaftlichen Disziplin. Die Disziplin betreffend möchte ich aber in Bezug auf unsere Frage nach der Beziehung von Bildung und Menschenbild auf den wunderbaren Beitrag von Tim Ingold, *Anthropology and/as Education*, London 2018, hinweisen.

Lehre vom Menschen in *Abgrenzung zum Tier*. Bereits bei Platon wird der Mensch in Abgrenzung zum Tier bestimmt, um seine Nähe zu den Göttern herauszustellen. Er lässt Protagoras den Menschen als defizitäres Tier beschreiben (»Zweibeiner ohne Federn«²⁶), um sogleich die potenzielle Überlegenheit des Menschen durch die Vernunft als das eigentliche Charakteristikum dieser Gattung zu definieren, denn der Mensch ist »kein Spross der Erde, sondern des Himmels«²⁷. Gleichsam kann der Mensch nur sich selbst bzw. die Angehörigen seiner Gattung befragen, wenn es um Selbsterkenntnis geht; alle Antworten bezüglich seiner Wesenhaftigkeit liegen laut Platon in der Kultur und nicht in der Natur.²⁸ Die Überbetonung unseres kognitiven Vermögens hat also eine jahrtausendealte Tradition im menschlichen Selbstverständnis, die seit jeher im Kontrast zu unseren körperlichen Prädispositionen im Vergleich zu vielen anderen Tieren steht. Obgleich das einzige Merkmal, das uns bis heute zuverlässig von anderen Kreaturen unterscheidet, der aufgerichtete Rücken ist (den wir aktuell durch übermäßiges Sitzen jedoch wieder krümmen lernen), sind wir es traditionell gewohnt, die Bedeutsamkeit des Körperlichen herunterzuspielen, da sie die Überlegenheit der menschlichen Gattung in Zweifel ziehen würde. Unsere Natur betreffend fühlen wir uns vielen Tieren unterlegen: Sie können besser hören, riechen, schmecken, fühlen etc., sodass wir Sinnlichkeit abwerten müssen, um uns aufzuwerten. Sie können besser rennen, springen und klettern, sie sind stärker und schneller als wir, und sie kommen besser mit allen Sorten von Wetter zurecht, sodass wir auch solche körperlichen Vermögen abwerten müssen, um uns aufzuwerten. Und zu guter Letzt haben sie die besseren Instinkte,²⁹ können besser spüren als wir, lassen sich nicht so leicht täuschen und erkennen jeden performativen Widerspruch. Solche Eigenschaften nennen wir häufig »natürliche Eigenschaften«, denn wie schon Platon uns beruhigt, ist das, was den Menschen vor allen anderen Lebewesen auszeichnet, nicht seine Natur, sondern seine Kultur. Doch hierin begegnet uns abermals ein Kategorienfehler im Sinne Ryles. Kulturelle, künstlerische oder auch

26 Vgl. Platon, *Protagoras* 322a.

27 Vgl. Platon, *Timaios* 90a.

28 Vgl. ebd.

29 Hier gibt es eine interessante Parallele zwischen den traditionell als weiblich assoziierten Vermögen im Sinne von »eine Frau spürt so was«, also der emotiven und sinnlichen Urteilsfähigkeit, im Vergleich zu traditionell männlich assoziierten kognitiven Vermögen und ihren entsprechend patriarchalen Hierarchisierungen, die ihr Übriges zur Bewertung menschlichen Selbstverständnisses beigetragen haben. Donna Haraway plädiert diesbezüglich in ihrem provokativen *Cyborg-Manifest für eine Post-Gender-Welt*, in der derlei Dichotomien überwunden werden: »Die Dichotomien von Geist und Körper, Tier und Mensch, Organismus und Maschine, öffentlich und privat, Natur und Kultur, Männer und Frauen, primitiv und zivilisiert sind seit langem ideologisch ausgehöhlt.«, aus: Haraway, Donna: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a.M./New York 1995. (S. 40).

künstliche Verhaltensweisen entsprechen der Natur der Menschen. Oder wie es Deleuze formuliert:

»Das Künstliche ist ganz und gar Teil der Natur, da sich nach dem immanenten Plan der Natur alles definiert durch die Anordnungen der Bewegungen und Affekte, die sie eingeht, ob diese Anordnungen nun künstlich oder natürlich seien.«³⁰

Wir verwenden die Begriffe »natürlich« und »künstlich« jedoch oppositionell, wobei wir meist mit Stolz von den kulturellen Errungenschaften sprechen, in denen wir unsere Natur überwunden oder bezwungen zu haben glauben. Immer wieder wird jedoch auch die sog. »Entfremdung von der Natur« unter den Menschen problematisiert, was ebenso unsinnige Alternativen impliziert wie das sog. Körperwissen. Es gibt kein außerhalb der Natur. Hierin findet sich auch die wiederkehrende Kränkung durch die Naturwissenschaften, wenn es ihnen gelingt, unsere menschlichen Verhaltens- und Daseinsweisen biologisch, physikalisch oder chemisch darstellen zu können. Und doch ist auch hier der mechanistische Reduktionismus ein Irrweg. Ryle formuliert das folgendermaßen:

»Ich habe die mechanistische Weltanschauung als ein Schreckgespenst bezeichnet. Die Angst, die von theoretisch veranlagten Personen verspürt wurde, dass eines Tages alles durch mechanische Gesetze erklärbar sein werde, ist grundlos. Und sie ist grundlos, nicht weil die gefürchtete Eventualität nicht bevorsteht, sondern weil es sinnlos ist, von einer solchen Eventualität zu sprechen. Physiker könnten eines Tages alle physikalischen Fragen beantwortet haben, aber nicht alle Fragen sind physikalische Fragen. Die Gesetze, die sie gefunden haben und noch finden werden, mögen tatsächlich in einer der Bedeutungen dieses metaphysischen Zeitworts alles ›regieren‹, was geschieht, aber sie ordnen nicht alles an, was geschieht. In der Tat ordnen sie gar nichts an. Naturgesetze sind keine Imperative.«³¹

Um seinen Punkt zu verdeutlichen, parallelisiert Ryle in der Folge die Physik mit der Grammatik: Es gibt Prinzipien, die sich in der Sprache der Physik beschreiben lassen, so wie sich auch einige Prinzipien von Sprache durch grammatische Regeln beschreiben lassen, die jedoch außerstande sind, Sprache zu erklären: »Sie [die grammatischen Regeln] beherrschten sein ganzes Werk und doch ordneten sie nicht an, was er zu schreiben habe; sie verboten nur gewisse Wortstellungen. [...] Die Grammatik sagt dem Leser, dass das Verb in der Mehrzahl stehen muss, aber nicht, welches Verb es sein wird.«³² Grammatik kann Sprache genauso wenig vollständig und erschöpfend erklären, wie die Naturwissenschaften unsere Lebenswelt. Und doch gilt, dass es kein *außerhalb* der Natur gibt. Es wäre gut, diffe-

30 Deleuze, Gilles: *Spinoza – Praktische Philosophie*, Berlin 1988. (S. 161-162).

31 Ryle 1969. (S. 98).

32 Ebd. (S. 101f.).

renzierter benennen zu können, was wir mit »natürlich« und »künstlich« oder mit »geistig« und »körperlich« bezeichnen wollen.

Mir scheint es daher an der Zeit, die Anthropologie nicht länger nur in Abgrenzung zum Tier zu betreiben, sondern ebenso in *Abgrenzung zur Maschine*: Maschinen befolgen Regeln, Menschen sind in der Lage, situativ begründete Ausnahmen und Abweichungen von regelhaftem Verhalten zu machen. Hierin liegt ein Wert – und kein Mangel – menschlichen Vermögens. Die Aufgabe der Bildung wäre es dann, herauszufinden, wie wir dieses Vermögen bestmöglich ausbilden können. Dieses Vermögen können wir unter »Urteilkraft« zusammenfassen. Urteilkraft ist letztlich nichts anderes als die Fähigkeit, Situationen zu interpretieren und u.U. eine Regel einer Situation anzupassen sowie Abweichungen und Ausnahmen begründet zu initiieren. Menschen haben also gewissermaßen in Abgrenzung zur Maschine einen sechsten Sinn: einen Alternativsinn oder Möglichkeitssinn, den sie in Bezug auf die Möglichkeit einer Abweichung von Regelwerken wirksam machen können. Es ist ein performatives Vermögen, das emotive, kognitive und somatische Expertisen beinhaltet. Ein Vermögen, das in Abgrenzung zur Maschine wieder auf den Plan kommt, wenn wir es nicht länger (nur) in Abgrenzung zu den Tieren betrachten. In Abgrenzung zum Tier werden unsere kognitiven und maschinellen Vermögen überbetont, in Abgrenzung zur Maschine kämen dagegen auch die emotiven, somatischen und sinnlichen Vermögen wieder in den Fokus. Das Vermögen zur begründeten Subversion ist als ein notwendiges Vermögen für das Funktionieren menschlicher Gemeinschaften zu erachten – es ist das Vermögen, Regeln zu brechen, zu korrigieren und zu erweitern. Alle unsere gesellschaftlichen Regelwerke operieren mit diesem Vermögen. Gleich, ob Justiz, Erziehung oder Straßenverkehr – unsere Regelwerke funktionieren nur aufgrund der Möglichkeit von situativ begründeten Ausnahmen. Diese Entscheidungen zu treffen, ist dabei ein Kernelement akademischer Berufsprofile. Daher müssen wir uns dringend die Frage stellen, ob die akademische Bildung ihrer diesbezüglichen Verantwortung gerecht wird.

In unserer Inszenierungsanalyse finden wir einen anderen Schwerpunkt als gängige Bildungspraxis ausgestaltet. Unter dem Schlagwort der »Linearisierung« haben wir den Trend zusammengefasst, dass in akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen seit Bologna in der Hauptsache Formate zu finden sind, die Abweichungen erschweren oder sogar verhindern. Unter dem Aspekt der Abgrenzung des Menschen von der Maschine möchte ich daher im Folgenden prüfen, welche Konklusionen diese Perspektive für die akademische Praxis zulässt.

Vorausgeschickt sei, dass es natürlich wichtig und gut ist, dass sich Menschen planbar und darin auch linear verhalten. Das Vermögen zur Ausnahme wäre ohne Regelverläufe nutzlos. Komplexe Systeme, wie etwa der Straßenverkehr, wären ohne planbares Verhalten nicht zu realisieren. Gleichzeitig ist es aber wichtig und gut, dass Menschen etwas von situativ begründeten Abweichungen verstehen, weil

so etwas wie der Straßenverkehr sonst nicht funktionieren könnte (was sich aktuell bereits in Bezug auf maschinelle Autopiloten im Straßenverkehr bewahrheitet). In diesem Zusammenhang müssen wir uns klarmachen, welche normativen Implikationen die Sanktionierung von Abweichungen in Bezug auf das Menschenbild hat und welche gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen wir tolerieren, wenn wir sie nicht reflektieren und diskutieren lernen. Die Linearisierung aller möglichen Gesellschaftsbereiche wird dabei aufs Ungünstigste durch die linearisierende Digitalisierung vieler Lebensbereiche vorangetrieben und ist ein sich wechselseitig verstärkendes Phänomen. Stark linearisierte digitale Eingabemasken, die vielerorts den persönlichen Kontakt zwischen Menschen entweder ersetzen oder hilflos machen, sind bereits zur Regel geworden. Um diesen Punkt zu veranschaulichen, möchte ich exemplarisch ein Filmbeispiel heranziehen, welches auf die mitunter fürchterlichen Konsequenzen solcher gesellschaftlichen Linearisierungsvorgänge hinweist. Der folgende Exkurs soll dabei aufzeigen, in welcher Beziehung zu unserer Alltagswelt die Sanktionierung von Abweichungen steht und über zitierte Film-dialoge auch emotive Zugänge ermöglichen, die mir notwendig erscheinen, um die Problematik angemessen zu erfassen.

Gesellschaftlicher Kontext der Problemstellung anhand des Filmbeispiels *I, Daniel Blake*

Wir alle haben in unserem Alltag mit linearisierten Systemen zu tun, die Abweichungen in unserem Verhalten und unseren Haltungen erschweren oder sogar verhindern und damit auch umgekehrt, in der Konsequenz, zu einer Linearisierung unseres Verhaltens und unserer Haltungen führen. Ken Loachs Film *I, Daniel Blake* (GB 2016) zeigt eine Art Fabel solcher Wechselwirkungen und wurde dafür 2016 mit der Goldenen Palme in Cannes ausgezeichnet. Sein Protagonist, Daniel Blake, ist ein im wirtschaftlich schwachen Norden Englands lebender älterer Schreiner, der wegen eines Herzinfarkts auf Krankengeld angewiesen ist. Um diesen Bedarf zu legitimieren, muss er die üblichen Prozeduren der Institutionen durchlaufen. Obwohl glücklicherweise nicht alle von uns schon einmal auf Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe angewiesen waren, bin ich sicher, dass es in jeder Biografie der sog. westlichen Welt Anknüpfungspunkte zu *I, Daniel Blake* gibt, die ich hoffe, in diesem Exkurs durch einen emotiven Zugang wahrnehmbar zu machen, damit wir anschließend angemessener darüber reflektieren können. Ich werde daher in der Auswahl der Dialoge den Prozess des Zugriffs von Linearisierungsmechanismen als Lektüreerfahrung mit- und nachvollziehbar machen, empfehle aber natürlich die Rezeption des Films.

Der Film beginnt mit einer schwarzen Leinwand und einem Voiceover eines Gesprächs von Daniel Blake mit der Mitarbeiterin des zuständigen Amtes in Newcastle upon Tyne. Ihr Dialog³³ lautet wie folgt:

Amanda (A): Good morning, Mr Blake. My name's Amanda. I've got a couple of questions here for you to establish your eligibility for Employment Support Allowance. It won't take up much of your time. Could I just ask firstly, can you walk more than 50 metres unassisted by any other person?

Daniel (D): Yes.

A: Okay. Can you raise either arm as if to put something in your top pocket?

D: I've filled this in already on your 52-page form.

A: Yeah, I can see that you have but, unfortunately, I couldn't make out what you had said there.

D: Yes.

A: Can you raise either arm to the top of your head as if you are putting on a hat?

D: I've told you, there's nowt wrong with me arms and legs.

A: Could you just answer the question, please.

D: Well, you've got me medical records. Can we just talk about me heart?

A: D'you think you could just answer these questions?

D: Okay.

A: So, was that a yes, that you can put a hat on your head?

D: Yes.

A: Okay, that's great. Can you press a button such as a telephone keypad?

D: There's nowt wrong with me fingers either. I mean, we're getting farther and farther away from me heart.

A: If we could just keep to these questions, thank you. Do you have any significant difficulty conveying a simple message to strangers?

D: Yes! Yes, it's me fucking heart. I'm trying to tell you but you'll not listen.

A: Mr Blake, if you continue to speak to us like that tha's not gonna be very helpful for your assessment. If you could just answer the question, please.

D: Yes.

A: Okay. Do you ever experience any loss of control leading to extensive evacuation of the bowel?

D: No. But I cannot guarantee there won't be a first if we divvent get to the point.

A: Can you complete a simple task of setting an alarm clock?

D: Oh, Jesus. Yes. – Can I ask you a question? Are you medically qualified?

A: I'm a health care professional appointed by the Department of Work and Pensions to carry out assessments for Employment and Support Allowance.

33 Aus Gründen der Übersichtlichkeit zitiere ich dabei nicht anhand der Timecodes des Sequenzprotokolls der Filmsequenzen, sondern aus den Untertiteln.

D: But there was a bloke out in the, er, in the waiting room, he says that you work for an American company.

A: Our company's been appointed by the Government.

D: Are you a nurse? Are you a doctor?

A: I'm a health care professional.

D: Listen, I've had a major heart attack. I nearly fell off the scaffolding. I wanna get back to work, too. Now, please, can we talk about me heart? Forget about me arse, that works a dream.³⁴

Aber sie können nicht über Daniels Herz sprechen, weil Amanda dazu angehalten ist, den standardisierten Fragebogen für die digitale Eingabemaske auszufüllen, der keine Abweichungen erlaubt. Amanda zeigt selbst linearisiertes Verhalten und standardisierte Antworten, die roboterhaft wirken. Die Eingabemaske schlägt dann ein Auswertungsergebnis vor, welches von einem *decision maker*, einer Art menschlichen Prüfers dieses Ergebnisses, bestätigt werden muss. Anhand des Fragebogens befindet der *decision maker* Daniel Blake für arbeitsfähig, was ihn vom Krankengeldbezug ausschließt, jedoch zum Arbeitslosengeldbezug berechtigt. Seine Ärztin hat ihm das Arbeiten aber streng untersagt, weshalb sich in der Folge immer wieder ähnliche Szenen wiederholen, in denen Daniel versucht, seine paradoxe Situation zu erklären. Geht er zu Anfang noch davon aus, dass es sich um kommunikative Missverständnisse handelt, die zwischenmenschlich zu klären seien, zeigt der Film im Verlauf Daniels Lernprozess in Bezug auf die aberwitzigen Kommunikationsstrukturen in linearisierten Systemen, die uns im Folgenden als Exempel für ihre anthropologischen Implikationen dienen sollen. Im dichten Nachvollziehen der Dialoge werden hier normative Aspekte linearisierter Systeme für menschliche Interaktionsweisen im Detail anschaulich.

Im folgenden Ausschnitt hat Daniel gerade den besagten Bescheid des Amtes erhalten, dass er trotz seines kürzlichen Herzinfarkts als arbeitsfähig eingestuft wurde, und greift zum Telefon, im Glauben, dass hier ein Missverständnis vorliege. Der Film zeigt zunächst ausführlich die Dauer der Warteschleife, deren Musik zum Soundtrack von Daniels Tagesaktivitäten wird. Die Warteschleife dauert so lange an, dass schon hierdurch eine große Barriere im Weg zur Kontaktaufnahme mit einem menschlichen Gegenüber offenkundig wird. Die Abwesenheit eines Ansprechpartners lässt Daniels Tag einsam erscheinen. Schließlich findet sich am anderen Ende der Leitung doch noch ein menschlicher Mitarbeiter (B):

D: D'you know how long I've been on this phone? One hour, forty-eight minutes. – Jesus Christ, that's longer than a football match. It'll cost a fortune.

B: I'm sorry, sir, but it's been very busy.

D: There must be some mistake. I've got a serious heart condition. I'm in rehab

34 [https://www.opensubtitles.org/en/subtitles/6894655/i-daniel-blake-en\(17.11.2018\)](https://www.opensubtitles.org/en/subtitles/6894655/i-daniel-blake-en(17.11.2018)).

and the doctor's told us I cannae go back to work. Now, I was getting the benefits fine until that bloody assessment.

B: I see you've only scored twelve points, er, and you need 15 to obtain benefits.

D: Oh, points, that's your game?

B: I'm sorry, sir, but according to our health, er, health care professional, you've been deemed fit for work.

D: So, she knows better than my doctor, a consultant surgeon and a physio team? Well, I wanna appeal.

B: Well, that's fine, but you'll have to first request a mandatory reconsideration.

D: What the bloody hell does that mean?

B: It means the decision maker will reconsider it and if he comes to the same decision, you can then appeal.

D: Right, well put us down for that, then.

B: Okay, sir, but you must wait to get a call from the decision maker.

D: Why?

B: To tell you what the decision is.

D: But that's already been decided.

B: It is, but you're supposed to get the call, before the letter.

D: Well, is he gonna change his mind?

B: No, the call's just to discuss the decision.

D: Well, I know what the decision is, I've got the letter here in front of us. D'you want us to read it to you?

B: But he should have called you first.

D: But he didn't.

B: But he should have.

D: Well unless we've got a time machine, we're pretty much knackered, divvent you agree?

B: Er, he has to call you first, sir.

D: Listen, can you not just put him on now, so I don't have to waste any more time?

B: I can't do that, sir.

D: Where is he?

B: He'll give you a call back when he, er, he gets the chance.

D: When?

B: I don't know, sir.³⁵

Die Absurdität des linearisierten Verfahrens zeigt sich hier nicht mehr nur in den standardisierten Antworten, sondern auch in der zeitlichen Abfolge der zu erfolgenden Handlungen. Dem Mitarbeiter sind die Hände ebenso gebunden wie Daniel: Ohne den Anruf des *decision maker*, in dem er die Entscheidung mitteilt, die

Daniel bereits bekannt ist, kann er den Einspruch nicht aufnehmen, über den der *decision maker* dann entscheiden soll. Dass sich etwas Ungeplantes in diesem standardisierten Ablauf eingestellt hat, dass nämlich der Anruf des *decision maker* nicht wie geplant vor dem Brief erfolgt ist, führt lediglich dazu, dass sie in einem Freeze verharren müssen, bis sich der geplante Umstand in Form des Anrufs einstellt. Der Mitarbeiter des Callcenters kann ohnehin nicht viel tun, außer sich als Ventil für die Aggressionen zur Verfügung zu stellen, die die Hilflosigkeit gegenüber dem System bei den Betroffenen auslöst. Das linearisierte Verfahren macht Abweichungen unmöglich und die Urteilskraft des Mitarbeiters unnötig. Urteilskraft ist hier ein in Person des *decision maker* manifestierter und im linearisierten System integrierter Posten für mögliche Abweichungen. Nur er kann dem Ergebnis des Systems widersprechen, doch der Zeitpunkt, die Form und die Grundlage seines Widerspruchs sind reglementiert. Auch der *decision maker* kann Abweichungen nur innerhalb des Programmierbaren umsetzen. Sein Job ist, zu einem festgelegten Zeitpunkt X eine Entscheidung zu treffen, für die er als Mensch lediglich im Sinne eines Verantwortungsträgers notwendig ist. Sein Entscheidungsspielraum operiert dabei nur innerhalb des binären Codes: Bestätigen oder Ablehnen des Ergebnisses des Fragebogens. Daniel hingegen steht für eine andere Zeit, für das prädigitale Zeitalter, wie sich im Gespräch mit einem weiteren Mitarbeiter (C) konkretisiert:

D: This is ridiculous, man. On the one hand, Jobseeker's Allowance, only for those able and ready to work. But if you're ill, you have to apply for Employment and Support, get an assessment carried out. Well, I've done that but they've knocked us back.

C: Right, well if you've been deemed fit for work, your only option is Jobseeker's Allowance. Or proceed with the appeal on Employment and Support.

D: Well, can you give me a form for ... you know, erm, Jobseeker's Allowance and then an appeal from Employment and Support?

C: You have to apply online, sir.

D: I cannot do that.

C: Well that's how it is, sir. Or you can phone the helpline.

D: Listen, you know, you give me a plot of land, I can build you a house. But I've never been anywhere near a computer.

C: D'you know what, we're digital by default.

D: Oh, here we gan. I hear this all the time on the phone, »I'm digital by default.« – Well I'm *pencil* by default. Look, I mean, what happens if you just cannae do it?

C: There's a special number if you've been diagnosed as dyslexic.

D: Right, well can you give us that? Cos with computers I'm dyslexic.

C: You'll find it online, sir. I must ask you to leave now, if you've got no appointment.³⁶

Daniel ist ein Handwerker, der sich nicht mit Computern auskennt, und der in dem Glauben lebt, man könne Dinge situativ klären. Er besitzt keinen Computer, kein Smartphone und hat noch nie einen Lebenslauf geschrieben. Sein Alltag funktionierte bisher weitgehend oral und damit dialogisch. Das ist das Prinzip, an das er glaubt, und das er als Figur repräsentiert. Immer wieder mahnt er dialogische Maximen in einem monologischen Betriebsapparat an. Die Menschen, an die er appelliert, sind aber nur ausführende Organe eines linearisierten Systems, das keine Dialogizität gestattet. Sie können ihm nicht helfen, sie können sich nicht auf ihn zubewegen, sondern nur stetig in eine Richtung laufend agieren. So lernt er auch Katie kennen, eine alleinerziehende Mutter mit zwei Kindern, die vom Amt nach Newcastle geschickt wurde, weil es in London keine Sozialwohnungen mehr gibt. Auch sie kämpft einen hilflosen Kampf gegen den Untergang dialogischer Maximen. Sie begegnen einander, während Daniel von der älteren Mitarbeiterin Ann versorgt wird, der einzigen Person im Amt, die es sich nicht abgewöhnen kann, die Menschen hinter der Sozialversicherungsnummer wahrzunehmen, und die dem völlig verstörten Daniel ein Glas Wasser anbietet, während er sich vom Gespräch mit (C) erholt und dabei Zeuge von Katies Situation mit einer Mitarbeiterin (E) wird:

Ann: Right, can I help you?

D: Yeah, I'm here to see about changing my work coach.

Ann: Thomas Armstrong, please. Hang on a minute, Thomas, hang on. Erm, would you like to take a seat?

D: Oh, I just need a minute. I just felt ... I'm just feeling dizzy, you know.

Ann: Come and sit down.

D: Oh, cheers, thanks.

Ann: All right. I'll just get you a glass of water.

D: Oh, thank you, pet. Thank you.

Ann: Are you all right? You look a bit pale.

D: It's just so bloody confusing, all the jargon. I mean, there must be some mistake. I'm just ganning round and round in circles.

Katie (K): I've, I've really gotta get this sorted out.

E: Oh, I can understand that, but you were late.

Ann: You sit here and drink your water, pet.

D: Thank you.

K: So now you're gonna sanction me so, er ...

E: No, I'm not gonna sanction you.

K: I may not get any money for a month.

E: I'm gonna refer you to the decision maker and they'll make the decision on whether they're gonna sanction you.

K: That's ridiculous ...

E: I'm not actually making the decision, they're gonna do that. And then if they do decide to sanction you, then you will take a 40 % cut in your benefits.

K: I know what it is, I don't need you to explain it to me. – I'm more than aware ... – Well there isn't anything else anybody can do today.

E: So, what I'm gonna have to do is, look, I think I'm ... I've decided to ...

K: Are you gonna put me in for a sanction?

E: I have to, I have to follow the rules. And the thing is if you're gonna be aggressive with me then I'm gonna have to ask you ...

K: It's not about me being aggressive.

E: I'm gonna have to ask you to leave.

K: I'm trying to explain to you a situation and you don't care.

E: Er, security.

K: Security? – I don't know why people like you do this job.

E: I'm referring you to the decision maker.

K: It's all the same thing. I don't wanna hear your language.

E: I, I beg your pardon.

Security (S): Listen, I, I'm sorry, love, but you're gonna have to leave.

K: Yeah, all right, frankly, take your hands off me. I'm gonna speak to the manager, – I don't wanna speak to you. – The fact is I'm just trying to explain ...

S: Sorry?

K: I'm just explaining ... Well it's not you I wanna speak to ...

Manager (M): You can go back up there. – Right, come and talk to me then – if you've got something to say.

K: Okay. Sorry. All right. I've tried to explain to the woman, I've never been to Newcastle before. We've just moved up here from London. I've been here a few days, I don't know where I'm going. Okay? I was on the bus, it's gone the wrong way. We've run, got off the bus, run so that I wasn't any more late. She just don't wanna know and now she's telling me she's gonna refer me for a sanction.

M: What I want you to do is listen to me. Okay? The lady's told you what's right. There's rules here, rules that we have to stick to. Okay? – It isn't against you, but you have a duty.

K: Oh, mate, listen, – I'm not saying it's against me.

M: You have a duty to be here on time.

K: And I'm explaining to you why I wasn't here on time.

M: D'you know what? I understand, right ...

K: I got lost.

M: But what I gather now is the decision maker ... The decision maker's gonna be

sending you a letter through the post. So you're gonna have to wait for that. – And then nobody ...

K: Yeah, I've got ... my kids have gotta start school tomorrow. I've got about 12 quid in my purse.

M: D'you know what? – All because you can't just calm down and listen to people when they talk. – Right. – You have to do this.

K: Right, d'you know what? – With your rules ...

M: I've listened to you. You've created a scene.

K: I think you need to ... – I've created a scene?

M: You need to leave the building.

K: If I was gonna create a scene, you'd know about it, trust me.

M: I'm sorry, love, but you're gonna have to go.

K: This is ridiculous. – What am I supposed to do?

D: Jesus Christ! – Who's first in this queue?

X: – I am.

D: D'you mind if this young lass signs on first?

X: No, no, you carry on.

D: There you go. Now you can go back to your desk and let her sign on and do the job that the taxpayer pays you for. – This is a bloody disgrace.

M: Listen, all right, this doesn't have to involve you. Everybody's trying to do their job here and you're creating more of a scene again.

D: But, look, you're not listening to her. She's out of the area. She's just been a few minutes ... Can you not let her sign on? She's got two kids with her, man. – What's wrong with you people?

M: Right, listen, this isn't your concern. I want you to get out as well. All right? I need you to leave. We need to do this right.

D: Yeah. – All right. – Listen, listen, listen ...

K: They're just gonna call the police.

M: Phone the police.

D: Can we get some perspective in here?

M: You need to go or we're gonna phone the police. All right?

K: Come on. Thanks very much ...

D: Can we have a bit of perspective, please, here, man?

M: Away, don't be silly.

D: Shouldn't even have this job.

K: Come on. Please.

D: Shouldn't even have this job.

K: Come on, get out.

D: All she needs is help, man.

K: Let's get going.

D: Just let her sign on.

K: Let's get going, all right. Please.

D: I don't know what's wrong with you lot, I really don't.³⁷

Was Daniel und Katie erfolglos einfordern, ist eine dialogische Maxime, die emergente Vollzugsweisen ermöglicht. Daniel stellt sogar situativ eine Lösung für das Problem her, indem er X bittet, Katie vorzulassen, was X sofort gestattet. Die Lösung wäre jedoch eine Form von emergentem Verhalten, das das System nicht tolerieren kann. Das linearisierte Verfahren folgt einer monologischen Maxime, die jede Form emergenten Verhaltens stark sanktionieren muss. Es ist die Pflicht der hilfsbedürftigen Menschen, sich planbar zu verhalten, tun sie es nicht, werden sie hart bestraft. Auch diese Bestrafung wird vom decision maker nicht tatsächlich entschieden, sondern ist im System bereits vorgefertigt. Der decision maker hat lediglich die Funktion, diese Entscheidung zu verantworten. Die Mitarbeiter brauchen ihre Handlungen hingegen gar nicht zu verantworten, da sie keine Entscheidungsgewalt haben, sie verwalten nur. Diesen Verwaltungsvorgang reibungslos, d.h. ohne Abweichungen zu gestalten, ist Grund für die Sanktionierungen, die der decision maker zwar verantworten, aber nicht tatsächlich im Sinne von Urteils-kraft entscheiden muss. Die verzweifelten Appelle von Katie und Daniel, jemand möge ihnen zuhören, sind in diesem Verfahren so nutzlos wie ignorant. Es würde innerhalb der linearisierten Struktur keinerlei Unterschied machen, ob man ihnen zuhört oder nicht. Die Struktur kann Abweichungen nicht tolerieren, sondern muss sie sanktionieren, um sich selbst erhalten zu können. Im Fall der human agierenden Mitarbeiterin Ann wird dann auch umgekehrt ihr Einlassen auf eine dialogische Maxime expliziert sanktioniert, als sie später versucht, Daniel beim Ausfüllen des Formulars zu helfen:

Ann: Do you have a partner?

D: Er, no. She, er, she's passed away.

Ann: Oh, I'm really sorry to hear that.

D: Thank you.

Ann: D'you have any dependent children aged under living with you?

D: No, I don't.

Ann: It's really important we get this filled in because we need to get the process started.

D: Yeah.

Boss: Excuse me, Ann. Can I have a word, please?

Ann: Could you just give me 30 seconds, please? We're just getting ...

Boss: Well, actually, can I have a word now, in my office? Thank you.

Ann: Right.

D: – Jesus, I've got you into trouble now. I'm really sorry.

Ann: – It's me that should be sorry. You just carry on, you're doing good.

Boss: You know, Ann, we've spoke about this before. That isn't acceptable.

Ann: – I think in this case it's quite reasonable ...

Boss: Come on in the office.³⁸

Ann möchte im Fall von Daniel Blake gerne eine situativ begründete Ausnahme machen, welche jedoch zum einen von der digitalen Eingabemaske und zum anderen von ihrer Chefin verhindert wird. Situativ begründete Ausnahmen wären in vielen Fällen denkbar und begründbar, damit würde aber das ganze System kollabieren. Deswegen dürfen sie in keinem einzigen Fall in Kraft treten. Anns Verhalten ist eine Bedrohung für das linearisierte System, daher muss ihre Urteilskraft als Vergehen am System sanktioniert werden. Dass dieses System inhaltlich absurd ist und zum Beispiel im Fall von Daniel Blake dafür sorgt, dass er sich auf Jobs bewerben muss, die er aus gesundheitlichen Gründen gar nicht annehmen darf, spielt dabei keine Rolle. Er muss sich bewerben, das allein zählt in der Eingabemaske, tut er das nicht, wird er mit Kürzungen seiner Zahlungen sanktioniert.

Mitarbeiterin Sheila (S): Well that's not good enough, Mr Blake. And how do I know you've actually been in contact with all these employers?

D: Well, I walked round the town. I gave out me CV by hand.

S: Well, prove it.

D: How?

S: Well, did you get a receipt? Take a picture with your mobile?

D: With this? I give you my word that's what I did.

S: That's not good enough, Mr Blake. What about the Universal Job Match online?

D: I went to the library, there's my appointment card. Did my head in. And I tried my best.

S: It's not good enough. Can I look at your CV?

D: All right.

S: Did you not learn anything at the CV workshop?

D: You'd be surprised. Not good enough, Sheila?

S: I'm afraid I'm gonna have to refer you to a decision maker for a possible sanction for four weeks. Your payment will be frozen. You may be entitled to Hardship Allowance if you apply. Do you understand? And if you are sanctioned, you must continue to look for work and sign on. If you don't, you may be sanctioned again. And it's likely to be for thirteen weeks on the second occasion, and thereafter. And likely to be the maximum of up to three years. Would you like me to write you a referral to a food bank?³⁹

38 Ebd.

39 Ebd.

Daniel hatte sich anfänglich geweigert, sich für Jobs zu bewerben, die er aus gesundheitlichen Gründen nicht annehmen darf, es aber schließlich doch getan, als die institutionelle Erpressung ihm keine andere Wahl ließ. Sehr pointiert wird hier die völlige Relevanzlosigkeit von Daniels »Wort« und Taten in Bezug auf die linearisierte Institution ausgestellt. Die analogen Vorgänge sind irrelevant, wenn sie sich nicht in digitale Vorgänge einordnen lassen. Die Hierarchisierung durch das digitale System macht Daniels leibliche Aktionen wertlos. Sie sind »nicht gut genug«, sie sind sogar letztlich im faktischen Sinne der Institution als nicht existent zu bewerten. Daniel kann seine Bewerbungen nicht digital beweisen, was im System gleichbedeutend wäre mit einer Weigerung. Analoges ist dasselbe wie Nichtexistentes. Daniel bekommt daher seine Zahlungen gekürzt, muss alle seine Möbel verkaufen, um überleben zu können. Sein leeres Appartement wird zur Metapher des Alleingelassenseins von den Institutionen. Die Sinnlosigkeit dieser Paradoxien zermürbt Daniel, der zunehmend wie ein Fremdkörper in der Apparatur der Amtsvollzüge wirkt, die jegliche Sinnfragen aus dem System eliminiert haben. Ihm aber gelingt es nicht, Sinnfragen vollständig von sich zu amputieren, sodass sie wie eine Art Blutvergiftung wirken, die ihn zusehends im Kampf um Selbstrespekt schwächt:

Ann: So what jobs have you actually applied for?

D: It's a monumental farce, isn't it? You sitting there with your friendly name tag on your chest, Ann, opposite a sick man looking for nonexistent jobs, that I can't take anyway. Wasting my time, employers' time, your time. And all it does is humiliate me, grind me down. Or is that the point, to get my name off those computers? Well, I'm not doing it any more. I've had enough. I want my date for my appointment for my appeal for Employment and Support.

Ann: – Have you not had that yet?

D: No.

Ann: Please listen to me, Dan. It's a huge decision to come off JSA without any other income coming in. Look, it ... It could be weeks before your appeal comes through. You see, there's no time limit for a mandatory reconsideration.

D: I've got a time limit.

Ann: And you might not win. Please, just keep signing on. Get somebody to help you with the online job searches. Otherwise, you could lose everything. Please don't do this. I've seen it before. Good people, honest people, on the street.

D: Thank you, Ann. But when you lose your self-respect, you're done for.⁴⁰

Daniels Geschichte nimmt dann konsequenterweise auch kein glückliches Ende in Loachs Parabel, und doch schillert der Held am Ende, wenn seine unbeugsame Rede verlesen wird, die er vor dem Sozialgericht halten wollte:

40 Ebd.

»I am not a client, a customer, nor a service user. I am not a shirker, a scrounger, a beggar, nor a thief. I'm not a National Insurance Number or blip on a screen. I paid my dues, never a penny short, and proud to do so. I don't tug the forelock, but look my neighbour in the eye and help him if I can. I don't accept or seek charity. My name is Daniel Blake. I am a man, not a dog. As such, I demand my rights. I demand you treat me with respect. I, Daniel Blake, am a citizen, nothing more and nothing less.«⁴¹

Ken Loachs humanistisches Manifest *I, Daniel Blake* hat nicht nur in Großbritannien Wellen geschlagen. Öffentliche und ganz private, die mich mitunter sehr berührt haben. Zufällig begab sich, dass ich den Film tatsächlich in Newcastle zum ersten Mal sah. Als ich am Abend mit Freunden dort in einen Pub ging, bediente mich eine junge Kellnerin, deren Ärmel hochrutschte und eine Tätowierung offenbarte, als sie mir das Glas über die Theke reichte. Auf der gesamten Länge ihres Unterarms stand in dicken Großbuchstaben: »I, DANIEL BLAKE«.

In der Situation war ich so perplex, dass ich es leider verpasste, sie darauf anzusprechen, doch beschäftigt mich seither die Frage: Was will die Tätowierung ausdrücken? Ich denke, die Kellnerin meint, dass sie keine Maschine ist, sondern ein Mensch und deshalb nicht maschinell, sondern menschlich behandelt werden will. Ihre Forderung erscheint nicht übertrieben, sondern selbstverständlich, aber diese Selbstverständlichkeit ist scheinbar ins Wanken geraten. Selbstverständliches muss man nicht fordern, es zeichnet sich durch sein Gegebensein aus. Die Kellnerin hat offenbar das Gefühl, dass es nicht selbstverständlich gegeben ist, und hat es sich daher im wörtlichen Sinne in ihren Leib eingeschrieben. Sie hält nicht für selbstverständlich, dass sie als Mensch mit Respekt behandelt wird, und weist darauf hin, dass wir es bei ihr nicht mit einer Körpermaschine zu tun haben, der linearisierte Verfahren gerecht werden könnten. Sie hat es aufgeschrieben, denn die Schrift ist die Sprache der Institutionen, denen das gesprochene Wort »nicht gut genug« ist und gegenüber denen sie ihr Menschsein verteidigen will.

Wenn wir des Wankens solcher Selbstverständlichkeiten gewahr werden, müssen wir uns fragen, ob wir solche Entwicklungen tolerieren dürfen. Die Linearisierung unserer Interaktionsweisen führt zu gleichermaßen linearisierten Urteilsweisen. Die zugrundeliegenden Regelwerke sind dabei jedoch nicht diejenigen menschlicher Übereinkünfte, sondern folgen einem Prinzip maschineller Befolgung. Hierdurch werden Grundpfeiler menschlicher Ethiken unterlaufen, die beispielsweise im Sinne des *kategorischen Imperativs*⁴² auf Unterscheidungs- und Urteilsvermögen aufbauen, die in linearisierten Regelsystemen keine Anwendung

41 Ebd.

42 »Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.«, aus: Kant, Immanuel: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Stuttgart 2004. (S. 421, 68).

finden können. Doch haben wir, mit Hannah Arendt gesprochen, nicht das Recht, ihnen einfach (blind) zu gehorchen:

»Kants ganze Moral läuft doch darauf hinaus, dass jeder Mensch bei jeder Handlung sich selbst überlegen muss, ob die Maxime seines Handelns zum allgemeinen Gesetz werden kann. [...] Es ist ja gerade sozusagen das extrem Umgekehrte des Gehorsams! Jeder ist Gesetzgeber. Kein Mensch hat das Recht zu gehorchen bei Kant.«⁴³

Im Filmbeispiel werden die Konsequenzen einer linearisierten Regelbefolgung anschaulich, die auch für viele andere Formen linearisierter Digitalisierung gelten, aber nicht immer auf den ersten Blick wahrnehmbar sind. Es handelt sich dabei jedoch um ein grundlegendes Prinzip von Algorithmen, das für uns z. B. durch die digitale Handhabung von Fragebögen erst sichtbar wird. Nicht nur im Gesundheitssektor wird anhand linearisierter Eingabemasken darüber entschieden, ob wir als arbeitsfähig oder -unfähig, gesund oder krank gelten, überall machen sich linearisierte Fragebögen breit. Auch in der Universität (besonders bei Prüfungsleistungen und Evaluationen von Lehrveranstaltungen) sind Fragebögen das Mittel der Wahl, und wir sollten darüber nachdenken, was sie ersetzen. Fragebögen sind schließlich abermals monologisch agierende Formen, die die Gefahr bergen, einen Dialog zu substituieren, was häufig bereits der Fall ist. Unsere Verhaltensweisen linearisieren sich, im Extremfall sogar so, wie wir es bei den Mitarbeiter*innen des Amtes im Film sehen konnten. Eine interessante Perspektive auf diese Fragestellung findet sich auch bei Jaron Lanier zum Turing-Test:

»Der Turing-Test wirkt in beide Richtungen. Es lässt sich nicht entscheiden, ob eine Maschine intelligenter geworden ist oder ob wir nur den Maßstab für Intelligenz so weit gesenkt haben, dass die Maschine intelligent erscheint. Wenn Sie ein Gespräch mit einer von einem Künstliche-Intelligenz-Programm simulierten Person führen, können Sie dann sagen, wieweit Sie Ihren Anspruch an das Person-Sein gesenkt haben, damit die Täuschung Erfolg hat? Die Menschen machen sich selber schlechter, damit die Maschine jederzeit als klug erscheint. [...] Wir verlangen von den Lehrern, ihre Schüler im Blick auf standardisierte Tests zu unterrichten, damit die Schüler aus Sicht von Algorithmen gut dastehen. [...] Weiß die Suchmaschine wirklich, was Sie wollen oder haben Sie nur Ihre Ansprüche gesenkt, so dass sie intelligent erscheint? [...] Ist es überhaupt sinnvoll, Computer als intelligent oder

43 Arendt, Hannah: »Hannah Arendt im Gespräch mit Joachim Fest. Eine Rundfunksendung aus dem Jahr 1964«, in: Ludz, Ursula/Wild, Thomas [Hg.]: *Zeitschrift für politisches Denken*, Ausgabe 1, Band 3 (Mai 2007), www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/114/193. (S. 7). (27.02.2019).

menschenähnlich darzustellen? Erhellte oder verdunkelt diese Darstellung die Rolle des Computers in unserem Leben?»⁴⁴

Die Menschen auf Ken Loachs Amt wirken selbst wie Computer mit ihren standardisierten Antworten, die keine dialogische Vollzugsweise des Gesprächs im Sinne offener Antwortmöglichkeiten zulassen. Es wäre geradezu erleichternd, wenn sie nur simulierte Personen wären, weil die Illusion der zwischenmenschlichen Austauschmöglichkeit dann gar nicht erst aufkäme. Die andere Dimension ist hier natürlich die Bewertung von Menschen und menschlichen Verhaltensweisen anhand von linearisierten Kriterienlisten. Das ist eine hoch problematische Angelegenheit und kann die schrecklichsten Konsequenzen haben, wie uns die Geschichte lehrt. Jetzt hat sie sich wieder eingeschlichen, und es ist zweifellos eine der brennendsten ethischen Fragestellungen unserer Zeit, ob wir die Bewertung von Menschen anhand linearisierter Kriterienlisten jemals, in welcher Form auch immer, tolerieren dürfen. Die Algorithmen, auf deren Grundlage diese Prozesse operieren, sind dabei von Stereotypen geprägt, die ihrerseits wiederum zur Verstärkung von Stereotypen führen müssen. *Deep learning* ist in Bezug auf Algorithmen ein irreführender Begriff, der gleichzeitig zeigt, wie simplifiziert unser Verständnis von »lernen« oder auch »denken« ist, wenn umgangssprachlich von »denkenden Computern« die Rede ist. Der Begriff des *deep learning* verschleierte, dass Algorithmen nicht tatsächlich zu lernen imstande sind, sondern nur dazu, Statistiken auszuwerten, die man mit immer mehr Informationen füttern kann – was etwas anderes ist als lernen. Hinzu kommt, dass es Statistiken sind, die massenhaft Vor- und Fehlurteile von Menschen beinhalten, wie etwa im Bericht der Journalisteneinigung *ProPublica* aus dem Jahr 2016⁴⁵ in Bezug auf *predictive analytics* gezeigt werden konnte, die von U.S.-Justizbehörden zur Vorhersage der Rückfallwahrscheinlichkeit von Straftätern angewendet werden und die rassistischen Vorurteile, mit denen das System gefüttert wurde, verschärft reproduzieren, weil es sie nicht hinterfragt, sondern wie Tatsachen behandelt. Ähnlich ist der Fall der Google-Gesichtserkennungssoftware, die Afroamerikaner*innen teilweise als Gorillas interpretierte, oder der Fall der neuseeländischen Passbehörde, deren Gesichtserkennungssoftware die Anerkennung asiatischer Pässe ablehnte, weil es bei diesen Passfotos nur Menschen mit geschlossenen Augen erkannte.⁴⁶ Umso grö-

44 Lanier, Jaron: *Gadget – Warum die Zukunft uns noch braucht*, Berlin 2012. (S. 49f.).

45 Angwin, Julia/Larson, Jeff/Mattu, Surya/Kirchner, Lauren: »Machine Bias – There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks«, in: *ProPublica*, <https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing> (17.10.2018).

46 Wolfangel, Eva: »Programmierter Rassismus«, in: *ZEIT ONLINE*, 19.06.2018, <https://www.zeit.de/digital/internet/2018-05/algorithmen-rassismus-diskriminierung-daten-vorurteile-alltags-rassismus> (17.10.2018).

ßer ist meine Verwunderung darüber, dass es hier kaum Proteste gibt, sondern dass so etwas höchstens im Zusammenhang mit dem Stichwort des »Dokumentationszwangs« als unnötige Arbeitsbelastung medial thematisiert wird. Gleichzeitig zeigen sich jedoch gesamtgesellschaftlich ethische Veränderungen im Umgang mit Menschen, mit Abweichungen, mit Andersartigkeit und dem Fremden. Wir müssen uns die Frage stellen, in welchem Zusammenhang die Sanktionierung von Abweichenden und/oder Andersartigen in den Bildungssystemen der europäischen und amerikanischen Länder zu diesen Entwicklungen steht. Und auch, was es mit der behavioristischen Nützlichkeitsethik dieser Bildungssysteme zu tun hat. Der Mythos von der »Objektivität der Algorithmen« ist dabei unbegründet und unhaltbar. Menschen programmieren Algorithmen und die sich selbst regulierenden Algorithmen reproduzieren dazu noch mechanisch all die Vorurteile, die wir in menschlichen Interaktionen zu überwinden versuchen. Strukturell muss ein Algorithmus zwangsläufig jede Form von Abweichung sanktionieren, entweder indem sie aus dem System fällt oder indem sie explizit vom Algorithmus verhindert wird. Diese normative Dimension digitaler Linearisierungen ist gesamtgesellschaftlich von höchster Relevanz. Die Linearisierung im akademischen Bildungssystem tritt dabei m.E. keineswegs zufällig gemeinsam mit der Linearisierung anderer Lebensbereiche ein. Schließlich sind es in der Regel Akademiker*innen, denen es obliegt, Systeme in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen zu gestalten. Sie tun dann auch außerhalb der Universität, was sie in der Universität gelernt haben: Sie linearisieren – und die normativen Implikationen bleiben unreflektiert.

Linearisierte Strukturen stehen dabei gleichzeitig der inhaltlich stetig lauter werdenden Maxime von inter- und transdisziplinären, wie auch inter- und transkulturellen, Ausrichtungen gegenüber. Ich sage »gegenüber«, weil schwer zu begreifen ist, wie sie sich *in* linearisierten Formaten abspielen könnten. Die implizite Normativität von inter- und transkulturellen/-disziplinären Vorgängen steht geradezu konträr zu den Normativitäten in den Strukturen und Formaten der gegenwärtigen akademischen Forschungs- und Bildungslandschaft. Wir haben einen solchen Fall eindrucksvoll am Beispiel der »Handling Diversity«-Vorlesung beobachten können. Wie kann sich die Einübung eines Umgangs mit Diversität in einem linearisierten Vorlesungsformat realisieren lassen? Welchen Spielraum hätten der Dozent und die Studierenden gehabt, diese notwendigen Expertisen zu gewinnen? Was würden sie antworten, wenn wir ihnen die Frage nach der Nützlichkeit dieser Vorlesung stellen? Und zwar ernsthaft stellen und nicht in Form eines wiederum linearisierten Fragebogens, der sie die Nützlichkeit der Inhalte auf einer Skala von eins bis zehn bewerten lässt. Im Evaluationsbogen wäre die Antwort vielleicht zehn, aber hat die Antwort einen Bezug zu dem, was wir in der Vorlesungssituation beobachten konnten? Wäre hier nicht ein Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden weitaus nützlicher? Können sich diese angehenden Lehrpersonen durch diese Vorlesung auf den Umgang mit unterschiedlichen Kulturen, sozialen Schich-

ten und Inklusionsschüler*innen vorbereitet fühlen? Wird das stark reglementierte Referendariat, bei dem die Referendar*innen vor allem darin geprüft werden, wie gut es ihnen gelingt, sich an ihre Unterrichtsplanung zu halten, das auffangen können? Sollten sie nicht vielmehr lernen, aufgrund welcher situativen Begebenheiten es notwendig und sinnvoll sein kann, von ihrem ursprünglichen Unterrichtsplan abzuweichen, ihn gar zu verwerfen, und für dieses Einschätzungsvermögen belohnt werden? Wie können wir das Vermögen ausbilden, situativ begründete Abweichungen im Sinne der Urteilskraft zu erkennen und auszuführen? Wie können wir emergentes Verhalten lehren und lernen? Um diese Fragen zu klären, müssen wir nicht nur Bildungsfragen stellen, sondern uns auch mit den reduktionistischen Dimensionen der vorherrschenden Wissensbegriffe und deren normativen Implikationen auseinandersetzen.

Im Folgenden werden wir uns mit unterschiedlichen Wissensformen und ihren Normativitäten befassen. Hierzu dekonstruieren wir gängige Auffassungen von Wissen im universitären Kontext und kontextualisieren sie mit ihren gesamtgesellschaftlichen Wechselwirkungen.

VI. Performatives Wissen im digitalen Zeitalter

Nachdem wir uns mit Fragen um Bildungsphilosophien und ihren Implikationen für das Menschenbild auseinandergesetzt haben, soll es nun um eine Einordnung der verwandten epistemologischen Fragestellungen in Bezug auf Wissensformen gehen. Im Folgenden werden wir uns daher mit *translinearen* Forschungs-, Lehr- und Lernweisen beschäftigen und nach den Bedingungen ihrer Möglichkeiten fragen. Um uns der Rolle von Emergenz als situativ begründeter Abweichung in Bezug auf akademische Forschungs-, Lehr- und Lernweisen bewusst zu werden, möchte ich dabei auf der Grundlage der emotiven Zugangsweisen aus dem vorigen Kapitel einen Rückbezug zur theoretischen Reflexion unternehmen. Hier haben wir uns mit der Dimension impliziter und expliziter Normativitäten von Linearisierungsprozessen beschäftigt, die wir nun auch in Bezug auf Wissensproduktion und -transfer im epistemologischen Sinne hin überprüfen sollten. Wir haben gesehen, dass sie zu fragwürdigen Konsequenzen in Bezug auf gesamtgesellschaftliche Normativitäten führen und müssen nun weiter fragen, ob die beobachteten Linearisierungsprozesse, gemessen an ihrem eigenen Ziel, der Qualitätssicherung von Wissens- und Bildungsprozessen, glücken können. Hierzu möchte ich zunächst untersuchen, ob, und wenn ja welche, Hierarchisierungen sie in Bezug auf Wissensformen tatsächlich implizieren (wie es beispielsweise Nida-Rümelin in seiner Bildungskritik voraussetzt), und ob diese theoretisch, d.h. logisch, begründet oder begründbar sind. Daran anschließend werde ich einen Wissensbegriff plausibel machen, der in der Lage ist, die Opposition von körperlichen vs. kognitiven Zugängen zu überwinden, welche sich bereits im vorigen Kapitel als unhaltbar erwiesen haben.

Implizites und explizites Wissen: Wir wissen mehr, als wir zu sagen wissen

Wir haben gesehen, dass aufgrund verschiedener Faktoren – wie dem Phänomen der Massenuniversität, der Art und Weise, wie digitale Systeme genutzt werden, sowie ökonomischen Aspekten – die schriftbasierte Wissensreproduktion eine Vor-

machtstellung in akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen innehat. Betrachten wir also zunächst den Vorgang der Wissensreproduktion unter Berücksichtigung seiner schriftbasierten Forschungs-, Lehr- und Lernweisen, müssen wir zunächst fragen, welche Ziele ihm inhärent sind. Gilbert Ryle weist diesbezüglich auf den Unterschied von *knowing that*¹ und *knowing how*² hin. Er operiert damit auf der Grundlage der Unterscheidung von Wissen als *epistêmê* und *technê*³, wie sie Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik* begründet.⁴ Der Unterschied lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Spielregeln auswendig aufsagen zu können, ist nicht dasselbe, wie ein Spiel spielen zu können.⁵ Anhand unserer Beobachtungen lässt sich dem Beispiel folgend sagen, dass Studierende in vielen Disziplinen den Hauptteil ihrer Zeit mit dem Auswendiglernen von Spielregeln verbringen und wenig Zeit mit dem Erlernen des Spiels. Das ist ein wenig so, als gäbe es Kochkurse, wo massenhaft Rezepte auswendig gelernt werden, aber niemand kocht, es gibt auch gar keine Küche, so als sei das ein zu vernachlässigendes Detail des Kochens. Im Vergleich mit einem Schachspieler gibt Ryle dabei Folgendes zu bedenken:

»Sein Spielkönnen zeigt sich hauptsächlich in den Zügen, die er macht oder zulässt, und in denen, die er vermeidet oder verbietet. Solange er die Regeln einhalten kann, ist es uns gleichgültig, ob er sie außerdem noch formulieren kann.«⁶

Umgekehrt gilt natürlich dasselbe: Wenn jemand das Spiel nicht spielen kann, ist es uns gleichgültig, ob er die Regeln auswendig aufsagen kann oder nicht. Auch die Wissensreproduktion verlangt also, gemessen an ihren eigenen Zielen, ein *knowing how* des Spiels. Das *knowing how* des Spielens, das Ryle hier dem *knowing that* der Spielregeln gegenüberstellt, ist nichts anderes als eine Frage der Performativität. Performative Expertise zu erlangen, verträgt sich schlecht mit linearisierten Eingabemasken und Aufführungsformaten. Das liegt jedoch nicht an der körperlichen Dimension des Performativen. Performative Expertise darf nicht einfach als eine Frage von sog. Körperwissen missverstanden werden, sondern meint ein komplexes Zusammenspiel aus Ursachen und Gründen, aus der Interaktion von Aktivität und Passivität, von Planung und Emergenz. Performative Expertise bedeutet, implizites und explizites Wissen in ein kohärentes Verhältnis zu bringen. Schriftbasierte Wissensreproduktion kann sich nur mit expliziten, also schriftlich

1 Vgl. Ryle 1969. (S. 26).

2 Vgl. ebd.

3 Vgl. »Episteme and Technê«, in: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/episteme-technê/> (12.03.2018).

4 Vgl. Fiedler, Wilfried: *Analogiemodelle bei Aristoteles*, Amsterdam 1978. (S. 169).

5 Vgl. Ryle 1969. (S. 48f.).

6 Ebd. (S. 49).

explizierbaren Wissensformen befassen. Sie enthält *als Form* bereits eine Hierarchisierung impliziter und expliziter Wissensformen, deren Legitimation wir logisch prüfen sollten.

Michael Polanyi entwickelte 1966 ein Konstrukt des menschlichen Erkennens, »ausgehend von der Tatsache »[...], daß *wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen.*«⁷ All die Dinge, die wir im Sinne eines *knowing how* wissen, ohne sie verbalisieren zu können, fasst er unter dem Stichwort »Implizites Wissen«⁸ (*tacit knowledge*) zusammen. Dabei handelt es sich sowohl um theoretische als auch um praktische Kenntnisse, denen ein mehr oder weniger unbewusster Lernprozess vorangeht. Polanyi bezieht sich u.a. auf eine Reihe von Experimenten, in denen den Versuchspersonen nach ihnen unbekannt Regeln Stromstöße verabreicht wurden. Bei einem der Experimente standen diese Stromstöße etwa in Zusammenhang mit bestimmten sinnlosen Silben, die den Versuchspersonen gezeigt wurden, bei einem anderen mit assoziativen Äußerungen, die sie selbst tätigten. Die Versuchspersonen lernten im Laufe beider Experimente, diese Stromstöße durch ihr Handeln zu vermeiden, blieben aber sowohl außerstande, die Regelmäßigkeit der Stromstöße zu benennen, als auch ihr eigenes Handeln zu erklären. Solches implizite Wissen verbindet zwei Arten von Wissen: Im Fall der Stromstöße etwa haben wir von diesen ein angebbares Wissen, können aber die Umstände für ihr Eintreten nicht explizieren; dieses Wissen bleibt implizit.⁹ Hier findet sich eine funktionale Beziehung zwischen den beiden Gliedern, die Polanyi in folgender logischer Basisdefinition zusammenfasst:

»Wir kennen den ersten Term nur, insofern wir uns auf unser Gewährwerden dieses ersten Terms verlassen, um den zweiten zu erwarten. [...] ich sage, dass wir bei einem Akt impliziten Wissens unsere Aufmerksamkeit *von* etwas *auf* etwas anderes verschieben, genauer gesagt: *vom* ersten *auf* den zweiten Term jener stummen Relation. [...] In der Sprache der Anatomie können wir den ersten Term als den *proximalen* und den zweiten als den *distalen* bezeichnen. Es ist dann der proximale Term, von dem wir ein Wissen haben, das wir nicht in Worte fassen können.«¹⁰

Im Fall der Stromstöße führt dieser Vorgang dazu, dass die Erwartung der Stromstöße nicht mehr diffus und andauernd ist, sondern sie steigt plötzlich an und fällt dann ab, nach Regeln, die wir *nicht benennen*, aber offenbar *erkennen* können. Wir nehmen im Fall der Schocksilben wahr, dass sie Stromschläge bedeuten, ohne sie verbal von anderen sinnlosen Silben unterscheiden zu können. Der »phäno-

7 Polanyi, Michael: *Implizites Wissen*, Frankfurt a.M. 1985. (S. 14). [H. i. O.].

8 Vgl. ebd.

9 Vgl. ebd. (S. 18).

10 Vgl. ebd. (S. 18f.). [H. i. O.].

menale Aspekt impliziten Wissens«¹¹ zeigt, dass wir nicht verbalisierbare Einzelheiten als etwas wahrnehmen können, das wir erwarten. Wenn wir dagegen eine Tätigkeit vollziehen, etwa Werkzeuge einsetzen und dergleichen, zeigt sich der »semantische Aspekt impliziten Wissens«¹²: Wir deuten eine vormals bedeutungslose Empfindung um, indem wir ihren Effekt erkennen und die Bedeutung der Empfindung mit dem Effekt der Tätigkeit synchronisieren, die diese Empfindung auslöst. Von den vorangegangenen lässt sich nun der »ontologische Aspekt impliziten Wissens«¹³ ableiten, der mitteilt, von was uns das implizite Wissen Kenntnis gibt. Wie wir etwas wahrnehmen, hängt von unserer Wahrnehmung bestimmter somatischer Vorgänge unserer Körper ab, die wir jedoch nicht als solche empfinden, sondern mit der *Wahrnehmung des Objekts* übersetzen. Ein Stein löst bei uns beispielsweise die somatische Empfindung von Härte aus, wir übersetzen diese Wahrnehmung aber mit »Der Stein ist hart«.

»[...] wir richten uns von diesen inneren Prozessen auf die Qualität äußerer Dinge. Diese Qualitäten sind das, was uns jene inneren Prozesse bedeuten. Die Übersetzung von somatischen Empfindungen in die Wahrnehmung äußerer Dinge mag daher als Musterfall jener Verschiebung der Bedeutung von uns weg erscheinen, wie wir sie in gewissem Maße bei allem impliziten Wissen vorgefunden haben.«¹⁴

Zur Untermauerung dieses Schlusses führt Polanyi ein Experiment an, in dem die unbewussten (und bewusst nicht zu steuernden) Muskelzuckungen von Versuchspersonen einen unangenehmen Ton unterbrechen, woraufhin sich die Muskelzuckungen derart häufen, dass der Ton zeitweilig ganz verstummt. Natürlich reagieren nicht nur Muskelzuckungen auf solche Formen impliziten Wissens, sondern ebenso Nervenbahnen und Gehirnvorgänge, schlicht die Gesamtheit unserer Körperlichkeit, von der uns bekanntermaßen nur ein äußerst geringer Bruchteil ins Bewusstsein tritt: »Unser Körper ist das grundlegende Instrument, über das wir sämtliche intellektuellen oder praktischen Kenntnisse von der äußeren Welt gewinnen.«¹⁵ Polanyi geht davon aus, dass unser Körper das einzige ist, was wir nicht (nur) als Ding in der Welt erleben, sondern *als* die Welt erfahren, insofern, als dass jedwedes Welt-Erfahren immer durch unsere Körper (und nichts anderes) erfolgt. Polanyi verbindet also das sog. kognitive mit dem sog. körperlichen Wissen und entgeht gleichzeitig einem physikalischen Reduktionismus.

In Bezug auf die impliziten Normativitäten akademischer Bildungs- und Forschungsverfahren gibt es ebenso implizite Lernprozesse bezüglich der Sanktionie-

11 Vgl. ebd. (S. 20).

12 Vgl. ebd. (S. 21).

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. ebd. (S. 22).

15 Ebd. (S. 23).

nung und des Vermeidens von Sanktionierung, die wir zu handhaben lernen, ohne immer explizierbares Wissen davon zu haben. Wer schnell studiert und in der richtigen Reihenfolge seine Creditpoints sammelt, hat keine (äußeren) Widerstände zu befürchten. Wer bestimmte Interessen verfolgt, die nicht – oder nicht in der vorgesehenen Reihenfolge – im Curriculum vorgesehen sind, stößt zwangsläufig auf Widerstände, insbesondere dann, wenn ein Interesse nicht dem limitierten Zeitplan eines Semesters entspricht oder gar nicht im Curriculum zu finden ist. Konkrete Sanktionierung erfahren die Studierenden dann auch in Form von finanziellen Konsequenzen, die eine Studienzzeitverlängerung mit sich bringt. Die Alternative des leidenschaftslosen Sammelns von Creditpoints ist hingegen widerstandslos möglich, führt aber umgekehrt zu Stress, weil derlei Aktivitäten bezugslos werden. Die Studierenden wirken dann abgeschaltet. Ebenso verhält es sich auch aufseiten der Dozierenden und Forschenden. Wer sein Lehr- oder Forschungsinteresse nicht an die begrenzten Zeitstrukturen anpasst, sondern versucht, die Zeitstrukturen an das Interesse anzupassen, wird gewissermaßen von den Stromstößen der institutionellen Struktur malträtirt. Das kann karrieristische Konsequenzen haben, aber in der Hauptsache sind es tatsächlich körperliche Sanktionierungen, die wir erleiden: Ruhephasen werden verkürzt, der Arbeitstag wird verlängert, die Augen und der Rücken schmerzen, wir erleiden Schlafmangel, haben Kopfschmerzen – Stress wird zum Dauerzustand. Wir sind also *müde* oder *abgeschaltet*.

Wir können kein explizites Wissen ohne implizites Wissen vermitteln. Wir können lediglich darauf verzichten, die impliziten Anteile zu reflektieren, wenn wir ihnen Bedeutung ab- statt zusprechen. Die Frage ist, ob wir uns das als gute Forschende, Lehrende und Lernende erlauben dürfen, oder ob es nicht vielmehr notwendig ist, die Bedingtheiten unserer epistemischen Prozesse zu analysieren, wenn wir ihre Qualität beurteilen wollen. Hier liegt eine große Chance in Polanyis Erkenntnissen, wenn wir sie auf akademische Wissens- und Bildungsprozesse anwenden, denn gerade diejenigen Disziplinen, die ihre Widerständigkeit in der Hierarchisierung von expliziten gegenüber impliziten Wissensformen noch immer tapfer verteidigen, können hier Rückenwind bekommen. Polanyi spricht davon, dass wir uns die Welt anhand unserer Körper zugänglich oder – stärker – zu eigen machen. Wir nähern uns Entitäten in der Welt durch körperliche Hinwendung, indem wir unsere Körperempfindungen mit ihnen in Kontakt bringen. Wir müssen also zwangsläufig unseres Körpers gewahr werden, um äußere Dinge wahrnehmen zu können, sodass wir gewissermaßen die Reichweite unseres Körpers erweitern, um mit jenen in Verbindung zu treten:

»Sie [die äußeren Dinge] erscheinen uns *als* diejenigen Entitäten, auf die wir von jenen aus unsere Aufmerksamkeit richten, gerade so, wie wir unseren Körper *als* die äußeren Dinge empfinden, denen wir uns von ihm aus zuwenden. In diesem Sinne könnten wir sagen, dass wir uns die Dinge einverleiben, wenn wir sie als

proximale Terme eines impliziten Wissens fungieren lassen – oder umgekehrt, dass wir unseren Körper soweit ausdehnen, bis er sie einschließt und sie uns innewohnen.«¹⁶

Unter diesem Aspekt kann jede Form impliziten Wissens als *Verinnerlichung* von Welt verstanden werden und hat demzufolge Einfühlung zur Grundlage. Polanyi bemerkt, dass es sich hierbei sowohl um ein grundlegendes und zugrundeliegendes Prinzip der Geisteswissenschaften als auch der Naturwissenschaften handelt, da es *die einzig mögliche Form unserer Kontaktaufnahme* mit der Welt ist. Gleich ob wir eine moralische oder eine wissenschaftliche Theorie, einen Stein oder das Fahrradfahren *begreifen*, erfolgt das im Zuge ihrer Verinnerlichung. Hierbei ist entscheidend, dass wir die Einzelheiten einführend verinnerlichen, um so distal auf die Gesamtheit einer Erscheinung Bezug nehmen zu können. Nur so können die Einzelheiten in den Hintergrund (oder Untergrund) impliziten Wissens tauchen, was notwendig ist, um ihr Zusammenspiel als Ganzheit erkennen zu können. Fokussieren wir Einzelheiten, verliert sich die Relationalität ihrer Ganzheit und damit ihre Bedeutung. Polanyi führt hier das Beispiel an, dass die Bedeutung eines Wortes zerfällt, wenn wir es oft genug wiederholen. Dasselbe kann auch mit dem Fokussieren einer Einzelheit aus einer Theorie passieren, die als Ganzheit zerfällt, wenn wir Details fokussieren, vergleichbar auch der Fokussierung auf Details eines Gesichts, das wir dann ebenfalls nicht mehr in seiner Ganzheit wahrnehmen können. Dieser Zerfall kann durch erneute Verinnerlichung wieder zusammengefügt werden, doch dieses Wiederfinden holt niemals die alte Bedeutung zurück, sondern generiert immer eine neue. Diese neue Bedeutung kann eine tiefere sein oder aber unwiderrufliche Verdunklung hervorrufen, die u. U. irreparabel bleibt. In diesem Sinne wäre es geradezu verheerend, einen vollständigen Transfer impliziten Wissens in explizites anzustreben. Implizites Wissen ist als die Voraussetzung anzusehen, überhaupt explizierbares Wissen zu formulieren. Würde es also kein implizites Wissen geben, könnte es auch kein explizites geben:

»Erklärtes Ziel der modernen Wissenschaft ist es, ein unabhängiges und streng objektives Wissen zu erstellen. Jedes Zurückbleiben hinter diesem Ideal wird allenfalls als vorübergehende und zu beseitigende Unzulänglichkeit geduldet. Angenommen jedoch, implizite Gedanken bildeten einen unentbehrlichen Bestandteil allen Wissens, so würde das Ideal der Beseitigung aller persönlichen Elemente des Wissens de facto auf die Zerstörung allen Wissens hinauslaufen. Das Ideal exakter Wissenschaft erwiese sich dann als grundsätzlich in die Irre führend und möglicherweise als Ursprung verheerender Trugschlüsse. Ich meine zeigen

16 Vgl. ebd. (S. 24). [H. i. O.].

zu können, dass der Prozess der Formalisierung allen Wissens im Sinne einer Ausschließung jeglicher Elemente impliziten Wissens sich selbst zerstört.«¹⁷

Wir können also die Hierarchisierung von explizitem gegenüber implizitem Wissen als unhaltbar klassifizieren. Explizites und prinzipiell explizierbares Wissen, welches zweifellos den Vorteil hat, in schriftbasierten digitalen Systemen darstellbar zu sein, ist aber keinesfalls das relevantere Wissen, und ein Reduktionismus auf explizierbare Formen ist weder wünschenswert noch möglich. Polanyi zeigt weiter, dass jedwede Form der Auseinandersetzung mit einem Forschungsgegenstand seine vorige informelle Identifizierung *als* diesen Gegenstand durch implizites Wissen zur Voraussetzung hat. Will man zum Beispiel bestimmte Aspekte oder Relationen eines Froschs untersuchen, muss man ihn zuvor als Frosch identifiziert haben. Auch die wissenschaftlichen Richtlinien zur Identifikation eines Froschs beruhen auf dem Erkennen davon, welche Entität *als* Frosch identifiziert werden soll, also auf implizitem Wissen.

Dasselbe gilt für den Forschungsprozess als solchen: Forschung beruht auf dem Vermögen, ein zuvor ungesehenes Problem zu sehen und sichtbar zu machen. Je verborgener das Problem bis dahin war, desto origineller ist das Forschungsvorhaben. Wir müssen also davon ausgehen, dass wir ein implizites Wissen von verborgenen Problemen haben können, das wir sichtbar machen. Die Alternative wäre, dass wir ein Problem »erfinden«, also ein Problem konstruieren, das es vorher nicht gab. Wenn wir einen solchen Verdacht hegen, empfinden wir die Forschung aber als unseriös, denn Forschung soll Probleme nicht »erfinden«, sondern »aufdecken«. Ebenso verhält es sich mit dem Wahrheitsanspruch von Theorien. Polanyi führt hier das Beispiel der Kopernikaner*innen an, die eine Art von Vorwissen (= implizites Wissen) vom Wahrheitsgehalt ihrer heliozentrischen Theorie gehabt haben müssen, um für einen so langen Zeitraum daran festzuhalten, bis Newton es 140 Jahre später beweisen konnte. Es musste sich hierbei nicht nur um eine praktische, sondern um eine wahre Theorie handeln. Der Forschungsprozess selbst beruht Polanyi zufolge also auf intuitiven Prozessen, die immer auch eine persönliche Dimension beinhalten müssen. Diese Abhängigkeit der Erkenntnis der Wissenschaftler*innen von persönlichen Bedingungen lässt sich logisch nicht eliminieren, aber auch nicht beschreiben. Denn eine solche *Formalisierung der Abhängigkeit* kann wiederum nicht *unabhängig* geschehen und würde laut Polanyi nur zu dem beschriebenen Effekt der Verdunklung des Gegenstands führen, der durch einen solchen Versuch seine Konturen gegenüber seinen Einzelheiten einbüßt und zerfällt. Auf der normativen Seite schließt Polanyi daher: »Die Schwierigkeit liegt darin, eine tragfähige Alter-

17 Vgl. ebd. (S. 27).

native zum Ideal der Objektivität zu finden. Dies ist in der Tat die Aufgabe, auf die uns die Theorie des impliziten Wissens vorbereiten sollte.«¹⁸

Polanyi geht also von der Grundannahme des vorwissenschaftlichen Wissens als Voraussetzung des wissenschaftlichen Wissens aus. Das vorwissenschaftliche Wissen ist dabei als ein personales Wissen (*personal knowledge*) zu verstehen. Das personale Wissen ist bei Polanyi weder als subjektives noch als objektives Wissen zu verstehen, sondern überwindet (*transcends*) ihre Bipolarität.¹⁹ Es ist Wissen, das durch das In-Verbindung-Treten mit äußeren Entitäten erlangt wird. Im Fall der Universitätsausbildung würde hier klassischerweise das Wissen, welches etwa durch Praktika oder andere Praxisanteile erworben werden kann, als personales Wissen gelten. Polanyi weist vielfach auf die Unmöglichkeit der Substitution solcher Formate durch die Lektüre von Schriften hin:

»They [the students] are training their eyes, their ears, and their sense to touch, to recognize the things to which their textbooks and theories refer. But they are not doing so by studying further textbooks ... Textbooks of chemistry, biology, and medicine are so much empty talk in the absence of personal, tacit knowledge of their subject matter.«²⁰

Ein solches Wissen ist performatives Wissen, wie wir es zuvor als Vermögen klassifiziert haben, das ein kohärentes Verhältnis von Planung und Emergenz, von Information und Erfahrung, von Theorie und Praxis verlangt. Wissen gilt Polanyi immer als Vermögen bzw. als Fähigkeit (*skill*), ist also stets als Kombination dessen anzusehen, was Gilbert Ryle als *knowing that* und *knowing how* bezeichnet hat. Polanyi klassifiziert es ausdrücklich als (performativen) *Akt*,²¹ also als etwas, das Aufführung verlangt und an eine Person gebunden ist:

»I regard knowing as an active comprehension of the things known, an action that requires a skill. Skilful knowing and doing is performed by subordinating a set of particulars, as clues or tools, to the shaping of a skilful achievement, whether practical or theoretical.«²²

Ein solches Wissen als Vermögen oder Fähigkeit hat dabei nichts mit dem gemein, was Mitglieder einer Universität in einem »Performative-Skills-Workshop« lernen können. Es geht nicht um die Fertigkeit performativer Selbstvermarktung. Polanyi versteht Wissen immer als Kunst (*Personal Knowledge – The Art of Knowing*), also als Fertigkeit und Fähigkeit, die in einer Person liegt und durch sie zur Erscheinung

18 Ebd. (S. 31).

19 Vgl. Polanyi, Michael: *Personal Knowledge*, London 1958. (S. 300).

20 Vgl. ebd. (S. 55).

21 Vgl. Polanyi, Michael: *The Study of Man*, London 1959. (S. 28).

22 Polanyi, Michael: *The Tacit Dimension*, London 1966. (S. 7).

kommt. Dieses Wissen hat einen Akt-Charakter, es muss durch eine*n Wissen-de*n performt werden. Es ist ein tätiges Wissen im Sinne eines »Könnens«, das aber nicht vollständig spezifizierbar und daher letztlich nur durch Vor- und Nachmachen zu übermitteln ist. Es kann nicht auswendig gelernt, sondern muss erschlossen werden. Es ist nicht starr, sondern wandlungsfähig und -willig. Das Unspezifizierbare daran kann nicht herausgelöst und separat untersucht werden. Es findet sich in jeder Disziplin, ob Handwerk oder Wissenschaft, und ist gewissermaßen der Klebstoff, der die spezifizierbaren Elemente zusammenhält und dadurch gleichzeitig überhaupt erst trennbar macht. Es ist als performativer Akt ein sich selbst und darin seine Wirklichkeit konstituierender Akt: »*Science is operated by the skill of the scientist and it is through the exercise of his skill that he shapes his scientific knowledge.*«²³ Der dem Erwerb eines solchen Wissens zugrundeliegende Modus ist der des Vertrauens (*reliance*). Es bedarf eines »Sich-Verlassens« in doppeltem Sinne durch ein »Sich-Einlassen«. Dennoch handelt es sich laut Polanyi beim personalen Wissen eben nicht um subjektives Wissen. Er bezeichnet das personale Wissen als Akt der Übereinkunft (*commitment*), was die Bedingung der Möglichkeit zur Transzendenz der Subjektivität darstellt: »*It is the act of commitment in its full structure that saves personal knowledge from being merely subjective.*«²⁴

Mit Polanyi können wir uns so noch einmal verdeutlichen, dass es kein impersonales Wissen und damit auch kein unkörperliches Wissen geben kann. Wissen, das nicht aufgeführt wird, ist schiere Information. Erst das Deuten, Ordnen, Äußern, also das Performen durch eine Person, einen Körper, macht aus Informationen Wissen. Wir können also mit Recht sagen, dass jede Form von Wissenspräsentation ein performativer Akt ist. Und doch wollen wir mit dem Ausdruck »performativer Akt« eine besondere Art von Akten klassifizieren, auf deren Kriterien wir noch einmal genauer eingehen sollten. Die unterschiedlichen Zugangsweisen zum Performativen, die die vorliegende Arbeit uns in ihrem Verlauf ermöglicht hat, lassen auf der anderen Seite nämlich auch einen präzisierten Begriff des Performativen und performativer Akte zu, die wir uns noch einmal systematisiert vor Augen führen sollten, um dann darüber sprechen zu können, welche Maßnahmen in Bezug auf die Gewinnung ihrer Expertise möglich und notwendig sind.

Präzisierte Begriffsbestimmung performativen Forschens und angrenzender Begrifflichkeiten

Im Folgenden möchte ich einige Präzisierungen in den Begrifflichkeiten der Performativitätsforschung anbieten, die gleichzeitig die Kontextabhängigkeit bisheri-

23 Polanyi 1958. (S. 49).

24 Ebd. (S. 65).

ger Definitionen überwinden wollen. Das tue ich freilich wiederum mit dem Ziel, sie in vielen *diversen* Kontexten anwendbar zu machen. Im selben Zuge möchte ich ein Phänomen problematisieren, das sich in einem Paradox bezüglich des Umgangs mit Begrifflichkeiten zeigt: Bestimmt man einen Begriff, der bestimmte Vorkommnisse kommunizierbar machen soll, läuft man Gefahr, sie gerade hierdurch *unsichtbar* zu machen. Der Begriff wird dann mit einem Schlagwort gleichgesetzt, was seine inhaltlichen Bedeutungen häufig konterkariert, indem es über die Vielschichtigkeit seiner Dimensionen hinwegtäuscht. Dem Phänomen lässt sich medial an Beispielen wie dem Schlagwort des »Neoliberalismus« oder des »Klimawandels« usw. nachspüren. Mit den folgenden Begriffsbestimmungen möchte ich daher lediglich einen Startpunkt zu kontextübergreifenden Begriffsdefinitionen im Bereich der Performativitätsforschung setzen, die zur weiteren Ausgestaltung einladen sollen, statt Definitionen zu (be-)schließen.

Jede Disziplin operiert mit performativen Anteilen, die anhand der folgenden Begriffsüberlegungen sichtbar und kommunizierbar gemacht werden sollen, um über ihre Bedeutung für die jeweilige Disziplin Bewusstheit erlangen zu können. Der Einfachheit halber werde ich nicht alle Performativitätskonzepte, die es bisher gibt, in Differenz besprechen, sondern mich ausgehend von der bisher in der Arbeit verwendeten Definition von Fischer-Lichte an Bestimmungen versuchen.

Jede Handlung, ob symbolisch oder nicht, hat eine Performanz und kann unter performativen Aspekten wahrgenommen und aufgeführt werden, also *als* Performance oder *showing doing*, wie wir es bei Schechner kennengelernt haben. Es gibt jedoch eine bestimmte Art von Handlungen, die nicht anders als aufgeführt, also performativ, vorhanden sein können. Wir erinnern uns an die Begriffsbestimmung von Fischer-Lichte, an der wir uns einleitend orientiert haben, und die wir nun präzisieren können:

»Der Begriff [des Performativen] bezeichnet bestimmte symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen. Sie entsteht, indem eine Handlung vollzogen wird. Ein performativer Akt ist ausschließlich als ein körperter zu denken.«²⁵

Die *Aufführung* der Handlung und ihre *Wahrnehmung* in ihrer Aufgeführtheit sind *konstitutiv* für das Vorhandensein der Handlung. Ihre Ausführung ist notwendig und hinreichend für ihr Performativ-Sein im Unterschied zu Handlungen, die zwar notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen für ein Performativ-Sein enthalten. Eine Theateraufführung kann nur zustande kommen, wenn jemand etwas aufführt und dies von jemandem wahrgenommen wird – sie ist also notwendig und hinreichend performativ. Selbiges gilt für alle Arten von kulturellen Aufführungen.

25 Fischer-Lichte, Erika: *Performativität – Eine Einführung*, Bielefeld 2012. (S. 44). [H. i. O.].

Es kann keine politische, wissenschaftliche, juristische oder rituelle Aufführung geben, die nicht performativ ist. Das bedeutet, sie muss als Handlung aufgeführt, adressiert und wahrgenommen werden, sonst scheitert nicht einfach die Handlung, sondern die Handlung scheitert darin, diese bestimmte Handlung zu sein. Eine Vorlesung zu halten bedeutet, dass alle Beteiligten sie gemeinsam aufführen müssen. Ein*e Dozent*in muss eine Aufführung tätigen, die von Studierenden als solche wahrgenommen werden muss. Wenn kein*e Dozent*in erscheint (oder erscheint und nichts aufführt), findet keine Vorlesung statt. Wenn ein*e Dozent*in eine Vorlesung aufführt und kein*e Studierende*r anwesend ist, findet ebenfalls keine Vorlesung statt. Dasselbe gilt für ein Seminar oder in ähnlicher Weise für eine Konferenz. Insofern ist nicht jeder performative Akt eine »symbolische Handlung«, aber jede symbolische Handlung ist ein performativer Akt.

Davon zu unterscheiden sind Tätigkeiten, die nicht notwendig performativ sind. Die Tätigkeit des Kochens hat eine Performanz, doch kann ich kochen, ohne dass es eine Aufführung ist, die von jemandem als solche wahrgenommen wird. Jemand kann mir dabei unbemerkt zusehen und das Kochen unter performativen Aspekten wahrnehmen, dann ist nur der wahrnehmende Part performativ tätig, aber es ist kein performativer Akt. Ich kann jemandem zeigen, wie man kocht, der diese Vorführung nicht wahrnimmt, dann ist nur der aufführende Part performativ tätig, aber es ist kein performativer Akt. Ich kann jemandem zeigen, wie man kocht, der diese Vorführung wahrnimmt, dann ist das Kochen zu einem performativen Akt des *showing doing* geworden. Solches sind *potenziell* performative Handlungen, wohingegen die anderen *notwendig* performative Handlungen sind. Ihr Zustandekommen als Handlung hängt davon ab, dass es (mindestens) ein Subjekt gibt, das sie ausführt, während es von (mindestens) einem (anderen) Subjekt dabei wahrgenommen wird. Das gilt sowohl für Geschlechteraufführungen im Sinne Butlers als auch für Ereignisse wie Staatsakte, Eheschließungen, Gerichtsverhandlungen, Gottesdienste oder Schulunterricht etc.

In Ausnahmefällen, z.B. beim Lesen, können das aufführende und das wahrnehmende Subjekt in einer Person zusammenfallen, auch im Fall des performativen Kochens wäre das in besonderen Fällen möglich. Auch hier scheitert die Tätigkeit darin, die nämliche Handlung zu sein, wenn die Aufführung und die Wahrnehmung der Aufführung nicht Hand in Hand gehen. Ich kann lesen, ohne das Gelesene wahrzunehmen, dann ist die Handlung als solche gescheitert. Wir sagen auch zu Recht Dinge wie: »Im Café kann ich nicht lesen.« Damit meinen wir nicht, dass uns an einem solchen Ort die Fähigkeit abhandenkommt, Buchstaben zu Worten zusammenzufügen, sondern dass wir an einem solchen Ort das aus Aufführung und Wahrnehmung Zusammengefügte nicht zusammenhängend wahrnehmen können, und damit scheitert dann der Akt des Lesens.

Die Aufführung *und* die Wahrnehmung des Aufgeführten sind füreinander notwendige Bedingungen eines performativen Akts. Ein performativer Akt kommt nur

zustande, wenn beide Bedingungen erfüllt sind. Interessant hierbei ist, dass logisch betrachtet der Aufführende erst durch den Wahrnehmenden zum Aufführenden wird. Das widerspricht der üblichen Hierarchisierung von Aufführenden und Wahrnehmenden. Es hängt vom wahrnehmenden Part ab, eine Performanz in eine Performance zu verwandeln. Bemerkt der aufführende Part dies, wird er zum Wahrnehmenden der Wahrnehmung (hat eine Wahrnehmung zweiter Ordnung) – es entsteht Performativität. Der aufführende Part hingegen kann eine Performanz nur durch die Mitwirkung des wahrnehmenden Parts in eine Performance verwandeln. Ohne den wahrnehmenden Part kann keine Performance entstehen. Verweigern also beispielsweise Studierende die Wahrnehmung der Aufführung eine*r Dozent*in, ist der performative Akt (einer Vorlesung, eines Seminars) gescheitert.

Ein performativer Akt zeigt dabei folgende Charakteristika:

- Er ist wirklichkeitskonstituierend.
- Er verhält sich aufführend und wahrnehmend zu einer expliziten oder impliziten Inszenierungsvorlage (Regelwerk), die gestaltet oder kulturell gewachsen ist, und tariert dabei aufführend und wahrnehmend immer die Variablen von Planung und Emergenz aus. Er ist diesbezüglich von einem kollektiven Prozess der Übereinkunft, also von wechselseitigem Vertrauen, geprägt.
- Er ist körperlich und verlangt raumzeitliche und in gewisser Weise auch leibliche Kopräsens der Aufführenden und Wahrnehmenden.
- Er hat eine transformative Kraft in Bezug auf die Aufführenden und Wahrnehmenden und sich selbst.
- Er wirkt kollektivierend, indem er Individuen strukturell zu einer Handlungsgemeinschaft macht, die gemeinsam eine Handlung hervorbringen, ohne die es keine derartige Gemeinschaft wäre, und umgekehrt eine Handlung hervorbringt, die ohne die Handlungsgemeinschaft nicht existent wäre. Jeder Akt der Kollektivierung (Versammlung) ist demnach performativ zu nennen.
- Er folgt einer autopoietischen Feedback-Schleife.
- Er ist nicht wahr oder falsch, sondern evident oder widersprüchlich (in besonderen Fällen kann er dabei als Widersprüchlichkeit evident sein).

Performative Akte sind durch Aufführung und Wahrnehmung kollektiv in Szene gesetzte Handlungsakte, die einem impliziten oder expliziten Regelwerk ihres Verlaufs folgen, welcher sich autopoietisch und damit emergent realisiert und so seine Wirklichkeit konstituiert. Performative Akte haben deskriptive und affirmative und/oder normative Gehalte, die im Widerspruch oder im Einklang mit ihren etwaigen sprachlichen Aussagegehalten stehen können. Ihr Gehalt setzt sich zusammen aus dem Wechselspiel von Aktion und Emotion/Ausdruck/Haltung. Der performative Gehalt verhält sich primär zur Wirksamkeit der aussagesprachlichen

Gehalte. Ein performativer Akt kann selbstvergessen und selbstbewusst erfolgen. Er ist selbstvergessen, wenn er keine gestalterische Verantwortung für seinen Vollzug übernimmt und die Kontingenz seiner Aufführung leugnet. Er ist selbstbewusst, wenn er aufführend und wahrnehmend Bewusstsein gegenüber der Emergenz seiner autopoietischen Feedback-Schleife zeigt. Sein Möglichkeitssinn verhält sich relational zu seiner Wirklichkeit und vice versa.

Performativer Widerspruch: Ein performativer Gehalt steht aufführend im Widerspruch zu seinem sprachlichen Gehalt. Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den deskriptiven, affirmativen und/oder normativen Dimensionen der Gehalte. Für den wahrnehmenden Part des performativen Akts können hierdurch Double-Bind-Situationen mit paradoxer Handlungsanweisung entstehen. Im Unterschied und in Ergänzung zum aussagenlogischen performativen (Selbst-)Widerspruch (auch »performative Retorsion« genannt) besteht der Widerspruch nicht (nur) zwischen propositionalem Gehalt und expliziertem Implikat wie im Fall von »Können Sie mich hören?« – »Nein«, sondern nimmt die Gesamtleistung (nicht nur die sprachliche Interaktion) von Aktionen in den Blick. Ein performativer Widerspruch kann ausgestellt oder (bewusst bzw. unbewusst) verborgen sein. In besonderen Fällen künstlerischen Gestaltenseins kann seine Widersprüchlichkeit Evidenz erzeugen.

Performative Evidenz: Ein performativer Gehalt steht aufführend und wahrnehmend im Einklang mit seinem sprachlichen Gehalt. Die deskriptiven, affirmativen und normativen Dimensionen der Gehalte sind aufführend und wahrnehmend widerspruchsfrei.

Performative Forschung ist ein handelnd forschendes Tätigsein, das die Dimension des Performativen in performativen Handlungen (mit) untersucht.²⁶ Es zeugt von einem kritischen Bewusstsein für die Wechselwirkung von Aufführung und Aufgeführtem, zwischen Form und Inhalt einer Handlung. Performative Forschung bedeutet also Möglichkeitssinn und Kritikvermögen gegenüber Inszenierungs- und Ausführungsweisen von performativen Akten. Performative Forschung beforscht und generiert implizites und explizites Wissen (auch

26 Im Unterschied zum Definitionsvorschlag von Gesa Ziemer möchte ich performatives Forschen nicht als *darstellerisches* Forschen verstehen, sondern es gerade von einem theatralen *Als-ob* abgrenzen und schlicht als *handelndes Tätigsein* begreifen. Zum Vergleich hier Ziemers Definition: »Performatives Forschen ist darstellerisches Forschen. Es untersucht verschiedene Darstellungen und forscht dabei selber darstellerisch, indem es die eigenen Forschungsprozesse in verschiedenen Formaten und Medien selber transparent macht. Mit dieser Haltung werden visuelle, auditive, physische oder taktile Darstellungsformen nicht mehr nur illustrativ zum Text in die Forschung integriert, sondern zum autonomen Ausdruck der Forschung.«, aus: Ziemer, Gesa: »Fenster öffnen? Urbane Öffentlichkeiten zwischen Kunst und Nicht-Kunst«, in: Vorkooper, Ute/Knobloch, Andrea [Hg.]: *Kunst einer anderen Stadt*, Berlin 2011. (S. 244).

nichtsprachlich explizierbares Wissen). Sie ist kontextorientiert, anwendend und folgt einer Dynamik des »In« und »Über«: »in« einem Kontext/einer Situation interagierend und »über« die Interaktion reflektierend.

Performative Lehr- und Lernweisen sind solche, die Bewusstsein über die performative Dimension von Wissens- und Bildungsaufführungen haben und sich der Wechselwirkungen von Aufführung und Aufgeführtem annehmen. Sie zeugen von Bewusstsein gegenüber der eigenen Performanz und dem gestalterischen Potenzial von performativen Akten. Auch sie folgen einem Prozess des »In« und »Über«. Sie agieren lehrend und lernend mit Dimensionen von implizitem und explizitem Wissen und verhalten sich diesem gegenüber hierarchiefrei. Sie lehren und lernen eine Demokratisierung von Wissensformen.

Die Begriffe weisen implizite und explizite Normativitäten auf, die verlangen, mit den bisherigen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt zu werden.²⁷ Wollen wir den aktuellen Status quo der von Nida-Rümelin beklagten Nivellierung an den Universitäten verändern, eignen sich performative Strategien ausgezeichnet, denn sie sind in der Lage, auch das zu zeigen, was fehlt. Schließlich ist Nivellierung nicht die *Gleichberechtigung*, sondern die *Gleichmachung* von Diversitäten. Etwas gleich zu berechtigen, ist ein Akt der Ermächtigung, etwas gleich zu machen, bedeutet es zu glätten, seine Ecken und Kanten abzuschleifen, und ist damit ein gewaltsamer Akt der Beschneidung. Performativen Akten ist hingegen die Eigenschaft der Enthierarchisierung von Wissensformen inhärent. Sie können nicht anders als in einem Zusammenspiel von implizitem und explizitem Wissen agieren. Das können sie freilich gut oder schlecht, selbstbewusst oder selbstvergessen tun. Was wir mit einem gelungenen performativen Akt bezeichnen wollen, ist ein bewusst gestalteter Akt mit performativer Evidenz – eine ausgestellte Handlung, die »zeigend sich zeigt«.²⁸ Zeigt ein bildender Künstler einen »Akt«, zeigt sich darauf eine Abbildung von Nacktheit. Wir können nun die These aufstellen, dass performative Akte ebenfalls Akte im Sinne der Nacktheit sind. Ganz gleich, ob im künstlerischen oder in einem anderen Sinne des Zeigend-sich-zeigens, haben wir es auch immer mit einer Dimension von Nacktheit, von Ungeschütztheit, zu tun. Sich zeigend zu

27 Die folgenden Überlegungen finden sich in ähnlicher Weise in: Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Die subversive Kraft der Verletzlichkeit – Ein Dialog über Wissenskulturen und ihre Aufführungen«, in: Ingrisch/Mangelsdorf/Dressel 2017. (S. 97-110); sowie in: Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna/Sinapius, Peter: »STANDARD ABWEICHUNGEN – Über Möglichkeiten und Grenzen dessen, was wir tun und wissen können«, in: Sinapius, Peter [Hg.]: *Wissenschaftliche Grundlagen der Künstlerischen Therapien – Band 7: Intermedialität und Performativität in den Künstlerischen Therapien*, Hamburg 2018. (S. 48-61).

28 Vgl. Prange, Klaus: »Zeigend sich zeigen – Zum Verhältnis von Professionalität und Engagement im Lehrerberuf«, in: Prange, Klaus: *Erziehung als Handwerk – Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*, Paderborn 2012. (S. 153-164).

zeigen, bedeutet immer auch, sich auszuliefern und sich einzulassen. Es bedeutet, sich dem Urteil anderer anzuvertrauen. Und so können wir mit Polanyi sagen: Ein performativer Akt ist immer auch ein Akt des Vertrauens, sich selbst und dem Anderen gegenüber. Ein performativer Akt spielt mit der Möglichkeit seines Scheiterns und mit dem Risiko, abgelehnt zu werden, in der Hoffnung, zu gelingen und angenommen zu werden.

Spreche ich also von der Notwendigkeit, performative Forschungs-, Lehr- und Lernweisen im Universitätsbetrieb zu stärken, weil sich wissenschaftliche Standardisierungsprozesse in Linearisierungsprozessen niederschlagen, die kaum Abweichung zulassen, beinhaltet das einen Appell für das Eingehen von Risiken. Wissenschaftlichkeit darf m.E. nicht als das Eliminieren von Risiken missverstanden werden oder, wie der Bildungswissenschaftler Johannes Beck zu bedenken gibt:

»Jede bedeutende Erkenntnis setzte die Verletzung und Kritik der Normen voraus, die das Denken im Bestehenden fesseln sollten. ›Wissenschaftlichkeit‹ als Zensurbegriff bedroht die freie Möglichkeit des Geistes. Gerade in der reflektiert eigenwilligen Haltung gegenüber befremdlichen ›Objekten‹, also im Umgang mit den Phänomenen der Welt, kann Erkenntnis und Wissen erschaffen werden. Wo dagegen Methode und Verfahren kontrollierhaft über die Bewegungen des Gegenstandes triumphieren, wo das ›Intersubjekt‹ zum Fetisch einer vermeintlichen Objektivität erklärt wird, geraten gerade die Subjekte selbst unter die Räder. Sie werden in den Apparaturen eines Betriebes verdinglicht, der um seiner selbst willen läuft.«²⁹

Das hehre Ziel von Standardisierungsprozessen ist natürlich, ein *Gelingen* der Forschungs-, Lehr- und Lernweisen zu *garantieren*. Unter dieser Maxime scheint es ein wenig sonderlich, für das Risiko und das Scheitern zu plädieren. Warum also sollte man sich durch performative Akte dem Risiko der Ablehnung und der Möglichkeit des Scheiterns aussetzen? Die Antwort liegt auf der Hand: um von einem Gegenstand, einem Ereignis, sich selbst und anderen überrascht werden zu können. Anders als in universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen verläuft im Leben schließlich nicht allzu vieles linear ab, und es kann nicht schaden, eine gewisse Übung im Überraschtwerden zu entwickeln. Und ist es nicht auch so, dass eine Erkenntnis nichts anderes ist als die überraschende Einsicht, einer Wahrheit begegnet zu sein? Und verhindern wir nicht die Möglichkeit von Erkenntnis, wenn wir das Risiko und das Scheitern und damit die Überraschung eliminieren? Richard M. Carp formuliert dies folgendermaßen:

»The test of thought, then, is its ability to contribute to practices of living well. Because the universe is surprising, these practices cannot be static sets of skills, but

29 Beck, Johannes: *Der Bildungswahn*, Reinbek bei Hamburg 1994. (S. 155).

must include the ability to respond appropriately in a dynamic context. Many factors contribute to the dynamism of the world, which appears wherever we look. [...] Our (partial) understanding guides us to act in ways that have unexpected results, to which we must respond in novel and unanticipated ways. [...] The actions our understanding helps shape today will (sometimes) create circumstances that call for new understandings and new actions. Part of what we need to know is how to change. We must ›make room for surprises and ironies at the heart of all knowledge production; we are not in charge of the world.«³⁰

Die Aufgabe performativer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen wäre dann m.E., eine Sensibilität für solche Innovationsbedarfe, für Widersprüche, für die Notwendigkeit von Abweichungen, allgemein: eine *Wahrnehmungsschule* und *Alternativsinn* zu fördern und Formate mit performativer Evidenz anzustreben, die erfahrbar machen, dass auch die Aufführungen von Wissen einer autopoietischen Feedback-Schleife obliegen. Also Formate zu generieren, in denen es einen Unterschied macht, wer sich zu dieser Aufführung versammelt hat und sich von der Situation beeinflussen lässt und umgekehrt die Situation beeinflusst und das Verhältnis von Planung und Emergenz austariert. Performative Forschungs-, Lehr- und Lernweisen wären demnach solche, die Überraschungen nicht ausschließen, sondern willkommen heißen, was ich als notwendige Bedingung für Erkenntnisprozesse erachte. Es ginge dann gerade darum, sich verletzlich zu *machen*, sich etwas zustoßen zu *lassen*, also empfindsam und empfänglich für das Unbekannte zu *sein*. Hierin liegt in meinen Augen auch die große Chance der Konfrontation unterschiedlicher Wissensformen, wie dem wissenschaftlichen und dem künstlerischen Wissen oder dem sog. kognitiven und dem sinnlichen Wissen. Ähnlich argumentiert auch Maria Peters, wenn sie sagt:

»Über den Bereich der Kunst hinaus kennzeichnen *performative Verfahren* eine experimentelle Frage-, Handlungs- und Denkform, in der durch wahrnehmbare Aktionen Vorstellungen erzeugt werden, die über Alltagsbeobachtungen und ein funktionsorientiertes Verständnis der Welt hinausgehen. Performative Verfahren ermöglichen veränderte Blicke auf die Wirklichkeit, die eigene Person und die anderen.«³¹

30 Carp, Richard M.: »Integrative Praxes: Learning from multiple knowledge formations«, in: *Issues in Integrative Studies*, Vol. 19 (2001), S. 71-121 (S. 74), http://libres.uncg.edu/ir/asu/ff/Carp_Richard_2001_Integrative.X.pdf (28.02.2019). Bezug nehmend auf: Haraway, Donna: »Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective«, in: Agnew J./Livingstone, D. N./Rogers, A. [Hg.]: *Human geography: An essential anthology*, Oxford 1996. (S. 108-128).

31 Peters, Maria: »Performative Verfahren im Kunstunterricht«, in: Blohm, Manfred [Hg.]: *Kunstpädagogische Stichworte*, Hannover 2016. (S. 119). [H. i. O.].

Wenn man unterschiedliche Wissensformen miteinander in Dialog bringt, provoziert man geradezu das Moment der Emergenz und der Kontingenz. Es entsteht ein Möglichkeitsraum, in dem sich etwas ereignen kann, weil Lücken entstehen, weil die Zahnräder nicht nahtlos ineinandergreifen. Es ereignen sich Interferenzen, nicht kalkulierbare Überlagerungen von Wellenbewegungen, die sich gegenseitig verstärken oder auslöschen. Darin liegt die Chance und die Gefahr: Es ist dann ein Akt des Aufeinanderin- und -zugehens, in dem sie sich wechselseitig die Grenzbereiche ihrer Logiken offenbaren, also einen Wissensakt im Sinne der Nacktheit, der Verletzlichkeit, aufführen. Daher müssen wir Wege finden, neben der Linearität auch Translinearität im universitären Betrieb zu implementieren, zu stärken und zu fördern.

Hierzu müssen wir auch auf die Wechselwirkungen eingehen, die mit den digitalen Standardformaten einhergehen. Die Technisierung von Informationstransfers ist dabei freilich ebenso wenig als ein neues Phänomen zu betrachten wie die Diskussion um Menschen und Maschinen. In Bezug auf die Digitalisierung erscheinen beinahe täglich neue Publikationen, und es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, diesen Diskurs zu rekapitulieren. Stattdessen sollen im Folgenden weitere Aspekte (linearisierter) digitaler Formate mit den bisher formulierten Erkenntnissen in Beziehung gesetzt und diesbezügliche Fragestellungen konkretisiert werden.

Wissen im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit

Im ersten Teil des Kapitels konnte bereits gezeigt werden, dass linearisierte, schriftbasierte Formen des Wissenstransfers gemessen an ihren eigenen Zielen scheitern müssen, da sie lediglich in der Lage sind, in dieser Form explizierbares Wissen im Sinne von Informationen zu beherbergen. Mit Polanyi konnte dabei gezeigt werden, dass die Voraussetzung für alle Formen expliziten Wissens implizites Wissen sein muss, auch und gerade solches, das sich prinzipiell nicht (schriftlich) explizieren lässt. Wir sollten also zunächst fragen, wie das Medium, in dem sich ein Gros unseres Wissens organisiert, dieses bedingt, und umgekehrt, wie das Medium durch die Standards und die fatale Hierarchisierung der unterschiedlichen Wissensformen bedingt wird. Bezüglich dieser Wechselwirkung formulierte bereits Walter Benjamin in seinem Kunstwerk-Aufsatz:

»Innerhalb großer geschichtlicher Zeiträume verändert sich mit der gesamten Daseinsweise der menschlichen Kollektiva auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung. Die Art und Weise, in der die menschliche Sinneswahrnehmung sich organisiert – das

Medium, in dem sie erfolgt – ist nicht nur natürlich, sondern auch geschichtlich bedingt.«³²

Ging Walter Benjamin noch vom »Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit« aus, lässt sich diese Reproduzierbarkeit heute auf die meisten Lebensbereiche in sog. westlichen Gesellschaften formuliert finden. Auch die kritischen Aspekte von Benjamins Ausführungen, in Form des viel zitierten »Verfalls der Aura«, lassen sich auf den gesamten Bereich von Digitalisierungsvorgängen anwenden:

»An der Hand dieser Beschreibung ist es ein Leichtes, die gesellschaftliche Bedingtheit des gegenwärtigen Verfalls der Aura einzusehen. Er beruht auf zwei Umständen, die beide mit der zunehmenden Bedeutung der Massen im heutigen Leben zusammenhängen. Nämlich: *Die Dinge sich räumlich und menschlich »näherzubringen« ist ein genau so leidenschaftliches Anliegen der gegenwärtigen Massen wie es ihre Tendenz einer Überwindung des Einmaligen jeder Gegebenheit durch die Aufnahme von deren Reproduktion ist.* Tagtäglich macht sich unabweisbarer das Bedürfnis geltend, des Gegenstands aus nächster Nähe im Bild, vielmehr im Abbild, in der Reproduktion, habhaft zu werden. [...] Die Entschälung des Gegenstandes aus seiner Hülle, die Zertrümmerung der Aura, ist die Signatur einer Wahrnehmung, deren »Sinn für das Gleichartige in der Welt« so gewachsen ist, daß sie es mittels der Reproduktion auch dem Einmaligen abgewinnt. So bekundet sich im anschaulichen Bereich was sich im Bereich der Theorie als die zunehmende Bedeutung der Statistik bemerkbar macht. Die Ausrichtung der Realität auf die Massen und der Massen auf sie ist ein Vorgang von unbegrenzter Tragweite sowohl für das Denken wie für die Anschauung.«³³

Ausgehend von Benjamins Anstößen möchte ich daher zunächst dem neueren Topos der allgemeinen Verfügbarkeit von Wissen durch digitale Systeme auf die Spur kommen und fragen, welche Chancen und Risiken sich darin für akademische Forschungs-, Lehr- und Lernweisen auftun und wie sie sich mit unseren bisherigen Erkenntnissen in Bezug auf performative Wissensformen und ihren Appell an translineare Vollzugsweisen verbinden lassen. Michel Serres, der uns bereits im Exkurs-Kapitel »Erfindet Euch neu!« begegnet ist, hat in seinem gleichnamigen Büchlein einen Euphemismus verfasst, den er jedoch mit einer harschen Kritik am Status quo der akademischen Institutionen verbindet, wenn er sagt: »Ich sehe un-

32 Benjamin, Walter: »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit«, in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann [Hg.]: *Walter Benjamin – Gesammelte Schriften*, Band I, Teil 2, Frankfurt a.M. 1980. (S. 478), [H. i. O].

33 Ebd. (S. 480f.).

sere Institutionen in einem Glanz erstrahlen, der dem jener Sternbilder gleicht, von denen Astronomen uns berichten, dass sie längst erloschen sind.«³⁴

Der Wandel unserer Gesellschaften, unserer Informationskultur und der Neuen Medien wird schon seit einer Weile von vielen problematisiert. Es sind häufig Berichte kulturpessimistischen Untertons und düsterer Prognosen, etwa Miriam Meckels *Wir verschwinden – Der Mensch im digitalen Zeitalter*³⁵. So ganz anders kommt im selben Erscheinungsjahr Michel Serres Titel daher: *Erfindet Euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*.³⁶ Das Unterfangen des Buches ist es, die neue, vernetzte Generation in ihrer Neuartigkeit den Lehrer*innen, Dozent*innen und Professor*innen vorzustellen und zu zeigen, wie verschieden ihre Voraussetzungen, ihre Gewohnheiten und ihre kulturellen Prägungen von denen der vorangegangenen Generationen sind. Die Protagonist*innen dieser Generation hat er, »[...] mit der größten Zuneigung, die ein Großvater zum Ausdruck bringen kann, auf die Namen Däumelinchen und Kleiner Däumling getauft«³⁷. Damit will er seine Bewunderung zum Ausdruck bringen, dass sie mit ihren Daumen schneller in die kleinen technischen Geräte tippen können, als er es je vermögen werde. Bei all der liebevollen Formulierungsweise tritt jedoch offen zutage, wie drastisch er die Veränderungen bewertet, die sich bisher ereignet haben. Serres schreibt:

»Ohne dass wir dessen gewahr wurden, ist in einer kurzen Zeitspanne, in jener, die uns von den siebziger Jahren trennt, ein neuer Mensch geboren worden. Er oder sie hat nicht mehr den gleichen Körper und nicht mehr dieselbe Lebenserwartung, kommuniziert nicht mehr auf die gleiche Weise, nimmt nicht mehr dieselbe Welt wahr, lebt nicht mehr in derselben Natur, nicht mehr im selben Raum.«³⁸

Serres berichtet in diesem Zusammenhang darüber, dass heutzutage dem Französischen in einem Jahr allein 35.000 neue Wörter hinzugefügt werden; die Jahreswerte lagen in den vergangenen Jahrhunderten bei einem stabilen Mittelwert von 5.000. Er spricht auch davon, dass die heutige Generation sich selbstverständlich und alltäglich im Multikulturalismus bewegt, wohingegen ihre nächsten Vorfahren noch in kulturell homogenen Gruppen verkehrten. Serres zufolge befindet sich das gesamte Konzept der Zugehörigkeit zu Gruppen im Umbruch. Es ist heute nicht mehr üblich, sich über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zu definieren, schon gar nicht lebenslanglich. Die Zugehörigkeit zu einer Partei, einer Religion, aber auch zu einer Nation, gehört nur noch in Ausnahmefällen zu den Eckpfeilern von Identität. Das Individuum als solches ist Serres zufolge erst in

34 Serres 2013. (S. 23).

35 Meckel, Miriam: *Wir verschwinden – Der Mensch im digitalen Zeitalter*, Zürich/Berlin 2013.

36 Serres 2013.

37 Vgl. Serres 2013. (S. 15).

38 Ebd.

der Gegenwart wirklich existent worden.³⁹ Zwar bemängelt Serres das mit diesem einhergehende Unvermögen in unserer Zeit, als Gruppe zu funktionieren (was sich seiner Meinung nach sowohl im Fußball als auch in der Politik zeigt), doch setzt er dem Folgendes entgegen:

»Die Kunde von jenem neugeborenen Individuum ist in Wahrheit keine schlechte Nachricht. Wenn ich die Folgen dessen, was alte Nörgler ›Egoismus‹ nennen, und die Verbrechen, die aufs Konto der Zugehörigkeitslibido gehen oder um ihretwillen begangen wurden – Hunderte Millionen von Toten –, gegeneinander abwäge, dann kann ich diese jungen Leute nur von ganzem Herzen lieben.«⁴⁰

Serres spricht wie viele andere von einer Zeitwende, die nur mit dem Neolithikum zu vergleichen sei, wobei die Lehrenden sich noch am Ende des Mittelalters befinden und ihre Schüler*innen und Studierenden schon aufseiten der Renaissance. Die Institutionen gründen sich ihm zufolge noch auf »[...] Rahmenbedingungen, die aus einer Zeit stammen und auf ein Zeitalter zugeschnitten waren, in denen Welt und Menschen waren, was sie nicht mehr sind«⁴¹. Hierzu wirft er beispielhaft drei Fragen auf: Was sollen wir vermitteln? Wem sollen wir es vermitteln? Wie sollen wir es vermitteln? Zur ersten Frage war die Antwort jahrhundertlang dieselbe: Was sollen wir vermitteln? – Das Wissen. Träger dieses Wissens waren dabei zunächst die Körper der Gelehrten, später auch Pergamente, dann Bücher, heute sind es digitale Träger. Und nun ist die Frage ernst geworden, und so wiederholt Serres sie eindringlich:

»Was vermitteln? Das Wissen? Da ist es doch schon, überall im Netz, verfügbar, objektiviert. Es allen vermitteln? Alles Wissen ist doch nun allen schon zugänglich. Es wie vermitteln? Längst geschehen.«⁴²

Wissen ist heute jedem allorts zugänglich. Es ist nicht mehr konzentriert, sondern distribuiert. Es ist nicht mehr an Institutionen, Orte, Räume, deren Öffnungszeiten oder an Personen gebunden. Und Serres fragt, warum sich noch an diese Orte begeben? Warum noch eine Person um Vermittlung bitten? Und nimmt gleich den Einwand vorweg, es könne den Lernenden an den nötigen kognitiven Funktionen fehlen, sich dieses Wissen auch anzueignen. Schließlich seien es ja eben diese Funktionen, welche sich mit dem Träger und durch den Träger wandeln, wie uns schon die Errungenschaft der Schrift und des Buchdrucks bewiesen haben.⁴³ Diese Entwicklungen verlangen eine radikale Wende in der Lehre, der

39 Vgl. ebd. (S. 17).

40 Ebd. (S. 17f.).

41 Vgl. ebd. (S. 18).

42 Ebd. (S. 19). [H. i. O.].

43 Vgl. ebd. (S. 20).

Gesellschaft, der Politik. Serres beschreibt, dass dieser drastische Wandel Auswirkungen auf *alle* Institutionen habe und umgekehrt einen Wandel aller Institutionen verlangen würde, und fügt dem hinzu:

»Wir spüren, dass wir diesen Wandel dringend brauchen, aber wir sind noch weit davon entfernt, ihn zu vollziehen. Wahrscheinlich, weil diejenigen, die zögern, diesen Übergang zu vollziehen, schon dem Ruhestand entgegensehen, während sie Reformen einleiten, die sich an längst obsolet gewordenen Modellen orientieren.«⁴⁴

Doch liegt es Serres zufolge nicht allein an der Trägheit der Institutionen oder der denen zugehörigen Personen, sondern ist der Radikalität solcher Umbrüche eigen, dass sie bekannte Rahmen sprengen, dass wir mit leeren Händen und Köpfen vor ihnen stehen und schlicht nicht wissen, was zu tun ist. Hierin sieht Serres jedoch ein gravierendes Versäumnis der Philosoph*innen. Er sieht gerade sie, denen er selbst angehört, in der Pflicht, solche Neuerungen vorauszusehen, vorauszuplanen:

»Weshalb stehen diese Neuerungen immer noch aus? Ich fürchte, ich muss unsere Philosophen dafür verantwortlich machen, Leute, zu denen ich selbst gehöre, die berufen sind, künftige Wissensformen und Praktiken vorwegzunehmen – und die, wir mir scheint, an ihrer Aufgabe gescheitert sind. Ganz von der Tagespolitik eingenommen, haben sie nicht kommen sehen, was derzeit geschieht.«⁴⁵

Hier ließen sich durchaus Ausnahmen benennen. Beispielsweise formuliert Jean-François Lyotard bereits 1989 derartige Voraussagen in *Das postmoderne Wissen*⁴⁶, wenn er das Ende der großen Narrative gekommen sieht und stattdessen eine Parzellierung in Form der Vielheit einzelner Diskurse vorwegnimmt. Noch früher, 1977, begründet Paul Virilio in *Geschwindigkeit und Politik* die Dromologie als Lehre des Zusammenhangs von Geschwindigkeit und gesellschaftlichen Verhältnissen und sagt sogar den Effekt des dromologischen Stillstands voraus, der sich durch die fortschreitende Vernichtung von Raum und die Verdichtung der Zeit durch die Geschwindigkeit einstellt.⁴⁷ Ebenso gibt es auf der anderen Seite zahlreiche Initiativen zum sog. *inverted classroom*, wo sich Studierende Informationen in Interaktion mit digitalen Systemen selbstständig aneignen. Ein prominentes Beispiel lieferte 2017 der Linguist Jürgen Handke, einer der Pioniere des digitalen Lernens und Lehrens, der seit einiger Zeit humanoide Roboter Vorlesungen an der Universität

44 Ebd. (S. 21).

45 Ebd. (S. 23).

46 Virilio, Paul: *Geschwindigkeit und Politik. Ein Essay zur Dromologie*, Berlin 1989.

47 Vgl. Virilio, Paul: *Rasender Stillstand*, Frankfurt a.M. 1997.

Marburg durchführen lässt.⁴⁸ Hier ließen sich weitere Beispiele aufzeigen. Was ihnen jedoch gemein ist, und hier hat Serres recht, dass tatsächlich kaum neue Formate entwickelt wurden. Im Gegenteil beweist die Möglichkeit, einen Roboters als Dozierenden einzusetzen, einmal mehr die starke Linearisiertheit der Formate. Weder aufgrund der zahlreichen theoretischen Einsichten noch aufgrund der praktischen technischen Neuerungen werden neue Formen generiert. Bücher werden durch Monitore ersetzt und Dozierende durch Roboter, aber an der linearisierten Wissensreproduktion hat sich bisher wenig geändert.

Denken wir mit Serres an die akademischen Praktiken philosophischer Lehre, steht hier derzeit, wie auch in fast allen übrigen Disziplinen, die Vermittlung von Wissen im Vordergrund. Daran ist erst einmal nichts auszusetzen. Nur was ist dabei in den Hintergrund getreten? Die Wissensvermittlung in der Philosophie hat seit jeher mit dem Problem zu kämpfen, dass allein in der europäischen Tradition beinahe 3.000 Jahre Philosophiegeschichte zu vermitteln sind. Das ist ohnehin ein ambitioniertes Unterfangen. Zusätzlich sollte natürlich die Gesamtheit der aktuellen Debatten vermittelt werden. Doch auch in der Philosophie macht sich die Globalisierung bemerkbar: Diskurse werden international geführt, es gibt keine rein nationalen Strömungen mehr und die Briefwechsel dauern heute nicht mehr Monate, sondern bloß noch Tage, Stunden oder Minuten. Es gibt weltweit täglich Tausende von Publikationen, und man muss sie alle kennen.⁴⁹ Diese Umstände schlagen sich unmittelbar auf die akademische Ausbildung nieder. Hier ist keine Zeit mehr für Diskurse, es geht um Informationsübermittlung. Wie wir im dritten Kapitel gesehen haben, hat der Diskurs kaum noch Platz in der akademischen Praxis. Zudem müssen immer mehr Informationen in verkürzter Studienzzeit übermittelt werden. Ähnliches gilt für die Konferenzkultur.

Die Frage, die sich stellt, ist: Müssen diese Informationen tatsächlich alle transferiert werden? Hat Serres nicht recht damit, dass das Wissen zugänglich ist? Warum nimmt seine Vermittlung so großen Platz in der akademischen Praxis ein, dass kaum Platz für Diskurse im Sinne ihrer »veralteten« Bedeutung als Austausch bleibt? Ist es z.B. das, was bedeuten sollte, eine philosophische Bildung zu erlangen oder Philosophie zu betreiben? Husserl bietet hier beispielsweise eine andere Haltung an, wenn er sagt:

48 Bös, Nadine: »Ist das der Professor von morgen?«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.10.2017, <https://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/roboter-als-dozent-ist-das-der-professor-von-morgen-15254645.html> (05.12.2018).

49 Hierzu gab es Studien, die zeigen, dass die Publikationsflut dazu führt, dass inhaltliche Auseinandersetzungen ins Hintertreffen geraten. Die Publikationsquote wissenschaftlicher Texte steigt jährlich um beinahe zehn Prozent an. Siehe hierzu etwa: »Forscher veröffentlichen zu viel«, in: *Der Spiegel (online)*, 12.03.2015, www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/publikationsflut-forscher-veroeffentlichen-zu-viel-a-1022970.html (15.7.2017).

»Aber zu Philosophen werden wir nicht durch Philosophien. Am Historischen hängenbleiben, sich daran in historisch-kritischer Betätigung zu schaffen machen und in eklektischer Verarbeitung oder in anachronistischer Renaissance philosophische Wissenschaft erreichen zu wollen: das gibt nur hoffungslose Versuche. *Nicht von den Philosophien, sondern von den Sachen und Problemen muss der Antrieb zur Forschung ausgehen.*«⁵⁰

Wir haben ebenfalls gute Gründe gefunden, dass das performative Vermögen der Urteilskraft dasjenige ist, das wir in den Institutionen ausbilden müssen. Man könnte Serres' Appell durchaus so verstehen, als plädiere er genau wie Nida-Rümelin für eine Trendwende in diese Richtung, wenn er sagt, dass »das Wissen« ohnehin überall für alle verfügbar sei. Gleichzeitig ist Serres' Euphemismus aber insofern irreführend, als er nicht differenziert, *welche* Wissensformen digital distribuiert oder distribuierbar sind. Schließlich haben wir mit Polanyi gesehen, dass es sich hier nur um explizite und explizierbare Wissensformen handeln kann. Gerade deshalb ist nicht einsichtig, warum die akademischen Institutionen das Auswendiglernen schriftbasierter Wissensformen in den Vordergrund der Lehr- und Lernweisen stellen, während viele andere Formen impliziten Wissens substituiert werden. Denn mit Serres gesprochen haben wir die Informationen ja bereits »in der Tasche«, wozu sie auch noch »im Kopf« mit uns herumtragen? Hier wären Kapazitäten für Wissensformen freizusetzen, die – orientiert an Nida-Rümelins Leitsatz, »Bildung soll nicht spalten, sondern einen«⁵¹ – translinear agieren und die Vernetzungsmöglichkeiten unterschiedlicher Wissensformen, Formate und Disziplinen ausloten, statt ihre Separierung weiter voranzutreiben.

Hier spielt jedoch die Wechselwirkung linearer Systeme auf unser Verhalten eine nicht zu unterschätzende Rolle, wie wir in Kapitel V sehen konnten, als wir uns mit deren normativen Dimensionen von Linearisierung auseinandergesetzt haben. Durch den Umgang mit Linearisierung linearisiert sich gleichfalls unser Verhalten und natürlich auch unser Denken. Die Freiräume, die uns durch die Wissenskonservierungspraktiken digitaler Systeme zur Verfügung stehen könnten, werden wiederum durch die Linearisiertheit unseres Denkens und Handelns versperrt. Der einzige Ausweg aus diesem Teufelskreis ist eine Neufokussierung auf die performative Dimension von Forschungs-, Lehr- und Lernweisen, die uns hilft, die linearen Dimensionen unseres Denkens und Handelns zu reflektieren und zu prüfen, wo sie angemessen und wo sie schädlich sind. Mit anderen Worten: Die normativen Dimensionen des sog. *performative turn* und die des sog. *digital turn*⁵² müssen

50 Husserl, Edmund: »Philosophie als strenge Wissenschaft«, in: Berlinger, Rudolph [Hg.]: *Quellen der Philosophie*, Frankfurt a.M. 1965. (S. 71). [H. i. O.].

51 Nida-Rümelin 2013. (S. 243).

52 Vgl hierzu etwa: Kossek, Brigitte/Peschl, Markus L. [Hg.]: *Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden*, Wien 2012.

aufeinander Bezug nehmen lernen und nicht länger aneinander vorbei agieren. Beide Perspektiven bleiben wahr: Wir sind raumzeitliche Leiblichkeiten, die mit digitalen Systemen operieren, jedoch nicht auf sie reduzierbar sind oder sein wollen. Wir müssen daher, bezogen nicht nur auf die linearen Strukturen in Wissens- und Bildungsaufführungen, sondern auch auf die linearen Strukturen von digitalen Systemen insgesamt, lernen zu differenzieren, für welche Interaktionen sie angemessen und für welche sie schädlich sind. Schließlich werden wir nicht aufhören, analoge Wesen zu sein, sodass es uns keine Angst machen sollte, wenn digitale Systeme nicht alle unsere Interaktionsweisen beherbergen können. Im Gegenteil müssen wir große Skepsis zeigen, wenn uns die Protagonist*innen der Digitalisierung weismachen wollen, dass sich alles digital abspiele oder sich zumindest potenziell digital beherbergen ließe. Wie wir schon mit Polanyi formuliert haben, sind explizite Wissensformen keinesfalls relevanter als implizite, und ein diesbezüglicher Reduktionismus ist zum Scheitern verurteilt. Gerade deshalb aber ist es notwendig, dass wir uns auch mit Digitalisierungsvorgängen als dramaturgischen Gebilden beschäftigen und fragen, inwiefern emergente Verhaltensweisen sich in ihnen überhaupt ereignen können?

In Bezug auf die Gestaltung von Dramaturgien in und durch digitale Systeme schrieb der britische Kultur- und Medienwissenschaftler Matthew Fuller bereits 2006:

»In a sense, all intellectual work is now ›software study‹, in that software provides its media and its context, but there are very few places where the specific nature, the materiality, of software is studied except as a matter of engineering.«⁵³

Hierin können wir zweierlei Dimensionen universitären Arbeitens beschrieben finden: Zum einen geht es um universitäre Praktiken als Softwarepraxis, zum anderen um die konkrete Anwendung von Software, die jedoch beide als Zugriffe auf die Vollzugsweisen dieser Praktiken relevant sind. Ähnlich formuliert es Fullers Kollege Lev Manovich in seinem viel beachteten Werk *The Language of New Media*⁵⁴, wenn er plausibilisiert, dass Kulturwissenschaft nicht mehr losgelöst von Software gedacht werden darf. In der Konsequenz gründete er 2007 die *Software Studies Initiative*⁵⁵ an der *City University of New York*, die sich, ähnlich wie die *Performance Studies* fast 50 Jahre zuvor, als interdisziplinärer Forschungs- und Studienzusammenhang versteht. 2010 folgt sein hitzig diskutiertes Werk *Software Culture*⁵⁶. Er schreibt hier,

53 <https://web.archive.org/web/20100327185154/http://pzwart.wdka.hro.nl/mdr/Seminarsz/softwarestudworkshop> (17.02.2018).

54 Manovich, Lev: *The language of new media*, Cambridge (Massachusetts) 2001.

55 [http://lab.softwarestudies.com/\(17.02.2018\)](http://lab.softwarestudies.com/(17.02.2018)).

56 Manovich, Lev: *Software Culture*, Mailand 2010.

dass wir am Phänomen vorbeischaun, wenn wir einfach nur die Kultur der Software untersuchen. Software sei nicht einfach ein neuer Bereich von Kultur, dem wir unser Interesse widmen können und der sich zu anderen Bereichen wie Musik, Tanz oder dergleichen hinzuaddiere, sondern strukturiere alle Bereiche neu (wie buchstäblich diese Aussage seit der Corona-Pandemie geworden ist, ist dennoch überraschend):

»Like alphabet, mathematics, printing press, combustion engine, electricity, and integrated circuits, software re-adjusts and re-shapes everything it is applied to – or at least, it has a potential to do this. In other words, just adding a new dimension of space adds a new coordinate to every element in this space, ›adding‹ software to culture changes the identity of everything which a culture is made from. In other words, our contemporary society can be characterized as a *software society* and our culture can be justifiably called a *software culture* – because today software plays a central role in shaping both the material elements and many of the immaterial structures which together make up ›culture‹.«⁵⁷

In diesem Sinne ist es also durchaus folgerichtig, von einem *digital turn* zu sprechen, insofern die technische Entwicklung konstituierende Elemente in sämtliche Disziplinen einbringt, die einander in Form und Inhalt wechselseitig hervorbringen. Die Kulturwissenschaftlerin und Journalistin Mercedes Bunz spricht gar von einer »Revolution«, wenn auch von einer »stillen«: In *Die stille Revolution – Wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern, ohne dabei viel Lärm zu machen*⁵⁸ parallelisiert sie die Digitalisierung ebenfalls mit der industriellen Revolution im 18. und 19. Jahrhundert, die ihren Ausgang mit einer kleinen, singulären Erfindung, dem Weberschiffchen und in der Folge der berühmten *Spinning Jenny*, nimmt und eine gewaltige Umwälzung der Gesellschaft auslöst, deren Konsequenzen noch heute unsere Strukturen bestimmen. Nichtsdestotrotz stellt sie die m.E. zentrale Frage, ob es rational sein kann, sich vor Maschinen zu fürchten. Also ob wir uns tatsächlich in einem Wettkampf mit den Maschinen befinden, Mensch vs. Maschine. Sie führt als prominentes Beispiel das journalistische Programm *StatsMonkey*⁵⁹ an, das eigenständig Informationen recherchiert und sie in einen journalistischen Text umwandelt. Also ein digitaler Journalist oder ein journalistischer Roboter, der ursprünglich dazu erdacht wurde, überlasteten Journalist*innen in

57 Manovich, Lev: *Software Takes Command*, Version 11/20/2008 (S. 14f.). http://softwarestudies.com/softbook/manovich_softbook_11_20_2008.pdf (28.02.2019). [H. i. O.].

58 Bunz, Mercedes: *Die stille Revolution – Wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern, ohne dabei viel Lärm zu machen*, Berlin 2012.

59 Copyright © 2012, Jason Molesky. <https://apstatsmonkey.com/StatsMonkey/Statsmonkey.html> (28.02.2019).

kleinen Redaktionen eine Arbeitsentlastung zu bieten. Sie sollten durch den Einsatz der Software mehr Zeit und Kraft für gute Recherchearbeit wichtiger Artikel haben, welche heute im Journalismus häufig zu kurz kommt, da es auch hier zu viele Tagesinformationen auszuwerten gilt und die Umstellung von Print- zu Online-Nachrichten zudem viele Arbeitsplätze gekostet hat. Interessant ist, dass sich die Journalist*innen von dem Programm eben nicht entlastet, sondern stark bedroht fühlen, so wie damals die Weber*innen, die die Maschinen bekanntlich sogar zerstörten, die drohten, ihre Arbeitskraft zu ersetzen (was sie ja dann auch taten).⁶⁰ Und hier stellt Bunz nun die Frage:

»Aber sind es wirklich Maschinen, die uns bedrohen? Technologie ist nie nur bloßes Mittel, sie zwingt uns stets ihre Funktionslogik auf, doch das bedeutet nicht, dass wir unsere Verantwortung für das, was geschieht, auf sie abwälzen könnten. Nach allem, was wir wissen, sind Maschinen nicht daran interessiert, irgendetwas zu beherrschen – im Gegensatz zu uns Menschen verfügen sie nicht über Interessen.«⁶¹

Bunz führt diese Ängste auf die Maschine-Geist-Metapher zurück, wie sie, begonnen mit Descartes, in der Aufklärung mit Leibniz ihre Fortführung genommen hat und sich bis heute durchsetzt – wie wir gesehen haben sogar prominenter denn je. Die Gehirn-Computer-Metapher nimmt eine Sonderstellung in den Maschine-Mensch-Metaphern unseres Alltags ein, und im Sinne einer weiteren Maschinenmetaphern-Revue könnten wir sagen, um sie aus unserer Alltagssprache zu vertreiben, müssten wir die Festplatte löschen und neu konfigurieren. Sie sitzt dort nämlich wie ein Virus, das alle unsere Inhalte infiziert hat. Dennoch würde ich an dieser Stelle über Bunz' Analyse hinausgehen und bestreiten, dass es nur die Funktionslogik der Maschinen ist, die uns aufgezwungen wird. Wie sie richtig zu bedenken gibt, sind es ja keineswegs die Maschinen, die *sich* auf diese Logik gründen und sie uns Menschen aufzwingen. Es sind Menschen, die dieser Logik folgen und sie fördern und fordern. Die berühmte Selbstoptimierungsformel des Neoliberalismus kann ohne Weiteres als maschinelle Metapher gewertet werden, wie auch Effizienzsteigerung und dergleichen ökonomische Metaphern, die letztlich alle auf Mensch-Maschine-Parallelisierungen basieren und in Begriffen wie »Humankapital« einen Zenit erfahren. Hier haben sich wirtschaftliche und maschinelle Logik aufs Engste miteinander verzahnt und expandieren bis in unser aller Innerstes. Bunz bewertet die Bedrohung durch die Maschinen im Hinblick auf das Expert*innentum jedoch als real. So wie durch die Industrialisierung die Arbeiter*innen entwertet und nach und nach durch Maschinen ersetzt wurden, geschehe es nun nach und nach mit den Expert*innen. Bunz zeigt auf, dass die

60 Vgl. Bunz 2012. (S. 15f.).

61 Ebd. (S. 18f.).

Industrialisierung dafür gesorgt hat, dass *Wissen* und nicht mehr *Arbeitskraft* das wichtigste Gut zur Sicherung des Lebensunterhalts geworden ist. Doch dieses Wissen sei nun distribuiert, das Internet kann sich mehr »merken« als jede*r noch so gut geschulte Expert*in und nimmt jeden Tag mehr neue Informationen auf, als es ein Mensch in einem ganzen Leben vermag:

»In der digitalen Gesellschaft sind Experten also nicht mehr die einzigen, die etwas besser wissen. Ihre Autorität wird angegriffen, sie droht von einem vielstimmigen Chor überstimmt zu werden. Die Wertschätzung für den Experten beruhte auf der Knappheit des Wissens, die noch aus dem Gutenberg-Zeitalter stammte. Heute leben wir hingegen unter den Bedingungen einer permanenten Informationsüberflutung: Experten versinken unter den haushohen Wellen an Informationen, die vom Beben der Digitalisierung ausgelöst wurde.«⁶²

Bunz setzt diesen Umstand unmittelbar mit dem Aufkommen der neuen Volkskrankheit Depression in Verbindung. Die ständige Bedrohung durch die Maschinen lasse die Menschen immer härter und immer länger arbeiten. Sie leben in ständiger Angst, durch eine Maschine ersetzt zu werden, und machen gleichzeitig die Erfahrung, immer langsamer als die Maschine zu sein, egal wie lange und wie hart gearbeitet wird. Das Internet macht keine Pause, braucht keinen Schlaf, und sobald wir uns erholen, essen oder schlafen haben wir unendlich viele Informationen verpasst, die sich im Internet, in unseren Mailpostfächern usw. angesammelt haben und die wir dann eilig aufarbeiten müssen, während sich schon wieder neue Informationen ansammeln. Bis heute hat sich diese Dynamik stetig weiter dramatisiert. Bunz' Fazit: »Mit dem Tempo der Digitalisierung können wir nicht Schritt halten, ihre Geschwindigkeit ist unmenschlich.«⁶³

Auf der anderen Seite, so Bunz, müsse man dennoch sehen, wie enorm sich unsere Lebensbedingungen seit der Industrialisierung durch die Maschinen verbessert haben, sodass ihr schlechter Ruf eigentlich erstaunlich sei. Letztlich seien nicht Maschinen, sondern natürlich Menschen zur Verantwortung zu ziehen:

»Die Maschinen mögen die Bedingungen verändern, unter denen Arbeit verrichtet wird, aber es ist die Gier der Industriellen, die das Elend über die Menschen bringt und aus ihnen billige willfähige Arbeitskräfte macht.«⁶⁴

Genau wie damals sei es auch heute die kapitalistische Logik, die aus der Arbeit Ausbeutung mache, wobei sich die Logik der Ausbeutung, damals wie heute, in der Technologie verstecke. Im fünften Kapitel haben wir gesehen, dass der Mythos von

62 Ebd. (S. 43f.).

63 Ebd. (S. 50).

64 Ebd. (S. 53).

der Objektivität der Algorithmen unhaltbar ist, schließlich werden sie von Menschen programmiert, und bisher gibt es keinen politischen Zwang, die Prinzipien, nach denen ein Algorithmus funktioniert, transparent zu machen, sodass ihre Ethik auch nicht kollektiv diskutiert werden kann. Doch können wir uns zu dem Prinzip von Algorithmen an sich positionieren, in dem eine Abweichung sanktionierende Linearisierung am Werk ist, der wir etwas entgegensetzen können.

Der Zusammenhang zwischen der kapitalistischen Logik der Algorithmen und dem Massenphänomen der Depression weist in dieselbe Richtung wie die beiden großen Schlagworte »müde« und »abgeschaltet« meiner Beobachtungen aus den Aufführungsanalysen, die hier unter dem Aspekt der medialen Strukturen noch einmal neu beleuchtet werden können. Auch hier haben wir es mit einer Sanktionierung des Abweichens von linearen Verlaufslogiken zu tun, die aber in diesem Fall eine gesamtgesellschaftliche Wechselwirkung entfaltet, welche wir bereits anhand unserer Akteur*innen aus den akademischen Wissens- und Bildungsaufführungen in Form einer Mikrostudie exemplifizieren konnten. An dieser Stelle möchte ich daher einen Rückbezug auf diese Beobachtungen anstellen, der unter der Perspektive einer »depressiven Gesellschaft«, wie es der Sozialphilosoph Oskar Negt formuliert, Hinweise auf den Zusammenhang von Depression und linearen Systemen plausibilisiert.

Selfie mit Oskar Negt

In einem Interview der Sendereihe *Das philosophische Radio*⁶⁵ vom 14. Oktober 2016 antwortet der Sozialphilosoph Oskar Negt auf die Frage, wie er unsere aktuelle Gesellschaft beschreiben würde, mit der Vokabel: »depressiv«. Wenn wir davon ausgehen, dass sich Negt hier nicht einfach zu einer modischen Plattitüde hinreißen ließ, eröffnet die Vokabel einige zusammenführende Qualitäten der bisher analysierten Phänomene. Bedenkt man, dass Negt auf seinem Gebiet eine Art Ikonenstatus innehat, der modische Plattitüden unnötig macht, und seinen immensen Erfahrungsschatz, der ihn tatsächlich in die Lage versetzt, verschiedene Dekaden von gesellschaftlicher Verfasstheit zu vergleichen, wirkt seine Diagnose geradezu pragmatisch. Sie fasst in einer Vokabel zusammen, was in den geschilderten Beobachtungen als Phänomene zusammengetragen wurde, und macht gleichsam ein diffuses Gefühl der Sorge begründbar. Recherchiert man nach den klinischen Symptomen einer Depression, fällt zunächst auf, dass die Depression sich hauptsächlich durch einen empfundenen Zustand ständiger Müdigkeit/Erschöpftheit/Energielosigkeit bei einhergehender Ruhelosigkeit sowie durch Schlafstörungen

65 <https://itunes.apple.com/de/podcast/wdr-5-das-philosophische-radio/id255571403?mt=2> (13.12.2018).

und Gefühlsarmut/Lustlosigkeit kennzeichnet und bisweilen mit Auffälligkeiten im Essverhalten und diffusen somatischen Schmerzempfindungen einhergeht.⁶⁶ Von unipolarer Depression spricht man, wenn depressive Phasen, jedoch keine manischen Phasen, auftreten. Erinnern wir uns an das in Kapitel IV thematisierte Seminargespräch mit Studierenden, wo es um die Qualitäten von Unterbrechungen/Pausen/Stille ging und die Studierenden einhellig berichteten, dass sie »immer müde« seien, aber »nie Ruhe finden« würden: Hier waren wir mit der Schwierigkeit konfrontiert, das Phänomen der Müdigkeit, bei gleichzeitigem pausenlosen Agieren, in der Analyse unter einen Hut zu bringen. Unter dem Aspekt der Depression sind dies jedoch schlicht zwei Seiten *desselben* Phänomens. Auch die im Gespräch thematisierten Schlafstörungen, das Phänomen des Abschaltens im Sinne der emotiven Trennung von einer Situation sowie die Lustlosigkeit, sich auf fremde Inhalte einzulassen, finden im Krankheitsbild der Depression einen gemeinsamen Nenner. Im Gegensatz zu Mercedes Bunz, die das tatsächliche erhöhte Aufkommen von depressiven Erkrankungen Einzelner als Konsequenz bestimmter Digitalisierungsvorgänge thematisiert,⁶⁷ spricht Oskar Negt hier von einer Art gesamtgesellschaftlichen Erkrankung (der sog. westlichen Welt). Da ich zu diesem Ansatz jedoch keine ergiebige Lektüre aufzun konnte, reiste ich kurzerhand nach Hannover, wo die Hans-Böckler-Stiftung ein dreitägiges Blockseminar mit Negt anbot, um ihn höchstpersönlich zu Fragen seiner Konzeption einer depressiven Gesellschaft zurate zu ziehen. Seine Antworten möchte ich im Folgenden in zweierlei Form darstellen: zum einen indem ich sie inhaltlich rekonstruiere, zum anderen indem ich sie in ihren Praktiken als eine abweichende Erfahrungsdimension nachvollziehbar mache. Daher zitiere ich hier zunächst aus meinen Protokollen:

Oskar Negt kennt keinerlei Hektik in seiner Performanz. Er spricht mit brüchiger Stimme in unendlicher Langsamkeit und Ruhe. Man könnte sagen: »wie gedruckt«, ohne jede Eile, ohne »Äh« oder andere Fülllaute. Ich habe den Eindruck, jedes Komma, sogar bisweilen Semikola im Raum stehen zu sehen. Vielleicht muss man sogar sagen, er spricht wie »gemeißelt«, als würde er in aller Geduld jeden Buchstaben in einen empfänglichen, zerbrechlichen Stein, vielleicht Sandstein, meißeln. Als sei er auf der Hut, dass kein Brocken herausbricht, was sich in einer immensen Behutsamkeit, sogar Zärtlichkeit seiner Langsamkeit bei gleichzeitiger Schärfe der Gedanken darstellt.

[...]

66 Vgl. www.neurologen-und-psychoater-im-netz.org/psychiatrie-psychosomatik-psychotherapie/stoerungen-erkrankungen/depressionen/fruehsymptome/ (13.12.2018).

67 Ähnlich argumentiert auch Alain Ehrenberg, der allerdings umgekehrt die gesellschaftlichen Wechselwirkungen in der Bestimmung von Symptomen einer Depression soziologisch untersucht. Vgl. Ehrenberg, Alain: *Das erschöpfte Selbst – Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Frankfurt a.M. 2008.

Ich frage ihn, ob ich um Ergänzung bitten darf, erzähle, dass ich das Radiointerview gehört habe, und dass mich sein Ausspruch von der depressiven Gesellschaft seither beschäftigt, dass er ihn im Radio nicht habe ausführen können, und ob er es jetzt tun könne. Er antwortet, dass er damit meinte, dass sich die Fronten, Grenzen, Fraktionen aufgelöst haben und dass die Menschen sich haltlos fühlten, sich nicht verorten könnten, »permanente seelische Suchbewegung«. Das Wirtschaftssystem führe zur »Entwertung der Erinnerung« (z.B. werden alte Arbeitskräfte ausgeschlossen, bei VW sogar Personen ab 50 Jahren), zur »Entwertung der Erfahrung und der Bindungen allgemein«. Er redet über den »Stumpfsinn«, dem es etwas entgegenzusetzen gelte, und dass die Menschen nichts mehr miteinander zu tun wüssten, sich verbindungslos fühlen würden. Spricht von der Kälte, die durch die Bindungslosigkeit ausgelöst werde. Dann erinnert er an Adornos Ausspruch, »dass es die Kälte war, die Ausschwitz ermöglicht hat«. Es entsteht eine laute Stille. Negt sieht mich lange an und fragt: »Nimmst Du das anders wahr?«

»Nein«, sage ich und erzähle ihm von den bezugslosen Studierenden und dass ich gestehen müsse, dass ich oft nicht wüsste, was ich ihnen sagen solle, und frage ihn, was er ihnen sagen würde. Er spricht über den »unsichtbaren Gehorsam«, den man thematisieren müsse, und davon, dass er zwar keinen Einfluss auf die New Yorker Börse hätte, aber auf seine unmittelbare Umgebung, und so sei es mit den Studierenden auch. Man dürfe sich nicht an den Dingen orientieren, auf die man keinen Einfluss habe, das führe zu ebenjener Depressionsspirale. Aber immer dort, wo man einen Unterschied machen könne, sei er von Bedeutung und könne weiter wirken und sich bewegen.⁶⁸

Die Themen, die Negt hier anspricht, finden sich verteilt auf seine Schriften der letzten Jahrzehnte in unterschiedlichen Zusammenhängen. Erst in den letzten Jahren, in einzelnen Interviews oder Vorträgen, verbinden sich einige dieser Stränge zu dem, was er im Gespräch als »Depressionsspirale« titulierte. In einer Rede, die er vor der parlamentarischen Linken des Bundestags (SPD, B90/Die Grünen und Die Linke) 2016 zu der Frage um die Möglichkeit eines rot-rot-grünen Bündnisses gehalten hat, formuliert er:

»[...] die neoliberalen Irrwege mit ihrer Aufteilung der Menschen nach Gewinnern und Verlierern haben eine fatale Hinterlassenschaft. Sie haben das Wohl und Wehe des Gemeinwesens den Maßstäben einer betriebswirtschaftlich beschädigten Vernunft überlassen. Mit der Wachstumsideologie und der Neigung, Probleme abzukoppeln, wenn sie in das Schema dieser bornierten Ökonomie nicht passen:

68 (TB/NH/1).

das hat zu einer Bewegung im Stillstand geführt, der notwendigen Reformgeist erstickt. Alles läuft so, als ob es sich um Naturereignisse handelte.«⁶⁹

Sein Appell gilt einem Alternativsinn zum Status quo, den er durch das »Schema bornierter Ökonomie« bedroht sieht. Auch Negt geht es also um einen Wert des Abweichenden, des Möglichen und Utopischen, der aus unserem Denken und Handeln mehr und mehr verschwinde. Genau wie Paul Virilio spricht er davon, dass dies zu einer »Bewegung im Stillstand« führe, die allgemein hingenommen werde, als handle es sich dabei um ein Naturgesetz. Negt sieht hierdurch die Demokratie als Lebensform gefährdet. Seiner Auffassung nach muss Demokratie lebenslang (in actu) gelernt und gestaltet werden, sie kann nicht als Regelwerk auswendig gelernt und aufgesagt, sondern muss im Sinne tätiger Urteilskraft gelebt werden:

»Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss. Niemand wird als politischer Mensch geboren; deshalb müssen solche demokratischen Lernprozesse sehr früh beginnen und hören auch im Alter nicht auf. Dabei handelt es sich bei diesen Lernprozessen nicht einfach um die Aneignung von Regeln, sondern um die praktische Veränderung der Lebensführung. Demokratie ist eine spezifische Lebensform, die existentiell vom entwickelten Urteilsvermögen abhängt. Wo solche Prozesse der gesellschaftlichen Urteilsbildung stocken oder zu bloßen Ritualen heruntergewirtschaftet sind, zeigen sich sehr schnell Brüche im Gesellschaftsgefüge.«⁷⁰

Die gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen der Linearisierungsprozesse, nach denen wir anhand des Beispiels von *I, Daniel Blake* gefragt haben, sieht Negt also in einer konkreten Bedrohung demokratischer Lebensformen münden. Die Lernprozesse, derer Angehörige demokratischer Gesellschaften bedürfen, sind Prozesse von Urteilsvermögen, nicht nur der »Aneignungen von Regeln«. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass viele Regeln sich aktuell im Umbruch befinden, sodass sie die Stabilität, die sie versprechen, gar nicht halten können. Negt spricht wie Serres von intensiven kulturellen Suchbewegungen, die mit dem Problem zu kämpfen haben, dass alte Regeln und Werte nicht mehr passen, aber auch noch keine neuen da sind, an denen man sich orientieren könnte:

»Wenn wir uns aber in einer Welt intensiver kultureller Suchbewegungen befinden, in der sich alte Werte und Haltungen aus bindenden Verpflichtungszusammenhängen lösen, dann bedeutet das nicht, dass die Bindungsbedürfnisse nach-

69 Negt, Oskar: *Trialog für eine progressive Politik*, Manuskript einer Rede beim Treffen von Bundestagsabgeordneten der drei Parteien SPD, B90/Die Grünen und Die Linke am 18. Oktober 2016, Berlin. (S. 13). https://www.parlamentarische-linke.de/wp-content/uploads/2016/11/Negt_Redde.pdf (21.03.2018).

70 Ebd. (S. 2).

lassen; im Gegenteil: Sie verschärfen sich und werden irrationaler! Das Fatale ist, dass das kapitalistische Wirtschaften auf Bindungslosigkeiten setzt. Die großen Entwertungen von Erfahrung, Erinnerung und Bindung widersprechen jedoch den urmenschlichen Bedürfnissen, die doch eher auf Haltbarkeit und Dauer gehen.«⁷¹

Hier ist kritisch anzumerken, dass sich die neoliberale Logik gerade derjenigen Utopien bedient, die traditionell mit Idealen des linken Spektrums assoziiert werden. Zumindest die »Entwertung von Bindung und Erfahrung« ließe sich mit der »Befreiung von patriarchalen Familienkonstrukten« und der Rebellion gegen den altertümlichen »Muff der Institutionen« parallelisieren. Freilich fungierten diese linken Schlagworte historisch gerade nicht geschichtsvergessen, sondern in Bezug auf die Erfahrungen aus dem NS-Regime. Trotzdem ist sowohl die große Betonung des Individuellen als auch die grundsätzliche gesellschaftliche Neubewertung, nicht mehr länger das *Alter*, sondern die *Jugend* als Symbolträger von Kompetenz zu erachten, die Errungenschaft eines Teils der 68er-Bewegung, die im Neoliberalismus aktuell ad absurdum geführt wird. Gleichzeitig haben andere Strömungen des linken Spektrums, nämlich solche, die mit der Überwindung des Einzelnen zugunsten des Kollektivs operiert haben, hier sicherlich ebenso einen Nährboden für die hohe Betonung des Individuellen im Neoliberalismus geschaffen. Wenn Negt weiter sagt, »die großen Entwertungen: Bindung, Erfahrung, Erinnerung leisten Zuarbeit für die rechtsradikalen Bindungs- und Vereinfachungsangebote«⁷², stellt sich daher die Frage, wie es Vertreter*innen des linken Spektrums, das traditionell eben tendenziell für die Befreiung von Fesseln steht, gelingen kann, hier eine Neuausrichtung in Anbetracht dieser Entwertungen zu vollziehen und den Themenkomplex der Bindungen nicht allein den Konservativen und den Rechten zu überlassen. Negt ist der Ansicht, dass die Depressivität der Gesellschaft derlei Umgestaltungsprozesse aktuell fatalerweise verhindere:

»Wenn nun alle Realisierungsversuche der Menschheitsträume von der vernünftigen Einrichtung der Welt in Alpträumen enden und alle utopischen Gesellschaftsentwürfe zum Scheitern verurteilt sind, andererseits die Menschen nicht daran denken, auf ihre Träume vom besseren und gerechteren Leben zu verzichten, wie soll das da weitergehen? Wo ist anzusetzen, um ein kollektives Unglück aufzuhalten oder zu umgehen? Um das leisten zu können, bedarf es eines großen Aufwands von Energien – Energien, die in depressiven gesellschaftlichen Situationen aufgebraucht werden, um es in einer als unerträglich empfundenen Lage überhaupt auszuhalten. [...] Die Gegenwart leidet an chronischer Unterernährung der Phantasie, würde Ernst Bloch sagen; auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse gerichtete soziologische Vorstellungskraft verbraucht sich in der

71 Ebd. (S. 5f.)

72 Ebd. (S. 5).

Balance-Arbeit, die für Augenblicke durch Empörung und Wut unterbrochen wird.«⁷³

Hier spricht Negt das umgangssprachlich derzeit häufig thematisierte »Hamsterad« an, in dem sich viele Menschen zu befinden glauben, und das merkwürdigerweise als alternativlos empfunden wird. Die Metapher des Hamsterrads korrespondiert dabei mit Negts Bild der »Bewegung im Stillstand«, oder sogar dem des »rasenden Stillstands«, wie Paul Virilio titulierte, mit Bildern, die Bunz oder in gewisser Weise auch Serres mit der Digitalisierung in Zusammenhang bringen. Wir sind immens damit beschäftigt, eine Flut von Informationen zu sichten, die darüber hinaus wenig Anwendung in unseren Leben finden, weil wir zu sehr von Sichtungsvorgängen eingenommen sind. Für die Entwicklung von Utopien, die Negt als Bedingung der Möglichkeit notwendiger Umgestaltungsprozesse von Werten und Bindungen erachtet, braucht es Momente des Innehaltens, in denen sich Kontingenz entfalten kann. Hier sind keineswegs nur »Denkräume« gemeint, sondern Handlungsfreiräume, also Phasen, die nicht durch Aktivität bestimmt sind und die aus unserem Alltag mehr und mehr verschwinden, weil wir solche handlungsfreien Zeiträume mit digitalen Aktivitäten füllen, wie Markowetz' Studie zur Smartphonennutzung vor Augen führt. Im dritten Kapitel, in dem wir uns mit der Ausgestaltung autopoietischer Feedback-Schleifen in Wissens- und Bildungsaufführungen beschäftigt haben, kamen wir auf die Notwendigkeit eines Modus von *aktiver Passivität* zu sprechen, in dem sich Emergentes ereignen kann. Wir hatten jedoch den gegenteiligen Modus von *passiver Aktivität* vorgefunden, der Emergenz verhindert. Auch in digitalen Praktiken herrscht ein solcher Modus von gewissermaßen »leerem Tätigsein« vor. Das bezugslose Scrollen, also das unentwegte Sichten von Informationen, die keine Anwendung verlangen, wäre so ein Modus. Im Gegensatz dazu stünde ein handlungsfreier Zeitraum des Innehaltens, der sich durch freischwebende Aufmerksamkeit kennzeichnet, die eine Art allgemeinen Bezogenseins ohne konkreten Fokus darstellt anstatt einer konkret fokussierten Bezugslosigkeit. Im Modus der aktiven Passivität können sich Einfälle ereignen, bisher ungedachte Gedanken, die einen überraschen. Die aktive Passivität ist ein wahrnehmender, verbindender Modus, der damit auch die Grundlage von Dialogizität bildet, im Gegensatz zur passiven Aktivität, die ein ausblendender, reduktionistischer Modus ist, der einer monologischen Maxime folgt. Hier besteht eine weitere Verbindung zur Depression: Dialog bedeutet Austausch mit den und dem *Anderen*, Depression bedeutet Kreisen um sich selbst. Insofern trifft Bunz sicherlich einen Punkt, wenn sie bestimmte Strukturen digitaler Praktiken, beispielsweise das Phänomen der sog. Filterblasen, als eine Ursache für das erhöhte Aufkommen depressiver Erkrankungen betrachtet.

73 Ebd. (S. 9f.).

Der resultierende »Stumpfsinn«, von dem Negt spricht, kann sich nur durch eine Veränderung dieser *Praktiken* einstellen, von denen Serres die Utopie formuliert, dass die Universitäten solche Freiräume zur Verfügung stellen könnten, und damit Negts Appell entspricht, wenn er sagt:

»Wenn ich in langer Sicht die Realitätshaltigkeit der Utopien betone, dann ist darin immer eingeschlossen ein Theoriebewusstsein, das seinen Sinngehalt in der Veränderung der Dinge hat. Das ist auch eine Anforderung an die Verantwortlichkeit der Intellektuellen, nicht nur die Welt zu interpretieren, sondern die Welt auch zu verändern.«⁷⁴

Dass eine derartige akademische Praxis möglich ist, hat Negt uns als Teilnehmenden in dem eingangs erwähnten Blockseminar vorgeführt. In meinen Protokollen beschreibe ich ein solches Innehalten als eine ungewohnte Erfahrungswelt:

Am letzten Tag der drei Seminartage sind wir alle entschleunigt, zwischen Beiträgen vergehen mitunter Minuten, obwohl – oder weil – wir sehr konzentriert sind. Ich habe das Gefühl, wir haben von Oskar »Reflexionsruhe« erlernt. Ein Modus, den ich aus meinem akademischen Alltag kaum kenne.

[...]

Dankesworte vom Referenten der HBS-Promotionsförderung, Dankesworte von Oskar, dass wir mit ihm weitergedacht haben. Er sagt, dass er das vermisst, »das gemeinsame Denken«, seit er nicht mehr an der Universität arbeitet. Klopf, klopf, klopf. Das heißt »Danke« von uns allen an uns alle. Ich packe langsam meine Sachen ein. Die junge B.A.-Studentin geht zu Oskar, der mir gegenüber sitzt. Zu meiner Überraschung hält sie ihm ein großes Smartphone vor die Nase und fragt: »Was dagegen, wenn ich ein Foto von uns mache?« Die beiden Frankfurter-Schule-Doktoranden stoppen das Einpacken und schauen erwartungsvoll zu Oskar. Er antwortet: »Nein, nein, gerne.« Die beiden Doktoranden lächeln und zücken ihre Handys, andere tun es ihnen nach. Es entsteht eine Schlange. Mir kommt das äußerst komisch vor, Realitätsschock: Selfies mit Oskar Negt.⁷⁵

Hier zeigt sich, dass selbst intensiv empfundene Freiräume allzu schnell wieder von unseren digitalen Praktiken eingeklammert werden. Mit den Schlussworten des Dankes schließt sich hier gewissermaßen der Vorhang des andersartigen Erfahrungsraumes, wie im Theater, wenn das Saallicht angeht und jeder wieder in seinen Alltag zurückgeht. Auch das Ikonische, das Negt umgibt, war in der Seminarsituation verschwunden, wo wir schlicht gemeinsam Denkende waren, die sich aus unterschiedlichen Gründen für dieselbe Problemstellung interessierten. Das Zücken der Smartphones zum Selfie ist dabei nicht nur Zeichen des Schließens

74 Ebd. (S. 11).

75 (TB/NH/2).

dieses Erfahrungsraums, sondern schließt ihn aktiv. Nicht Negt, sondern die Teilnehmenden reproduzieren handelnd seinen Ikonenstatus und machen sich selbst damit zu Konsument*innen seiner Berühmtheit, was er wiederum geschehen lässt. Gleichzeitig archivieren die Teilnehmenden damit natürlich eine Erfahrung, die ihnen bedeutsam erscheint, die sie paradoxerweise aber gerade dadurch beenden. Die Erfahrung eines Ereignisses kann freilich nicht digital, sondern nur leibhaft »gespeichert«, d.h. bewahrt werden.

Die Selfie-Parade beendet zwar, relativiert aber nicht zwingend die erlebte Erfahrung von etwas wie der »Reflexionsruhe« und dem Möglichkeitsraum, der sich durch einen solchen Modus zeigt. Diesen Modus erlernt zu haben, war in meinem Fall eine nachhaltige Bildungserfahrung, die mir in Differenz bewusst gemacht hat, welche Modi im akademischen Alltag fehlen, obgleich sie für bestimmte akademische Aufgaben notwendig sind. Daher werde ich im Folgenden die Bedingungen der Möglichkeit für solche Modi prüfen und Serres' Utopie des Digitalen als Ermöglicher (und nicht Verhinderer) solcher Freiräume einer kritischen Prüfung unterziehen, statt ihre empfundene Alternativlosigkeit zu akzeptieren, und darin Negts Apell folgen:

»Nur noch Utopien sind realistisch. Der gegenwärtige konfuse Zustand der Gesellschaft ist nicht das Produkt utopischer Phantasie, sondern der kollektiv beschädigten Realpolitik. Irgendetwas kann an dieser Art Realitätssinn nicht stimmen.«⁷⁶

Gestärkt von Negts Alternativsinn widmen wir uns nun Serres' Utopie in Bezug auf digitale Systeme als Bewahrer von Wissen und fragen, welche Freiräume sie ermöglichen könnten. Hierzu ist es zunächst notwendig, unterschiedliche Wissensformen und die Bedingung ihrer Bewahrung genauer zu untersuchen.

Archiv und Repertoire

Diana Taylor, Professorin für Performance Studies und Spanisch an der New York University und im Jahr 2017 Präsidentin der *Modern Language Association of the USA*, hat in ihrer Monografie *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*⁷⁷ Formen des kulturellen Wissenstransfers untersucht und zwei Hauptkategorien plausibilisiert: das Archiv und das Repertoire. Ich möchte diese

76 Ebd. (S. 15).

77 Taylor, Diana: *From the Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*, Duke University Press 2003. <http://englishcomplimems.web.unc.edu/files/2014/09/Taylor.pdf> (23.07.2015).

Kategorien im Folgenden vorstellen, um im Anschluss eine Einordnung verschiedener Formen von digitalen und analogen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen zu unternehmen.

Archive können in Taylors Konstruktion Wissensformen beherbergen, die von ihren personalen Träger*innen separierbar und nicht von Aktualisierungen abhängig sind, sondern als eigenständige Entitäten, unverbunden mit anderen Wissensformen, existieren und aufbewahrt sein können.

»Archival« memory exists as documents, maps, literary texts, letters, archaeological remains, bones, videos, films, CDs, all those items supposedly resistant to change. Archive, from the Greek, etymologically refers to »a public building«, »a place where records are kept.« (Skeat, Walter W., New York 1980) [...] Archival memory works across distance, over time and space; investigators can go back to reexamine an ancient manuscript, letters find their addresses through time and place, and computer discs at times cough up lost files with the right software. The fact that archival memory succeeds in separating the source of »knowledge« from the knower—in time and/or space—leads to comments, such as de Certeau's, that it is »expansionist« and »immunized against alterity.«⁷⁸

Die Entitäten unterliegen dabei zwar selbst keinem inhärenten Wandel (außer natürlich etwaigem Verfall ihrer medialen Materialität), aber natürlich einem auf der Rezeptionsseite:

»What changes over time is the value, relevance, or meaning of the archive, how the items it contains get interpreted, even embodied. Bones might remain the same, even though their story may change, depending on the paleontologist or forensic anthropologist who examines them. *Antigone* might be performed in multiple ways, whereas the unchanging text assures a stable signifier. Written texts allow scholars to trace literary traditions, sources, and influences. Insofar as it constitutes materials that seem to endure, the archive exceeds the live. [...] Another myth is that the archive resists change, corruptibility, and political manipulation.«⁷⁹

Dem stellt sie das Konstrukt des *Repertoires* gegenüber – als eine Form der Wissensaufbewahrung, die von performativen Dimensionen abhängt. Es muss lebhaft aufgeführt und dabei auch stetig reinszeniert werden, um erhalten werden zu können. Sein Erhalt wird also paradoxerweise durch seine stetige Veränderung bedingt:

78 Ebd. (S. 19), Bezug nehmend auf: Skeat, Walter W.: *A Concise Etymological Dictionary of the English Language*, New York 1980. (S. 24).

79 Ebd. (S. 19).

»The repertoire, on the other hand, enacts embodied memory: performances, gestures, orality, movement, dance, singing—in short, all those acts usually thought of as ephemeral, nonreproducible knowledge. Repertoire, etymologically ›a treasury, an inventory,‹ also allows for individual agency, referring also to ›the finder, discoverer,‹ and meaning ›to find out‹. The repertoire requires presence: people participate in the production and reproduction of knowledge by ›being there,‹ being a part of the transmission. As opposed to the supposedly stable objects in the archive, the actions that are the repertoire do not remain the same. The repertoire both keeps and transforms choreographies of meaning.«⁸⁰

Repertoirewissen, das nicht mehr aufgeführt und verändert wird, geht verloren. Ebenso singuläre Performances, die nicht in das Repertoire des zugehörigen Kollektivs aufgenommen werden. Denn das Wissen, das im Repertoire erhalten werden kann, ist nicht in die Form des Archivs übertragbar. Der Versuch, es von seiner konkreten Aufführung – und damit auch von seinen personalen Träger*innen und Zeitzusammenhängen – abzutrennen, verwandelt es in Archivwissen und macht es somit zu einer anderen Wissensform:

»Certainly it is true that individual instances of performances disappear from the repertoire. This happens to a lesser degree in the archive. The question of disappearance in relation to the archive and the repertoire differs in kind as well as degree. The live performance can never be captured or transmitted through the archive. A video of a performance is not a performance, though it often comes to replace the performance as a *thing* in itself (the video is part of the archive; what it represents is part of the repertoire). Embodied memory, because it is live, exceeds the archive's ability to capture it. But that does not mean that performance—as ritualized, formalized, or reiterative behavior—disappears.«⁸¹

Der Unterschied zwischen Archiv- und Repertoirewissen liegt dabei jedoch keinesfalls in seiner Medialität. Beide Formen agieren medial. Der Unterschied liegt in der Veränderung bei gleichzeitiger Wiederholbarkeit. Was beim Archivwissen als Wandel einzig auf der Rezeptionsseite geschieht, geschieht im Repertoire auch aufseiten der (Re-)Produktion und (Re-)Präsentation:

»Performances also replicate themselves through their own structures and codes. This means that the repertoire, like the archive, is mediated. The process of selection, memorization or internalization, and transmission takes place within (and in turn helps constitute) specific systems of re-presentation. Multiple forms of embodied acts are always present, though in a constant state of againness. They re-constitute themselves, transmitting communal memories, histories, and values

80 Ebd. (S. 20).

81 Ebd.

from one group/generation to the next. Embodied and performed acts generate, record, and transmit knowledge.«⁸²

Archiv und Repertoire haben dabei zwar durchaus unterschiedliche Logiken aufzuweisen, doch sind sie prinzipiell nicht als konkurrierende, sondern als einander ergänzende Systeme zu begreifen:

»The archive and the repertoire have always been important sources of information, both exceeding the limitations of the other, in literate and semiliterate societies. They usually work in tandem and they work alongside other systems of transmission—the digital and the visual, to name two. In numerable practices in the most literate societies require both an archival and an embodied dimension: weddings need both the performative utterance of ›I do‹ and the signed contract; the legality of a court decision lies in the combination of the live trial and the recorded outcome; the performance of a claim contributes to its legality.«⁸³

Dennoch macht Taylor einen Trend zur Hierarchisierung dieser Systeme aus, den wir ebenfalls in den Beobachtungen akademischer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen feststellen konnten, und den Nida-Rümelin problematisiert. Das Archivwissen hat Hochkonjunktur, und obgleich es ohne seine Interaktion mit dem Repertoirewissen unnütz ist, wird seine Vormachtstellung strukturell postuliert.

»The dominance of language and writing has come to stand for *meaning* itself. Live, embodied practices not based in linguistic or literary codes, we must assume, have no claims on meaning. As Barthes puts it, ›The intelligible is reputed antipathetic to lived experience.«⁸⁴

Wir könnten nun die Wissensformen, die Michel Serres als frei zugänglich und distribuiert beschreibt, mit Taylor als Archivwissen titulieren. Taylor und Serres sind sich darin einig, dass dem Archiv heute eine andere Rolle zukommt als vor der Globalisierung und der einhergehenden Digitalisierung. Taylor betrachtet jedoch im Unterschied zu Serres Wissensformen, die in digitalen Plattformen zugänglich sind, als eine dritte Kategorie, die von Archiv und Repertoire zu unterscheiden ist:

»If the repertoire consists of embodied acts of transfer and the archive preserves and safeguards print and material culture—objects—what to make of the digital that displaces both bodies and objects as it transmits more information far faster and more broadly than ever before? Here I will argue that the digital that enables almost limitless access to information yet shifts constantly, ushers in not the age

82 Ebd. (S. 21).

83 Ebd.

84 Ebd. (S. 25). Bezug nehmend auf: Barthes, Roland: *Image – Music – Text*, New York 2001 (S. 32).

of the archive, nor simply a new dimension of interaction for the repertoire, but something quite different that draws on, and simultaneously alters both.«⁸⁵

Digitale Systeme enthalten also, laut Taylor, sowohl Praktiken des Archivs als auch des Repertoires, sind aber nicht auf diese Anteile reduzierbar. Die Frage ist, ob das tatsächlich ein Unterschied zum (traditionellen) Archiv darstellt. Taylor ist der Ansicht, dass digitale Plattformen notwendigerweise eine Dimension des Wandels, wie wir ihn mit dem Repertoire verbinden, bedingen:

»The objects in the digital archive require, rather than resist, the ›change over time‹ I associated with the traditional archive. But ›copy‹ as a form of transmission also differentiates the archival from the digital—and most profoundly from the repertoire. People may copy the way that others dance or speak, but we usually call this mimesis or imitation—a form of learning through doing or parodying another’s actions. Each iteration differs from the next—living creatures engage in recognizable behaviors that are not performed the same way twice. Even with strenuous discipline, embodied practices will always show a slight degree of variation. A printed copy of a book, however, is virtually indistinguishable from others of the same run. The only differences stem from use—an underlined word, a torn jacket.«⁸⁶

Hier muss ich Taylor nach sorgfältiger Überlegung widersprechen. Genau wie in materiellen Archiven wird auch in digitalen Archiven – und hierbei fasse ich das Internet gewissermaßen als das größte Archivprojekt der menschlichen Geschichte – sowohl kopiert als auch zwischen Original und Kopie unterschieden. Freilich nicht, im Sinne Walter Benjamins, zwischen einem singulären, materiellen Original und seinen Kopien, aber wie schon bei Benjamin die Fotografie Zweifel am Konzept der Originalität im Sinne von Singularität aufkommen lässt, kann auch in digitalen Archiven ein Original nicht als Singular verstanden werden. Trotzdem gibt es Originalität in Abgrenzung zu beispielsweise *Remake* und dergleichen. Hier wird sich zwar der Sprache des Repertoires als performativer Praktik bedient, aber es handelt sich nicht um übereinstimmende Praktiken, sondern lediglich um synonym verwendete Begriffe. Die Unwiederholbarkeit von Repertoirepraktiken findet sich digital nicht angewandt. Gleichzeitig ist eine digitale Kopie nicht dasselbe wie eine Vervielfältigung, die Sprechweise ist nicht zutreffend, auch wenn wir sie analogisierend verwenden. Hier ist es für unsere Überlegungen notwendig, genau zu differenzieren: Eine Kopie, im Sinne einer Vervielfältigung, ist eine Praktik, die

85 Taylor, Diana: *Save As ... Knowledge and Transmission in the Age of Digital Technologies*. (S. 3). <https://iagathering.org/mainsite/wp-content/uploads/Foreseeable-Futures-10-Taylor-1.pdf> (09.02.2022).

86 Ebd. (S. 7f.).

so alt ist wie das Konzept des Archivs selbst. Vor Gutenberg handelte es sich dabei um Abschriften, dann um Nachdrucke. Während es bei analog angefertigten Kopien möglicherweise häufiger zu (bewussten oder unbewussten) Abweichungen vom Original kommt, handelt es sich bei digitalen Kopien meist um Dokumente, die inhaltlich mit ihrer Vorlage übereinstimmen. Dennoch kann auch bei digitalen Kopien zwischen einem Original und seiner Kopie und der Kopie der Kopie etc. unterschieden werden. Nur nicht von allen von uns, sondern von Informatiker*innen. Hierin sehe ich allerdings keinen grundlegenden Unterschied zu prädigitalen Kopiervorgängen, denn auch hier war nicht für jede*n Rezipient*in ersichtlich, ob es sich um ein Original, eine Kopie oder eine Kopie einer Kopie handelte. Die andere Dimension von Kopie als Remake oder Re-Inszenierung betrifft den inhaltlichen Aspekt eines Dokuments; solche Änderungen sind auch für Nutzer*innen nachvollziehbar. Sucht man beispielsweise ein bestimmtes Musikvideo bei *YouTube*, wird sogleich der Zusatz »Originalversion« vom Suchagenten vorgeschlagen, um zwischen dem Original und Re-Inszenierungen unterscheiden zu können. Ebenso wird bei dokumentarischem Material die Frage nach der Originalität im Sinne von »Echtheit« thematisiert und keineswegs als unwichtig erachtet. Wenn Taylor sagt, dass digitale Systeme, im Gegensatz zu materiellen Archiven, Veränderungen im Sinne des Repertoireischen bedürfen, statt ihnen zu widerstehen, muss ich daher insofern widersprechen, als zum einen die vorherigen Versionen durch neue, veränderte Versionen selbst nicht verändert werden, und zum anderen hier kein Unterschied zum materiellen Archiv besteht, wo ebenfalls ständig neue Rezeptionsweisen produziert werden, die additiv ins Archiv aufgenommen werden. Worin uns das Internet irreführt, ist, dass häufig ältere Versionen für uns als Nutzer*innen nicht mehr sichtbar sind, doch werden sie nicht tatsächlich gelöscht, sondern in gigantischen Rechenzentren aufbewahrt. Diese Praktik finden wir jedoch auch in materiellen Archiven, wo veraltete Dokumente, die sich nicht mehr aktiv im Rezeptionskanon der jeweiligen Zeit befinden, schwer oder auch gar nicht mehr für die Allgemeinheit zugänglich sind. Denn auch materielle Archive interagieren, wie Taylor an anderer Stelle richtig zu Bedenken gibt, mit repertoireischen Praktiken, die die archivierten Dokumente im Kanon halten oder sie daraus verschwinden lassen.

Die andere Spur, die Taylor aufnimmt, um digitale Systeme von Archiven abzugrenzen, ist die des Ethos des Zugangs und des Kuratierens:

»It is my profile, not the editor's, that arranges the information for me. The web's interactivity filters my information and sends it to those who pay for access to me. As Wendy Chun notes: online, in order to use, one has to agree to be used. (Wendy Hui Kyong Chun, 2006, S. 130) This digital ›archival‹ practice, I believe, can prove profoundly anti-archival. The shift from the archive to the digital has moved us away from the institutional, the confined, the long term of Foucault's disciplinary

society to the ›control society outlined by Deleuze—free floating, short term, rapidly shifting. We move from the analog to the digital, from signature to password, from citizen to nomad, from typographic man to graphic man, as McLuhan put it. (Deleuze, 1992, S. 3 ff./McLuhan, 1994). For better and for worse, the politics of the archive are not the politics of the digital.«⁸⁷

Das Problem der Filterblasen, das Taylor hier anspricht, betrifft, bei aller nicht zu überschätzenden Problematik, jedoch nur einen bestimmten Teil digitaler Systeme, nämlich den kommerziell orientierten Teil des Internets. Zweifellos ist es der mächtigste, aber eben nicht der einzige. Wir müssen hier zwischen den Praktiken des Mediengebrauchs und den mediumsinhärenten Bedingtheiten unterscheiden. Wenn ich beispielsweise im Onlinesystem der Universitätsbibliothek (UB) nach Informationen recherchiere, werde ich nicht nur im eigenen Dunstkreis herumgeführt. Es geht hier vielmehr um eine bestimmte Art und Weise der Politik in digitalen Systemen. Aktuell wird diese Politik in der Hauptsache von den ökonomischen Interessen weniger Monopole dominiert, aber das ist den digitalen Systemen nicht inhärent, sondern der Firmenpolitik bestimmter Großkonzerne geschuldet. Es wären ebenso Suchagenten möglich, die, wie die der UB, gar keine personalisierten Vorschläge machen, oder die z.B. immer auf Gegendarstellungen verweisen und zu jeder Suchanfrage möglichst divergierende Suchergebnisse präsentieren. Umgekehrt bedeutet beispielsweise auch ein »menschlicher Suchagent«, z.B. in der UB, nicht zwangsläufig, dass ich »objektive Suchergebnisse« bekomme. Er kann individuelle Interessen an der Verbreitung einer bestimmten Schrift haben oder mir, genau wie kommerzielle Suchmaschinen, aufgrund meiner geschilderten Vorlieben ähnliche Angebote empfehlen. Natürlich habe ich hier unmittelbare Möglichkeiten der Interaktion als in digitalen Systemen, aber wenn ich beispielsweise bei *YouTube* immer nur nach »Bach-Oratorien« gesucht habe, mich nun aber nach etwas völlig anderem umsehen möchte, kann ich z.B. »AC/DC« eingeben und bekomme dann Vorschläge, die versuchen, meine vom Algorithmus angenommene Vorliebe für Bach und meine angenommene Vorliebe für AC/DC zu verbinden, was durchaus zu interessanten Verknüpfungen führen kann.

Wenn wir prüfen wollen, welche Wissensformen von Archiven und welche von Repertoires beherbergt werden können, müssen wir neu ansetzen und Taylors Überlegungen mit unseren bisherigen Erkenntnissen in Beziehung setzen. Wir können bereits festhalten, dass sich Inhalte aus materiellen wie auch aus digitalen

87 Taylor, Diana: *Save As ... Knowledge and Transmission in the Age of Digital Technologies*. (S. 3). <https://iagathering.org/mainsite/wp-content/uploads/Foreseeable-Futures-10-Taylor-1.pdf> (09.02.2022). (S. 14). Bezug nehmend auf: Chun, Wendy Hui Kyong: *Control and Freedom: Power and Paranoia in the Age of Fiber Optics*, Cambridge 2006. (S. 130); Deleuze, Gilles: *Postscript on the Societies of Control*, OCTOBER_59, Cambridge 1992. (S. 3-7); McLuhan, Marshall: *Understanding Media: The Extensions of Man*, MIT Press 1994.

Archiven nur anhand repertoirischer Praktiken verbreiten oder verdrängen lassen. Wenn wir davon ausgehen, dass Archive sich, wie Taylor vorschlägt, dadurch kennzeichnen, dass sie von ihren personalen Träger*innen ablösbares Wissen aufbewahren, muss uns zugleich bewusst sein, dass sie dann »nur« Informationen aufbewahren, kein Wissen. Wir haben in der Auseinandersetzung mit Ryle und Polanyi gesehen, dass Wissen nicht anders als performativ existent sein kann, also durch ein personales Aufführen, Rezipieren, also erst *durch Praktiken des Repertoires* zu Wissen wird. Wir müssen also richtiger sagen, dass Archive *Informationen* beherbergen können, die von ihren Produzent*innen ablösbar sind. Um diese Informationen in Wissen zu verwandeln, braucht es jedoch die repertoirische Interaktion durch ein leibhaftes Subjekt, das die Informationen in irgendeiner Weise aufführt und dadurch erst in Wissen verwandelt. Das gilt sowohl für materielle als auch für digitale Archive. Daher ist in Archiven auch nur explizites (und damit auch nur explizierbares) Wissen in Form von Informationen zu beherbergen. Mit Ryle könnten wir sagen, dass Archive ein *knowing that* beherbergen können; um es zu einem *knowing how* zu machen, brauchen wir die performativen Praktiken des Repertoires. Hier können wir mit Serres und Nida-Rümelin fragen, wie Forschungs-, Lehr- und Lernweisen aussehen müssten, damit das notwendige Vermögen des Repertoires gelehrt und gelernt werden kann, dessen wir bedürfen, um die Informationen des Archivs überhaupt in Wissen verwandeln zu können.

Auf der anderen Seite müssen wir uns klarmachen, dass Repertoirisches durch seinen Transfer ins Archiv nicht bewahrt, sondern im Gegenteil zerstört wird. Im Zuge der Beobachtungen des Negt-Seminars haben wir festgestellt, dass beispielsweise »das Erinnern« von Erfahrungen ein leibhaftes repertoirisches Vermögen und damit als etwas grundsätzlich anderes als »speichern« zu bewerten ist. Die digitalen Archivierungspraktiken stehen dabei gerade in einem Spannungsverhältnis zu dem, was Negt die *Entwertung der Erinnerung* nennt. Der auffällige Topos, digitale Archivierungen als Formen des Erinnerns zu betrachten, findet sich auch bei Taylor problematisiert:

»The nostalgia is built into the technology itself—a memento mori, as were the first miniature paintings of loved ones. These early technologies stage the vanishing ›now‹ to construct a past that can be accessed (and mourned) at some later time. [...] The new digital era is obsessed with archives—as metaphor, as place, as system, and as logic of knowledge production, transmission, and preservation.«⁸⁸

Wir können hier in Bezug auf das Erinnern (als Bewahren) also einige Präzisierungen vornehmen. Das, was Taylor als *Memento-mori-Dimension* digitaler Praktiken benennt, scheint nur auf den ersten Blick im Widerspruch zu dem zu stehen, was

88 Ebd. (S. 4).

Negt die *Entwertung der Erinnerung* nennt. Das digitale Dokumentieren von Erinnerungen, Erlebnissen und Erfahrungen hat zweifellos Hochkonjunktur. Doch speichern ist nicht erinnern. Vergegenwärtigen wir uns, dass die Teilnehmer*innen des Negt-Blockseminars, die ihr Smartphone zum Selfie zücken, um eine Erfahrung zu dokumentieren oder – genauer – zu bewahren, sie gerade dadurch *beendet* haben. Mit Taylor haben wir gesehen, dass Erfahrungswelten zum Bereich der repertoirischen Praktiken gehören, sodass man sie also gerade durch ihre Transformation ins Archiv zerstört. Die Hochkonjunktur digitaler Erinnerungspraktiken entwertet also das Erinnern, das ein repertoirisches Vermögen ist, indem es das Erinnern in einen Archivierungsvorgang verwandelt. Das digitale Dokumentieren relativiert dabei jedoch nicht zwangsläufig die Erfahrung, die gemacht wurde, und wir können mit Serres und Taylor darüber nachdenken, welche Wissensformen als Informationen archiviert und wieder aufgeführt und welche nicht anders als durch eine repertoirische Praxis bewahrt werden können. Dazu ist sicherlich entscheidend, der absurden Sprechweise über kognitive Zugänge als unkörperliche Wissenszugänge noch einmal auf die Spur zu kommen und sie mit der Frage nach Methoden in Verbindung zu setzen. Taylor sieht die Möglichkeit einer solchen Trendwende durch die Performance Studies gegeben:

»By taking performance seriously as a system of learning, storing, and transmitting knowledge, performance studies allows us to expand what we understand by ›knowledge.« This move, for starters, might prepare us to challenge the preponderance of writing in Western epistemologies. [...] writing has paradoxically come to stand in for and against embodiment. [...] Now, on the brink of a digital revolution that both utilizes and threatens to displace writing, the body again seems poised to disappear in a virtual space that eludes embodiment.«⁸⁹

Hier sind sich Serres, Negt und Taylor einig, wenn es darum geht, nicht einfach neue Theorien zu entwickeln, sondern den Kanon der Methoden und Praktiken erweitern zu müssen:

»Part of what performance and performance studies allow us to *do*, then, is take seriously the repertoire of embodied practices as an important system of knowing and transmitting knowledge. The repertoire, on a very practical level, expands the traditional archive used by academic departments in the humanities.«⁹⁰

Taylor kommt also ebenfalls zu dem Schluss, dass eine Fokus-Verschiebung auf performative Aspekte im Sinne der Performance Studies ein vielversprechender Lösungsansatz für die reduktionistischen Praktiken akademischer Forschung und

89 Ebd. (S. 16).

90 Taylor 2003. (S. 26).

Lehre darstellt. Hier werden manche versucht sein einzuwenden, dass es keine Lösung für jede Disziplin sein kann, mit den Performance Studies zu interagieren. Dem ist entgegenzusetzen, dass alle Disziplinen zwangsläufig mit performativen Praktiken operieren, um die Informationen, die das Archiv beherbergt, in Wissen zu transformieren. Wir haben in unseren Beobachtungen gesehen, dass die performativen Aspekte akademischer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen zwar weitgehend unreflektiert bleiben, aber dennoch wirksam sind. Dabei ist noch einmal zu betonen, dass akademische Wissens- und Bildungsaufführungen keineswegs *unkörperlich* zu nennen sind. Ihre körperlichen Praktiken sind sogar sehr anstrengend. Richard Carp formuliert das folgendermaßen:

»Specific disciplines of the body correspond to specific experiences of the world. Academic thought is produced by a specifically disciplined body, one that can tolerate sitting for hours in sterile rooms buzzing with the sound of fluorescent lights, listening to word after word after word of lecture after lecture. These bodies have been taught to dissociate from themselves, trained to delay elimination (and even the experience of the need to eliminate), to repress the experience of sexual desire, hunger, and thirst, to still the urge for movement and kinesthetic expression for slumberous physical stillness which is required not only for attending (conferences, classes, laboratories) but also for reading, writing and computer work.«⁹¹

Wenn wir uns bewusst machen, dass wir im akademischen Arbeiten spezifische körperliche Praktiken ein- und ausüben, können wir auch darüber verhandeln, welche *alternativen Praktiken* hier möglich sind. Durch die digitalen Archivsysteme erhalten wir einen Freiraum, der verlangt, dass wir uns mit den Praktiken und Wissensformen beschäftigen, die die digitalen Archive *nicht* beherbergen können, also mit den performativen Wissensformen des Repertoires. Die Lehren des *performative turn* können inhaltlich nicht nur in textueller, linearer Form besprochen werden, sondern müssten zwingend auf die *Formen* und *Praktiken* angewandt werden, wenn wir diese Lehren als richtig anerkennen wollen. Erinnern wir uns daran, dass in den Theaterwissenschaften mit Fischer-Lichte von zwei performativen Wendungen gesprochen wird, wobei die erste bereits auf die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert datiert wird.⁹² Sie beinhaltet die Erkenntnis, dass Theater keineswegs nur auf die Bühne gebrachtes Drama ist, also dass es *keine neutrale Form* der Aufführung gibt. Auch für die Wissenschaften ist es an der Zeit, das Phantasma von der Neutralität der Form gegenüber ihren Inhalten zu hinterfragen. Wir müs-

91 Carp 2001. (S. 99).

92 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: *Theater als Modell für eine performative Kultur. Zum performative turn in der europäischen Kultur des 20. Jahrhunderts* (Vortrag 28.1.2000). Saarbrücken o.J. (S. 3.).

sen auch in den Wissenschaften fragen, wie ein Inhalt aufgeführt wird und was die beste Form für seinen Transfer und seine Aufbewahrung darstellt.

Wird allorts beklagt, dass Studierende in den Vorlesungen, die ihnen Zugang zu Archivinformationen anbieten, nicht aufmerksam sind, wir aber gleichzeitig feststellen können, dass sie dieses Archivwissen dennoch in den Klausuren wiedergeben können, kann mit Serres optimistisch davon ausgegangen werden, dass sie diesen Zugang eigenständig finden und die dadurch freigewordene Zeiträume anders nutzen. Mit Ryle muss dann weitergefragt werden, ob sie die so erhaltenen Informationen nur auswendig aufsagen oder auch tatsächlich verstehen und anwenden können. Das lässt sich jedoch freilich nicht anhand von Multiple-Choice-Klausuren feststellen, sondern nur in performativen Interaktionen. Auch in Bezug auf Konferenzen kann deren Potenzial als repertoiritische Praxis sinnvoller genutzt werden. Wenn dort hingegen in der Hauptsache schriftbasierte Archivinformationen präsentiert werden, ist es kaum verwunderlich, dass immer mehr Wissenschaftler*innen die Ansicht teilen, dass solches Wissen besser (und mit weniger logistischem Aufwand) digital geteilt werden könnte. Es gibt keinen Grund, sich zu versammeln (schon gar nicht digital), um dem Ablesen von zuvor schriftlich ausformulierten Texten zuzuhören, die noch dazu häufig mit gleichzeitig projizierten PowerPoint-Folien um die Aufmerksamkeit der Rezipient*innen konkurrieren. Im Gegenteil wäre es sinnvoller, derlei Schriften in Ruhe am Schreibtisch zu rezipieren. Die Frage ist, warum wir derartige digitale Formate dann analog reproduzieren? Hier wäre es ganz zweifellos sinnvoller, Vilém Flusser zu folgen, wenn er sagt: »Ich wurde vom Schwindel der Freiheit erfasst, der sich darin zeigt, dass sich die Frage nach ›frei wovon?‹ in die Frage ›frei wozu?‹ verkehrt.«⁹³

Mit Bunz ließe sich erwidern, dass wir zunächst aus der Konkurrenz mit den Maschinen hinaustreten sollten. Und mit Serres könnten wir weiterfragen, was wir stattdessen tun können, während wir uns gleichsam mit Negt klarmachen, welchen Entwertungen wir dabei kollektiv entgegensteuern müssen. Mit Taylor könnten wir antworten, dass sich unsere Versammlungen mit der Aus- und Umgestaltung des Repertoirewissens befassen sollten, statt digitale Strukturen analog zu reproduzieren.

An diese Gedanken anschließend werde ich im Folgenden auf die optimistische stimmende Bewegung der *Performance Philosophy* eingehen, die ihre eigenen Formate befragt, um die Produktivität einer solchen Auseinandersetzung anschaulich zu machen. In diesem Zuge werde ich abschließend die theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit an die Praxis rückbinden und von einem konkreten Konferenzergebnis berichten, in dessen Gestaltung meine theoretischen Einsichten praktische Anwendung und Prüfung erhalten haben.

93 Flusser, in: Rapsch, Volker [Hg.]: *Über Flusser. Die Festschrift zum 70. von Vilém Flusser*, Düsseldorf 1990. (S. 242).

VII. Praktische Anwendung und Rücküberprüfung der theoretischen Ergebnisse

In diesem Kapitel möchte ich den Weg meiner Arbeit, der seinen Startpunkt in der Praxis gefunden hat und über die Reflexion in die Theorie führte, finalisieren. Wir sind in der empirischen Situation gestartet und haben über sie reflektiert. Nun gilt es, diese Reflexionen wieder in die Praxis zu überführen und ihren Wert dort zu messen, wo er wirken soll. Hierzu habe ich ein Experiment unternommen, das die theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit exemplarisch in eine praktische Konferenzgestaltung überführte. Mein Anliegen war dabei zum einen, die theoretischen Erkenntnisse auf ihre Wirksamkeit oder Unwirksamkeit in der praktischen Anwendung hin zu überprüfen, und zum anderen, die praktischen Ergebnisse als Indikator für die Richtigkeit oder Falschheit der theoretischen Ergebnisse zu prüfen. Eine solche Gelegenheit erhielt ich im Rahmen einer Konferenzgestaltung des *Performance Philosophy Networks*, das ich nun zunächst kurz skizzierend vorstellen möchte, um das Experiment in diesem Feld zu kontextualisieren.

Performance Philosophy

Das international agierende Netzwerk der *Performance Philosophy* wurde 2012 gegründet, um Fragen nach dem Performativen der Philosophie und dem Philosophischen von und in Performances nachzugehen. Die Initiative ging von Laura Cull und Alice Lagaay aus, die 2010 in Berlin gemeinsam an einer Konferenz zu Philosophie und Performance gearbeitet und in diesem Feld größeren Forschungsbedarf ausgemacht hatten. Laura Cull hatte in ihrer Arbeitsgruppe im Rahmen von *Performance Studies international (PSi)*¹ dieselbe Erfahrung gemacht wie Alice Lagaay im SFB 447 *Kulturen des Performativen*², dass Form(at)fragen im Zuge der Institutionalisierung der Forschung mehr und mehr aus den Arbeitsprozessen eliminiert

1 Siehe: www.psi-web.org (17.12.2018).

2 <https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/sfb-kulturen-des-performativen/konzept/index.html> (17.12.2018).

wurden, obgleich sie von zentraler Bedeutung für die inhaltlichen Fragestellungen sind. Als Reaktion auf diesen Missstand brachten sie gemeinsam mit neun anderen *core conveners* aus der ganzen Welt ein Netzwerk zum innovativen Forschungsfeld der Performance Philosophy auf den Weg. Für die Auseinandersetzung mit Performance Philosophy ist die Frage nach Wissensformen zentral und bildet, gemeinsam mit der Antwort einer notwendigen Enthierarchisierung derselben, das Herzstück dieses Forschungsfeldes. Da uns diese Forderung in unterschiedlicher Weise sowohl bei Nida-Rümelin als auch bei Ryle, Polanyi und Negt begegnet ist, möchte ich sie nun anhand der Performance-Philosophy-Bewegung noch einmal destillieren. Auch Taylors Frage nach Archiv- und Repertoirewissen spielt hier mit hinein, insbesondere in Form der Frage nach den performativen Dimensionen des Repertoirewissens.

Performance Philosophy stellt zum einen die Frage nach der Verwandtschaft von analytischen und performativen Wissensformen und ihrer wechselseitigen Bedingtheit, zum anderen aber auch die Frage nach der Beziehung von Wissenschaft und Kunst insgesamt. Prominent wurden solche Fragen durch die international geführte (*Don't mind the gap*-Debatte, die 2013 durch einen Aufsatz von Martin Puchner ihren Höhepunkt fand. Puchner, der in Harvard Komparatistik und Literaturwissenschaften lehrt und außerdem die dortige Theaterausbildung leitet, hatte die Frage nach dem Verhältnis von Philosophie und Theater erneut aufgeworfen, das sich von der Antike bis heute hauptsächlich durch Abgrenzungsbestrebungen auszeichnet. Nachdem sein Artikel zunächst zahlreiche Überschneidungspunkte der beiden Bereiche darlegt, stellt er die Frage, ob man deshalb das »und« zwischen Philosophie und Theater ganz einfach streichen sollte, kommt aber schließlich zu dem Ergebnis, dass es gerade ihre Differenz ist, die die Beschäftigung mit beiden Disziplinen so wertvoll macht:

»What makes the study of theatre *and* philosophy interesting, even thrilling, is the very fact that the two are so utterly and irreconcilably different. It is the *and* that makes all the difference; it is the gap between theatre and philosophy that makes the study of their relation interesting, and even possible, in the first place. The study of theatre and philosophy should take its point of departure from this gap, and this gap should remain at the forefront of our inquiry. Put more strongly, studying theatre and philosophy means minding the gap between them.«³

In der Folge entbrannte ein Diskurs, der zwei Lager erkennen ließ: Die sog. *Mind the gap*-Fraktion, die für eine starke Differenzierung plädiert, und die sog. *Don't*

3 Puchner, Martin: »Afterword – Please mind the gap between theatre and philosophy«, in: Kornhaber, David: *Modern Drama*, Volume 56, Winter 2013. (S. 540-553). [H. i. O.]

mind the gap-Fraktion⁴, die für eine Perspektive von Philosophie als Performance und Performance als Philosophie plädiert.

Das Performance-Philosophy-Netzwerk stellt die Frage hingegen anders: Es geht nicht um die Verschmelzung oder Trennung von Disziplinen, sondern um die Frage nach der Performanz oder der Performativität von Philosophie sowie um die Frage nach den philosophischen Dimensionen von Performances. Es geht also nicht um Abgrenzungen im Sinne eines Entweder-oder, sondern um jeweilige Bezogenheiten, darin aber keinesfalls um Reduktionen beider Perspektiven, sondern um ein Sowohl-als-auch von Unterschieden und wechselseitigen Bezugnahmen der beiden Bereiche. So formulieren Cull und Lagaay in der Einleitung zu ihrer Buchreihe *Performance Philosophy*:

»[...] the series aims to both sharpen and problematize the definition of the terms ›performance‹ and ›philosophy‹, by addressing the relationship between them in multiple ways. It is thus designed to support the field's ongoing articulation of its identity, parameters, key questions and core concerns; its quest is to stage and re-stage the boundaries of Performance Philosophy as a field, both implicitly and explicitly. The series also aims to showcase the diversity of interdisciplinary and international research, exploring the relationship between performance and philosophy (in order to say: ›This is Performance Philosophy.‹), whilst also providing a platform for the self-definition and self-interrogation of Performance Philosophy as a field (in order to ask and ask again: ›What is Performance Philosophy?‹ and ›What might Performance Philosophy become?‹).⁵

Die Initiator*innen legen dabei besonderen Wert auf eine radikale Offenheit in Bezug auf definitorische und/oder ontologische Antworten auf die Frage, was Performance Philosophy ist, sein will oder sein könnte. Dabei versuchen sie gleichzeitig, sich von einem *anything goes* abzugrenzen, indem sie die Fragestellung des Feldes fortlaufend präzisieren:

»However, in order to maintain its experimental and radical nature, *Performance Philosophy* must also be open to including those scholars who may challenge extant concepts of ›performance‹ and ›philosophy‹. In this sense, ›What is Performance Philosophy?‹ could be considered one of the field's unifying (or at least, shared) questions, just as the question ›What is Philosophy?‹ has been a shared question for philosophers for centuries. This is not mere circularity, but an absolutely necessary methodological reflexivity that must constitute an aspect of any field, which otherwise leaves its own axioms and premises uninterrogated.⁶

4 Siehe etwa: Granzer, Valerie/Ingrisch, Doris: *Kunst_Wissenschaft: Don't Mind the Gap! Ein grenzüberschreitendes Zwiegespräch*, Bielefeld 2014.

5 Cull, Laura/Lagaay, Alice [Hg.]: *Encounters in Performance Philosophy*, London 2014. (S. 8).

6 Ebd. (S. 8f.).

Es geht also auch um eine Auseinandersetzung mit Selbstverständnissen – und darin um vermeintliche Selbstverständlichkeiten – der beiden Disziplinen, also um ein Prinzip des *Alienatings*, wie wir es in dramaturgischen Arbeitsweisen kennengelernt haben. Durch die Begegnung mit dem Anderen sollen neue Perspektiven auf das Eigene evoziert werden, die wiederum auch das Andere in einen neuen Kontext befördern. Die Grenzen zwischen Performance und Philosophie sollen dabei weder verfestigt noch aufgelöst werden:

»Indeed, the very vitality of a field of knowledge lies in its willingness to persistently question its own boundaries rather than rule anything out once for all. The intention is not to police these boundaries, but to provide a public forum where they might be both stated and contested.«⁷

In der Vergangenheit wurden dabei aufseiten der Philosophie immer wieder starke Abgrenzungsversuche zur Kunst unternommen, die jedoch gleichzeitig (auch philosophisch) kritisiert wurden, während es in der Kunst umgekehrt Annäherungsversuche an die Wissenschaften gab, etwa durch jüngere Initiativen im Bereich der »künstlerischen Forschung«⁸ (*artistic research/arts-based research*), die jedoch ebenfalls mit einer kritischen Betonung ihrer Differenz einhergehen. Ziel der Performance-Philosophy-Bewegung ist jedoch nicht einfach, eine Reorganisation der Literatur seit Platon über Nietzsche, Derrida und unzählige andere zu unternehmen, sondern solchen Theorien neue (auch praktische) Bezugnahmen anzutragen:

»The purpose of the series is not to offer yet another ›introduction‹ to these philosophers by re-stating what they have already said, but to engage with the pedagogic, political, practical and theoretical potential of the questions that are raised, not least as they concern the academy.«⁹

Das Netzwerk *Performance Philosophy* stellt eine Plattform zur Verfügung, auf der sich engagierte Auseinandersetzungen koordinieren lassen. Neben der Internetplattform, auf der sich Interessierte vernetzen und z.B. Veranstaltungen organisieren können, gibt es ein Online-Journal, die genannte Buchreihe beim britischen Verlag Palgrave Macmillan sowie die sich derzeit in Arbeit befindliche *Routledge Companion to Performance Philosophy*. Das Netzwerk ist seit der Gründung rasant

7 Ebd. (S. 9).

8 Hiervon zeugen z.B. die zahllosen Initiativen zur Einrichtung von Promotionsprogrammen an künstlerischen Hochschulen, aber auch außeruniversitäre Einrichtungen wie das bereits erwähnte *Institut für künstlerische Forschung (!KF)*, welches ursprünglich von Künstler*innen und Wissenschaftler*innen als außeruniversitäre Forschungseinrichtung in Berlin gegründet wurde: www.artistic-research.de (15.12.2012).

9 Cull, Laura/Lagaay, Alice [Hg.]: *Encounters in Performance Philosophy*, London 2014. (S. 9).

gewachsen. Mittlerweile hat es weltweit ca. 3.000 Mitglieder, die dem Aufruf gefolgt sind, sich mit Forschungsfragen von Performance Philosophy auseinanderzusetzen. Das Zentrum der Bewegung bildet dabei die *Biennial Performance Philosophy Conference*, welche sich mit inhärenten Fragestellungen, besonders in Bezug auf die eigene Verfasstheit des Feldes, befasst. So waren die Themen der bisherigen Konferenzen: »What is Performance Philosophy? – Staging a new field«¹⁰ (Surrey/UK, 2013), »What can Performance Philosophy do?«¹¹ (Chicago/US, 2015), »How does Performance Philosophy act? – Ethos, Ethics, Ethnography«¹² (Prag/CZ, 2017), »How does Performance Philosophy intervene? – Institution, Intoxication, Intervention«¹³ (Amsterdam/NL, 2019) und »How does Performance Philosophy collaborate? – Performance Philosophy Problems«¹⁴ (Helsinki/FI, 2022). Wie an den Konferenztiteln ersichtlich wird, wurde in den vergangenen Jahren mehr und mehr die Frage konkretisiert, wie sich Performance Philosophy als Disziplin und als Netzwerk gestaltet oder gestalten will. Die Textbasiertheit der Philosophie wird dabei explizit infrage gestellt und zur Verhandlung gebracht. Auf der anderen Seite wird ebenso explizit danach gefragt, wie Performance philosophisch wirksam werden kann oder will. Hierin wird dem beschneidenden Reduktionismus einer vorschnellen Antwort von Philosophie als Performance und Performance als Philosophie entgegengewirkt und gleichzeitig nach der prinzipiellen Berechtigung solcher Perspektiven geforscht. Es geht also nicht nur textuell, sondern vor allem auch in den jeweiligen Praktiken um eine Begegnung mit dem Fremden, dem Anderen, um Selbstverständnisse auf den Prüfstand zu stellen. So arbeitet beispielsweise Alice Lagaay seit ihrer Zeit an der Universität Bremen bis heute progressiv mit dem Zentrum für Performance Studies (ZPS) und dem Theater der Versammlung (TdV) zusammen und hat seither etliche Lehrveranstaltungen und Konferenzbeiträge in der produktiven Verunsicherung durch performative Perspektiven des Theaters auf die Philosophie und vice versa umgesetzt. Sie formulierte dazu:

»In my current position at the University of Bremen, for instance, there is the very lucky circumstance that I am free to invite performers from the university's unique performance company (*Theater der Versammlung*) to integrate and participate in my seminars within the philosophy department – and they are willing to come.

10 Für weitere Informationen: <http://performancephilosophy.ning.com/page/cfp-2013-conference> (14.12.2018).

11 Für weitere Informationen: <http://performancephilosophy.ning.com/page/chicago-2015> (14.12.2018).

12 Für weitere Informationen: <http://performancephilosophy.ning.com/page/prague-2017> (14.12.2018).

13 Für weitere Informationen: <https://performancephilosophy-amsterdam.nl> (14.12.2018).

14 Für weitere Informationen: <https://www.uniarts.fi/en/performance-philosophy-conference-2021/> (18.12.2021)

This creates an open space for experimentation and a unique opportunity for people from different disciplines to experience each other's different approaches, insights and types of playfulness, which I believe even allows something of a new form of discussion and mutual recognition, perhaps even a new form of knowledge to emerge.«¹⁵

Die Interaktion der verschiedenen Disziplinen lässt also nicht nur neue Inhalte, sondern auch neue Formen entstehen, die wiederum zu neuen Inhalten und neuen Formen führen. Eine interessante Bemerkung, die über ein Sprachspiel hinausweist, macht diesbezüglich der ebenfalls zu den *core conveners* gehörende Freddie Rokem (Emanuel Herzikowitz Professor/Tel Aviv University), wenn er über den Zusammenhang von Form und Performance in einer Art paradoxen Bezugnahme spricht:

»The ›**form**‹ is also an integral part of the ›**performance**‹, where the rhetorical figure of *paronomasia*, phonetic inclusion (e.g. ›**I like Ike**‹) including the repetition ›**form/perform**‹ creates a tension between the static ›form‹ and the dynamic nature of the performance.«¹⁶

Das Statische der Form liegt gewissermaßen aufgehoben in der dynamischen Bewegtheit der Performance, gleichzeitig ist »Performance« zunächst einmal eine (bewegte) Form. Bezogen auf das Feld der Performance Philosophy ist hierin die Formel enthalten, die Form (der Philosophie) zu bewegen, indem sie (neu) performt wird, und gleichzeitig mehr über die Form von Performances zu erfahren. Diese Fragen gelten aber nicht nur für die Formen der beiden Disziplinen, sondern auch für Strukturen und Interaktionsweisen, die transdisziplinäre Arbeitsprozesse allgemein verlangen. Das Aufeinandertreffen von einander fremden Disziplinen verlangt andere Zeitzusammenhänge, in denen beispielsweise zunächst einmal eine gemeinsame Sprache entwickelt werden muss, die die unterschiedlichen Logiken diskutierbar macht. Es muss also bestimmte Freiräume im Sinne Serres und Negts geben, welche aber häufig gerade *durch* die Zwänge der Institutionen verhindert werden. Es ist daher von großer Bedeutung zu fragen, ob solche Freiräume auch *innerhalb der Institutionen* möglich sein können. Lagaay formuliert die Frage in Bezug auf das Forschungsfeld der Performance Philosophy folgendermaßen:

»How can we create structures that will sustain this kind of fruitful interaction, allowing space and time for experiment? And once these structures have been

15 Koubová, Alice/Lagaay, Alice: »Performing the impossible in philosophy«, in: Cull/Lagaay 2014. (S. 39-64). (S. 52).

16 Rokem, Freddie: »Bodies of knowledge«, in: Cull/Lagaay 2014. (S. 105-120). (S. 11). [H. i. O].

created, how can we prevent them from becoming ossified in the process of institutionalization? This is a long-term serious concern.«¹⁷

Dem ZPS ist es mit dem TdV an der Universität Bremen gelungen, solche Strukturen für transdisziplinäre Begegnungen zu erschaffen, was u.a. dadurch ermöglicht wird, dass die Bremer Performance Studies programmatisch nur in Verbindung mit einem wissenschaftlichen Studiengang unterschiedlicher Fachrichtung absolviert werden können, was die Transdisziplinarität der Auseinandersetzungen bereits im Studium gewährleistet. Hier wurde die Umwandlung in einen Masterstudiengang bewusst vermieden, um einen strukturellen und inhaltlichen Freiraum für Studierende und Lehrende erhalten zu können, von dem auch die kooperierenden Fachbereiche profitieren. Holkenbrink formuliert diesbezüglich:

»Wer dagegen in den Bereichen der Wissensproduktion ›die Bereitschaft, Berührung und Veränderung zuzulassen‹ (Ingrisch), fördern will, müsste einerseits darin geübt sei, nach Bruchstellen innerhalb der Institutionen Ausschau zu halten, und andererseits den Mut, den Einfallsreichtum, die Kraft haben, durch diese Risse hindurch das Fließen von Wissensströmen zu organisieren. So können beispielsweise die Performance Studies in Bremen programmatisch ausschließlich in Kombination mit einem Studium anderer Fachrichtungen belegt werden. Auf die Einrichtung eines Masterstudiengangs wurde bewusst verzichtet. Das Studium sieht strukturell vor, dass Studierende aus unterschiedlichen Fachbereichen in fächerübergreifenden Studienprojekten zusammenkommen und ihre fachspezifischen Inhalte in die performative Arbeit des Zentrums einbringen. Umgekehrt werden den Studierenden performative Methoden vermittelt, welche sie wiederum auf ihre fachspezifischen Hintergründe anzuwenden lernen. Sie beginnen, praktisch-ästhetische und theoretische Zugänge zur Wirklichkeit produktiv aufeinander zu beziehen – eine Fähigkeit, die sie auch für eine spätere Berufspraxis nutzen können. Dabei kann diese berufliche Praxis einerseits im künstlerischen Bereich liegen, in dem die Einbeziehung unterschiedlicher Wissensformen immer mehr an Bedeutung gewinnt.«¹⁸

Das *Centre for Performance Philosophy*, welches im Zuge der Performance-Philosophy-Bewegung 2016 an der University of Surrey (UK) gegründet wurde, sieht sich ebenfalls in der Pflicht, sich mit Fragestellungen der Verfasstheit der Institutionen und dem Anspruch an transdisziplinäre Arbeitsweisen auseinanderzusetzen. In der Selbstbeschreibung wird offensiv mit diesem Anspruch umgegangen:

17 Cull/Lagaay 2014. (S. 53).

18 Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Die subversive Kraft der Verletzlichkeit – Ein Dialog über Wissenskulturen und ihre Aufführungen«, in: Ingrisch/Mangelsdorf/Dressel 2017. (S. 107f.).

»The Centre for Performance Philosophy is a new research centre at the University of Surrey, having officially launched in September 2016. The aim of the Centre is to foster innovative and creative research concerned with the intersection of ›performance‹ and ›philosophy‹. [...] The new Centre for Performance Philosophy will provide a platform for this innovative research, support a community of interdisciplinary PhD students and host a programme of exciting events going beyond the conventional format of academic ›talks‹ to other forms such as lecture-performances and installations, which try to actually do performance philosophy, rather than just talking about it.«¹⁹

Auch ich widme mich in dieser Forschungsarbeit dem Anspruch, Performance Philosophy zu betreiben, statt nur darüber zu schreiben. Dieser Anspruch hat maßgeblich zur Gestaltung meiner Arbeit und meiner Vorgehensweise beigetragen. Doch wäre dem Anspruch der Bewegung schlecht gedient, hätte ich einfach eine Rekapitulation der bisherigen Literatur vollzogen. Daher möchte ich hier auch weiterhin einen anderen Weg einschlagen bzw. davon berichten, welchen Weg ich stattdessen eingeschlagen habe: Als das ZPS die Möglichkeit erhielt, als Kooperationspartner maßgeblich an der Organisation und Durchführung der *3rd Biennial Performance Philosophy Conference 2017: How does Performance Philosophy act? – Ethos, Ethics, Ethnography* in Prag (CZ) mitzuwirken, entschied ich mich, dies als Gelegenheit für eine praktische Rücküberprüfung meiner theoretischen Arbeit zu nutzen und meine Erkenntnisse über die Performativität und die Dramaturgie von akademischen Wissens- und Bildungsaufführungen in Form einer Konferenzdramaturgie anzuwenden.

Von diesem Experiment möchte ich nun abschließend berichten. Dabei bin ich mir der Schwierigkeit bewusst, dass auch hier eine Hierarchisierung der Wissensformen vonstattengeht, sobald ich in schriftlicher Form agiere. Ich produziere einen performativen Widerspruch: Über Performance Philosophy ist nicht gut zu schreiben, geht es doch um die Frage nach dem Performativen der Philosophie, auf die das Schreiben immer schon eine Antwort ist, auch wenn es keine sein will. Einem schreibenden Versuch der Schrift als Antwort zu entkommen, indem ich über ein Ereignis schreibe, kann ich daher nur insofern gelassen begegnen, als ich zugleich annehme, dass sich das, was ich mitteilen will, nicht allein in der Schrift findet, sondern auch in ihren Lesenden ereignet. Ich gehe davon aus, dass die Leser*innen Erfahrungen haben, die durch meinen Bericht aktiviert, Erinnerungen und Assoziationen, die hervorgerufen werden. So kann ich hoffen, dass auch hier das *Wie* einen Unterschied macht und dass das, wovon ich berichten möchte, letztlich nicht einfach im Text steht, sondern sich zwischen seinen Zeilen ereignet.

19 [http://gsauk.org/research/centre-performance-philosophy\(14.12.2018\)](http://gsauk.org/research/centre-performance-philosophy(14.12.2018)).

In dieser Hinsicht möchte ich zudem der Unabgeschlossenheit des Feldes gerecht werden und eine Antwortmöglichkeit auf die Frage formulieren, was Performance Philosophy sein könnte, indem ich exemplarisch davon berichte, wie das Feld kollektiv handelnd hervorgebracht wird. Dabei kommt der kritischen Auseinandersetzung mit Fragen seiner Formiertheit eine zentrale Bedeutung zu, die ich gleichzeitig als *fragende Antwort* auf die Konstitution des Forschungsfeldes erachte.

How does Performance Philosophy act? Ethos, Ethics, Ethnography

Die Frage nach dem *How* im Konferenztitel der *3rd Biennial Conference 2017* in Prag, *How does Performance Philosophy act? – Ethos, Ethics, Ethnography*, entspricht der Frage nach dem *How* von akademischen Forschungs-, Lehr- und Lernweisen als zentraler Frage dieser Arbeit und ist gleichzeitig als Frage die einzige Antwort, die diese Arbeit in der Auseinandersetzung mit Wissens- und Bildungsaufführungen und ihren normativen Implikationen zur Verfügung stellen will. Wir haben in jeder Zugangsweise, empirischer und theoretischer Art, festgestellt, dass es um das *Wie* der Vollzüge von Interaktionsweisen geht und deren Gestaltung von zentraler Bedeutung für das Glücken oder Scheitern akademischer Praktiken, gemessen an ihren eigenen Zielen, ist. Daher möchte ich nun noch einmal konkret auf das *Wie* einer solchen Gestaltung eingehen und nachvollziehbar machen, dass eine solche Auseinandersetzung mit der Frage des *Wie* bereits unmittelbar zu anderen Vollzugsweisen und anderen normativen Implikationen führt. Ich berichte im Folgenden von der Gestaltung einer Konferenzdramaturgie, die ich gemeinsam mit meinen Kolleg*innen vom ZPS und Alice Lagaay unternommen habe. In der Gestaltung dieser Dramaturgie war es mir ein zentrales Anliegen, Aufschluss über die Praktikabilität meiner theoretischen Überlegungen zu erhalten, also zu fragen, wie eine Auseinandersetzung mit Dimensionen des *Wie* (im Sinne der Performance Philosophy) die Vollzugsweise einer Konferenz als Wissens- und Bildungsaufführung verändert. Ich entschloss mich, zu überprüfen, ob die Anwendung meiner analytischen Einsichten aus den dramaturgischen Perspektiven auch umgekehrt, gewissermaßen als dramaturgische Anweisungen, funktionieren und zu anderen Ergebnissen als denen einer Standard-Konferenzdramaturgie führen würden. So beschloss ich, gemeinsam mit meinen Kolleg*innen vom ZPS und vom TdV eine Konferenzdramaturgie zu entwickeln, die als Experiment mit offenem Ausgang zeigen sollte, ob die normativen Appelle aus der theoretischen Analyse auch praktisch ihre Berechtigung haben. In meinem Bericht werde ich diesmal anstelle von Situationsprotokollen zunächst die Originalmaterialien, die wir für die Konferenz entwickelt haben, sprechen lassen und diese anschließend mit einem Bericht anhand der redigierten Aufzeichnungen aus meinen Erinnerungsprotokollen verbinden. Auf diese Weise hoffe ich die prozessuale Dynamik des gesamten Verlaufs zugänglich zu machen

und Leser*innen dazu zu ermuntern, an eigene Erfahrungswerte anzuknüpfen und die Frage zu eröffnen, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zu gegläckten oder gescheiterten Konferenzereignissen auszumachen sind.

Mein Anliegen ist im Folgenden, die Auswirkungen zu thematisieren, die die so veränderten Zugänge ausgelöst haben, und damit ihr *Gemachtsein* sowie auch ihre *Gestaltungsmöglichkeiten* auszuweisen. Hierzu werde ich mich wiederum der theaterwissenschaftlichen Sprechweise von »Inszenierung« – als dem Teil eines Ereignisses, den man im Vorhinein planend gestalten und festlegen kann – und »Aufführung« – als dem Teil seiner emergenten und rekursiven Vollzugsweisen, die sich situativ ergeben – bedienen. Der Bericht will und kann dabei keine allgemeingültige Aussage in Form eines etwaigen Patentrezepts für Konferenzdramaturgien liefern. Was allgemeingültig ausgesagt werden kann, ist, dass der Beziehung von Form(at)en und ihren Inhalten eine zentrale Bedeutung zukommt, die man leugnen oder gestalten, aber nicht *unwirksam* machen kann.

Inszenierung

Vor dem Hintergrund der unabdingbaren Wechselwirkung von Form(at)en und ihren Inhalten trat ich meine Arbeit in der Gestaltung der *3rd Biennial Performance Philosophy Conference: How does Performance Philosophy act? – Ethos, Ethics, Ethnography* an. Dabei war ich in Prag zunächst als Vertreterin des ZPS im Komitee zur Auswahl der Konferenzbeiträge aktiv und später gemeinsam mit meinen Kolleg*innen vom ZPS und vom TdV sowie Alice Lagaay, als Vertreterin der *core conveners* von Performance Philosophy, und Alice Koubová, ebenfalls *core convener* und gleichzeitig Vertreterin der ausrichtenden Universität in Prag, für die Veranstaltungs-dramaturgie zuständig.

Im *Call for Proposals* hieß es:

»How does Performance Philosophy Act? Ethos, Ethics, Ethnography« is the 3rd biennial conference organized by the international network *Performance Philosophy*, founded in 2012. An emerging interdisciplinary field of thought, creative practice and scholarship, Performance Philosophy is concerned with all aspects of the relationship between philosophy and performance, including the ideas of ›performance as philosophy‹ and ›philosophy as performance‹. For this 3rd conference, our focus is on how performance and philosophy act, exploring the intersections of notions of ›acting‹, ›action‹, ›activity‹ and ›activation‹ across theatrical, political, behavioural and ethical contexts. Our interest revolves around three domains where different forms of ›how‹ are co-articulated:

a) the ›ethos‹ built into performance and/or philosophy in terms of style, stance or attitude;

b) the different renderings of ›the ethical‹ and ›ethics‹ questioned by performance and philosophy, e.g. virtue ethics, deontology, utilitarianism, principles of Eudaimonia, postmodern ethics, posthumanism;

c) the ethnographic linkages between performance, philosophy and the regional, cultural and political singularities, differences and forms of knowledge.

[...]

The organizers welcome proposals of different formats and lengths:

- ›Standard‹ conference presentations = 20 minute slots [or 90 minute panels];
- ›No paper‹ presentations = 20 minute slots [or 90 minute panels];
- ›Doing together ... Watching in the midst of doing‹ = 30-90 minute workshop proposals;
- Performance lectures = 20 minute slots [or 90 minute panels];
- Conditions that make possible ... = up to 1 hour 50 minute slots.«²⁰

Das *How* im Konferenztitel wurde also bereits im *Call* programmatisch aufgefasst und steht in einer Evidenzbeziehung zu den unterschiedlichen Auswahlmöglichkeiten der fünf vorgeschlagenen Formate, sodass die formatbezogene Fragestellung des *How* sich auch tatsächlich als Frage an die Formate widerspiegelt und nicht (nur) selbstverständlich in akademischen Standardformaten reflektiert wird. Interessant ist der divergierende Umstand, dass diesem Ruf zunächst nur wenig Folge geleistet wurde. Im Auswahlkomitee waren wir überrascht, folgende Formatverteilung in den Bewerbungen vorzufinden:

- Standard lecture (98 proposals)
- ›No paper‹ presentation (22 proposals)
- Performance lecture (25 proposals)
- Doing together (14 proposals)
- Conditions that make possible (10 proposals)

Obleich im *Call for Proposals* explizit zu einer Auseinandersetzung mit Form(at)en eingeladen wurde, war die absolute Mehrheit der Vorschläge auf das akademische Standardformat des 20-Minuten-Vortrags ausgerichtet. Konfrontiert mit diesem Umstand stellten wir uns im Auswahlkomitee die Frage, wie mit diesem Ergebnis umzugehen sei. Wir diskutierten intensiv die Relevanz des Fragewortes *Wie* in Bezug auf die Fragestellung *How does Performance Philosophy act? – Ethos, Ethics, Ethnography* und kamen insbesondere in Verbindung zu Fragen der Haltung, der Ethik und des sich mit der eigenen Praxis auseinandersetzenen *Wie* der Ethnografie zu dem Schluss, dass wir progressiv mit dieser Relevanz umgehen müssten. Wir entschieden daher zum einen, den vom akademischen Standardformat abweichenden Einreichungen einen Vorzug in der Auswahl der Bewerbungen zu geben, und zum

20 [http://web.flu.cas.cz/pprague2017/\(20.10.2018\)](http://web.flu.cas.cz/pprague2017/(20.10.2018)).

anderen, eine progressive Konferenzdramaturgie zu entwickeln, die die Relevanz des *Wie* ernst nehmen und widerspiegeln sollte.

Konstitutiv für die Performance-Philosophy-Bewegung ist der transdisziplinäre Austausch von Performance und Philosophie und, damit einhergehend, das Ideal einer gleichwertigen Anerkennung dieser unterschiedlichen Wissensformen. Gleichzeitig aber zeigten die Erfahrungen der vorherigen Konferenzen, dass eine gleichwertige Anerkennung nicht zwingend bedeutet, dass die Disziplinen auch aufeinander Bezug nehmen. Bei der vorangegangenen Konferenz in Chicago, USA, war es trotz der programmatischen Ausrichtung der Performance-Philosophy-Bewegung beispielsweise so gewesen, dass die unterschiedlichen Disziplinen und Formate weitgehend additiv arrangiert worden waren. Die Wissenschaftler*innen mit ihren theoretischen Vorträgen auf der einen Seite, die Künstler*innen mit Workshops und Performances auf der anderen Seite. Bisweilen wurde zwar inhaltlich aufeinander Bezug genommen, doch die Formate waren, mit wenigen Ausnahmen, von transdisziplinären Verfahren unberührt geblieben. Hier möchte ich noch einmal daran erinnern, dass es der Kunst inhärent ist, zu fragen, welche Beziehung Form und Inhalt miteinander eingehen, und auch, welcher Inhalt welche Form verlangt. Gerade darin besteht das Prinzip der Kunst. In der Wissenschaft ist es hingegen so, dass die Formate selten hinterfragt werden, denn die Einhaltung einer bestimmten Form, die sich jedoch freilich in jeder Disziplin anders darstellt, bedeutet ja gerade Wissenschaftlichkeit. Nun ist es aber gerade in Bezug auf Fragestellungen des sog. *Performative turn* so, dass sie durchaus eine neue Perspektive auf Formate ermöglichen, sogar verlangen, und es geradezu inhaltlich unwissenschaftlich wäre, die Formate nicht zu reflektieren. Bisher ist es jedoch meist so gewesen, dass es selbst dann, wenn die Formate reflektiert wurden, keine Rolle spielte, in *welcher Form* diese Reflexionen vorstättengingen, sodass die Form den Inhalt oft unabsichtlich korrumpierte. Wir beschlossen daher als erste grundsätzliche Maßnahme, die Konferenz, die vom Philosophischen Institut der Universität der Wissenschaften in Prag ausgerichtet wurde, an der Akademie der Darstellenden Künste (DAMU) in Prag stattfinden zu lassen. Die wechselseitige Bezugnahme dieser Wissensinstitutionen sollte auch zu unserem Leitfaden in der Dramaturgie werden.

Meine Kolleg*innen und ich hatten uns vor diesem Hintergrund vorgenommen, die Frage des Konferenztitels auch in dieser Form ernst zu nehmen und eine grundsätzlich inhaltlich korrespondierende Veranstaltungs-dramaturgie zu entwerfen, die den Versuch ernst nimmt, wissenschaftliche und künstlerische Arbeitsweisen auf ihre Permeabilität hin zu untersuchen, statt sie nur nebeneinander koexistieren zu lassen. Konkret gestalteten sich diese Ansätze beispielsweise so: Wann immer es möglich war, programmierten wir statt der üblichen Panels sog. *Fields* (angelehnt an das Stichwort der *Ethnography* im Konferenztitel). In diesen thematisch organisierten *Fields* planten wir jeweils einen gemeinsamen Eröff-

nungsvortrag, nach dem sich die Teilnehmer*innengruppe in zwei Spuren aufteilte: Eine Hälfte folgte einer eher theoretischen Spur (meist in Form von Vorträgen), die andere einer eher praktisch-ästhetischen (z.B. in Form eines Workshops). Nach einer Pause versammelten sich dann beide Teilnehmer*innengruppen wieder gemeinsam zu einem mindestens 60-minütigen Austausch (*Talk*), in dem die unterschiedlichen Zugangsweisen zum gemeinsamen Themenkomplex miteinander in Dialog gebracht wurden. Hierzu boten wir als Strukturierungshilfe performative Erinnerungs- und Interviewsettings an, die von den *Chairs* angeleitet werden konnten.

Um diesen Prozess gleichzeitig handelnd zu untersuchen, wollten wir die Konferenz-Teilnehmer*innen dazu aufrufen, sich selbst als Ethnograf*innen zu betätigen. Auf diese Weise sollte unser kollektives Handeln als Konferenz-Hervorbringende teilnehmend beobachtet werden können, um so unseren eigenen blinden Flecken auf die Spur zu kommen. Im Vorfeld hatten wir hierzu einen Leitfaden entwickelt, der sich in jeder Konferenzmappe fand und den man zur Orientierung für diese (freiwillige) Aufgabe heranziehen konnte. Es war möglich, sich für jeden Programmpunkt als Ethnograf*in zu melden und in dieser Rolle die Veranstaltung (auch) unter anderen Aspekten als gewöhnlich zu verfolgen. Diese Beobachtungen konnten dann als Eröffnung des gemeinsamen Talks den übrigen Teilnehmenden mitgeteilt werden:

Ethnographers' guidelines

Follow your perception. Use all of your senses. Describe in detail.

Try and focus on what seems significant to you. Don't try and collect all the data available. Try not to interpret and/or value your findings.

This might help:

- How do participants interact with each other before and after the lecture/workshop?
- How do participants use, or interact with, objects?
- What's in the air (e.g. smells, temperature, taste, humidity)?
- If the event was a music concert, what music genre would it be (e.g. opera, hard rock, pop)?
- Are there notable silences and sound peaks?
- Can you say something about viewing directions (general/individual)?
- Are there sudden incidents (e.g. movements)?
- Are there other activities (besides watching/listening to the lecture) and passivities of the participants during the presentation/workshop?
- What forms of physical contact are there between the participants and between participants and objects (e.g. shaking hands, wiping, chewing, holding)? What other contacts are there (e.g. taking a close look, verbally attacking, wondering, answering)?

- How is the space/room set up (positions of participants, object etc.)?
- How do participants/objects relate to each other (how near/distanced)?

Zudem hatten wir *Guidelines* für die *Chairs* vorbereitet, die das (freiwillige) Erinnerungs- und Interviewsetting erklärten und den geplanten Ablauf der *Fields* beschrieben. Wir boten jeden Morgen vor Veranstaltungsbeginn ein kurzes Briefing für die interessierten Ethnograf*innen und die *Chairs* an, um weitere Hinweise für diese Formatideen bereitzustellen, die sie in den jeweiligen *Guidelines* beschrieben fanden:

Chairs' guidelines

Give a brief intro:

Introduce yourself, participants, and the format (technicalities: which session in which room, schedule, coffee break etc.) Ask if there are ethnographers whose report will be included into the joint talk. Remind the split groups that they can use (part of) their coffee break for informal feedback before the joint talk.

Joint talk:

Scheduled for 60-90 minutes to have sufficient time for the exchange of the different sessions; structure of joint talk: ethnographers/memory performance, then interview setting with contributors, all these settings meant to create a basis, a common ground for open discussion.

Ethnographer report/memory performance (20 min)

Are there observations you'd like to share? Please, just relate what you saw/heard/felt/smelt or sensed (performative data). Try not to interpret and/or value. (If necessary, this is replaced by memory performance)

Interview Setting (20 min)

Somebody has to keep track of the time (15 minutes). There is a line of chairs on stage for the speakers/instructors, as well as four empty chairs facing them where the interviewers will sit down. *Only those on the four chairs* are allowed to ask questions and *only when all chairs are taken*, the interview starts. Questions are being asked, answers are being given. People from the audience can relieve the interviewers and take their place by simply tapping them on the shoulder. Even if the interviewer is just being answered, he/she has to return to their seat, and the answer is returned to the new interviewer. After 15 minutes, the time keeper gives the signal to stop and all open questions are being transferred to the subsequent open discussion.

Open discussion (20-40 min)

Die Teilnehmer*innen konnten also die unterschiedlichen Zugänge, die sie zuvor getrennt erlebt hatten, im gemeinsamen Gespräch miteinander in Dialog bringen, statt sie isoliert voneinander – als additive Angebote – zu betrachten. Gleichzeitig wollten wir so ein deutliches Zeichen für den Dialog und gegen die 20-Minuten-

Vortrag-10-Minuten-Rückfragen-Kultur setzen. Es sollte weniger um den schiefen Konsum von Wissen als um den *kollektiven* Generierungsprozess von Wissen gehen, was uns in Bezug auf die Frage nach dem »Ethos« und den »Ethics« als zentrale Grundlage für die Frage nach dem *Wie* unseres gemeinsamen Handelns erschien. Im selben Zuge entwickelten wir auch eine Alternative zum üblichen Conference-Dinner-Format, um den bei Konferenzen häufig empfundenen Selbstvermarktungspflichten einen anderen Impuls entgegenzusetzen: Bei sog. *Artistic Dinners* hatten die Teilnehmer*innen an einem der Abende die Möglichkeit, sich mit in Prag ansässigen Künstler*innen und Wissenschaftler*innen in kleinerem Kreis auszutauschen und – verbunden mit einem gemeinsamen Abendessen – Vorträge, Performances und Workshops zu erleben. Für sämtliche Essens- und Kaffeepausen beschlossen wir, dieselbe Großzügigkeit walten zu lassen wie für die Zeitfenster in den Talks. Wir betrachteten dies als wichtigen Faktor der Pausendramaturgie im Hinblick auf die Atmosphäre der Veranstaltung, dem wir, nicht ohne Widerstand, einige der *Proposals* opfern mussten. Unser Ziel war aber, den Teilnehmer*innen gerade dadurch zu ermöglichen, die Konferenztage prinzipiell vollständig zu bestreiten und nicht ein Panel ausfallen lassen zu müssen, um in Ruhe eine Mahlzeit einnehmen zu können. Gleichzeitig wollten wir auch hier einen Impuls in Bezug auf das *Wie* einer Konferenz als Wissensgenerierungs- und Austauschprozess setzen. Die Teilnehmer*innen sollten »genug Luft« haben, um wahrnehmen und reflektieren zu können, statt ihre Gedanken mit ununterbrochenem Input zu ersticken. Hier nun zur Orientierung die Programmübersicht:

Performance Philosophy Conference Prague 2017 How Does Performance Philosophy Act? Ethos—Ethics—Ethnography Thursday 22 June – Sunday 25 June 2017 Karlova 26, Prague 1, Czech Republic

Thursday 22

9	REGISTRATION / CAFE DAMU/			
10:30	WELCOME / THEATRE DISK/			
11:30	Keynote: A. Read , <i>The Dark Theatre: Ethnographies of the Capitalocene</i> (Chair: L. Cull) (DISK)			
13:30	LUNCH			
15	<p>Field (Chair: S. Waskabi) (R312)</p> <p>A. Koskova, P. Urban, <i>Logic Ethics in Dialogue with Care Ethics</i> (R312)</p> <p>T. Reever-Evans, <i>Logic Surfaces: Semiotics and the Ethics/Aesthetics of Play</i></p> <p>K. Piskova, <i>We come closer to them. We want them (close to us)!: The current challenges of the performer/audience encounter</i> (R312)</p> <p>Talk (R312)</p>	<p>Lecture Panel (Chair: A. Lagaay) (DISK)</p> <p>J. Peersall, <i>Encounter Becoming: Performing with Objects to Challenge Identity</i></p> <p>T. Kokkonen, <i>Weak Actors in Interpecies Performances</i></p> <p>E. Kirkkoppe, <i>Non-Human Performances in an Inhuman World: Towards the Ethics of Acquisicence*</i></p>	<p>Panel (Chair: E. Katan-Schmid) (Small Dance Hall)</p> <p>S. Houston, E. Katan-Schmid and A. Brennan, <i>Contact Philosophy: Dance as Embodied Ethics of Comprehension and Understanding</i></p>	<p>Field (Chair: O. Benek) (Ratizek)</p> <p>T. Schmidt, <i>Almost Invisible: Theatricality: Putting the audience to work in the Nature Theater of Ossama</i> (Ratizek)</p> <p>C. Wallace, <i>Is safe and special place: Addressing Audiences in an Age of Truthiness?</i></p> <p>R. Goshorn, <i>Love Compens All: Exploring the Ethical Ambitions of Love through Southpark's Festival of Love</i> (Ratizek)</p> <p>Talk (Ratizek)</p> <p>M. Espner, R. Moses, A. Street, <i>Boxes of Water</i> (Outside and R102)</p>
18	DINNER			
20	Keynote: A. Lagaay, H. Geerken , <i>On the Ethos – and Ethnography – of 'Creative In/formation': Discovering the Philosophy of Salomo Friedlander</i> (Chair: A. Koskova) (DISK)			

Friday 23

9	BRIEFING CHAIRS AND ETHNOGRAPHERS (CAFE DAMU)					
9:30	Keynote: S. Cusick , <i>Sound Ethics</i> (Chair: A. Grittes) (DISK)					
11:30	<p>Panel (Chair: D. Saltz) (R312)</p> <p>D. Saltz, J. R. Hamilton, S. May, <i>Analytic Perspectives on Acting, Ethics and Identity</i></p>	<p>Panel (Chair: L. Cull Ó Maolagáin) (S201)</p> <p>L. Cull Ó Maolagáin, M. Goshorn, L. Huxton, E. Kirkkoppe, J. O Maolagáin and A. Read, <i>Animal Performance Philosophy & Microlectures: A Conversation</i></p>	<p>Panel (Chair: K. Schmidt) (S201)</p> <p>S. Feilmer, M. Diagne, K. Rocktaschel, <i>On the 'Beyondness' of the Subject: Epistemological Paradigms in the Realm of Posthumanism</i></p>	<p>Panel (Chair: M. Lesch) (Ratizek)</p> <p>M. Lesch, L. Döses, M. Hay, <i>Heidegger's Question of Being and the Ethics of the Dancer</i></p>	<p>Performative Panel (R310)</p> <p>B. Cabral, D. Antunes, F. Mello, <i>Movable Noisy Spaces – how Movement Moves with Material Heritage</i></p>	
13:30	LUNCH					
15	<p>Field (Chair: A. Street) (R312)</p> <p>S. Freeman, <i>Making Strange: On the Performance Aesthetics of Global Ethics</i> (R312)</p> <p>M. Steuermann, <i>The precarious stability of PROUD TO STRIKE</i></p> <p>J. Argüello, <i>The Ethics of Belonging: The Refugee Crisis</i> (R312)</p> <p>Talk (R312)</p>	<p>Field (Chair: T. Schmidt) (Ratizek)</p> <p>N. Ward, <i>Angels: Conversations John Dee, theatre and (Hetero)sexuality</i> (Ratizek)</p> <p>M. Tatchell, <i>Between Situation and Situationism as ethics and politics</i></p> <p>E. Gee, <i>Not @ Home II: Performance as ethics and politics as performance</i> (Big Dance Hall)</p> <p>Talk (Ratizek)</p>	<p>Field (Chair: R. Moses) (Small Dance Hall)</p> <p>N. Pakems, <i>Soundscapes as an auditive relational field</i> (Small Dance Hall)</p> <p>T. Vohryzkova, <i>Walking with a meaning</i> (Small Dance Hall)</p> <p>Talk (Small Dance Hall)</p>	<p>B. Harris, <i>Traffic: Sounds, Traffic Lights</i> (Outside)</p>	<p>Lecture Panel (Chair: K. Pisková) (S201)</p> <p>A. Schwan, <i>Choreoethics in Early Modernist Dance</i></p> <p>O. Qing, <i>Gesture as Potentiality: Politics of Contemporary Contact Improvisation</i></p> <p>S. Pettesvki, <i>A reconstruction of a performance of philosophy in the deconstruction key, or How Derrida improved on the same stage with Derrida Coleman</i></p> <p>Talk (S201)</p>	
18	PAUSE / DINNER					
18:45	MEETING OF ALL PARTICIPANTS IN CAFE DAMU					
19	<p>Kafka's 'Wordscapes' panel + refreshments at Cafe Arco – curated by F. Rokem. With presentations by: A. Kitcher, R. Abellorovich, R. Kaner and A. Meronchik.</p> <p>A. Bakami, B. Siebert, W. Meierjohann, <i>Historiographies: A. Read and A. Street</i> (Panel: V. Koskova, <i>Performative Talk with Kafka</i>)</p>	<p>Artistic Dinner with Gregor Samsa at the Institute of Philosophy – curated by P. Kofálek. With presentations by: J. Ginn Falsberg, <i>Performance and Actor-Performance</i></p> <p>S. Grant, <i>Heidegger's Performative Reading of Aristotelian Poetics</i></p>	<p>Artistic Dinner and Velvet Carnival Curated by O. Cieslarová</p>	<p>Artistic Dinner and painting workshop Curated by A. Štítek</p>	<p>Vocal Pick-nick at Petruš Hall Curated by R. Ahnéová</p>	<p>Artistic Dinner in Studio ALTA! social space and authorial performance. Curated by K. Hájek</p>

mate im Sinne der Ethik und des Ethos der Frage *How does Performance Philosophy act?* Zu betonen, hatten wir die Manifestform gewählt, weil wir so das *Wie* unseres kollektiven Handelns von vornherein an die Aspekte von Ethos und Ethik angebunden wussten. Es fand sich als Einleitung im *Book of Abstracts*²¹ wieder und wurde von uns, anstelle von Begrüßungsworten, zur Eröffnung der Konferenz vorgetragen. Mir erscheint dieses Manifest in gewisser Weise wie ein Destillat meiner Dissertation, und ich freue mich darüber, es mit so vielen Menschen geteilt zu haben:

Manifesto for the 3rd Biennial Performance Philosophy Conference in Prague 2017: »How does Performance Philosophy act? Ethos, Ethics, Ethnography« by the programming committee

Addressing the question ›How Performance Philosophy Acts‹ requires engaging with it not just theoretically or in the standard format of academic conferences. It calls for that very format to be questioned and critically challenged. We propose that the conference itself be considered as a performance and that the ethos of its performativity be investigated as a first instance or case study. If Performance Philosophy seeks to promote an exchange between disciplines, its first basic principle must surely reside in a dehierarchization of various cultures of knowledge and their respective formats. Instead of simply placing these different formats (e.g. artistic workshops and philosophical lectures) next to each other, we propose that the conference test their permeability. The usual structure of academic conferences is frequently bemoaned, but there is often a lack of initiative or time to try out alternatives. Performance Philosophy seeks to offer a space in which, together, we experiment with new formats and thus train our sense-for-alternatives. It is in this spirit that the conference dramaturgy has been conceived as an experimental setting which all participants are invited to experience as such, and engage with, over the course of the event. In order to help us become aware of our own blindnesses we call upon you to act as ethnographers yourselves and to engage with various parts of the conference as participant observers, with a view to exploring and describing the specific form of performativity at play in each instance. The aim is to practice taking on a distanced gaze with regard to one's own habitual culture in order to sharpen one's perception of its aesthetical and ethical dimensions and thereby foster reflection upon how we act, and also identify as yet unprobed opportunities for experimental action to be explored.

With regard to the ethos and ethics of Performance Philosophy, our concern has also been to seek a democratization of output/input and encourage real dialogical exchange by facilitating maximum space for thinking and talking together. We don't just want to consume knowledge, but we hope to interactively

21 Das vollständige *Book of Abstracts* kann hier eingesehen werden: <http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/abstracts.html> (27.09.2018).

generate it! This is why we have introduced so called ›fields‹ into the programme. Within a field, various disciplines and formats are brought together around a mutual theme/complex. Each field opens with a lecture. The group in attendance then splits into two tracks. One half follows a more theoretical, the other half a more practical trajectory. Within each branch, chair and delegates may decide to include an informal coffee break for more personal exchange. Afterwards, the whole group comes back together for a collective discussion about what happened (and what was missed) in each track. This is where the ethnographers share their observations with a view to encouraging the recognition of lines of connection between the more theoretical and the more artistic/practical forms of research. (There will be a briefing for chairs and ethnographers every morning at 9AM). For all these reasons, we kindly request and encourage all participants to remain within their chosen field or panel for its entire duration, and not to hop between fields or panels. Please note: in the cases where workshop enrolment is required in advance, your registration counts for the whole respective field. The other formats of the conference include panels combining performances and theoretical contributions, lecture panels and ›Artistic Dinners‹. In the case of lecture panels, the focus is on facilitating collective exchange, not only the delivery of individual research. There will be no 20 minute lectures followed by 10 minutes for questions. Instead, a generous amount of time will be dedicated to the discussion of all papers with a view to encouraging dialogue and cross-mapping. We encourage the ready-made panel proposals to adopt a similar process.

On the Friday evening, Artistic Dinners will be introduced, as an alternative to the more ubiquitous, and sometimes quite anonymous and detached ›gala‹ event, and offering instead a taste of Prague's cultural and artistic life and heritage to small groups of participants. You will thus have the chance to visit Franz Kafka's Café Arco with experts on his work; to go for a performative walk through Prague-by-night; to break into the apartment of Rehor Samsa's family and enjoy an opulent dinner at the Institute of Philosophy; to visit a co-housing artistic community in the old-fashioned Prague 3; to spend an evening in the apartment of Czech political happening organizers; to take part in the celebration of the socially engaged experimental dance and theatre Studio ALTA in the industrial Prague 7; to paint, draw, create and eat with the Czech painter Antonín Střížek in his own atelier; or to sing and experiment with your own voices on the magnificent Petřín hill and its surroundings. The dramaturgical principle of the conference is a collective experiment, so please be brave and don't worry: failure is also a result! Or, in the words of Samuel Beckett: ›All of old. Nothing else ever. Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better!‹ (Worstward Ho. 1983)

We wish you and us all an inspiring, productive and memorable 2017 Performance Philosophy Conference in Prague!

Your dedicated programming committee:

Alice Koubová, Alice Lagaay, Anna Seitz [Suchard], Jörg Holkenbrink, Simon Makhali and Carolin Bebek²²

Im Folgenden Abschnitt werde ich nun berichten, wie sich die Vollzugsweisen unserer ambitionierten Veranstaltungs-dramaturgie konkret dargestellt haben. Anschließend werde ich das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie von Planung und Emergenz analysieren.

Aufführung

Am Eröffnungstag waren bereits ca. 150 Teilnehmer*innen und Vortragende an-gereist. Wir eröffneten die Konferenz morgens um 10:30 Uhr. Es gab Reden von Alice Koubová und dem Leiter der Akademie der Wissenschaft (als Vertretende der ausrichtenden Institution), von der Konrektorin des DAMU (als Vertreterin des Veranstaltungsortes), von Alice Lagaay (als Vertreterin von Performance Phi-losophy) und von meinen beiden Kolleg*innen und mir als Programmplanungs-komitee. Mein Kollege Simon Makhali trug unser Manifest für die Konferenz vor, wobei er es nicht einfach ablas, sondern eher wie einen Theatermonolog *ad specta-tores* adressiert performte. Wir Übrigen kommentierten und stellten Verbindungen zwischen dem Manifest und der Veranstaltungs-dramaturgie her. Nach dem Vor-tragen des Manifests ermutigten wir die Anwesenden vehement zum einlassenden Ausprobieren und wiederholten refrainartig, dass es sich um ein Experiment han-dele, bei dem auch Scheitern ein Ergebnis darstelle. Auf diese Weise gelang es uns, eine offene und zugewandte Atmosphäre zu erzeugen, die in einem erfreulichen Kontrast zu der häufig angespannten Stimmung von empfundenen Selbstvermark-tungspflichten einer Konferenzeröffnung stand. Es folgte die erste Keynote einer Autorität im Feld der Performance Philosophy. Sein Vortrag war recht vorausset-zungsreich und sein britisches Englisch für viele der internationalen Gäste nicht gut verständlich. Durch diesen Kontrast zu den Ankündigungen in unserer Ein-leitung bemerkten wir eine kontraproduktive, wenn auch verständliche Verunsie-cherung im Publikum. Schließlich hatten wir großen Wert darauf gelegt, die Pro-duktivität der abweichenden Dimensionen unserer Settings zu betonen, die nun in der ersten Keynote, auch zu unserer eigenen Verwunderung, gar nicht eintrat, sodass die Teilnehmenden an der Aufrichtigkeit unserer Ankündigungen zweifeln mussten. Diesem Vertrauensverlust galt es in den folgenden Sessions nach der Mit-tagspause entgegenzuwirken.

22 <http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/manifest.html> (27.09.2018).

Meine Kolleg*innen und ich hatten uns an diesem Tag selbst als *Chairs* für die ersten *Fields* eingesetzt, weil wir die verschiedenen Settings einführen wollten, die wir als Hilfestellungen für die langen *Talks* mitgebracht hatten. Die Verunsicherungen durch die Einführung performativer Strategien, zusammen mit der morgendlichen Widerspruchserfahrung, bewirkten jedoch Widerstände, besonders in Bezug auf die performativen Settings. Es war durchaus ein Misstrauen gegenüber der gesamten Veranstaltungsdraturgie spürbar, die uns für den Moment etwas entmutigte und mich persönlich auch situativ enttäuschte. Hatte ich mir doch von Menschen, die sich für Performance Philosophy und speziell für die Frage *How does Performance Philosophy act?* Interessieren, eine generell größere Offenheit für performative Strategien erhofft. Gemeinsam mit Alice Lagaay war ich im einzigen Lecture-Panel eingesetzt, sodass unsere Gruppe von Anfang bis Ende zusammenblieb und sich nicht in einen theoretischen und einen praktischen Teil aufteilte. Trotzdem, oder gerade deswegen, gab es im Talk nach den drei Vorträgen einen sichtlichen Widerwillen, das Interviewsetting auszuprobieren, das ich anleitete. Einer der Vortragenden rollte sogar demonstrativ die Augen, was Alice Lagaay und ich zunächst einmal schlichtweg aushielten. Uns blieb nichts anderes übrig, als die Höflichkeit der Teilnehmer*innen, die keinen Aufstand wollten, zu nutzen, um unser Setting trotz ihrer Skepsis mit sensibler Beharrlichkeit einzuführen. Zu unserer Erleichterung funktionierte das Setting dann jedoch ausgezeichnet. Sowohl Fragende als auch Befragte nahmen Bezug aufeinander, sodass sich statt eines einfachen Frage-Antwort-Prozederes tatsächlich ein Diskurs entwickelte, wovon sich selbst der anfänglich augenrollende Kollege zusehends begeistert zeigte und seine verschränkte Körperhaltung auflöste. Die Diskussion war so lebendig, dass wir sogar den vorgesehenen großzügigen Zeitrahmen weit überschritten.

Bei meinen Kolleg*innen war der Verlauf ähnlich vonstattengegangen. Jede*r von uns agierte in einer anderen Veranstaltung mit anderen Themen und Teilnehmer*innen und fand darauf bezogenen Strategien, mit dieser Situation umzugehen. Im Ergebnis waren sie jedoch erstaunlich homogen. Überall hatte es Widerstände gegeben, die wir auflösen konnten. Waren die Teilnehmenden zunächst nur widerwillig bereit, den Settings zu folgen, entfalteten diese binnen kürzester Zeit eine ansteckende Dynamik, die einen produktiven Austausch generierte, von dem sich die Anwesenden regelrecht beglückt zeigten. Unter Kraftanstrengungen war es uns gelungen, das Vertrauen der Anwesenden zurückzugewinnen. Am Abend folgte eine weitere Keynote von Alice Lagaay und Hartmut Geerken, die diesmal einem dezidiert dialogischen Prinzip folgte, was unser Ansinnen erneut bekräftigte. Die liminale Phase war anstrengend verlaufen, aber in durchaus lohnenswerter Weise. Wir hatten die Unsicherheiten in Bezug auf den performativen Vertrag ernst genommen und mit den Teilnehmenden ausagiert. Damit legten wir auch in Bezug auf Ethik und Ethos des weiteren Verlaufs der Konferenz eine wichtige Basis, die sich noch als entscheidend erweisen sollte.

Von nun an begannen wir jeden Morgen mit unserem (freiwilligen) Briefing für die *Chairs* des jeweiligen Tages und für die Ethnografie-Interessierten. Das Angebot wurde gut angenommen. Die *Chairs* dankten uns mehrfach explizit, da sie bei Konferenzen sonst oft keinerlei Einweisung bekämen, sondern völlig unvorbereitet in die Moderation geschickt würden. Da wir bei der Auswahl der *Chairs* zudem darauf geachtet hatten, dass sie bereits am vorherigen Tag in unseren *Fields* und *Panels* (teilweise auch als Vortragende) zugegen waren und daher die Produktivität der Settings miterlebt hatten, waren sie nun bereit, einen gewissen Alternativsinn zu erproben. Es entstand eine Art »Ansteckung«: *Chairs*, Vortragende und Teilnehmer*innen hatten gesehen, dass es kein Hexenwerk war, etwas an der häufig als frustrierend empfundenen Verlaufsweise von wissenschaftlichen Tagungen zu ändern, und waren nun vorsichtig optimistisch, dass es ihnen auch selbst handelnd gelingen könne. Zu den Briefings kamen auch immer wieder Ethnografie-Interessierte mit ihrem kurzen Leitfaden, den alle Teilnehmer*innen in ihren Tagungsmappen vorgefunden hatten, obwohl das Briefing keine zwingende Voraussetzung für das Übernehmen dieser Aufgabe darstellte. Unser Ziel war nicht, professionelle Ethnograf*innen auszubilden, sondern ungewohnte Beobachtungsstränge als Impulsgeber anderer Wahrnehmungsweisen zu evozieren, was hohen Anklang fand. In der Mehrheit der Veranstaltungen fand sich mindestens eine Person, die ihre Beobachtungen anhand des Leitfadens mitteilte.

Allgemein entwickelten die Teilnehmer*innen zunehmend einen Forschungsdrang in Bezug auf vom Standard abweichende Abläufe und Methoden, was auch in den Pausen für Gesprächsstoff sorgte und eine Atmosphäre kollektiven Forschens und Diskutierens hervorbrachte. Im Gegenzug zogen wir uns mehr und mehr zurück und überließen den *Chairs*, den Ethnografierenden und den übrigen Teilnehmer*innen vertrauensvoll das Feld. Es lag in den Händen der Konferenzteilnehmer*innen, ob sie unsere Angebote annehmen wollten und wie sie diese gestalten würden. An diesem Abend nahmen die meisten Teilnehmer*innen auch an dem genannten Sonderformat des *Artistic Dinner* teil, die die Möglichkeit eröffneten, in Prag ansässigen Künstler*innen und Wissenschaftler*innen in kleinerem Kreis zu begegnen. Hier fand eine weitere programmatische Abweichung vom Standard-Konferenzprozedere statt, nämlich ein Austausch mit Menschen aus dieser Stadt an besonderen Orten dieser Stadt, was von den Teilnehmer*innen als äußerst positives Erlebnis bewertet wurde, da sie bei Tagungen zu ihrem Bedauern sonst häufig nur das Konferenzgebäude und ihr Hotel zu sehen bekämen.

Der Samstag begann erneut mit dem Chair-/Ethnograf*innen-Briefing, bei dem es wieder kleineren Widerständen von neu angereisten Teilnehmenden zu begegnen galt, die wir aber gemeinsam gut verhandeln konnten. Zu diesem Zeitpunkt, am dritten Konferenztag, hatte sich eine grundlegende kollektive Atmosphäre des Forschens, Ausprobierens und Diskutierens etabliert, in die neu ange-reiste Teilnehmer*innen sich rasch integrieren konnten.

Am Nachmittag fand der eigene Programmbeitrag des ZPS mit dem TdV statt, und ich verabredete mit dem zugeordneten *Chair* das Vorgehen für unser *Field*. Für unseren Programmpunkt hatten wir im TdV dieselbe Maxime wie für die Konferenzdramaturgie angewandt und das Spin-off einer Performance vorbereitet, die sich explizit mit Fragen des Handelns im ethnografischen Sinne befasst. Das Spin-off beruhte auf einer abendfüllenden Inszenierung des TdV, *TSSCHECHOW – Eine Landpartie*, in der das Publikum mit Methoden der teilnehmenden Beobachtung das fiktive *TSSCHECHOW-Völkchen* erforscht. Im Ankündigungstext heißt es:

»Tschechow starb 1904. Seine Figuren gelten als unsterblich. Wo aber leben sie dann? Kurz vor der russischen Revolution wanderte das sogenannte ›Tschechow-Völkchen‹ nach Deutschland aus. Von der Weltöffentlichkeit unbemerkt, ließ es sich im ländlichen Norden nieder. Doch wie schon zu Lebzeiten des Autors werden die Figuren immer wieder aus ihren Landhäusern vertrieben. Das *Theater der Versammlung* bietet nun seit einigen Jahren Forschungsreisen zu den prekären Aufenthaltsorten des Tschechow-Völkchens an.

Tschechows großes Thema ist die Zeit. Als Forscher*in treffen Sie auf Figuren, die vor allem langsam leben. Die Figuren erhalten sich einen Raum für Erinnerung, der ansteckend wirkt. Sie folgen den Fragmenten ihrer (Lebens-)Stücke, die mal zu unerwarteten Begegnungen, mal zum Absinken in innere Welten führen. Die Forscher*innen beobachten und interagieren mit dem Tschechow-Völkchen, bewegen sich aufmerksam durch die Räume und den Garten des ländlichen Domizils. Nähe und Distanz zwischen den beiden Gruppen werden immer wieder neu ausgehandelt. Auf der Rückfahrt und in späteren Arbeitszusammenhängen tauschen die Forscher*innen die Erlebnisse und Ergebnisse ihrer Erkundung untereinander aus.«²³

Auch im Spin-off blieb der ethnografische Exkursionscharakter erhalten. Zwar fuhren die Gäste nicht zu einem Landhaus, aber sie trafen sich zu einer Vorbereitungsrunde, in der ihnen Methoden der teilnehmenden Beobachtung erklärt und Forschungsaufgaben exemplifiziert wurden. Danach bewegten sie sich in einem kollektiven Gang durch die labyrinthartigen Treppenhäuser des DAMU, bis sie in einem bis dahin unbekanntem Teil des Gebäudes direkt unterm Dach ankamen, wo sich das Tschechow-Völkchen niedergelassen hatte. In der Performance war es eine neue Erfahrung für uns, dass das Publikum, fast ausschließlich aus Wissenschaftler*innen bestehend, in bemerkenswert großer Distanz zu den Figuren blieb und mehr »beobachtete« als »teilnahm«. Das hatte im Vergleich zu anderen Besucher*innen dieser Inszenierung zur Folge, dass viele interaktive Aktionen zwischen Figuren und Gästen schlichtweg nicht zustande kamen. So hatte ich zunächst den Eindruck, dass dieses Publikum gewissermaßen nur das

23 <https://www.tdv.uni-bremen.de/performances.php> (30.09.2018).

halbe Stück gesehen habe. Umgekehrt machte mich dieser Eindruck in der Folge auch in Bezug auf das Ethos wissenschaftlicher Forschung nachdenklich. Im Nachgespräch führte das zu meiner Frage, inwieweit Wissenschaft zwangsläufig in »sicherer Distanz« zu ihrem Forschungsgegenstand bleiben und persönliche Interaktion mit selbigem vermieden werden müsse. Im Rahmen der Performance hatte das immerhin bewirkt, dass sich die Forschungsgegenstände nicht wirklich zeigen konnten, sondern eher wie Schatten oder Skizzen geblieben waren, was wir wissenschaftlich nicht gutheißen würden, sind wir hier doch stets an Vollständigkeit orientiert. Gleichzeitig wird ein Distanzverlust im wissenschaftlichen Forschungsprozess häufig als problematisch angesehen, was mir bis dahin stets als völlig begründet erschien. Mit der Erfahrung der »halben« Performance geriet diese Selbstverständlichkeit bei mir ins Wanken und ich fragte mich, ob nicht umgekehrt Phasen des Distanzverlustes auch in der Wissenschaft als unabdingbar für den Forschungsprozess gelten müssten. Immerhin hatte es im Fall der Performance dazu geführt, dass das Publikum, allzu beschäftigt mit seiner objektiven Distanz, gerade dadurch das Erscheinen grundlegender Phänomene verhindert hatte, die es eigentlich hätte erforschen sollen. In Bezug auf die Frage von Ethik und Ethos von (Feld-)Forschung allgemein hatten wir hier durch den praktisch-ästhetischen Zugang also neue, wichtige Hinweise erhalten. In meinem Fall führte es sogar dazu, dass ich die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen in Bezug auf »Nähe und Distanz« (wie sie im Ankündigungstext zu lesen ist) zwischen Forschenden und ihren Forschungsgegenständen seither grundlegend neu bewerte.

In diesem gemeinsamen Gesprächsteil des *Field*, in dem wir mit der anderen Gruppe zusammengeführt wurden, einigten wir uns einleitend auf die Erinnerungsperformance, die auch häufig die Nachgespräche von TdV-Aufführungen eröffnet. Sie bietet vier Freiwilligen aus dem Publikum die Möglichkeit, sich in einer Reihe auf vier Stühle zu setzen, die Augen zu schließen und konkrete, tatsächlich vor ihrem inneren Auge erscheinende Bilder, Geräusche, Gerüche und andere sinnliche Wahrnehmungen der gerade gesehenen Performance in formalisierten Sätzen der Form »Ich sehe ...«, »Ich höre ...« zu beschreiben (nicht bewertend oder interpretierend). In der Übung zeigt sich dabei auch immer die körperliche Dimension eines Erinnerungsvorgangs, wie auch seine ansteckende Wirkung im Kollektiv (die Erinnerung der einen Person weckt Erinnerungen der übrigen Personen usw.).²⁴ Während es sich jedoch bei TdV-Anlässen tatsächlich um sinnlich-ästhetische Zugänge handelt, die in ihrer Prozesshaftigkeit aufgeführt werden, war es in der von

24 Für weiterführende Informationen zur von Jörg Holkenbrink erfundenen Erinnerungs- und Imaginationsbühne des TdV siehe beispielsweise: Euler, Anke/Letonja, Helge: »Tanz der Erinnerungen – Performative Nach(t)gespräche des Theaters der Versammlung als Schlüssel zum leiblichen Verstehen im Tanz«, in: Lagaay/Seitz [Suchard] 2018. (S. 201-208).

unserem *Chair* moderierten Version so, dass auch emotionale Assoziationsfelder eine große Rolle spielten, was auf mich bisweilen nahezu esoterische Anklänge hatte und dadurch den Zweck der Übung m.E. teilweise verfehlte. Ich entschied mich aber, hierauf nicht einzuwirken, sondern umgekehrt dieses Unbehagen zunächst einmal auf mich wirken zu lassen, zumal sich der Austausch mit der anderen Gruppe sehr interessant gestaltete.

Am Abend gab es noch die einzige Key-Performance zu sehen, woran man zweifellos bemerken kann, dass auch in den Praktiken der Performance Philosophy nach wie vor Enthierarchisierungsbedarf besteht, der aber zumindest angegangen wird. Am Sonntag besuchte ich nach unserem letzten Chair-Briefing ein *Field*, auf dessen Verlauf wir in der Vorproduktion besonders neugierig gewesen waren, da es noch einmal ein besonderes dramaturgisches Wagnis darstellte. Es startete mit einem Eröffnungsvortrag, *Destroying icons*, der sich mit der Dekonstruktion von kulturellen Ikonen durch die Kunst beschäftigte. Danach ging ein Teil der Gruppe in einen Workshop zu *Crying body*, wo es um die performative Physikalität von Weinen im Performance-Zusammenhang ging, also auch eine Art entmystifizierende Dekonstruktion unternommen wurde. Während meine ebenfalls neugierigen Kolleg*innen am Workshop teilnahmen, entschied ich mich, im Lecture-Strang zu bleiben und noch einen Vortrag über Körper als Archive kultureller Prozesse und schließlich einen Vortrag über die Zerstörung von Weltkulturerbe durch terroristische Akte des IS zu hören. Im anschließenden gemeinsamen *Talk* der beiden Stränge gab es eine lebhaft Diskussions über das Spannungsfeld zwischen dem als positiv bewerteten »Zerstören von kulturellen Ikonen« im Sinne künstlerischer Dekonstruktion und dem als negativ bewerteten »Zerstören kulturellen Erbes durch terroristische Akte«. Dieses Spannungsfeld konnten die Teilnehmenden des *Crying-body*-Workshops beleuchten, indem sie von ihren Erfahrungen in Bezug auf die dekonstruierende Entmystifizierung des Weinens als Performance berichteten, welche ihre Wirksamkeit nicht durch die »Echtheit« des Weinens im Sinne einer authentischen Veräußerung eines tatsächlich empfundenen Gefühls der Performenden erlangte, sondern über die Art und Weise, wie sich die Wahrnehmenden entschlossen, die Darstellung des Weinens zu rezipieren. Die »Körper als Archive kultureller Prozesse« wurden dabei auch auf die vom IS zerstörten Objekt-Körper ausgeweitet und mit den *crying bodies* in Verbindung gebracht, die die Gleichzeitigkeit des pragmatischen technischen Vorgangs der Zerstörung von Objekten mit der Wirksamkeit ihrer metaphorischen Kraft im Rezipienten parallelisierte. Dieses *Field* hat in seinem Erkenntnisreichtum meine ursprünglichen Erwartungen aus der Vorproduktionsphase weit übertroffen.

Während der anschließenden Mittagspause besprachen wir im Komitee unser Vorgehen bezüglich der Abschlussveranstaltung der Konferenz. Wir beschlossen, mit der offenen Frage zu starten, was die Teilnehmer*innen glauben, von der Konferenz in Erinnerung zu behalten [What do you think you'll keep in mind?].

Gleichzeitig wollten wir drei große Papierbögen mit drei weiteren Fragen durch das Publikum geben:

- This was an experiment: what worked well?
- This was an experiment: what should be kept but reworked?
- This was an experiment: what should never be done again?

Auf diesen Bögen konnten die Anwesenden anonym Antworten notieren.²⁵

Wir gingen neugierig, wenn nicht gar aufgeregt, in diesen Programmpunkt, da wir letztlich nicht einschätzen konnten, wie sich das Konferenz-Experiment tatsächlich für die Einzelnen gestaltet hatte. Wir wollten auch in dieser Frage in einen wirklichen Austausch treten und hatten daher eine gemeinsame Abschlussdiskussion statt einer Rede vorgesehen. Das Feedback, das wir dann erhielten, war zu unserem Erstaunen geradezu überwältigend. Alles, was wir mit der Veranstaltungs-dramaturgie im Sinn gehabt hatten, wurde tatsächlich im Gespräch aufgegriffen. Die Anwesenden waren ungewöhnlich emotional, einige hatten sogar Tränen in den Augen, während sie der Konferenz ihren Dank aussprachen. Renommierte Leitfiguren des Diskurses, wie Alan Read und Freddie Rokem, sprachen uns explizit ihren Dank und ihre Bewunderung aus. Es sei unserer Dramaturgie gelungen, eine Atmosphäre von ehrlichem und respektvollem Austausch zu gestalten, die als großer Kontrast zu standardmäßigen Veranstaltungs-dramaturgien von Konferenzen erlebt worden war. Außerdem bedankten sich die Teilnehmenden dafür, dass wir ihnen durch ebendiese Differenz offenkundig gemacht hätten, dass jede Konferenz eine Dramaturgie hat, die man tatsächlich ändern kann, wenn man denn will. Eine der Teilnehmerinnen aus dem künstlerischen Bereich sagte, sichtlich ergriffen, dass diese Konferenz es geschafft habe, ihr die akademische Welt etwas weniger furchteinflößend (*less scary*) erscheinen zu lassen. Mehrere der US-amerikanischen Teilnehmer*innen betonten, wie wichtig es für sie gewesen sei, tatsächlich mit Menschen über Inhalte in Austausch zu geraten, statt sich selbst und ihre Forschung als Ware anpreisen zu müssen. Sie stellten diese Erfahrung als einzigartig in ihren Konferenzerfahrungen dar und sagten, sie fühlten sich glücklich daran erinnert, warum sie ursprünglich überhaupt in die Wissenschaft gegangen seien. Die großzügigen *time slots* für die Veranstaltungen, für die wir im Vorfeld beharrlich hatten kämpfen müssen, wurden als Grundbedingung für einen »echten« Diskurs gewürdigt und man beschloss, dass es dahinter kein Zurücktretzen mehr für künftige Veranstaltungen des Performance-Philosophy-Netzwerks geben sollte. Selbst einige Wochen später hat es in den Feedbacks noch zahlreiche Superlative in E-Mails und auf Facebook gegeben, was uns immens überrascht hat,

25 Alle Antworten können nachgelesen werden auf: <http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/feedback.html>.

da es doch eher unüblich ist, nach einer Konferenz überhaupt noch in Kontakt zu stehen. Hier einige Auszüge:

»Many thanks from my side for a mostly unusual conference (in the best sense) which is definitely one of the best academic events I have ever been to (and there were many good ones). The level of exchange and personal engagement was extraordinary as well as the topics discussed and formats chosen, which have been very inspiring. I can't wait for the next one in two years.«

»The *Performance Philosophy* conference in Prague just ended. It's been an amazing four days. [...] And the conference itself was one of the most stimulating and satisfying I've ever attended, with a truly interdisciplinary and international group of participants who were ready and eager to move outside their comfort zones and really engage with, open up to, and learn from each other. And the organizing committee did an incredible job encouraging a wide range of creative presentation formats.«

»Just come back from one of the most invigorating conferences – the 3rd *Performance Philosophy* conference, hosted at Academy of Performing Arts and Academy of Sciences in Prague. The manifesto for the conference was doing away with paper speeches and improvising (although some people didn't do this) and also spending time over discussion and networking. Each session was given ample time (i.e. around 3 hours) so that there could be some really good dialogue, plus around 1 and a half hours for lunch. Workshops were paired with lectures on the same theme. Although I had to come home early due to family commitments, the quality of sessions was very high. In the space of 3 days I only had one session where I was itching to get out the door, which is fairly unusual. #SlowConferencing is the way to go (and my hamstring wasn't the worse for it). It was a great conference – one of the best I've been to in ages.«

»As for this conference overall – far more productive and collaborative than critical in a bad way. I've met a new family of mine I didn't know I had in these fellow performance-engaged philosophers! Thank you so much for all your hard work organizing and curating this event!«

Natürlich haben wir uns über diesen Erfolg ehrlich gefreut. Allerdings blieb bei uns auch eine große Verwunderung über diese Kehrtwende zurück. Was war in diesen vier Tagen passiert? Wie war es gelungen, von der skeptischen Haltung gegenüber der Veranstaltungsdraturgie und den performativen Settings zu derlei euphorischen Superlativen zu gelangen? Wie haben das alle gemeinsam handelnd hervorgebracht? Und warum tun wir es sonst nicht, wenn es alle so begeistert? Diesen Fragen werden wir uns nun in einem abschließenden Abschnitt widmen.

Analyse

Die Dramaturgie der Konferenz hat den beschriebenen Verlauf zwar durchaus möglich gemacht, war aber keineswegs hinreichend. Im Gegenteil: Gerade zu Beginn zeigte sich deutlich, dass wir Dramaturgien zwar mehr oder weniger einfach umgestalten können, nicht so einfach aber die entsprechende Haltung ihrer ausführenden (bzw. aufführenden) Akteur*innen.

Orientieren wir uns an den analytischen Pfeilern der Aufführungsanalyse aus den Kapiteln III und IV, können wir folgende Aspekte des Prozesses klassifizieren:

- Raumdramaturgie;
- Gestaltung der liminalen Phase und Verhandlung des performativen Vertrags;
- Ausgestaltung der autopoietischen Feedback-Schleife;
- Performative Widersprüche vs. performative Evidenzen.

In Bezug auf die Raumdramaturgie der Konferenz spielten zwei Aspekte eine wichtige Rolle: Zum einen die Umkehrung der Hierarchien durch die Räume in Bezug auf die Begünstigung von theoretischen und praktischen Zugängen, wie wir sie normalerweise in wissenschaftlichen Akademien vorfinden. Hierzu war es eine wichtige Entscheidung, das DAMU (die Akademie der Darstellenden Künste) als Veranstaltungsort auszuwählen. Es war das erste Mal, dass eine Performance-Philosophy-Konferenz an einem künstlerisch – und nicht in erster Linie wissenschaftlich – assoziierten Veranstaltungsort ausgetragen wurde, obgleich die ausrichtende Organisation die Akademie der Wissenschaften in Prag war. Bereits die Wahl des Veranstaltungsortes bedingte eine signifikant andere Atmosphäre der Konferenz. Statt Seminar- und Vorlesungsräumen gab es vorwiegend Proberäume, Tanzstudios und Ateliers sowie ein großes Blackbox-Theater mit Zuschauertribüne, in dem die Keynotes stattfanden. Das hatte zur Folge, dass die Selbstverständlichkeit der wissenschaftlich assoziierten Raumanordnungen von vornherein gebrochen war. Wissenschaftlich assoziierte Raumanordnungen mit Tischen und zentral ausgerichteten Stuhlreihen wurden nur in Ausnahmefällen vorgefunden; häufig fanden sich keinerlei Tische in den Räumen und Stuhlanordnungen konnten immer wieder neu arrangiert werden. Es gab also kaum standardisierte Raumanordnungen, in die man sich lediglich einordnen musste, sondern in der Hauptsache solche, die kollektiv errichtet werden mussten und durch das Fehlen von Standardmobiliar gleichzeitig eine Infragestellung wissenschaftlicher Bedarfe in Bezug auf Raumdramaturgien implizit notwendig machten. In der impliziten Normativität der an künstlerischem Bedarf orientierten Räumlichkeiten fand also eine Verschiebung der Hierarchien zwischen Wissenschaft und Kunst statt, und darin – gerade in Bezug auf die wissenschaftlichen Zugänge – die pragmatisch

initiierte Notwendigkeit des Reflektierens über die Errichtung einer Raumanordnung.

Auch das Café des DAMU im Eingangsbereich der Akademie spielte eine wichtige Rolle in der impliziten Normativität der Raumdramaturgien. Während der Konferenz war das Café exklusiv für deren Teilnehmer*innen geöffnet und konnte als Kontakt-, Ruhe- und Versammlungsort zwischen den Programmpunkten wahrgenommen werden. Die Pausen zwischen den Programmpunkten sind in vielen Konferenzdramaturgien ein stark vernachlässigter Punkt, der jedoch ganz entscheidende Auswirkungen auf die Atmosphäre von Konferenzen hat. 15 Minuten für »coffee break/change of place« strahlen beispielsweise eine konkret normative Dimension von Eile (im Kontrast zum Innehalten) und von Konsumorientierung (im Kontrast zur Einladung zum Austausch) aus. Mit der Pausendramaturgie des Cafés als kollektivierendem Raum für die Konferenzteilnehmer*innen hatten wir gemeinsam mit ihrer großzügigen Länge für die gesamte Veranstaltungsdauer ein wichtiges Zeichen und einen Ankerpunkt für unseren Wunsch nach einer dialogischen Maxime gesetzt.

Auch in der Gestaltung der liminalen Phase hatten wir durch das Manifest und unsere interagierende Gesprächshaltung in der Eröffnungssequenz eindeutig für die Orientierung an einer dialogischen Maxime plädiert. Die Teilnehmer*innen bestätigten dies zunächst als willkommenes und akzeptiertes Angebot des performativen Vertrags. Durch die darauffolgende Keynote, die in ihrem Vollzug (also nicht nur in ihrem Format) monologischen Maximen folgte, entstand ein performativer Widerspruch zwischen dem, was wir angekündigt und verabredet hatten, und dem, was dann getan wurde. Hier kippte die Atmosphäre der Konferenz spürbar, und wir waren mit einem Vertrauensverlust der Teilnehmer*innen konfrontiert. Die Schwierigkeit für uns bestand dann darin, das Vertrauen der Teilnehmer*innen wiederzugewinnen, ohne jedoch eine denunzierende Haltung der Keynote gegenüber einnehmen zu wollen, was einen weiteren Vertrauensbruch (nämlich dem Vortragenden gegenüber) bedeutet hätte. Entscheidend für den weiteren Verlauf, in dem meine Kolleg*innen und ich als *Chairs* agierten, war dennoch, dass uns dieser performative Widerspruch *bewusst* (und erklärlich) war und wir uns dazu positionieren konnten, statt unreflektiert in eine destruktive Spirale einzusteigen. Dies war sicherlich der kritischste Moment in der autopoietischen Feedback-Schleife zwischen dem Komitee und den übrigen Konferenzteilnehmer*innen. Hier entschied sich, ob wir unserem Ziel des Evidenzanspruchs von Form und Inhalt der Konferenz gerecht werden konnten oder nicht. Nur indem wir die Einladung zu einer dialogischen Maxime erneut betonten und uns gleichzeitig implizit von der monologischen Maxime der Keynote distanzieren, gelang es uns, dieses Vertrauen für den Moment zurückzuerobern. Indem wir das performativ interagierende Interviewsetting implementierten, das tatsächlich in allen Fällen einen Diskurs zutage förderte, erneuerten wir die Ernsthaftigkeit unseres Angebots in Bezug auf den

performativen Vertrag der Beteiligten und die dialogische Maxime der autopoietischen Feedback-Schleife. Die Ausgestaltung dieser Feedback-Schleife äußerte sich dann immer wieder in der wiederholten Beteuerung dieses Anliegens, wie zum Beispiel in Form des allmorgendlichen Gesprächsangebots für die *Chairs* und die Ethnografie-Interessierten. Dass dies so gut angenommen wurde, kommt einer Beteuerung auf der anderen Seite gleich, ebenfalls einer dialogischen Maxime folgen zu wollen und Verständnis dafür zu zeigen, dass diese nur unter Zutun aller dialogischen Partner*innen möglich sein kann. Zugleich übernahmen die *Chairs* dabei die Verantwortung, diese dialogische Maxime ebenfalls in ihren jeweiligen Veranstaltungen zu implementieren, sodass eine Kettenreaktion entstehen konnte, die wir allein nicht hätten vollziehen können. Wir konnten sie nur anstoßen und mussten zum richtigen Zeitpunkt den Raum freigeben. In einzelnen Ausnahmepunkten fiel mir das schwer, wie sich zum Beispiel an der auf mich latent esoterisch wirkenden Erinnerungsbühne aus unserem eigenen *Talk* zum performativen Beitrag des ZPS/TdV zeigte, wo ich den zuständigen *Chair* gern reglementiert hätte. Doch auch hierin fand sich eine enge Verquickung zwischen dem Ethos der Aktion und ihrer Verlaufsweise, die deutlich macht, dass es nicht einfach damit getan ist, eine Form zu verändern, sondern es immer auch darauf ankommt, wie die veränderte Form *aufgeführt* wird. In diesem Fall führte die Aufführung der Übung nicht zu einem sachlichen Zugang zu erinnerten sinnlichen Qualitäten des Erlebten, was man mit Negt eine Aufwertung der Erinnerung nennen könnte, sondern eher zu einer Kundgebung von Befindlichkeiten, was mir im Rahmen einer Konferenz befremdlich vorkam, aber wiederum einen Hinweis darauf gibt, was wir normalerweise bei Konferenzen nicht tun – und somit verhandelbar macht, ob wir das ändern wollen. Hätte ich die Art und Weise dieses Verlaufs reglementiert, wäre die Frage, ob wir emotive Zugänge bei Konferenzen zulassen sollten oder nicht, nicht aufgekommen. Zudem hätte ich damit vermutlich die genannte Kettenreaktion gestoppt, indem ich mich durch eine Reglementierung als eine dem *Chair* übergeordnete Autorität in Szene gesetzt hätte, was gleichzeitig unseren Aufruf zum Experimentieren mit den Formaten denunziert hätte.

Das Selbstkonstituierende des Vollzugs der Konferenz als autopoietische Feedback-Schleife hat durch vielerlei performative Evidenzen eine konstruktive Feedback-Schleife hergestellt, die eine ungeheure Potenzialität der Teilnehmer*innen als Kollektiv freigesetzt hat. In der Euphoriewelle der Konferenz-Teilnehmer*innen findet sich dabei eine interessante Spiegelung desjenigen Phänomens, das ich in meinen Beschreibungen von Seminargesprächen mit Studierenden im vierten Kapitel eine »Tsunami-Welle der Unzufriedenheit« nenne. In beiden Fällen bricht sich ein längere Zeit unter Verschluss gehaltenes, aufgestautes Gefühl Bahn, das gleichzeitig von großer gestalterischer Kraft zeugt, die ebenfalls unter Verschluss gehalten wird. In der Auseinandersetzung mit der reduktionistischen Dimension linearer Systeme haben wir gesehen, dass diese

in unserem Alltag häufig kein Ventil, keinen Anlass und keinen Gestaltungsraum findet. In der konstruktiven Feedback-Schleife der Konferenz konnte sich dieses Potenzial befruchten und eine solche gestalterische Kraft freigesetzt werden. Auch wenn unsere Veranstaltungs-dramaturgie gewisse strukturelle Bedingtheiten nicht auflösen konnte, beispielsweise den Überhang an *Standard Lecture Proposals* oder die zeitliche Parallelität von mehreren Sessions, konnte ihnen zumindest etwas entgegengesetzt werden. Durch neue strukturelle Maßnahmen konnten wir eine Atmosphäre erzeugen, die dazu führte, dass sich Teilnehmer*innen über parallele Sessions wie auch über die parallelen Stränge in den Sessions austauschten. Die normativen Dimensionen liegen also mitunter tatsächlich weniger in den Strukturen und Formaten als in unserem Denken und Handeln. Ich vermute, viele Leser*innen haben hier eine vergleichbare Veranstaltung aus ihrem eigenen Erfahrungshorizont vor Augen, für die dieselben Fragen gelten. Natürlich war es zunächst schwierig, diese ungewöhnlichen Formatverbunde und Zeitvorstellungen durchzusetzen. Trotzdem handelt es sich auch bei Konferenzdramaturgien um kontingente Dramaturgien, die man (um-)gestalten kann. Dieser Umstand allein erwies sich bereits als ein wichtiger kollektiver Erkenntnisprozess. Dabei war es von großer Bedeutung, dass es uns gerade nicht darum ging, eine neue ultimative Konferenzdramaturgie zu entwickeln, sondern eben eine Veranstaltungsdramaturgie, die einer speziellen Fragestellung dienlich ist, indem sich in ihr (und durch sie) ein produktives Zusammenspiel von Form und Inhalt herstellen konnte.

In Bezug auf die Frage *How does Performance Philosophy act?* Konnten wir in der Verlaufsweise der Konferenz eine Antwortmöglichkeit finden, die ausweist, dass die kritische Auseinandersetzung mit Fragen des Wie eine wirksam werdende Gestaltungsmacht freisetzt, die ansteckend wirken und handelnd ein kollektives Forschungsereignis hervorbringen kann, das als sinnstiftend bewertet wird. Darin gibt es zugleich Orientierung in Bezug auf Ethos und Ethik seiner Vollzugsweisen. Die Enthierarchisierung der Wissensformen führte hier gleichzeitig zu einer anderen Umgangsform der Teilnehmer*innen untereinander, die die Selbstverständlichkeit von ökonomischen Maximen des Wissenskonsums und der Selbstvermarktung infrage stellte und so die Teilnehmer*innen in die Lage versetzte, andere Maximen ihres Handelns kollektiv zu bestimmen. Wenn wir also fragen, was Performance Philosophy ist, sein will oder sein könnte, müssen wir fragen, wie wir die Disziplin performativ handelnd herstellen, d. i. *aufführen*. Diese kollektiv vollzogenen Aufführungen können wir dann wiederum handelnd untersuchen und so ein gemeinsam forschendes Tätigsein anstelle von individuellen Ergebnispräsentationen rehabilitieren.

Im Sinne einer praktischen Rücküberprüfung der theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit können wir schließlich feststellen, dass sich ihre Wirksamkeit auch in der praktischen Anwendung verifiziert hat. Wir können auf der normativen Ebene zusammenfassen, dass wir reduktionistischen Linearisierungen zugunsten

von Wissensgenerierungsprozessen etwas entgegensetzen sollten. Konkret bedeutet das, wie Serres vorschlägt, in allen (nicht digitalen) Versammlungszusammenhängen die Möglichkeiten und Anlässe für kollektive Gestaltungsräume auszuloten und uns damit der Entwertung des Prozessualen in Wissenschaft und Bildung zu widersetzen. Hierzu ist es zwingend notwendig, das Scheitern als Form der Erkenntnis nicht zu tabuisieren, sondern es als ein dem Glücken *gleichwertiges* Ergebnis anzuerkennen. Darin besteht die Voraussetzung einer Neubewertung des Verhältnisses von Planung und Emergenz, die sich der ökonomischen Bewertung dieses Verhältnisses widersetzen muss, da ihr Wechselspiel als konstitutiv für jeden Erkenntnisprozess zu beurteilen ist. Die rar gewordenen Versammlungssituationen in Wissenschaft, Bildung und Kunst dürfen nicht allein der ökonomischen Logik von Ergebnispräsentationen dienen, sondern müssen im Gegenteil einen Freiraum der wechselseitigen Verunsicherung aller Beteiligten zur Verfügung stellen. Diese Verunsicherungen müssen konstruktiv und destruktiv, produktiv und unproduktiv sein dürfen, wenn die Möglichkeit von Erkenntnisprozessen in ihnen vorhanden sein soll. Dem Forschungsprozess muss also eine unbedingt dialogische Maxime zugrunde liegen, die von tatsächlicher Ergebnisoffenheit geprägt ist. Der Anspruch der Performance-Philosophy-Bewegung ist, das Prozessuale zu teilen und aufzuführen, anstatt eine bloße Präsentation von Ergebnissen zu erlauben. Anhand der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit können wir diese Fragen berechtigterweise auch auf alle anderen wissenschaftlichen Disziplinen anwenden. Es geht darum, die Frage nach den Formen von Wissens- und Bildungsaufführungen jeder Disziplin zu präzisieren, ohne vorschnell einen diesbezüglichen Reduktionismus zu akzeptieren. Wie ich anhand von Ryle und Polanyi theoretisch ausgeführt und in der Konferenzgestaltung praktisch nachvollzogen habe, kann die grundlegende Bedingung dafür, diese Diskurse führen zu können, nur eine radikale Enthierarchisierung der unterschiedlichen Wissensformen sein, die sich nicht auf dem Papier, sondern letztlich nur in actu realisieren lässt. Konkret bedeutet das die Notwendigkeit, die Praktiken dieser Bereiche, wie es Negt vorschlägt, nicht als Naturgesetze zu betrachten, sondern auf den Prüfstand zu stellen und ggf. zu ändern (und nicht nur die Inhalte von Texten). Die Umgestaltung dieser Praktiken müssen dabei, wie Nida-Rümelin formuliert, mit einer gleichwertigen Anerkennung verschiedener Wissensformen und Fertigkeiten einhergehen. Hierin liegt die Grundvoraussetzung für Erkenntnisse wie beispielsweise die von Taylor formulierte, dass es Wissensformen gibt, die nicht textuell aufbewahrt werden können, sondern nur performativ vorhanden bleiben. In der praktischen Rücküberprüfung konnten also die theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit verifiziert und ihre praktische Gestaltmacht aufgezeigt werden.

VIII. Fazit und Ausblick

Unsere Ausgangsfrage war, wie wir kollektiv und individuell handelnd die Wirklichkeit hervorbringen, die wir Universität nennen, und wie diese Wirklichkeit innerhalb und außerhalb der Institution wirksam wird. Dieser Fragestellung folgend wurde zunächst deutlich, dass der Performanz wissenschaftlicher Forschungs-, Lehr- und Lernweisen eine große Bedeutung zukommt, die häufig unreflektiert bleibt. Unter dem Aspekt der Performativität von akademischen Wissens- und Bildungsaufführungen wurde hier eine gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten ausgewiesen, die gemeinsam handelnd ihre Wirklichkeiten hervorbringen. Mithilfe theaterwissenschaftlichen Vokabulars konnten wir nachvollziehen, dass die Art und Weise, wie Inhalte präsentiert werden, grundlegenden Einfluss auf das Verständnis dieser Inhalte hat. Damit konnte gezeigt werden, dass auch wissenschaftliche Inhalte nicht »neutral« präsentiert oder transferiert werden können. Mit Bezugnahme auf dramaturgische Perspektiven konnten wir in den Vollzugsweisen von Wissens- und Bildungsaufführungen zwei Kategorien bestimmen: Je nachdem, wie ein Inhalt präsentiert wird, entsteht zwischen den Beteiligten eine *destruktive* oder eine *konstruktive* autopoietische Feedback-Schleife. Erstere führt zu Phänomenen der Müdigkeit und des Abschaltens, zweitere entfaltet eine Dynamik von Wachheit und gemeinsamem Forschungsdrang. In Bezug auf diese Feedback-Schleifen konnten wir feststellen, dass die liminale Phase einer Wissens- oder Bildungsaufführung, in der zwischen den Beteiligten der »performative Vertrag« verhandelt wird, als maßgeblich für die Entwicklung in die eine oder in die andere Richtung zu bewerten ist. Hier hat sich als entscheidend erwiesen, ob die Beteiligten in der Ausgestaltung ihrer autopoietischen Feedback-Schleife einer monologischen oder einer dialogischen Maxime folgen. Kommt es im Verlauf der Ausgestaltung von Wissens- und Bildungsaufführungen zu *performativen Widersprüchen*, also zu Widersprüchen zwischen den sprachlichen Inhalten und ihren performativen Vollzugsweisen, kann eine Double-Bind-Situation entstehen, die die genannten Phänomene der Müdigkeit und des Abschaltens evoziert. Bei *performativer Evidenz* zwischen sprachlichen Inhalten und performativen Vollzugsweisen entsteht hingegen eine konstruktive Atmosphäre, die Wissensaustausch und Wissensgenerierungsprozesse begünstigt.

Der Metapher einer Inszenierungsanalyse folgend wurde anschließend untersucht, welche dieser Vollzugsweisen durch strukturelle Standards und inhärente Normativitäten begünstigt oder erschwert werden. Im Hinblick auf die impliziten und expliziten Normativitäten im akademischen Betrieb konnten wir diesbezüglich das übergeordnete Phänomen der Linearisierung von Forschungs-, Lehr- und Lernweisen klassifizieren, welches primär ökonomischen Maximen folgt, die zu den wissenschaftlichen Maximen mitunter in krassem Widerspruch stehen. In der Frage danach, wie sich die Wirklichkeit einer Universität gestaltet, konnten wir das Prinzip der Linearisierung als das gravierende Gestaltungsmoment ihrer Inszenierungsvorlagen ausmachen, das monologische Maximen fördert und dialogische Maximen erschwert. Akademische Versammlungssituationen eröffnen den Beteiligten jedoch eine situative Gestaltungsmacht und damit auch das Abweichen von strukturell implementierten Normativitäten, welches die inhärenten Ziele dieser performativen Ereignisse sogar mitunter verlangen. Denn die Linearisierung von Forschungs-, Lehr- und Lernweisen fordert zwar aus ökonomischer Perspektive eine Überbetonung von Planbarkeit, die Abweichungen in ihren Vollzügen generell sanktioniert, steht damit aber in einem kritisch zu bewertenden Kontrast zur epistemologisch notwendigen Emergenz von ergebnisoffenen Forschungs- und Bildungsprozessen. Dies gilt insbesondere für geistes- und kulturwissenschaftliche Disziplinen: »Berechenbarkeit« ist nicht dasselbe wie »Wahrheit«, sondern liefert im Gegenteil häufig dann aussageleere Daten, wenn unreflektiert mit Methoden der Natur- und/oder Technikwissenschaften operiert wird. Diese lassen sich zwar besser in linearisierten Formaten abbilden, bleiben aber in ihren Ergebnissen, gemessen an geisteswissenschaftlichen Standards, unterkomplex. Das Prinzip der Linearisierung erschwert geistes- und kulturwissenschaftliche Wissensgenerierungsprozesse und führt zu einer generellen Überbetonung von Wissensreproduktion im akademischen Betrieb. Verstärkt wird diese Entwicklung durch die Art und Weise, wie digitale Systeme im universitären Zusammenhang eingesetzt werden, nämlich gleichfalls linearisierend, schriftbasiert sowie inhaltlich parzellierend und separierend. Dies hat zur Folge, dass implizite Wissensformen nicht beherbergt werden können, was in der Konsequenz zu einer Hierarchisierung von schriftlich explizierbarem, linearisiertem Wissen gegenüber allen anderen Wissensformen führt – also zu einer Hierarchisierung, von der mit Ryle und Polanyi gezeigt werden konnte, dass sie epistemologisch unhaltbar ist.

Auf der normativen Seite können demgemäß weiterführende Forschungsdesiderate formuliert werden. Meine Ausführungen stellen Kriterien zur Verfügung, die unterscheidbar machen, welche Dimensionen von Wissens- und Bildungsprozessen linear gestaltbar sind und welche nicht. Genuin performative Dimensionen von Wissens- und Bildungsprozessen sind nicht linear abbildbar und werden durch einen diesbezüglichen Reduktionismus zerstört. In der Konsequenz sollte also jede Disziplin prüfen, was dies für die Notwendigkeit einer translinearen Gestaltung

ihrer jeweiligen Praktiken bedeutet. Translineare Strategien bedeuten dabei nicht die Abschaffung (sinnvoll eingesetzter) linearer Formate, sondern die Rehabilitation eines Verbundes vielfältiger Formate. Wird hingegen weiterhin unreflektiert dem Reduktionismus der Linearität gefolgt, laufen besonders die Geisteswissenschaften Gefahr, die generierten (und transferierten) Inhalte irrelevant werden und ins Leere laufen zu lassen. Denn für viele Inhalte sind linearisierte Formate mindestens irreführend, oder sie *machen* ihre Inhalte gerade *durch* ihre Linearisierung irrelevant. Geisteswissenschaften sind keine Naturwissenschaften, und Standardisierung heißt nicht, dass etwas relevanter ist, sondern nur, dass es besser in linearisierte Systeme passt. Für jede Disziplin gilt, dass Berechenbarkeit nicht per se identisch mit Wahrheit oder Relevanz ist. Hier sollten Verfahren entwickelt und eingeübt werden, die zu beurteilen helfen, wann und wo ein linearisiertes System sinnvoll oder schädlich ist. Berechenbarkeit ist eine zentrale ökonomische Maxime, doch was für die Wirtschaft wichtig ist, ist zunächst einmal nicht identisch mit dem, was für die Wissenschaft wichtig ist. Die gegenwärtige Abhängigkeit der Wissenschaft von der Wirtschaft erfordert ein neues Ethos der Beteiligten, das verhindern muss, dass sich diese Abhängigkeit zulasten wissenschaftlicher Qualität in Forschung und Lehre gestaltet. Zudem ist auch für gute Wirtschaft gute Wissenschaft wichtig – und nicht nur umgekehrt. Hier ist also zunächst einmal weniger eine Oppositionshaltung gefragt, als vielmehr die generelle Notwendigkeit einer Haltung gegeben, für die die Verantwortlichen weder zu beschäftigt noch zu ängstlich sein dürfen. Aktuell gilt es, großen gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen, und es wäre fatal, wenn diejenigen, die damit beauftragt sind, Diskurse zu entwickeln und Haltungen auszuarbeiten, nur damit zu tun hätten, detaillierte Kosten- und Zeitpläne für Drittmittelprojekte zu erstellen.

Mit Blick auf die Frage, welche Wechselwirkungen universitäre Praktiken außerhalb der Institution zeigen, sind ihre Linearisierungstendenzen als problematisch einzustufen. Die Überbetonung von Wissensreproduktion und die einhergehende Hierarchisierung der Wissensformen zulasten performativen Wissens stehen im Widerspruch zur akademischen Verantwortung, Expertisen in Bezug auf das Vermögen der Urteilskraft herauszubilden, welches als genuin performatives Vermögen herausgearbeitet wurde. Hier gilt es, Akademiker*innen als gesellschaftliche Entscheidungsträger*innen auszubilden, die nicht nur Informationen auswendig aufsagen können, sondern tatsächlich imstande sind, komplexe Entscheidungen zu treffen. Die impliziten und expliziten Imperative von Linearisierungsprozessen zeigen darüber hinaus eine gesellschaftliche Wechselwirkung in Bezug auf die normativen Aspekte des Zusammenhangs von Bildung und Menschenbild, die mit diskussionswürdigen Implikationen einhergehen, wie anhand des Filmbeispiels *I, Daniel Blake* in der Interaktion zwischen einem herzkranken Menschen und den linearisierten Vollzugsweisen der zuständigen Ämter anschaulich wurde. Die der Linearisierung prinzipiell inhärenten

Sanktionen der Abweichungen vom Standard sind in diesem Zusammenhang als ethisch inakzeptable Entwicklungen zu bewerten. Auch hier konnten wir eine Wechselwirkung mit der Art und Weise feststellen, wie digitale Systeme in Form von Social Media und Unterhaltungsplattformen agieren, nämlich die Begegnung mit Bekanntem fördernd und die Begegnung mit Fremdem erschwerend. Anhand dieser Phänomene verfestigt sich gesamtgesellschaftlich eine Hierarchisierung von Bekanntem und Fremdem, die die Gefahr einer prinzipiellen Entwertung des Fremden birgt, was wir aktuell in rechtspopulistischen Strömungen gespiegelt finden können. Eine wirksame Gegenmaßnahme sehe ich in einer Neubetrachtung der Anthropologie in Abgrenzung zur Maschine. Es ist notwendig, das Vermögen von Maschinen, Regeln ohne Abweichungen zu folgen, mit dem Vermögen – und ggf. sogar der Pflicht – des Menschen zu kontrastieren, im Sinne der Urteilskraft situativ begründete Ausnahmen zu erwirken.

Auf der konstruktiven Seite wurde eine Ethik des Performativen und der Translinearität plausibilisiert, die mit einer Enthierarchisierung der Wissensformen und einer geteilten Verantwortung in Bezug auf die Gestaltung von Wissens- und Bildungsaufführungen operiert. Diejenigen Beispiele akademischer Veranstaltungen, in denen sich die Beteiligten von Austauschprozessen im performativen Vollzug leiten ließen, zeugten von einer wechselseitigen Wertschätzung der individuellen Zugänge, die wiederum zu einem kollektiven Wissensgenerierungsprozess führten. Auf dieser Grundlage können wir den Entwertungen von emergenten Verfahren, heterogenen Wissensformen und menschlicher Diversität gezielt entgegenwirken, die mit Linearisierungsprozessen einhergehen. Die Rehabilitation dieser Grundwerte kann sich also durch die gemeinsam gestaltete Performativität von akademischen Versammlungssituationen ereignen, die einer dialogischen Maxime ihres Vollzugs folgen und performative Evidenz anstreben. Performative Strategien ermöglichen uns eine Wahrnehmungsschule, die einen Alternativsinn in Bezug auf die Standards akademischer Inszenierungsvorlagen bewirkt und dadurch auch umgekehrt in der Lage ist, implizite Normativitäten sichtbar und somit verhandelbar zu machen. Dies befördert insgesamt das Vermögen, akademische Versammlungssituationen wie Konferenzen und Lehrveranstaltungen zu gestalten, die an dialogischen Maximen ihres Vollzugs orientiert sind. Zugleich eröffnet uns eine solche Ethik des Interagierens auch die Möglichkeit der Neubewertung des Verhältnisses von Planung und Emergenz sowie eine gleichwertige Anerkennung unterschiedlicher Wissensformen. Anhand des plausibilisierten Vokabulars wird dabei eine Urteilsfähigkeit im Hinblick auf akademische Inszenierungsvorlagen möglich, die eine differenzierte Betrachtung von äußeren Beschränkungen und intrinsischen Motiven zulässt. Meine Forschungsergebnisse zeigen auf, dass unsere Unterscheidungsfähigkeit diesbezüglich ins Hintertreffen geraten ist, stellen aber gleichzeitig Handwerkszeug zur Verfügung, unterschiedliche Arten von Beschränkungen zu unterscheiden.

Die Erkenntnis, dass Wissens- und Bildungsaufführungen von allen Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werden, geht also mit einem normativen Appell einher, der die Gestaltungsmacht und damit auch die Verantwortung aller Beteiligten in den Fokus rückt. Das gilt sowohl für analoge als auch für digitale Formate. Wie sich Wissens- und Bildungsaufführungen gestalten, hängt im Sinne der Autopoiesis sowohl von allen gemeinsam als auch von jeder einzelnen Person ab. Hier appellieren meine Ergebnisse für ein differenziertes Fragen von Lehrenden und Lernenden nach der Art der empfundenen Beschränkungen: Wo haben wir Angst, wann sind wir müde, wann haben wir abgeschaltet, obwohl wir mutig sein und Forschungsdrang und Bildungslust entwickeln könnten? Wann müssen wir Inszenierungsvorlagen kritisch begegnen und wann einem intrinsischen Fatalismus? In diesem Zusammenhang dekonstruieren meine Ausführungen den Topos einer gesellschaftlichen Depression und bringen ihn mit dem Mangel an empfundenen Mitgestaltungsmöglichkeiten (Roschewitz), mit der als aussichtslos empfundenen Konkurrenz zu maschinellen Vermögen (Bunz) sowie mit der empfundenen Isolation im Sinne fehlender Austauschprozesse (Negt) in Verbindung. In Bezug auf die verantwortlichen Dynamiken werden hier konkrete Gegenvorschläge aufgezeigt, die theoretisch begründete Alternativen zum Status quo darstellen. Bezogen auf eine Enthierarchisierung der Wissensformen wird ein neues Verständnis der Erhaltung von Wissen in Form einer Differenzierung von Archiv- und Repertoirewissen (Taylor) vorgestellt, worin gleichzeitig ein interagierender Modus Operandi Begründung findet, der die von linearisierten Formaten abweichenden Dimensionen menschlicher Interaktion auch in Bezug auf Wissenserhaltung rehabilitiert.

Die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse konnten in Form einer exemplarischen Rücküberprüfung in der praktischen Anwendung am Beispiel der Veranstaltungsdramaturgie der 3. internationalen Performance-Philosophy-Konferenz bezüglich ihrer Wirkmacht verifiziert werden. Gleichzeitig gestalte ich in diesem Vorgehen eine Antwortmöglichkeit auf die Frage aus, was Performance Philosophy sein kann. Die in der Veranstaltungsdramaturgie implementierte Transdisziplinarität von philosophischen und performativen Zugängen führte – gemeinsam mit der Aufwertung eines kollektiven Diskurses und einer dezidiert dialogischen Maxime im Vollzug der Veranstaltung – zu einem interaktiven Prozess der Wissensgenerierung. Hier wurden in actu die Praktiken der beteiligten Disziplinen reflektiert und zur Verhandlung gebracht. Unter den Beteiligten entstand so eine konstruktive autopoietische Feedback-Schleife, die epistemologische Wirkmacht entfaltete und zu performativer Evidenz führte.

Diese Ergebnisse sind gewissermaßen gleichzeitig eine Kritik und eine Hoffnung für jede*n Einzelne*n und alle gemeinsam: Dramaturgien von Wissens- und Bildungsaufführungen sind gestaltbar und hängen in ihrem Glücken oder Scheitern in erster Linie vom Ethos ihres Vollzugs ab. Hierzu müssen die Beteiligten den Mut fassen, aktuell aus der Mode gekommene Sinnfragen neu zu stellen. Die

Frage an uns selbst und an andere wäre dann, ob wir eine Tätigkeit als sinnvoll oder sinnlos bewerten. Das bedeutet nicht *mehr* Arbeit, sondern für *andere* Arbeit zu plädieren. Es ist ein Unterschied, ob wir uns fragen, wie wir morgen all unsere Arbeit erledigen können, oder wie die zu erledigenden Arbeiten sinnvoll(er) gestaltet werden können. In diesem Zuge muss den Praktiken Experimentierfreude zugestanden werden. Dazu ist es unabdingbar, dass die verschiedenen Disziplinen – und erst recht die Wissenschaftler*innen und Dozierenden derselben Disziplin – zu einer dialogischen Maxime zurückfinden. Eine solche Maxime muss sowohl untereinander als auch in der gemeinsamen Arbeit mit Studierenden gelten – und ebenso in Bezug auf Forschungsfragen, die sich wiederum stärker in Dialog mit gesellschaftlichen Fragestellungen setzen müssen. Auf diese Weise können sich die Akteur*innen von Wissens- und Bildungsprozessen gegen die Dynamik von Müdigkeit und Angst in den Institutionen verbünden. Hierzu ist es notwendig, dass wir uns unsere gesellschaftliche Verantwortung bewusst machen, d.h. in erster Linie reflektieren, wie sich unsere Bildungspraktiken gesamtgesellschaftlich auswirken, z.B. in der Frage, welches Menschenbild wir propagieren. Abweichungen dürfen nicht länger per se sanktioniert werden. Das widerspricht unserer anthropologischen Ethik genauso wie den Maximen von Wissenschaftlichkeit und Bildung. Auch gibt es keinen vernünftigen Grund, digitale Linearitäten analog zu reproduzieren. Wir sollten vielmehr die Versammlung nutzen, um in actu die Dinge zu *tun*, die sich nicht in lineare Formate übertragen lassen, sondern in personaler Interaktion stattfinden müssen. Dazu bedarf es einer Wiederaufwertung der Bedeutung von Diskurs, Urteilskraft und Performativität in Wissenschaft und Bildung. Wir müssen unterscheiden lernen, welche Form wofür sinnvoll ist. Auch das E-Learning muss demgemäß weiterentwickelt werden, und gleichzeitig muss gefragt werden, wofür die Zeiträume, die dann frei werden, anders genutzt werden können. Die Entwertung von Praktiken, die nicht durch linearisierte digitale Methoden transportiert werden können, ist ein hanebüchener Fehlschluss, dem wir vehement entgegenwirken müssen. Dabei sollten wir uns Rat bei denjenigen Wissenschaftler*innen und Künstler*innen holen, die ihre Widerständigkeit bisher aufrechterhalten haben, und sie als Pionier*innen betrachten, die uns zeigen, wie ein translineares Wechselspiel funktionieren kann.

Besondere Beachtung verlangt dabei das Phänomen der performativen Widersprüche, das wir in der Ausgestaltung von universitären Forschungs-, Lehr- und Lernweisen ausfindig machen konnten. Wir leben in einer Zeit, in der wir uns notwendigerweise in performative Widersprüche verwickeln, nicht nur in Bezug auf akademische Wissens- und Bildungsaufführungen. Viele unserer Überzeugungen stehen notwendig im Widerspruch zu unseren Handlungen. Jede*r von uns unterstützt jeden Tag Ausbeutungen von Menschen, Tieren und Umweltressourcen, die wir ethisch gleichzeitig nicht gutheißen. Auch die Zeit selbst ist in diesen Widersprüchen gefangen, denn wir alle leben in verschiedenen Zeitzusammenhängen,

den analogen und den digitalen. Die digitalen Strukturen sanktionieren in ihrer gegenwärtigen reduktionistischen Linearisierung dabei gerade solche Abweichungen, die wir gesamtgesellschaftlich brauchen würden, um unseren performativen Widersprüchen auf die Spur zu kommen. Jede*r von uns hat aber einen Handlungsspielraum, und wir müssen in unserem Alltag prüfen, wo wir uns in voraus-eilendem Gehorsam selbst beschneiden und wo es die Strukturen sind, die wir umgestalten müssen, wo es also innere und wo es äußere Bedingtheiten sind, die wir verändern sollten. Es ist nicht akzeptabel, unsere Menschen- und Weltbilder diesen Strukturen anzupassen, sondern wir müssen umgekehrt danach streben, die Strukturen unseren Menschen- und Weltbildern anzugleichen. Ich habe ein Vokabular erarbeitet, mit dem wir das tun können, und Zusammenhänge skizziert, in denen es Anwendung finden sollte. Hier besteht jedoch großer Forschungs- und Handlungsbedarf, dem wir in unserer Verantwortung als Wissensschaffende gerecht werden müssen. Meine Forschung gibt Hinweise, wie wir ihn gestalten können: Die angeführten Beispiele von abweichendem Verhalten zeigen, wie fruchtbar es sich gestaltet, wenn wir unseren Alternativsinn aktiv werden lassen, statt ihn zu amputieren. Wenn wir an den Universitäten anders unterrichten und anders forschen, hat das eine ansteckende Wirkung auf alle anderen gesellschaftlichen Bereiche – wie wir aktuell in einer Negativspirale beobachten können. Das heißt aber gleichzeitig, dass es ebenso in einer Positivspirale funktionieren würde.

In diesem Sinne geben meine Untersuchungen eine fragende Antwort auf die Bedeutung unserer kollektiven Handlungen im Sinne einer Performance Philosophy. Die Beschäftigung mit unserer Performativität, dem Verhältnis von Form und Inhalt, ist eine zutiefst normative – und damit gesellschaftspolitische – Angelegenheit. Diesbezüglich mache ich einen Vorschlag zur Transdisziplinarität und, damit einhergehend, zu einer Enthierarchisierung der Wissensformen, die sich durch translineare Verfahren umsetzen lässt. Jede Disziplin ist prinzipiell auf jede andere bezogen und daher mit ihr in Dialog zu bringen. Die Parzellierungen der Disziplinen sind dann – temporär – sinnvoll und richtig, wenn ihre Einsichten und Aussichten auch wieder miteinander in Berührung gebracht werden. Die performative Wende lehrt uns, dass wir nicht nur unsere Inhalte stetig erneuern müssen, sondern auch unsere Formen, unsere Handlungsweisen und unsere Denkweisen. Was Wissenschaft ist, bestimmt sich durch die Wissenschaftler*innen und ihren kollektiven Diskurs. Dafür müssen wir aber auch einen kollektiven Diskurs führen. Hier können wir uns an Negt orientieren, wenn er sagt: Wir haben als Einzelne keinen Einfluss auf die New Yorker Börse, aber auf unser Handlungsumfeld. Wir haben Gestaltungsmacht in Bezug auf die Lebensbereiche, in denen wir agieren, und im Dialog mit anderen können wir sie gemeinsam gestalten. Wir können und sollten also sinnvoll fragen: »Welches Thema verlangt nach welcher Form?«, »Welche Forschungs-, Lehr- und Lernweisen können wir erfinden oder wieder auf-führen?«, »Welche neuen Schreibformen kann es geben, welche Konferenzdrama-

turgien?«, »Welche Unterrichtsmethoden passen zu welchen Erkenntnissen?«. Der Topos von einer neutralen Form muss überwunden werden, damit wir diese Gestaltungsmacht nutzen lernen. Auch Zahlen sind nicht objektiv, und kein Algorithmus operiert neutral gegenüber seinem Inhalt. Die Subjektivität unserer Zugänge ist daher insgesamt transparent zu machen und als Qualitätsmerkmal zu verstehen. Unsere Bewertungen sind dabei gerade nicht an denen der Maschine zu orientieren. Wir haben gesehen, dass Maschinen Regeln befolgen, während Menschen auch das Vermögen zur situativ begründeten Ausnahme besitzen. Wir haben also einen sechsten Sinn, den Alternativsinn oder Möglichkeitssinn. Darin besteht ein anthropologisches Alleinstellungsmerkmal. Es ist weder möglich noch wünschenswert, ihn auszumerzen, damit wir besser in linearen Systemen abbildbar sind. Im Gegenteil sollten wir größte Sorgfalt auf die Gestaltung dessen legen, was *nicht* maschinell abbildbar ist, denn vor allem darin bestehen unsere Expertise und unsere Verantwortung. Fragen der Performativität von Wissens- und Bildungsprozessen dürfen nicht länger als Orchideenwissenschaft missverstanden werden, die additiv zu den bestehenden Fragestellungen agiert. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen unmissverständlich, dass das Gegenteil der Fall ist: Performativitätsforschung ist notwendige Grundlagenforschung für jede Disziplin.

Quellenindex

Schlüssel

Teilnehmende Beobachtung: TB (Veranstaltungskürzel/Seitenzahl)

Erinnerungsprotokoll: EP (Gesprächskürzel/Seitenzahl/Zeilenzahl)

Kapitel III – Aufführungsanalyse: Liminale Phasen und das Zustandekommen performativer Verträge

Protokoll Vorlesung Grundschuldidaktik: *Handling Diversity* (TB/HD)

Protokoll Seminar Anglistik: *Performance-Besuch TdV »Hamlet«* (TB/A.PBH)

Protokoll Vorlesung Grundschuldidaktik: *Handling Diversity* mit Performance-Besuch TdV Spin-off: *Gender-Version: Brecht für Manager* (TB/HD2/PB)

Protokoll Seminar Informatik: *Berufswege der Informatik* (TB/SI)

Protokoll Seminar Politologie: *Mittelschichten* (TB/SP)

Protokoll Konferenz: *Kritik und Wissenschaft* (TB/KKW)

Kapitel III – Aufführungsanalyse: Ausgestaltung autopoietischer Feedback-Schleifen von Wissens- und Bildungsaufführungen

Protokoll Vorlesung Grundschuldidaktik: *Handling Diversity* (TB/HD)

Protokoll Seminar Anglistik: *Performance-Besuch TdV »Hamlet«* (TB/A.PBH)

Protokoll Vorlesung Grundschuldidaktik: *Handling Diversity* (TB/HD)

Protokoll Seminargespräch Performance Studies: *Kopfsprünge* (EP/KSP)

Protokoll Konferenz: *Kritik und Wissenschaft* (TB/KKW)

Protokoll Seminar Informatik: *Berufswege der Informatik* (TB/SI)

Kapitel III – Zwischenfazit: Performative Evidenz und performativer Widerspruch

a) müde

Protokoll Seminargespräch Kunstdidaktik: *Zeitlichkeit und Unzeitlichkeit* (EP/KD)

Protokoll Konferenz: *Kritik und Wissenschaft: Performance-Beitrag TdV »Klick«* (TB/KKW.PBK)

Protokoll Seminar Anglistik: *Performance-Besuch TdV »Hamlet«* (TB/A.PBH)

b) abgeschaltet

Protokoll Seminar Politologie: *Mittelschichten* (TB/SP)

Protokoll Seminargespräch Kunstdidaktik: *Zeitlichkeit und Unzeitlichkeit* (EP/KD)

Protokoll Konferenz: *Kritik und Wissenschaft* (TB/KKW)

Kapitel IV – Linearisierung

Protokoll Seminargespräch Performance Studies: *Studio* (EP/PS)

Protokoll Seminargespräch Kunstdidaktik: *Zeitlichkeit und Unzeitlichkeit* (EP/KD)

Protokoll Seminargespräch Performance Studies: *Kopfsprünge* (EP/KSP)

Protokoll Gespräch Meister (EP/ME)

Kapitel VI – Selfie mit Oskar Negt

Protokoll Blockseminar Oskar Negt Hannover (TB/NH)

Bibliografie

- Abraham, Anke: »Der Körper als heilsam begrenzender Ratgeber«, in: Keller, Reiner/Meuser, Michael [Hg.]: *Körperwissen*, Wiesbaden 2011.
- Agamben, Giorgio: *Die Macht des Denkens – Gesammelte Essays*, Frankfurt a.M. 2013.
- Ahmad, Aisha-Nusrat/Fielitz, Maik/Leinus, Johanna/Schlichte, Gianna Magdalena [Hg.]: *Knowledge, Normativity and Power in Academia – Critical Interventions*, Frankfurt/New York 2018.
- Angwin, Julia/Larson, Jeff/Mattu, Surya/Kirchner, Lauren: »Machine Bias – There’s software used across the country to predict future criminals. And it’s biased against blacks«, in: *ProPublica*, <https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing> (17.10.2018).
- Arendt, Hannah: »Hannah Arendt im Gespräch mit Joachim Fest. Eine Rundfunksendung aus dem Jahr 1964«, in: Ludz, Ursula/Wild, Thomas [Hg.]: *Zeitschrift für politisches Denken*, Ausgabe 1, Band 3 (Mai 2007), www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/114/193 (27.02.2019).
- Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, Stuttgart 2010.
- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns – Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg 2007.
- Bachmann-Medick, Doris: *Kultur als Text – Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, Stuttgart 2004.
- Bachmann-Medick, Doris: »Turns und Re-Turns in den Kulturwissenschaften«, in: Gubo, Michael/Kypta, Martin/Öchsner, Florian [Hg.]: *Kritische Perspektiven: Turns, Trends und Theorien*, Berlin 2011. (S. 128-145).
- Barthes, Roland: *Image – Music – Text*, New York 2001.
- Baudrillard, Jean: »Videowelt und fraktales Subjekt«, in: *ARS ELECTRONICA* [Hg.]: *Philosophien der neuen Technologie*, Berlin 1989.
- Beck, Johannes: *Der Bildungswahn*, Reinbek bei Hamburg 1994.
- Beirer, Rudolf: *Endlich abschalten können: Freizeit genießen ohne lästiges Grübeln*, Norderstedt 2014.

- Benjamin, Walter: »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit«, in: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann [Hg.]: *Walter Benjamin – Gesammelte Schriften*, Band I, Teil 2, Frankfurt a.M. 1980.
- Berg, Eberhard/Fuchs, Martin [Hg.]: *Kultur, soziale Praxis, Text – Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt a.M. 1999.
- Bieri, Peter: *Wie wollen wir leben?*, München 2015.
- Böhme, Gernot: *Asthetik – Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München 2001.
- Böhme, Gernot: *Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht*, Kusterdingen 2003.
- Böhler, Arno: »Philosophie ALS künstlerische Forschung«, in: Böhler, Arno/Herzog, Christian/Pechriggl, Alice [Hg.]: *Korporale Performanz – Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes*, Bielefeld 2013. (S. 227-242).
- Böhler, Arno/Kruschkova, Krassimira/Granzer, Susanne Valerie [Hg.]: *Wissen wir, was ein Körper vermag? – Rhizomatische Körper in Religion, Kunst, Philosophie*, Bielefeld 2014.
- Bös, Nadine: »Ist das der Professor von morgen?«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.10.2017, <https://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/roboter-als-dozent-ist-das-der-professor-von-morgen-15254645.html> (05.12.2018).
- Brook, Peter: *Der leere Raum*, Berlin 1985.
- Bunz, Mercedes: *Die stille Revolution – Wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern, ohne dabei viel Lärm zu machen*, Berlin 2012.
- Busch, Kathrin/Draxler, Helmut [Hg.]: *Theorien der Passivität*, Stuttgart 2013.
- Butler, Judith: *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*, Berlin 2016.
- Butler, Judith: *Gender trouble – feminism and the subversion of identity*, New York 1990.
- Carp, Richard M.: »Integrative Praxes: Learning from multiple knowledge formations«, in: *Issues in Integrative Studies*, Vol. 19 (2001), S. 71-121, http://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Carp_Richard_2001_Integrative.X.pdf (28.02.2019).
- Chun, Wendy Hui Kyong: *Control and Freedom – Power and Paranoia in the Age of Fiber Optics*, Cambridge 2006.
- Clifford, James/Marcus, George [Hg.]: *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*, California 1986.
- Coffield, Frank/Costa, Cristina/Müller, Walter/Webber, John: *Beyond Bulimic Learning: Improving teaching in further education*, London 2014.
- Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino [Hg.]: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe Bd. 2*, München/Berlin/New York 1999.
- Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino [Hg.]: *Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe Bd. 3*, München/Berlin/New York 1980.

- Corby, James: »Failing to think: The promise of Performance Philosophy«, in: Dadario, Will/Katsouraki, Eve [Hg.]: *Performance Philosophy*, Vol. 4 (2) 2019, S. 576-590, <https://www.performancephilosophy.org/journal> (28.02.2019).
- Cuhls, Kerstin/Kimpeler, Simone: »Delphi-Report: Zukünftige Informations- und Kommunikationstechniken«, im Auftrag von MFG Stiftung Baden-Württemberg; Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW), Mannheim; Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung (ISI), Karlsruhe, in: *FAZIT Forschung*, Schriftenreihe Band 10, Stuttgart 2008.
- Cull, Laura/Lagaay, Alice [Hg.]: *Encounters in Performance Philosophy*, London 2014.
- Deines, Stefan/Liptow, Jasper/Seel, Martin [Hg.]: *Kunst und Erfahrung: Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*, Frankfurt a.M. 2012.
- De la Mettrie, Julien Offray: *L'homme machine – Die Maschine Mensch*, Hamburg 1990.
- Deleuze, Gilles: *Postscript on the Societies of Control*, OCTOBER_ 59, Cambridge 1992. (S. 3-7).
- Deleuze, Gilles: *Spinoza – Praktische Philosophie*, Berlin 1988.
- Derrida, Jacques: *Die Schrift und die Differenz*, Frankfurt a.M. 1972.
- Derrida, Jacques: *Die unbedingte Universität*, Frankfurt 2001.
- Descartes, René: *Die Prinzipien der Philosophie*, hg. v. Christian Wohlers, Hamburg 2005.
- Detel, Wolfgang: *Grundkurs Philosophie, Band 1: Logik*, Stuttgart 2007.
- Ehrenberg, Alain: *Das erschöpfte Selbst – Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Frankfurt a.M. 2008.
- Euler, Anke/Letonja, Helge: »Tanz der Erinnerungen – Performative Nach(t)gespräche des Theaters der Versammlung als Schlüssel zum leiblichen Verstehen im Tanz«, in: Lagaay, Alice/Seitz [Suchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018. (S. 201-208).
- Fiedler, Wilfried: *Analogiemodelle bei Aristoteles*, Amsterdam 1978.
- Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt 2004.
- Fischer-Lichte, Erika: *Performativität – Eine Einführung*, Bielefeld 2012.
- Fischer-Lichte, Erika: *Theater als Modell für eine performative Kultur. Zum performative turn in der europäischen Kultur des 20. Jahrhunderts* (Vortrag 28.1.2000), Saarbrücken o.J.
- Fischer-Lichte, Erika: *Theaterwissenschaft – Eine Einführung in die Grundlagen des Fachs*, Tübingen 2010.
- Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstat, Matthias [Hg.]: *Metzler Lexikon Theatertheorie*, Stuttgart/Weimar 2014.
- Flusser, Vilém: *Krise der Linearität*, Bern 1992.
- Fricke, Uwe: »Ausbeutung an Hochschulen: zur Zukunft der Lehrbeauftragten«, in: Kellermann, Paul [Hg.]: *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und*

- Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, Wiesbaden 2009. (S. 217-233).
- Gäbe, Ludger [Hg.]: *René Descartes: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*, Hamburg 1960.
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt 2003.
- Gehlen-Baum, Vera/Weinberger, Armin: *Computers in Human Behavior – Teaching, learning and media use in today's lectures*. (DOI: 10.1016/j.chb.2014.04.049). (27.02.2019).
- Georgelou, Konstantina/Protopapa, Efrosini/Theodoridou, Danae [Hg.]: *The practice of dramaturgy – Working on actions in performance*, Amsterdam 2017.
- Glauser, Laura: *Das Projekt des unternehmerischen Selbst – Eine Feldforschung in der Coachingzone*, Bielefeld 2016.
- Goffman, Erving: *The Presentation of Self in Everyday Life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre 1959.
- Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag*, München 1969.
- Granzer, Valerie/Ingrisch, Doris: *Kunst_Wissenschaft: Don't Mind the Gap! Ein grenzüberschreitendes Zwiegespräch*, Bielefeld 2014.
- Grünewald, Stephan: *Die erschöpfte Gesellschaft*, Freiburg 2013.
- Günzel, Malina/Port, Annika/Storm, Anne: »Schicksal spielen – Die Parzen zu Gast im Trauerraum«, in: Lagaay, Alice/Seitz [Suchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018. (S. 179-189).
- Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M. 1995.
- Han, Byung-Chul: *Müdigkeitsgesellschaft*, Berlin 2010.
- Haraway, Donna: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a.M./New York 1995.
- Haraway, Donna: »Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective«, in: Agnew, J./Livingstone, D. N./Rogers, A. [Hg.]: *Human geography: An essential anthology*, Oxford 1996. (S. 108-128).
- Haß, Ulrike/Müller-Scholl, Nikolaus [Hg.]: *Was ist eine Universität? – Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*, Bielefeld 2009.
- Holkenbrink, Jörg: »Lügen unter Wahrheitssuchern – Gedanken zu Papieren und Aktionen«, in: Lagaay, Alice/Seitz [Suchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018. (S. 21-23).
- Holkenbrink, Jörg/Lagaay, Alice: »Performance in Philosophy/Philosophy in Performance: How Performative Practices Can Enhance and Challenge the Teaching of Theory«, in: *Performance Matters*, Vol. 2.1 (2016), <http://performancematters-thejournal.com/index.php/pm/article/view/38> (12.10.2018).

- Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Auf dem Spielfeld der Formate – Zur Entwicklung ästhetischer Sensibilitäten in der Welt der Wissenschaft«, in: Lagaay, Alice/Seitz [Suchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018. (S. 91-101).
- Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna: »Die subversive Kraft der Verletzlichkeit – Ein Dialog über Wissenskulturen und ihre Aufführungen«, in: Ingrisch, Doris/Mangelsdorf, Marion/Dressel, Gert [Hg.]: *Wissenskulturen im Dialog – Experimentalmräume zwischen Wissenschaft und Kunst*, Bielefeld 2017.
- Holkenbrink, Jörg/Seitz [Suchard], Anna/Sinapius, Peter: »STANDARD ABWEICHUNGEN – Über Möglichkeiten und Grenzen dessen, was wir tun und wissen können«, in: Sinapius, Peter [Hg.]: *Wissenschaftliche Grundlagen der Künstlerischen Therapien – Band 7: Intermedialität und Performativität in den Künstlerischen Therapien*, Hamburg 2018. (S. 48-61).
- Husserl, Edmund: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, Hamburg 1992.
- Husserl, Edmund: *Phantasie und Bildbewußtsein*, Hamburg 2006.
- Husserl, Edmund: »Philosophie als strenge Wissenschaft«, in Berlinger, Rudolph [Hg.]: *Quellen der Philosophie*, Frankfurt a.M. 1965.
- Ingold, Tim: *Anthropology and/as Education*, London 2018.
- Kant, Immanuel: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Stuttgart 2004.
- Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft*, Berlin 1963.
- Keller, Reiner/Meuser, Michael [Hg.]: *Körperwissen*, Wiesbaden 2011.
- Kirkkopelto, Esa: »For What Do We Need Performance Philosophy?«, in: Cull Ó Maoilearca, Laura [Hg.]: *Performance Philosophy*, Vol. 1 (2015). (S. 4-6). www.performancephilosophy.org/journal/article/view/7/65. (28.01.2019).
- Klein, Julian: »Was ist künstlerische Forschung«, in: [kunsttexte.de/Auditive Perspektiven](http://kunsttexte.de/Auditive-Perspektiven), Nr. 2, 2011, www.kunsttexte.de. (17.02.2018).
- Kleine, Holger: *Raumdramaturgie – Typologie und Inszenierung von Innenräumen*, Basel 2017.
- Kluge, Alexander: »Die Macht der Bewußtseinsindustrie und das Schicksal unserer Öffentlichkeit«, in: Bismarck, Klaus/Gaus, Günter/Kluge, Alexander/Sieger, Ferdinand [Hg.]: *Industrialisierung des Bewusstseins*, München 1985. (S. 51-129).
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart 2018.
- Kossek, Brigitte/Peschl, Markus L. [Hg.]: *Digital Turn? – Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden*, Wien 2012.
- Kostrzewa, Anne: »Hochschullehrer verdienen weniger als Studierende, die jobben«, in: *Süddeutsche Zeitung*, 26.12.2016, <https://www.sueddeutsche.de/bay>

- ern/hochschule-hochschullehrer-verdienen-weniger-als-studierende-die-jobben-1.3309871-0#seite-2 (12.12.2021).
- Koubová, Alice/Lagaay, Alice: »Performing the impossible in philosophy«, in: Cull, Laura/Lagaay, Alice [Hg.]: *Encounters in Performance Philosophy*, London 2014. (S. 39-64).
- Krämer, Sybille [Hg.]: *Performativität und Medialität*, München 2004.
- Lagaay, Alice/Seitz [Suchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018.
- Janier, Jaron: *Gadget – Warum die Zukunft uns noch braucht*, Berlin 2012.
- Laube, Stefan: »Prekariat der Lehre – Hungerlöhne an Hochschulen«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.11.2014, <https://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/hungerloehne-an-hochschulen-13259125.html> (12.04.2016).
- Levinas, Emmanuel: *Die Zeit und der Andere*, Hamburg 1984.
- Lion, Brigitte: *Dilemma im universitären Alltag – Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation*, München/Mering 2008.
- Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt 1984.
- Makhali, Simon: »Klick im Kopf – Ein Performer und Dramaturg hört auf innere Stimmen und spricht in Zitaten seiner Rollen«, in: Lagaay, Alice/Seitz [Suchard], Anna [Hg.]: *WISSEN FORMEN – Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld 2018. (S. 51-54).
- Manovich, Lev: *Software Culture*, Mailand 2010.
- Manovich, Lev: *Software Takes Command*, Version 11/20/2008. http://softwarestudie.s.com/softbook/manovich_softbook_11_20_2008.pdf (28.02.2019).
- Manovich, Lev: *The language of new media*, Cambridge (Massachusetts) 2001.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco: *Der Baum der Erkenntnis*, Frankfurt 1987.
- McKenzie, Jon: *Perform or else – from discipline to performance*, London 2001.
- McLuhan, Marshall: *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*, Bonn/Paris 1995.
- McLuhan, Marshall: *Die magischen Kanäle – Understanding Media*, Düsseldorf/Wien 1992.
- McLuhan, Marshall: *Understanding Media: The Extensions of Man*, MIT Press 1994.
- Meckel, Miriam: *Wir verschwinden – Der Mensch im digitalen Zeitalter*, Zürich/Berlin 2013.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, Paris 1964.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1965.
- Mersch, Dieter: *Ereignis und Aura – Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*, Frankfurt a.M. 2002.
- Musil, Robert: *Der Mann ohne Eigenschaften*, Bd. 1, Reinbek bei Hamburg 1978.

- Münch, Richard: »Die Geisteswissenschaften im Sog des akademischen Kapitalismus«, LIFIS ONLINE, 10.09.2009, https://www.leibniz-institut.de/archiv/muench_10.09.09.pdf (28.02.2019).
- Münker, Stefan/Roesler, Alexander: *Poststrukturalismus*, Stuttgart 2000.
- Negt, Oskar: *Trialog für eine progressive Politik*, Manuskript einer Rede beim Treffen von Bundestagsabgeordneten der drei Parteien SPD, B90/Die Grünen und Die Linke am 18. Oktober 2016, Berlin. https://www.parlamentarische-linke.de/wp-content/uploads/2016/11/Negt_Rede.pdf. (21.03.2018).
- Nida-Rümelin, Julian: *Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*, Hamburg 2014.
- Nida-Rümelin, Julian: *Philosophie einer humanen Bildung*, Hamburg 2013.
- Peters, Maria: »Performative Verfahren im Kunstunterricht«, in: Blohm, Manfred [Hg.]: *Kunstpädagogische Stichworte*, Hannover 2016. (S. 119-126).
- Peters, Sybille: *Der Vortrag als Performance*, Bielefeld 2011.
- Pfleging, Simone/Gerhardt, Claudia: »Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess«, in: *Journal of Business and Media Psychology*, Ausgabe 1/2013, <http://journal-bmp.de/2013/06/ausgebrannte-studierende-burnout-gefaehrung-nach-dem-bologna-prozess/>(28.02.2019).
- Platon: »Phaidros«, in: Grassi, Ernesto [Hg.]: *Platon – Sämtliche Werke*, Bd. 4, Hamburg 1958.
- Platon: »Protagoras«, in: Grassi, Ernesto [Hg.]: *Platon – Sämtliche Werke*, Bd. 1, Hamburg 1965.
- Platon: »Timaios«, in: Grassi, Ernesto [Hg.]: *Platon – Sämtliche Werke*, Bd. 5, Hamburg 1963.
- Plessner, Helmuth: *Philosophische Anthropologie*, Frankfurt a.M. 1970.
- Polanyi, Michael: *Implizites Wissen*, Frankfurt a.M. 1985.
- Polanyi, Michael: *Personal Knowledge*, London 1958.
- Polanyi, Michael: *The Study of Man*, London 1959.
- Polanyi, Michael: *The Tacit Dimension*, London 1966.
- Prange, Klaus: »Zeigend sich zeigen – Zum Verhältnis von Professionalität und Engagement im Lehrerberuf«, in: Prange, Klaus: *Erziehung als Handwerk – Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*, Paderborn 2012. (S. 153-164).
- Price, Catherine/Malich, Anja: *Endlich abschalten – Warum Urlaub vom Smartphone uns Zeit, Glück und Liebe schenkt*, Reinbek bei Hamburg 2018.
- Puchner, Martin: »Afterword – Please mind the gap between theatre and philosophy«, in: Kornhaber, David [Hg.]: *Modern Drama*, Volume 56, Winter 2013. (S. 540-553).
- Rancière, Jacques: *Der emanzipierte Zuschauer*, Wien 2009.
- Rapsch, Volker [Hg.]: *Über Flusser. Die Festschrift zum 70. von Vilém Flusser*, Düsseldorf 1990.

- Reupke, Daniel/Banisch, Sven/Beyer, Meike/Roth, Philip/Thibaut, Julia [Hg.]: *Netzwerke – Performanz – Kultur – Transdisziplinäre Perspektiven und wechselseitige Bezüge*, Würzburg 2021.
- Rheinberger, Hans-Jörg: »Über Serendipität – Forschen und Finden«, in: Boehm, Gottfried/Alloa, Emmanuel/Budelacci, Orlando/Wildgruber, Gerald [Hg.]: *Imagination: Suchen und Finden*, Paderborn 2014.
- Rokem, Freddie: »Bodies of knowledge«, in: Cull, Laura/Lagaay, Alice [Hg.]: *Encounters in Performance Philosophy*, London 2014 (S. 105-120).
- Rosa, Hartmut: *Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a.M. 2005.
- Roschewitz, Laura: *Wunsch nach Entschleunigung: Eine empirische Studie zu dem Einfluss von Autonomie, Verhaltenskontrolle und Over-commitment*, Bachelorarbeit, eingereicht Hamburg 7/2013.
- Ryle, Gilbert: *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart 1969.
- Schechner, Richard: *Performance Studies – An Introduction*, New York 2002.
- Schechner, Richard: *Theateranthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich*, Reinbek bei Hamburg 1990.
- Schelhowe, Heidi/Schaumburg, Melanie/Jasper, Judith [Hg.]: *Teaching is touching the future: academic teaching within and across disciplines*, Bielefeld 2015.
- Schmidt, Lucia: »Gefahren von Smartphones – Es ist wie bei einer Sucht«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 01.10.2015, www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/alexander-markowetz-ueber-buch-digitaler-burnout-13825699.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0, (19.01.2018).
- Schupp, Sabine: *Die Ethnologie und ihr koloniales Erbe. Ältere und neuere Debatten um die Entkolonialisierung einer Wissenschaft*, Hamburg 1997.
- Seel, Martin: *Aktive Passivität – Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*, Frankfurt a.M. 2014.
- Seel, Martin: *Ästhetik des Erscheinens*, Frankfurt 2003.
- Seel, Martin: *Sich bestimmen lassen – Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie*, Frankfurt a.M. 2002.
- Sennet, Richard: *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*, München 2012.
- Serres, Michel: *Erfindet Euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*, Berlin 2013.
- Skeat, Walter W.: *A Concise Etymological Dictionary of the English Language*, New York 1980.
- Taylor, Diana: *From the Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*, Duke University Press 2003.
- Taylor, Diana: *Save As ... Knowledge and Transmission in the Age of Digital Technologies*. <https://iagathering.org/mainsite/wp-content/uploads/Foreseeable-Futures-10-Taylor-1.pdf> (09.02.2022).

- Turner, Victor: *Dramas, Fields and Metaphors – Symbolic Action in Human Society*, Ithaka/London 1974.
- Turner, Victor: *The Anthropology of Performance*, New York 1987.
- Turner, Victor: *Vom Ritual zum Theater – Der Ernst des menschlichen Spiels*, Frankfurt a.M./New York 1989.
- Turner, Victor/Bruner, Edward: *The Anthropology of Experience*, Illinois 1986.
- Universität des Saarlandes: »Was machen Studenten während der Vorlesung? – Studie gibt Aufschluss«, Pressemitteilung, in: *idw – Informationsdienst Wissenschaft*, <http://idw-online.de/de/news593932> (30.06.2014).
- Virilio, Paul: *Geschwindigkeit und Politik. Ein Essay zur Dromologie*, Berlin 1989.
- Virilio, Paul: *Rasender Stillstand*, Frankfurt a.M. 1997.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Stuttgart/Toronto 1990.
- Welsch, Wolfgang: *Blickwechsel – Neue Wege der Ästhetik*, Stuttgart 2012.
- Wiarda, J. M.: »Bologna Prozess – Das haben wir nicht gewollt«, in: *DIE ZEIT*, Nr. 44/2007, www.zeit.de/2007/44/C-Bama-Aufmacher (01.07.2013).
- Wolfangel, Eva: »Programmierter Rassismus«, in: *ZEIT ONLINE*, 19.06.2018, <https://www.zeit.de/digital/internet/2018-05/algorithmen-rassismus-diskriminierung-daten-vorurteile-alltagsrassismus> (17.10.2018).
- Ziemer, Gesa: »Fenster öffnen? Urbane Öffentlichkeiten zwischen Kunst und Nicht-Kunst«, in: Vorkoeper, Ute/Knobloch, Andrea [Hg.]: *Kunst einer anderen Stadt*, Berlin 2011.
- Ziemer, Gesa: »Performative Forschung – am Beispiel urbaner Räume«, in: Steiner, Juri [Hg.]: *Urban Art Marks 1*, Luzern 2011.

Filme

- Kneser, Jakob/Dietsche, Pina: *Das Ende des Zufalls – Die Macht der Algorithmen*, in: *3sat*, Erstsendung am 19. Februar 2015, aktualisiert Januar 2018/Red. Wissenschaftsdoku, hr, bo.
- Loach, Ken [Reg.]/O'Brien, Rebecca [Prod.]: *I, Daniel Blake*, Sixteen Films/Why Not Productions/Wild Bunch, UK 2015, Released: 13.05.2016 (Cannes/FR).
- Mayr-Keber, Franziska/Griessler, Constanze: *Die erschöpfte Gesellschaft*, Österreich 2015, ausgestrahlt auf *3sat*, 5/2018.

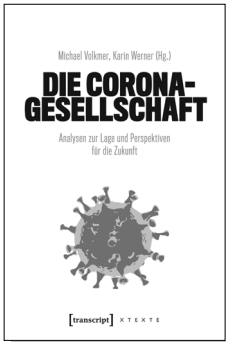
Links ohne Autor*in

- Bundesverband Digitale Wirtschaft (BVDW): »Digitale Nutzung in Deutschland«, <https://www.bvdw.org/der-bvdw/news/detail/artikel/digitale-nutzung-in-deutschland-die-smartphone-nutzung-stieg-2019-werktags-um-14-prozent-an-am-woc/> (08.12.2021).
- Deutschlandfunk: »Ex-Kulturstaatsminister Nida-Rümelin warnt vor Akademikerschwemme«, https://www.deutschlandfunk.de/debatte-ex-kulturstaatsminister-nida-ruemelin-warnt-vor.680.de.html?dram:article_id=308775 (15.10.2018).
- Duden: »abschalten«, <https://www.duden.de/rechtschreibung/abschalten#bedeutungen> (08.12.2021).
- Duden: »Diskurs«, www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs (08.12.2021).
- DWDS: »Diskurs«, <https://www.dwds.de/wb/Diskurs> (08.12.2021).
- Flutrends: »Google Flutrends«, <https://www.google.org/flutrends/about/> (27.02.2019).
- Freie Universität Berlin: »SFB Kulturen des Performativen«, <https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/sfb-kulturen-desperformativen/konzept/index.html> (17.12.2018).
- Guildford School of Acting: »Centre for Performance Philosophy«, <http://gsauk.org/research/centre-performance-philosophy> (14.12.2018).
- Institut für Künstlerische Forschung: »Artistic research«, www.artistic-research.de (11.08.2018).
- Institut für Sozialwissenschaft der Universität Düsseldorf: »Forsa-Studie«, in: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Aktuelles/2012_Forsa-Studie_Studentenalltag_in_NRW.pdf
- Internet Archive: »Piet Zwart Institute: Software Studies Workshop«, in: <https://web.archive.org/web/20100327185154/http://pzwart.wdka.hro.nl/mdr/Seminars2/softstudworkshop> (17.02.2018).
- Missori Department of Mental Health: »The Sandwich Method«, <https://dmh.mogov/dd/docs/tieredsupportsummarythesandwichmethod.pdf> (19.07.2018).
- Neurologen und Psychiater im Netz: »Frühe Symptome und erste Anzeichen einer Depression«, www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/psychiatrie-psychosomatik-psychotherapie/stoerungen-erkrankungen/depressionen/fruehsymptome/ (13.12.2018).
- Opensubtitles: »I, Daniel Blake«, <https://www.opensubtitles.org/en/subtitles/6894655/i-daniel-blake-en> (17.11.2018).
- Performance Philosophy: »2013 Conference«, <http://performancephilosophy.ning.com/page/cfp-2013-conference> (14.12.2018).
- Performance Philosophy: »Chicago 2015«, <http://performancephilosophy.ning.com/page/chicago-2015> (14.12.2018).

- Performance Philosophy: »How does Performance Philosophy intervene?«, <https://performancephilosophy-amsterdam.nl> (14.12.2018).
- Performance Philosophy: »Prague 2017«, <http://performancephilosophy.ning.com/page/prague-2017> (14.12.2018).
- Performance Philosophy Prague 2017: »Abstracts«, <http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/abstracts.html> (27.09.2018).
- Performance Philosophy Prague 2017: »Feedback«, <http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/feedback.html> (30.09.2018).
- Performance Philosophy Prague 2017: »How does performance philosophy act? Ethos, ethics, ethnography«, [http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/\(20.10.2018\)](http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/(20.10.2018)).
- Performance Philosophy Prague 2017: »Manifest«, <http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/manifest.html> (27.09.2018).
- Performance Philosophy Prague 2017: »Program«, <http://web.flu.cas.cz/ppprague2017/program.html> (09.02.2019).
- Performance Studies international: www.psi-web.org (17.12.2018).
- Philosophy On Stage: »FWF Projekt«, [www.univie.ac.at/performance/\(03.09.2018\)](http://www.univie.ac.at/performance/(03.09.2018)).
- Predpol: »What.Where.When«, <https://www.predpol.com> (27.02.2019).
- Recorded Future: »The Recorded Future Intelligence Platform«, [https://www.recordfuture.com/products/\(27.02.2019\)](https://www.recordfuture.com/products/(27.02.2019)).
- Software Studies Initiative: »Description«, [http://lab.softwarestudies.com/\(17.02.2018\)](http://lab.softwarestudies.com/(17.02.2018)).
- Spiegel: »Forscher veröffentlichen zuviel«, 12.03.2015, www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/publikationsflut-forscher-veroeffentlichen-zu-viel-a-1022970.html (15.7.2017).
- Stanford Encyclopedia of Philosophy: »Episteme and Techne«, in: [https://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/\(12.03.2018\)](https://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/(12.03.2018)).
- Statistisches Bundesamt: »Bildung, Forschung und Kultur«, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile (27.02.2019).
- Statistisches Bundesamt: »Studien zu Bildung und Forschung« in: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile (27.02.2019).
- StatsMonkey: »StatsMonkey«, <https://apstatsmonkey.com/StatsMonkey/Statsmonkey.html> (28.02.2019).
- Theaterlexikon der Schweiz: »Rudolf von Laban«, http://tls.theaterwissenschaft.ch/wiki/Rudolf_von_Laban (23.06.2018).
- Westdeutscher Rundfunk (WDR): »Das philosophische Radio«, in: [WDR 5, https://itunes.apple.com/de/podcast/wdr-5-das-philosophische-radio/id255571403?mt=2](https://itunes.apple.com/de/podcast/wdr-5-das-philosophische-radio/id255571403?mt=2) (13.12.2018).

Zentrum für Performance Studies/Theater der Versammlung: »Performances«, <https://www.tdv.uni-bremen.de/performances.php> (30.09.2018).

Soziologie



Michael Volkmer, Karin Werner (Hg.)

Die Corona-Gesellschaft

Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft

2020, 432 S., kart., 2 SW-Abbildungen

24,50 € (DE), 978-3-8376-5432-5

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5432-9

EPUB: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5432-5



Kerstin Jürgens

Mit Soziologie in den Beruf

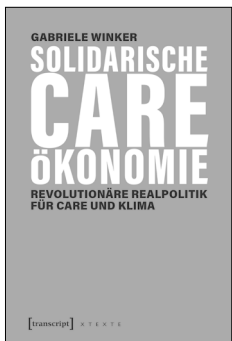
Eine Handreichung

September 2021, 160 S., kart.

18,00 € (DE), 978-3-8376-5934-4

E-Book:

PDF: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5934-8



Gabriele Winker

Solidarische Care-Ökonomie

Revolutionäre Realpolitik für Care und Klima

März 2021, 216 S., kart.

15,00 € (DE), 978-3-8376-5463-9

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5463-3

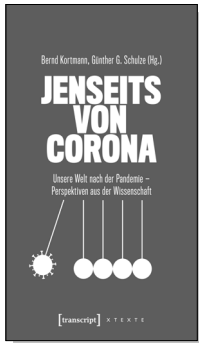
**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Soziologie



Wolfgang Bonß, Oliver Dimbath,
Andrea Maurer, Helga Pelizäus, Michael Schmid
Gesellschaftstheorie
Eine Einführung

Januar 2021, 344 S., kart.
25,00 € (DE), 978-3-8376-4028-1
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4028-5



Bernd Kortmann, Günther G. Schulze (Hg.)
Jenseits von Corona
Unsere Welt nach der Pandemie -
Perspektiven aus der Wissenschaft

2020, 320 S., Klappbroschur, 1 SW-Abbildung
22,50 € (DE), 978-3-8376-5517-9
E-Book:
PDF: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5517-3
EPUB: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5517-9



Detlef Pollack
Das unzufriedene Volk
Protest und Ressentiment in Ostdeutschland
von der friedlichen Revolution bis heute

2020, 232 S., Klappbroschur, 6 SW-Abbildungen
20,00 € (DE), 978-3-8376-5238-3
E-Book:
PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5238-7
EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5238-3

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**