Präludium zur Öffnung von Denkräumen – Kritische Lehre / Künstlerisches Forschen

Lena Eckert
und
Maja Linke

aus:
Julia Bee / Gerko Egert (Hrsg.)
Experimente lernen, Techniken tauschen
Ein spekulatives Handbuch
Seite 335 – 351

Weimar und Berlin: Nocturne 2020

LENA ECKERT ARBEITET ALS GENDER- UND KULTURWISSENSCHAFTLERIN IN HALLE UND BERLIN
MAJA LINKE ARBEITET ALS KÜNSTLERIN / UNIVERSITÄTSLEKTORIN IN BREMEN UND BERLIN

PRÄLUDIUM SCHREIBWALZER

↘

Takt 1

Einzel- oder Kleingruppenarbeit, Dauer je nach Version ca. 40 – 60 min., Material: Schere, Klebestift, Papier.

Bitte auswählen: Einen Kernsatz – z. B. eine eigene These, Hauptaussage oder noch offene Frage – aus einer eigenen aktuellen Arbeit (Satz 1) und ein möglichst kanonisches Zitat schwergewichtiger Theoretiker*innen, die für diese Arbeit wichtig sind (Satz 2).

Wenn weniger Zeit zur Verfügung steht, können Satz 1 und 2 auch vorgegeben und thematisch dem Inhalt des jeweiligen Seminars / Workshops angepasst werden.

Die beiden Sätze werden in Majuskeln weiß auf schwarz ausgedruckt (ca. Schriftgröße 70) und einzeln oder in Kleingruppen in ihre Bestandteile zerlegt und zu neuen Aussagen zusammengefügt. Grammatikalische Grenzen dürfen gelockert werden, aber Regeln der Orthografie bleiben gültig. Es dürfen nur die vorhandenen Worte / Silben / Buchstaben / Satzzeichen genutzt werden! Mögliche Versionen:

- Worte bleiben ganz, nur die Endungen dürfen getauscht werden;
- Silben bleiben ganz;
- alles wird in einzelne Buchstaben aufgelöst;
- es dürfen nur Fragen oder nur Imperative o. ä. gebildet werden.

Takt 2

Arbeit in Dreiergruppen, Dauer ca. 25 min., Material: Bleistift, Radiergummi, Papier.

Eine Person pro Dreiergruppe beschreibt das für sie Wichtigste im Raum ohne es zu benennen. Die beiden anderen zeichnen nach ihrer Anweisung. Zeitvorgabe 5 min., dann werden die Zeichnungen verglichen und die Rollen gewechselt. Mögliche Versionen:

- das Wichtigste muss sichtbar und gegenständlich sein;
- das Wichtigste darf auch abwesend oder bspw. die Atmosphäre o. ä. sein;
- das Wichtigste muss Bestandteil oder Aussage der Sätze aus **Takt 1** sein (schwierig!).

Takt 3

Einzelarbeit, Dauer: Anzahl der Teilnehmenden mal drei in Minuten, Material: Papier, Stift.

In der Form eines Textes werden nun die entstandenen Arbeiten durch einen reflexiven Schritt zusammengefügt. Es sollen so viele Knicktexte wie Student*innen, die mitmachen entstehen. Angelehnt an kollektive Schreibpraxen, aber auch das Konzept des Schreib_Denkens (vgl. auch Scheuermann 2012), wird gemeinsam an der

Generierung von assoziativen, reflexiven Momenten gearbeitet. Alle Studierenden schreiben zwei Sätze in zwei Zeilen auf ein Blatt Papier; es könnten alle das Schreiben beginnen mit folgendem Satzanfang: Durch Kleben und Zeichnen erfahre ich eine Annäherung an [...]. Nach drei Minuten wird der Text so abgeknickt, dass man nur die zweite Zeile sehen kann, und weitergegeben. Die nächste Person knüpft daran an und schreibt zwei weitere Zeilen, nach weiteren drei Minuten wird wieder der Text abgeknickt. So entstehen so viele Textteile wie es Teilnehmende gibt, alle Teilnehmenden haben den gleichen Anteil daran. Es werden poetische Texte entstehen, keine analytischen, jedoch können analytische Elemente enthalten sein. Eine mögliche Vorgabe kann sein, dass der Text Fragen enthalten sollte. So hat das Kollektiv auch die Möglichkeit, sich zusätzlich zu der Ausein-andersetzung mit den vorhergehenden Takten mit sich selbst auseinanderzusetzen.

Denkbar wäre auch die Produktion von in sich geschlossenen Texten, die einer strukturierten Anleitung folgen:

1. Fünftel der Teilnehmenden: Einleitung
2. Fünftel der Teilnehmenden: Hinführung
3. Fünftel der Teilnehmenden: Beispiel
4. Fünftel der Teilnehmenden: Analyse
5. Fünftel der Teilnehmenden: Schluss / Conclusio.

↘

Schreibwalzer Gerade kanonische Texte umgibt eine Aura der Unantastbarkeit und es scheint, als bräuchte man eine gewisse Art der Legitimation, sich diesen auch kritisch anzunähern oder mit eigenen Gedanken auf eine Stufe zu stellen. Im Präludium tasten wir uns physisch mit Schere, Bleistift, Klebestift an diese Schwergewichte heran und darüber hinaus; mit Respekt, doch ohne Einschüchterung.

Dabei finden wir im Auflösen der Linearität, im Zerlegen und Verschieben neue Verbindungen, die sich erst in der Materialität zeigen. Zudem werden Beschränkungen und Möglichkeiten des Schreibens erfahrbar gemacht: Die Grenzen beschreibenden Sprechens, Differenzen des Verstehens, Verbindungen von Text und Bild werden durch die Praktiken der materiellen De-Konstruktion erfahr- und erspürbar gemacht.

Sich zunächst ein Bild davon zu machen, was für eine*n selbst und andere wichtig ist im Lehrraum, was abwesend ist und zugewandt hören, kann ein sinnvoller Start für ein gemeinsames und möglichst anerkennendes Arbeiten sein.

Im kollektiven Schreiben können wir einerseits verschwinden, andererseits aber auch mutiger vorgehen: Die gemeinsame rhythmische Annäherung an das bereits Geschehene erfolgt durch einen getakteten, aufgeteilten, schriftlichen und gemeinsamen Akt der Reflexion. Durch das Anknüpfen aneinander entstehen neue Schrittfolgen im Öffnen von Denkräumen.

In unserem konnektiven Team-Teaching knüpfen wir – gemeinsam mit den Student*innen – ein Netz aus Bezügen zwischen verschiedenen Konzepten, Denkprozessen und Praktiken. Dieses diagrammatische Netz ist im besten Fall »intersozial und im Werden begriffen« (vgl. Deleuze 1968) – d. h. wir versuchen, immer wieder neue Wege zwischen den temporären Knotenpunkten im gemeinsamen theoretischen und praktischen Arbeiten zu finden oder sie einfach zu gehen. So wollen wir Möglichkeitsräume für ein Denken begehen, welches nicht nur ein Wissen produziert, das abbildbar, verifizierbar und verwertbar ist, sondern auch das aufnimmt, »was nicht Gegenstand einer analytischen Betrachtung sein kann und sich darum exakter Methoden entzieht« (Mersch 2009: 45 f.).

Dabei geben wir genau diesen Gegenständen und Überlegungen, die sich der wissenschaftlichen Forschung sowie der konkreten Versprachlichung/Verschriftlichung widersetzen, einen variablen Platz innerhalb dieses Möglichkeitsraums. Durch das Ineinandergreifen und Widerstreiten von *Künstlerischem Forschen* und *Kritischer Lehre* öffnen sich verschiedene Perspektiven von Wissen und Erfahrenheit, die auch nicht-hegemoniale Fluchtpunkte anstreben. Wir versuchen eine Organisierung des Lehrraums als heterarchisch zu ermöglichen und in verschiedenen Stimmen für einen polyphonen Chor zu üben. Dieser vielstimmige Chor soll die vorgefertigten Bahnen des literarisierten Schreibens verlassen und andere Formen des Aufzeichnens (z. B. Collage und Skizze) zulassen. Diese Formen des Sprechens, Schreibens und Gestaltens verweisen auf die unterschiedlichen möglichen Weisen des Sagens und ihrer eigenen Medialität: »Darstellungen selbst haben epistemische Kraft und sind Träger unbewussten Wissens« (Busch 2011: 77).

In einem Schreib_Denken, das seine Konkretisierung im skizzierenden, nicht-linearen, formgebenden, umreißenden, collagierenden, beschreibenden, erschreibenden, konnektiven Zeichnen/Sprechen/Schreiben finden kann, wollen wir verschiedene Erfahrenheiten

und Perspektiven verknüpfen und mit ihnen Wissen gestalten. So verbinden wir Künstlerisches Forschen mit Kritischer Lehre und beziehen uns dabei vor allem auf folgende Theoreme und Praktiken:

Künstlerisches Forschen

Der Begriff »Künstlerische Forschung«/»Artistic Research« erlebt seit einigen Jahren eine Konjunktur, dabei ist der Forschungsgedanke in den Künsten keinesfalls neu. Auch wenn die wachsende Institutionalisierung und Einbettung Künstlerischen Forschens in universitäre Curricula problematisch ist, sind die Fragen, die sich dadurch auftun, für alle Bereiche universitärer Lehre interessant. Wie lassen sich Prozesse innerhalb (künstlerischer) Lehre evaluieren, was gilt als Wissen, was als Forschung, was als Erkenntnis, als Methode? Und was scheint überhaupt würdig genug, um für Forschung interessant zu sein? Wenn gerade das scheinbar Nebensächliche betrachtet wird oder das, was sich schwer oder gar nicht mit analytischen Blicken fassen lässt, erweitern wir die Möglichkeiten des Forschens immens: Wiederholbarkeit, Falsifizierbarkeit, Kausalität, Universalisierbarkeit – aber auch lineare Schreibweisen, logische Argumentation und Nachvollziehbarkeit sind nur die Spitze des Eisbergs, der auch andere Aggregatzustände annehmen könnte.

Zufall, Auflösung von Autor*innenschaften, Nicht-Intentionales, Ungeplantes, Exemplarisches, Unbewusstes, Spüren, Wahrnehmen, Nicht-Wissen. Es ist nicht leicht, diese großen Konzepte in die Tat umzusetzen und sich beispielsweise dem Ungeplanten auch wirklich ungeplant anzunähern. Man kann versuchen, sich dem, was sich als Fragwürdiges zu einem gesellt auszusetzen. Und wenn man Glück hat, dann widerfährt einem das Fragwürdige so, dass das Künstlerische Forschen nicht ein distanziertes Handeln wird, sondern »wirkliche Teilnahme, kein Tun, sondern ein Erleiden (pathos), nämlich das hingerissene

Eingenommensein vom Anblick« (Gadamer 1986: 130) selbst.

Künstlerisches Forschen sowie materieller kreativer Umgang mit Darstellungsformen und Weisen des Denkens finden sich außerhalb von Institutionen in zahlreicher Ausrichtung und Spezialisierung – einzelne Elemente auch innerhalb der Universität zum Tragen zu bringen, kann möglicherweise festgefahrene Wege (geistes-)wissenschaftlichen Arbeitens unterbrechen, untertunneln und mit abseitigen Pfaden kreuzen.

Im Schreibwalzer verbinden sich de-konstruktive Techniken mit kollektiven und kollaborativen Tätigkeiten des Erschaffens und Neudefinierens. Wissens-Generierung kann hier als kreativer und entwerfender Moment erfahren und gestaltet werden.

Kritisches Lehren

Kritische Lehre speist sich aus unterschiedlichen emanzipativen, dekolonisierenden und differenzorientierten pädagogischen Ansätzen. Ihre Praxis ist einer Emanzipation der Lernenden verpflichtet und erfüllt ihren Anspruch, indem sie das Resultat aus der Hand gibt, denn »wer Bildung will, darf Bildung nicht wollen« (Pazzini et al. 2010). So ist die Vorstellung von dem, was die Lernenden zu lernen haben, eine notwendigerweise abzugebende. Jacques Rancière sieht ebenso in einer emanzipierenden Lehre die Kunst der Aufgabe und Abgabe von Kontrolle. Rancière schreibt in der *Unwissende Lehrmeister*: »Wer lehrt, ohne zu emanzipieren, verdummt. Und wer emanzipiert, hat sich nicht darum zu kümmern, was der Emanzipierte lernen muss« (Rancière 2009: 28–29).

Die Dekonstruktivistin und Postkolonialitäts-Theoretikerin Gayatri Spivak geht davon aus, dass es unmöglich ist, jemandem beizubringen, wie sie*er Widerstand zu leisten hat (Spivak 1993). Im Rahmen einer Kritischen Lehre muss es dennoch eine Infrastruktur für Handlungsfähigkeit geben und es müssen Räume kreiert werden, in denen alle Stimmen gehört werden können, denn, wie Spivak ebenfalls argumentiert hat, ist es mit verunmöglichenden Paradoxien behaftet für andere zu sprechen.

Als Lehrenden-Konnektiv, das der Kritischen Lehre verpflichtet ist, versuchen wir unsere eigene(n) Stimme(n) in den (räumlichen und übertragenen) Hintergrund zu stellen. Mit Rancière gehen wir davon aus, dass allein durch den Akt des Erklärens denjenigen, denen etwas erklärt wird, zugleich bewiesen wird, »dass sie nicht von sich aus verstehen« können (S. 16). »[V]erstehen, das heißt zu verstehen, dass sie nicht versteht, wenn man ihr nicht erklärt« (S. 18).

Für bell hooks' Ansatz der *engaged pedagogy* gilt: »Education as the practice of freedom is not just about liberatory knowledge, it's about a liberatory practice in the classroom« (hooks 1994: 147). Hier fließen die Pädagogik der Unterdrückten und die Pädagogik der Hoffnung von Paulo Freire (1993, 2008) ein. In ihrer Lehr-Trilogie beschreibt hooks Bildung ausführlich als die Praxis der Freiheit, die sich nicht nur aus einem befreienden Wissen, sondern auch aus befreienden Praxen im Seminarraum speist (hooks 1994, 2003, 2010). Dieser Raum ist heterarchisch angeordnet und organisiert und pflegt ein spezifisches Verständnis von Intelligenz. Rancière wird hier mehr als deutlich: Es gibt Verdummung da, wo eine Intelligenz einer anderen Intelligenz untergeordnet ist. Er geht des Weiteren mit Jacotot davon aus, dass es nur eine Art der Intelligenz gibt, und zwar eine universelle und anarchistische, die fähig ist, autonom zu lernen (Rancière 2010: 168). Eine Intelligenz, die von allen geteilt wird. Von der Wissenschaftler*in, der Ingenieur*in, der Handwerker*in und der Bäuer*in sowie der Musiker*in und der Künstler*in. Diese universelle Intelligenz ist eine Praxis, keine individuelle Eigenschaft. Damit arbeiten wir u. a., wenn wir materielle dekonstruktive Praxen im Kollektiv erproben. Wir können so aufhören, die Formen *der* Lehre und *der* universitären Kommunikationsstrukturen zu re-enacten, von denen wir eigentlich wissen, wie exkludierend sie sind. Dekolonisierende Rede kann nur jenseits von Erklären funktionieren. Wie können wir aufhören, ein bestimmtes Wissen oder einen bestimmten Grad an Wissen vorauszusetzen und beginnen, einer Kritischen Lehre Raum zu geben

und tradierten Formen von Wissen, Bildung, Vermittlung einer de-konstruktiven Befragung zu unterziehen? Im Schreibwalzer gibt es kein richtig oder falsch, es kann keine Bewertung durch einen Lehrkörper vorgenommen werden: Die einzelnen Takte sind als Prozesse und Praktiken angelegt, die sich in ihrer Unabgeschlossenheit, ihrer Subjektivität und ihrer Kollektivität einer Beurteilung entziehen.

Wissen und Erfahrenheit

Wie weit entfernt man sich von geplanter, bewusster, aktiver Wissenshandlung, bei der alles unter der eigenen Kontrolle erscheint? Das Erleiden, der Zufall, die Materialität, die ihre passive Rolle verlässt, die Intuition, die manches Mal eher über einen kommt, mitten in der Nacht, manchmal unerwartet, häufig von der Seite, scheint das Subjekt in die Zuschauer*innen-Ränge zu verbannen. Aber gerade Intuition kann erworben werden und wird zur »Erfahrenheit« (Rheinberger 2006: 93), im Anschluss an Ludwig Fleck, der diesen Begriff einführte, ermöglicht uns gewissermaßen »mit den Händen zu denken« (Rheinberger 2006: 93). Auch Michael Polanyi schreibt Ludwig Flecks Begriff der Erfahrenheit weiter und benennt mit dem Terminus »implizites Wissen« ein Wissen, das sich nicht versprachlichen lässt, aber doch in alle Wissenshandlungen einfließt. »Erfahrenheit muss gelernt werden, das liegt in der Natur der Sache und sie übersteigt gleichzeitig doch, was in einem expliziten Sinne gelernt werden kann« (Rheinberger 2005: 62).

Fragen

Judith Butler schreibt, dass »die Ausübung von Kritik sich typischerweise [vollzieht], indem ein Komplex von Fragen formuliert wird« (Butler 2011: 13). Jacques Derrida fordert für die Universität als Ort des kritischen Widerstands darüber hinaus »die Form und Autorität der Frage, die Form des Denkens als Befragung kritischen Fragen aus[zu]setzen« (Derrida 2001: 12). Diese Formen der Kritik und des kritischen Denkens müssen aber nicht zwangsläufig in grammatikalisch und orthografisch korrekten Frageformen stattfinden –

sie könnten sich auch in außersprachlichen, temporären, ästhetischen Fragepraktiken materialisieren. Künstlerisch forschende Fragepraxis kann Linearitäten durchkreuzen und Begriffe aussetzen und verschieben, ohne mit Begriffen und Fragezeichen zu arbeiten oder mit diesen so hantieren, dass sie neue Formen und Körper finden.

Materialität Das Wissenshandeln Künstlerischen Forschens löst sich nicht aus seiner Materialität, wird nicht Inhalt ohne Form, nicht herausschälbare Information – es bleibt mehrdeutig und unbestimmt und reflektiert dabei permanent seine eigene Veränderlichkeit. Die Bedeutung der Materialität gilt aber auch für die Wissenschaftsbereiche, bei denen diese nicht explizit im Vordergrund steht: Jede Aufführungsform von Wissen – bspw. im Vortrag – oder Formfindung als Buch, Handout, Powerpoint-Präsentation, der Gebrauch von Bildern, die Rahmen im mehrfachen Sinne und natürlich die Anordnung von Körpern und Objekten im Raum verschmilzt unlösbar mit seinen Inhalten, so sehr, dass man nicht vorab getrennt von ihnen sprechen kann. Der Schreibwalzer generiert unterschiedliche Formen der Materialität, die auch durch ihre Verzahnung und Referenzialität entstehen, Materie und Material schreiben mit.

Affekt und Leidenschaft Für Wiltraud Gieseke sind atmosphärische Räume in der Pädagogik solche, die sich durch spezifische Interaktions- und Beziehungsstrukturen der Anwesenden gestalten. Gieseke bezeichnet diese affektiven Gefüge als »pädagogische und landschaftliche Topologien«, die noch nicht vermessen wurden (Gieseke 2010: 60). Was passiert, wenn wir als Lehrende Atmosphäre als pathisches Wahrnehmungsmodell betrachten und in unsere Konzeption mit einbeziehen? Was passiert, wenn wir davon ausgehen, dass die Akkumulation von Affekten ein Begehren zu lernen generieren kann? Was, wenn wir Affekt als zentrales Charakteristikum von Lernen verstehen? Das

Intersubjektive und das Interaffektive zwischen Lehrenden und Lernenden erspüren?

Affekte werden gespeichert, sie akkumulieren und formen Anordnungen von Subjektivitäten. Lernen ist eine Kombination affektiver und intellektueller Operationen als auch eine konzeptuelle Involvierung in den Gegenstand – damit ist die Lehrende keine statische Konstante, sondern dynamisch in ihrer Transformation. Diese Transformation passiert während des Lernens im Seminarraum, in Anwesenheit anderer Körper. Das Erspüren und Erfahren von Wissen öffnet unsere Körper nicht nur zu eigenen Gefühlen hin, sondern auch anderen Körpern und deren Gefühlen sowie den Gegenständen gegenüber, mit denen wir agieren. Im Umgang mit Text und seiner Materialität entstehen Affekte, die uns formen, die sich durch unsere Gefühle und unseren Intellekt und das Körper-Kollektiv im Raum arbeiten. Der soziale Raum entsteht – günstigstenfalls eine Infrastruktur für Widerstand gegen das Gegebene. Augen, die sehen, können als Körperorgane verstanden werden, die im Sehen berühren. Durch dieses haptische Sehen sind die Betrachter*innen mit dem betrachteten Gegenstand, sei es ein Text, ein Buchstabe, eine Collage, eine Zeichnung, verbunden (O'Sullivan 2007). Für Deleuze wird Denken durch Affekt hervorgerufen; es passiert dann, wenn wir involviert sind, wenn wir ergriffen werden, wenn wir uns einlassen. Affekte sind Voraussetzung für Lernen – oder dessen Verhinderung.

Raum Die Vielstimmigkeit, die wir heterogen und heterarchisch erklingen lassen wollen, findet ihren Klangkörper nur in Räumen, die affektives Anderssein erlauben. So beschreibt Roland Barthes in Bezug auf eine Vorlesung, die er hielt, eine »deviante Weise des ›Sitzens‹: das ›Vor-Sitzen‹; es ist die Anordnung Lehrstuhl – Hörerbänke, die der Vorlesung den magistralen Charakter verleiht« (Barthes 2005: 305). Und er fragt nach dem »wie ich hier sitze und mich fühle« (Barthes 2005: 305) und stellt damit das Gefüge von Lehrsituationen und deren räumlicher Anordnung, aber auch deren Einfluss

auf das Fühlen der Einzelnen zur Diskussion und sein Verhältnis zu denen, denen er gegenüber sitzt. Dieses räumliche Verhältnis ist in erster Linie ein relationales, atmosphärisches, körperliches und affektives Dispositiv. 348

In Bildungsinstitutionen bewegen wir uns als Körper, wir sind nicht nur Geist. Wir gehen vom Hörsaal in den Seminarraum, das Labor oder den Computerpool. Dort werden unsere Körper unterschiedlich angeordnet und fühlen sich dementsprechend auch anders. Wir fühlen anders je nach den Begebenheiten und Atmosphären, in denen Bildung stattfinden soll. Wir sitzen in Stuhlreihen, auf einem Podest, an Tischen, vor einer Tafel, einem Flipchart oder einer Powerpointpräsentation. Wir schreiben, lesen oder sprechen. Wir fühlen uns verbunden, alleine, kontrolliert, beobachtet, ermächtigt, gezwungen, gelangweilt, inspiriert. Dies sind atmosphärische und affektive Eindrücke und Tätigkeiten. Es entstehen Relationen zwischen Subjekten aber auch zwischen Subjekten und Objekten und im Zwischen ohne Entitäten.

Wir könnten aufhören, die Stühle hierarchisch anzuordnen (brauchen wir überhaupt Stühle?). Wir könnten uns beim Lernen und Denken bewegen (siehe auch die Erkenntnisse der Promenadologie). Wir können unsere Hände mit Stiften über das Papier fliegen lassen, mit Scheren zerstören, mit Leim zusammenfügen, knicken und blinzeln, wir können den Dreischritt des Schreibwalzers erproben.

Verfransung

Kathrin Busch spricht in Anlehnung an Adorno von einer »Verfransung von Kunst und Wissenschaft« und prophezeit den »Forschungskünsten« einen »dritten Ort«. Sie vertritt die These, »dass die künstlerische Wissensbildung zugleich als eine Weiterentwicklung und Umbildung wissenschaftlichen Wissens fungiert« (Busch 2009: 144). Hier liegt die dreifache Chance, Künstlerisches Forschen weder als hippe Kunstmarktnische, noch als zwangsläufige Graduierung nach dem Diplom an der Kunstakademie zu verstehen - und eben auch nicht als von sich ebenfalls ständig weiter verfransenden wissenschaftlichen Bereichen abgetrenntes Anderes. Das Sich-Öffnen für das Fragwürdige, das Unverstandene, das Unbehagen, das redliche Herantasten und ästhetische Umkreisen sollte seinen Platz – und tut dies auch längst immer wieder – in der akademischen Lehre finden, ohne begrifflich eingezäunt und zugeordnet zu werden. 349

Was also?

Was kann das also für die Lehre, auch außerhalb der Kunstakademie und innerhalb der Institution Hochschule, bedeuten: Wie akkumuliert man Erfahrenheit, die sich nicht explizit lernen lässt (s.o.) und tauscht sie aus, teilt und verbindet sie miteinander? Kann Leidenschaft genauso wenig wie Widerstand beigebracht werden? Was aber dann? Wie lassen sich Techniken und Experimente vermitteln, ohne dabei Arbeitsweisen zu Methoden zu strukturieren, die dann vielleicht dem Ungeplanten, dem Fragwürdigen und dem offenen Prozess nicht mehr so viel Gelegenheit zum Platznehmen geben können, wie es wünschenswert wäre? Und auch nicht mehr den Stimmen aus dem Off der Atmosphäre, dem Miteinander der Körper im Seminarraum, dem Nicht-Wissen, dem Unwissenden.

In unseren Versuchen der Umsetzung Kritischer Lehre vermitteln wir deshalb weniger konkrete Methoden, als Elemente des Künstlerischen Forschens auch in kunstfernen Arbeitsweisen. Das eingangs beschriebene Präludium – der Dreischritt unseres Schreibwalzers – dient also als eine Technik, die eigene freie Arbeitsweisen und Denkformen eröffnet oder einfach hilft, die Angst vor dem leeren Blatt und vollen Raum zu nehmen. Mit dem Dreischritt lassen sich Begriffe auflösen, ausweiten, umschreiben, zu neuen Gedanken zusammenfügen und dies vielleicht gerade in den Momenten am besten, in denen sich die Begriffe aus der Linearität lösen und mit Bildern verschwistern und dabei keinem festen Methodenkatalog folgen. So ist es auch nicht ganz richtig, hier von einer Technik zu sprechen, eher von einer offenen Handlungsskizze: Das Systematische an methodischem

Vorgehen kann dem Erkenntnisgewinn manches Mal diametral entgegenstehen und Wissenshandlungen verhindern. Gerade dann, wenn man im Handeln selbst etwas zur Aufführung bringen möchte, das sich nicht vorab ins Reine zeichnen lässt, nimmt man besser Abstand von Intention und Zweck – und auch von dem Wunsch, etwas beibringen zu können. Uns geht es hier eher um ein Präludium, das dem Eigentlichen vorausgeht, aber in seiner spezifischen Verfasstheit, die Ereignisse überhaupt erst eröffnen hilft. Und ungeplant manchmal selbst Eigentliches wird.

Kritische Lehre bildet den Versuch, mehrdimensionale/zweidirektionale/dialogische Interaktion und Kommunikation zu ermöglichen und die Formate abzulegen, die Herrschaftsnormen auf allen Ebenen – auch der des Körpers und der Nutzung von Raum – zulassen und verstetigen.

Die Fragen, die unsere Praxis antreiben, zielen nicht auf eine Abgabe von Verantwortung, sondern auf das Aufgeben von Überwachung/Begutachtung: Wie können wir versuchen, die Formen der Lehre und der universitären Kommunikationsstrukturen zu öffnen, von denen wir wissen, dass sie nicht immer und für alle Infrastrukturen der Handlungsfähigkeit oder Emanzipation darstellen? Und wie können wir dies verantwortungsvoll und mutig erproben? Wie können wir sinnvoll die Kontrolle verlieren, um Denkräume zu öffnen?

Literatur

Barthes, Roland (2005): Das Neutrum. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Busch, Kathrin (2011): »Wissensbildung in den Künsten – Eine philosophische Träumerei«, in: Texte zur Kunst: Artistic Research. Heft 20 (82), S. 70–79.

Busch, Kathrin (2009): »Wissenskünste – Künstlerische Forschung und ästhetisches Denken«, in: Elke Bippus (Hg.), Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens, Zürich-Berlin: Diaphanes, S. 141–158.

Butler, Judith (2011): Kritik-Dissens-Disziplinarität, Berlin-Zürich: diaphanes.

Deleuze, Gilles (1968): »Vom Archiv zum Diagramm«, in: Jan Wöpking/Christoph Ernst/Birgit Schneider (Hg., 2016), Diagrammatik-Reader, Berlin: De Gruyter, S. 169–172.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1993): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. München, Berlin: Waxmann.

Gadamer, Hans-Georg (1986): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen: Mohr Siebeck.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. New York: Routledge.

hooks, bell (2003): Teaching Community. A Pedagogy of Hope. New York: Routledge.

hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom. New York: Routledge.

Mersch, Dieter (2009): »Kunst als epistemische Praxis«, in Elke Bippus (Hg.), Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens, Zürich-Berlin: diaphanes, S. 27–47.

O'Sullivan, Simon (2007): Art Encounters Deleuze and Guattari, London: Palgrave Macmillan.

Pazzini, K.-J./Schuller, M./Wimmer, M. (2010): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript Verlag.

Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister – Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Wien: Passagen-Verlag.

Rancière, Jacques (2010): »Communists without communism«, in: Costas Douzinas/Slavoy Žižek (Hg.), The Idea of Communism, London and New York: Verso, S. 167–177.

Rheinberger, Hans-Jörg (2005): Iterationen, Berlin: Merve.

Rheinberger, Hans-Jörg (2006): Experimentalsysteme und epistemische Dinge: eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Scheuermann, Ulrike (2012): Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. Leverkusen/Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): Outside in the Teaching Machine, New York: Routledge.