

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 unbekannten 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).

rung 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 Studienzeitverlängerung 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 malträtiert. 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 Ausschlussung 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.

Präziierte 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 verkörperter 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. Bemerkte 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 Kopräsenz 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 Gesamtperformanz (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 Gestaltetseins 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 Aufführungsweisen 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: Vorkoeper, 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 kontrollierend 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/f/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 Aufeinander- 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 Studienzeit 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/Seminars2/softstudworkshop> (17.02.2018).

54 Manovich, Lev: *The language of new media*, Cambridge (Massachusetts) 2001.

55 <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-psyhiater-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 »Hamster-rad« 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 Sitzungsvorgängen 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 Smartphonenutzung 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. 3ff./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 repertoiritischen Praktiken gehören, sodass man sie also gerade durch ihre Transformation ins Archiv zerstört. Die Hochkonjunktur digitaler Erinnerungspraktiken entwertet also das Erinnern, das ein repertoiritisches 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 repertoiritische 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 optimistisch 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).

