

## IV. Inszenierungsanalyse akademischer Forschungs-, Lehr- und Lernweisen

---

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

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

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

---

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

## Einführende Vorbemerkungen

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

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

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

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

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

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

---

<sup>2</sup> Fischer-Lichte 2004, (S. 82).

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

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

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

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

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

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

## Linearisierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7 Vgl. Nida-Rümelin 2014. (S. 29f.).

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

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

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

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

<sup>8</sup> Vgl. ebd. (S. 45f.).

<sup>9</sup> Ebd. (S. 64).

<sup>10</sup> Ebd. (S. 60).

<sup>11</sup> Vgl. ebd. (S. 59f.).

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

---

12 (EP/PS/1/3).

13 (EP/PS/1/5).

14 (EP/PS/1/9).

15 (EP/PS/1/3).

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

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

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

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

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

17 Nida-Rümelin 2014. (S. 59).

18 Vgl. ebd. (S. 62).

19 (EP/KD/1/2).

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

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

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

20 (EP/KSP/2/13).

21 (EP/ME/1/10).

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

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

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

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

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

<sup>23</sup> Vgl. ebd. (S. 151).

<sup>24</sup> Vgl. ebd. (S. 191f.).

<sup>25</sup> Vgl. ebd. (S. 193).

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

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

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

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

---

26 Vgl. ebd. (S. 165).

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

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

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

27 Ebd. (S. 68f.).

28 Ebd. (S. 69).

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

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

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

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

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

30 [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuerenHochschulenBlick0110010167004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuerenHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile) (27.02.2019).

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

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

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

<sup>31</sup> Vgl. ebd.

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

<sup>33</sup> Vgl. Stefan Laube, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.11.2014.

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

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

---

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

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

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

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

---

<sup>36</sup> Siehe hierzu etwa: Münch, Richard: *Die Geisteswissenschaften im Sog des akademischen Kapitalismus*, LIFIS ONLINE, 10.09.2009, [https://www.leibniz-institut.de/archiv/muench\\_10.09.09.pdf](https://www.leibniz-institut.de/archiv/muench_10.09.09.pdf) (28.02.2019).

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

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

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

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

39 © GOOGLE, <https://www.google.org/flutrends/about/> (27.02.2019).

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

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

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

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

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

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

---

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

42 Schmidt, Lucia: »Gefahren von Smartphones – Es ist wie bei einer Sucht«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 01.10.2015, [www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/alexander-mar-kowitz-ueber-buch-digitaler-burnout-13825699.html?printPagedArticle=true#pageIndex\\_0](http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/alexander-mar-kowitz-ueber-buch-digitaler-burnout-13825699.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0) (19.01.2018).

43 Vgl. ebd.

44 Vgl. ebd.

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

---

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

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

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

## Exkurs: **Erfindet Euch neu!**

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

*neu! – Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*<sup>46</sup>, das kurz gesagt die These vertitt, es sei an der Zeit für neue Formen und Inhalte akademischer (Aus-)Bildung, da sie durch die Digitalisierungsprozesse nicht mehr länger die Hauptaufgabe eines privilegierten Zugangs zu Wissen innehabe.

Die Veranstaltungsankündigung lautete wie folgt:

**Performance Studies:**

**Verknüpfungskunst. Theater/Forschung in der vernetzten Generation**

**Dozentin: Anna Seitz [Suchard]**

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

**AUFGABE 1:***Tod als Methode*

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

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

**AUFGABE 2:**

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

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

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

#### **Fragebogen zum Thema ›Netze‹**

##### **ENTSCHEIDE AUF EINER SKALA VON 0-10**

Wie vernetzt bist du?

0 = In meinem Leben existiert keine Form der Vernetzung

10 = Mein Leben besteht zu hundert Prozent aus Netzen

---

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

##### **ZÄHLE AUF UND BESCHREIBE**

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

In welche Netzwerke würdest du gerne eintreten?

Aus welchen Netzwerken würdest du gerne austreten?

An welchen Netzwerken bist du gescheitert?

Wie viele Personen zählst du zu deinem engen Netzwerk?

##### **ORDNE DICH ZU UND KREUZE AN**

Wie weit bist du geografisch vernetzt?

Im Sozialen/Privaten:

lokal  regional  national  international  global  intergalaktisch

In der Familie:

lokal  regional  national  international  global  intergalaktisch

**Politisch:**

- lokal  regional  national  international  global  intergalaktisch

**Karrierebezogen:**

- lokal  regional  national  international  global  intergalaktisch

**BESCHREIBE**

Worin fühlst du dich gefangen?

Was willst du fangen, wenn du selber Netze auswirfst?

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

Was hältst du von digitalen Netzwerken?

Wie oft und wozu nutzt du Facebook?

Bist du ein/e Networker\_in? Begründe?

Was bedeuten Netze für dich?

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

**Fragen an deine Figur**

Generiert aus der Workshop-Themensammlung (Tafel)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

