

Zeitschrift: Schweizerisches Archiv für Volkskunde = Archives suisses des traditions populaires

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde

Band: 117 (2021)

Heft: 2

Artikel: Kulturwissenschaftliches Modellieren : vom Gestalten als Lehr-Lern-Praxis der empirischen Kulturwissenschaft

Autor: Künzler, Sibylle

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-976983>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Kulturwissenschaftliches Modellieren

Vom Gestalten als Lehr-Lern-Praxis der empirischen Kulturwissenschaft

SIBYLLE KÜNZLER

Abstract

In diesem Beitrag wird das Gestalten als Lehr-Lern-Praxis der empirischen Kulturwissenschaft reflektiert. Durch ein aktives Modellieren können theoretische Konzepte, das Fach und seine Perspektiven sowohl erfahrungsbasiert und plastisch greifbar gemacht, die Bedingungen der situativen Wissensproduktion reflektiert als auch Kompetenzen erworben werden, machtkritisch zu intervenieren.

Keywords: Knowledge practice in teaching and learning, modelling, empirical culture studies as education

Wissenspraktiken in Lehre und Lernen, Modellierung, empirische Kulturwissenschaft als Ausbildung

Kulturwissenschaftliches Modellieren verschränkt konzeptionell drei Felder: Wissenspraktiken, Lehren/Lernen und gestalterisches Arbeiten. Zunächst wird aufgezeigt, dass Wissenspraktiken stets materiell formiert sind und sich aktiv gestalten lassen. Kulturwissenschaftliche Perspektiven können nicht nur textbasiert, sondern auch über die Formgebung, die Szenografien des Lernens,¹ die Körperperformanzen und wechselnden Konstellationen menschlicher und dinglicher Akteure diskutiert, reflektiert und verstanden werden. Anschliessend wird der Fokus daher auf die Lehr-Lern-Praxis gerichtet, in der das Fach und seine Perspektiven auf praxeologische Weise hergestellt werden. Eine reflexive Fachdidaktik – nicht als streng formalisierte Vorgabe, sondern als offener Prozess einer «participatory practice»² – erkennt, dass die Lerninhalte nicht einfach neutral «vermittelt» werden. Lehr-Lern-Settings sind ihrerseits Orte der situativ bedingten Wissensk Konstruktionen, wie es in den Science and Technology Studies für die

1 Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg: Szenografie des Lernens. Eine pädagogische Lektüre der «Geschichte meines Lebens» von Hellen Keller. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Bielefeld 2014, S. 133–154.

2 Ingold, Tim: Anthropology and/as Education. Oxon, New York 2018, S. 17.

Forschungskollektive und -umgebungen beschrieben wurde. Diese Konstruktionen müssten nicht nur entsprechend genauer analysiert werden, sondern könnten darüber hinaus aktiver, vielfältiger und dynamischer gestaltet werden. Die materiellen Settings formen ihrerseits das Wissen mit und umgekehrt kann über sie Wissen verhandelt und – zum Beispiel durch tatsächliches physisches Verschieben von Dingen – verändert werden. Impulse für ein solches Gestalten liefert unter anderem das in den vergangenen Jahren viel diskutierte, transdisziplinär angelegte künstlerische Forschen. Allerdings wird hier dafür plädiert, diesen Kunstbegriff aus dem Forschungskontext zu lösen und ihn stärker als Gestaltungsbegriff in die Lehr-Lern-Settings zu integrieren. Mit diesem Wechsel von der Forschung in Lehr-Lern-Settings wird deutlich, dass das künstlerische beziehungsweise eben gestalterische Arbeiten auf ganz unterschiedliche Weisen eingesetzt werden kann: entweder (end)produktorientiert oder prozesshaft.³ Im Lehren und Lernen bleibt die Wissenszirkulation in Bewegung und unabgeschlossen. Gestaltetes hat hier den Charakter eines temporären, zum Teil schnell produzierten Zwischenprodukts – und am Schluss landet die Flipchart-Zeichnung meistens im Abfalleimer, der nasse Schwamm wischt die Tafel wieder blank. Das Potenzial gestalterischen Arbeitens in Lehr-Lern-Settings sollte in der empirischen Kulturwissenschaft in den kommenden Jahren noch stärker reflektiert und ausgeschöpft werden.

In diesem Zusammenhang soll hier das Modellieren genauer betrachtet werden. Begriff und Ansatz entnehme ich dem von Colette Baumgartner konzipierten Labor *Aufstand der Dinge*, einem szenografischen Training, bei welchem Räume und Dinge ein Mitspracherecht erhalten. Beim Modellieren handelt es sich um einen Arbeitsschritt, der mich während der Erforschung ihres Kurses, in Abgrenzung und Erweiterung zum Wahrnehmen, besonders inspirierte. Daher soll das Modellieren konzeptionell nachgezeichnet und für die empirische Kulturwissenschaft fruchtbar gemacht werden. Abschliessend werden die drei Felder zusammengeführt und mögliche Potenziale eines kulturwissenschaftlichen Modellierens für die Lehr-Lern-Praxis und die fachliche Ausbildung aufgezeigt: Als aktive, spielerische und (eher behutsam) eingreifende Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkpraxis, in der die dinglichen Akteure mehr Mitspracherecht erhalten, kann sie als Werkzeug genutzt werden, um implizite Bedingungen der gemeinsamen Wissenskonstruktion plastisch zu reflektieren, um Dringlichkeiten zu erkennen und zu lernen, bei Bedarf interventionistisch zu agieren.

Wissenspraktiken

In der Hängematte liegend, lasse ich die Gedanken kommen und gehen, wie sie wollen. Mir ist, als könnte ich hören, wie sie herumrauschen, aber nur die Zikaden zirpen. Es braucht Lange-Weile. Irgendwann, beinahe einen halben provenzalisch-heissen Nach-

3 Bästlein, Ulf; Gloor, Valentin: Singen. In: Jens Badura et al. (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Zürich, Berlin 2015, S. 211–213. Die Autoren weisen ihrerseits auf den Unterschied zwischen Gesang (Produkt) und Singen (Prozess) hin.



Abb. 1: In der Hängematte. Foto: Sibylle Künzler, 13. 7. 2018.

*mittag später, entfaltet sich wie von selbst ein neuer Gedanke, auf den ich selber nicht gekommen wäre. Ein schaukelnder Gedanke zu neuen Lehr-Lern-Formaten. Das ist Hängematten-Wissen-schaf(f)t.*⁴

Mit dieser Vignette aus meinem Forschungstagebuch soll verdeutlicht werden, wie die gelebten Arrangements, räumlichen Umgebungen, dinglichen und menschlichen Akteure, die eigenen Erkenntnisprozesse mitgestalten. Wissen wird produziert, verhandelt und zirkuliert durch versammelte Arrangements, die ihrerseits im Akt der Wissensproduktion hergestellt, aktualisiert oder transformiert werden. Wissen zeigt sich in der Praxis, im «Doing»,⁵ im gelebten Tun. Somit ist «Wissen [...] immer Wissenspraxis und als solche situiert, eingebettet, verortet, verkörpert und eingeschrieben»,⁶ prozesshaft, situativ und zufallsbestimmt.⁷ Sowohl wissens-

4 Aus dem Forschungstagebuch. Vgl. zur Frage des Geschehenlassens Tuma, Lucie; Badura, Jens: It's Doing It – The Force Of Passivity. www.researchcatalogue.net/profile/show-exposition?exposition=51120, 29. 6. 2020.

5 Vgl. unter anderem Hörning, Karl H.; Reuter, Julia: Doing Culture. Kultur als Praxis. In: dies. (Hg.), Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld 2004, S. 1–15.

6 Beck, Stefan; Niewöhner, Jörg; Sørensen, Estrid: Einleitung. In: dies. (Hg.): Science and Technology Studies. Eine sozialanthropologische Einführung. Bielefeld 2012, S. 9–48, hier S. 40.

7 Vgl. Künzler, Sibylle: Transduktion. Ein möglicher Erkenntnismodus zur Erforschung multisensorischer Praxis? In: Karl Braun et al. (Hg.): Kulturen der Sinne. Zugänge zur Sensualität der sozialen Welt. Würzburg 2017, S. 105–110.

theoretische und wissenschaftshistorische Beiträge als auch Forschungsarbeiten aus den Science and Technology Studies (STS) und der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) haben mehrfach aufgezeigt, dass Wissen soziotechnisch formiert wird und Wissenspraktiken die materiellen und sozialen Assoziationen vor Ort – wie beispielsweise Büroräume gestaltet werden, technische Infrastruktur designt wird und vieles mehr – ihrerseits anordnen. Während diese Assoziationen allerdings oft eher in einem passiven Modus stattzufinden scheinen oder als solche beschrieben werden, kann man umgekehrt aber auch *aktiv* mit all diesen Akteuren in Beziehung treten. Sie können dazu eingeladen werden, die Erkenntnisprozesse mit zu modellieren und an der Wissensproduktion teilzuhaben. Dabei kann – sofern gewünscht – auch eine bewusste Auswahl getroffen werden, welche Assoziationen eingegangen werden. Eine solche Sichtweise knüpft an Grundzüge einer Post-ANT an, wie sie etwa Annemarie Mol beschrieben hat. In *Ontological Politics*⁸ zeigt Mol auf, dass es Momente aktiver Entscheidungen seitens der Forschenden gibt, welchen Assoziationsketten sie folgen. In gewisser Weise handelt es sich beim Modellieren als materieller Wissenspraxis also um eine *aktiv* angewandte ANT, ein reflexives und sich wandelndes Wechselspiel zwischen unterschiedlichen Akteuren, in das eingegriffen werden kann – indem das jeweilige Arrangement verändert wird oder indem man sich selbst bewusst durch dieses Arrangement verändern lässt, sich bewusst assoziiert. Kulturwissenschaftlich interventionistisch zu agieren bedeutet, dies mit einer sehr hohen Sensibilität und Differenziertheit tun zu können. Das erfordert Training – etwas, das in der kulturwissenschaftlichen Ausbildung stärker geleistet werden müsste. Mit jeder Praxisweise, jeder Wahl der Assoziationen, die in die gemeinsame Wissensproduktion eingeht, wird genau genommen auch eine politische Aussage gemacht, die sich im Kontext hegemonial ausgehandelter legitimer Praktiken positioniert. Das Beispiel der Hängemattenwissenschaft erscheint in diesem Zusammenhang vielleicht etwas plakativ, ähnlich wie vom Spazieren als das Denken stimulierender Praxis berichtet wird.⁹ Vielleicht mögen es tatsächlich oft Momente der Entspannung oder des Innehaltens sein, in denen es sich «besser» denken lässt. Näher betrachtet formieren aber *alle* Praktiken Wissen: Es ereignet sich je auf spezifische Weise beim Kochen, beim SMS-Schreiben, im Kino, beim Schwimmen, beim Heimwerken mit dem Bohrer in der Hand, im Jodelkurs, an einem Vortrag, im Gespräch mit einem Freund, beim Tagträumen und vielem mehr. Gerade Alltagskulturforscher*innen sollten auch diese Praktiken als wissenschaftliches Wissen produzierende Vorgänge fruchtbar machen. Hier wird jedoch erkennbar, dass nicht alle Praktiken gleichermassen als gültige Modi der Wissenschaft anerkannt werden: Im Büro am Computer zu schreiben, erscheint eine legitimere Praxis zur Arbeitsbestätigung zu sein als das dösende Sinnieren in der

8 Mol, Annemarie: *Ontological Politics. A Word and some Questions*. In: *The Sociological Review* 47/S1 (1999), S. 74–89.

9 «Es ist in der Tat richtig, daß die besten Dinge einem so, wie Jhering es schildert: bei der Zigarre auf dem Kanapee, oder wie Helmholtz mit naturwissenschaftlicher Genauigkeit für sich angibt: beim Spaziergang auf langsam steigender Straße, oder ähnlich, jedenfalls aber dann, wenn man sie nicht erwartet, einfallen, und nicht während des Grübelns und Suchens am Schreibtisch.» Weber, Max: *Wissenschaft als Beruf*. 3. Auflage. München 1930 (1919) (*Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte* 8), S. 13.

Hängematte, wenngleich sich in der provenzalischen Nachmittagshitze wirkkräftigere und intensivere Überlegungen ereignet hatten als – zugegebenermaßen – nicht selten im Büro. Allerdings soll das Arbeiten im Büro hier keineswegs abgewertet werden. Auch diese Wissenspraxis hat ihre besonderen Qualitäten und es kann mit ihr modelliert werden. Jedoch hat meine mehrjährige Arbeitserfahrung im Wissenschaftsbetrieb die Sichtweise auf das eigene Tun verändert und es hat sich eine Dringlichkeit aufgezeigt: Immer mehr wurde – einer Lehnstuhlethnologie gleich – das Büro zum Hauptarbeitsort, Lesen, Sitzen und am Computer Schreiben zu den dominierenden Praktiken. Der Leistungsdruck im kompetitiven Wissenschaftssystem breitete sich in mir als alltäglich erfahrenes Körpergefühl aus. Gleichzeitig predigte ich Studierenden anhand von John Rajchmans Aufsatz *Foucaults Kunst des Sehens* die Wichtigkeit einer «rupture d'évidence»¹⁰ für die Erkenntnisarbeit und einer «Ästhetik der Existenz»,¹¹ die es brauche, um ein*e sehende*r Denker*in, ein*e «voyant»¹² zu werden beziehungsweise zu bleiben. Irgendwie schienen sich mein Büroalltag und eine solche im Text beschriebene «façon de vivre», die ich den Studierenden in den Seminaren mitgeben wollte, in die Quere zu geraten.¹³ Institutionalisierte wissenschaftliche Praktiken – wie beispielsweise Schreiben, Dozieren etc. – sind in eine Bildungsarchitektur mit expliziten wie impliziten Zielen und Idealen eingelassen. Hier ist kulturwissenschaftlich kritische Selbstreflexivität gefragt, um die Selbstverständlichkeiten aufzudecken, welche die Wissensproduktion und -praktiken machtvoll formieren. Wäre es nicht wichtig, sich im Fach mehr über die – faute de mieux – «neoliberalen» Bedingungen an den Universitäten zu unterhalten, welche sich auf die kulturwissenschaftliche Wissensproduktion, die dominierenden Tätigkeiten, die Lehre, die Idealtypen erfolgreicher Forscher*innen und Karrieren oder überzeugender Dozierender, die Wahl der Felder und die Aufbereitung von Ergebnissen, ja sogar bis in den privaten Bereich hineinreichend, sich auf Selbstkonzepte und die Lebensgestaltung auswirken? Wäre hier die Kulturwissenschaft nicht stärker gefordert, sich zu positionieren, gar bewusst dagegen zu halten oder zumindest aktiver dafür zu sensibilisieren und andere Arbeitsumfelder, andere Lehr- und Lernsettings zu ermöglichen? Die amerikanischen Anthropologen Boone Shear und Susan Brin Hyatt untersuchen das *Learning under Neoliberalism*¹⁴ und erkennen gerade in der Lehr-Lern-Praxis einen möglichen Ort, die neoliberale Rahmung der Wissensproduktion zu befragen: Sie sehen «teaching and learning at university itself as a space of radical possibility. The classroom is an opportunity to help us – as teachers, students

10 Rajchman, John: Foucaults Kunst des Sehens. In: Tom Holert (Hg.): *Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit*. Aus dem Amerikanischen von Stefan Barmann. Köln 2000 (Jahresring 47), S. 40–63, hier S. 44.

11 Ebd., S. 61.

12 Gille Deleuze zitiert bei Rajchman: ebd., S. 40. Die Praxis des Sehens liesse sich austauschen, zum Beispiel ein*e riechende*r Denker*in.

13 Diese Fragen scheinen sich in den vergangenen Jahren aufgrund gesellschaftlich-ökonomischer Bedingungen verstärkt aufzudrängen. Vgl. *Values of Humanities*, www.valhuman.org, 29. 8. 2020; Beim Ausdruck «façon de vivre» handelt es sich um eine eigene Wortschöpfung.

14 Susan Brin Hyatt, Boone W. Shear, Susan Wright (Hg.): *Learning under Neoliberalism. Ethnographies of Governance in Higher Education*. New York, Oxford 2015.

and workers – realise ourselves as political subjects through theoretical investigation and discussion, but also through projects that forge collaborative relationships [...]. If, indeed, the university has become a more integral, more central site of social and economic and social reproduction, then learning and teaching about these conditions opens onto a horizon in which faculty and students can more clearly realize their everyday practices as part of a broader hegemonic struggle.»¹⁵ In einem aktiven, vielgestaltigen Modellieren von Lehr-Lern-Settings erkenne ich das Potenzial, solche Bedingungen reflektieren und transformieren zu können: Es hiesse, nebst dem Büro, dem Seminarraum oder der Exkursion¹⁶ *auch* – und somit nicht als Ersatz – eine Wissensproduktion wie die Hängemattenwissenschaft ernst zu nehmen, sie im Kontext dominanter Wissenspraktiken zu begreifen und trotzdem oder gerade als optional wählbare Praxis einer «Gegenwissenschaft»¹⁷ zu nutzen.

Kulturwissenschaft als Lehr-Lern-Praxis

Mit dem Interesse an der wissenschaftlichen Wissenskonstruktion an die STS und die Wissensanthropologie anknüpfend, fällt zunächst auf, dass Wissenschaft zumeist exklusiv unter dem Gesichtspunkt der Forschungspraxis untersucht wurde. Der Lehrbetrieb wurde kaum als Ort der Wissensproduktion berücksichtigt. Dies trifft in gewisser Hinsicht auch für die empirische Kulturwissenschaft zu: Die Lehre erscheint eher als «blinder Fleck» der kanonisch postulierten (Selbst-)Reflexivität. Fast ausschliesslich wurde über die Forschung geschrieben und nachgedacht. Lehre und Lernen blieben lange Zeit *Schattendiskurse*,¹⁸ die in Flurgesprächen oder zwischen den Bankreihen im Seminarraum geführt oder anwendungsorientiert an hochschuldidaktischen Dozierendentreffen diskutiert wurden. Mit der Bologna-Reform und dem veränderten Pflichtenheft von Qualifikationsstellen, dem Aufkommen und Einfordern von Lehrzertifikaten, wurde die Lehre jedoch vermehrt analysiert und reflektiert – allerdings hauptsächlich in hochschuldidaktischen Kontexten und kaum mit disziplinärem Bezug, wissenschaftstheoretischem Fokus oder einem Interesse an der praxeologischen Herstellung des Fachs und seiner Perspektiven.

Der von der Karin Bürkert herausgegebene empirisch-kulturwissenschaftliche Sammelband *Lern- und Lehrerfahrungen kulturanthropologisch*¹⁹ stellt im Fach eine rare Ausnahme dar. Als möglichen Grund für das Ausbleiben der Erforschung des

15 Shear, Boone W.; Hyatt, Susan Brin: Introduction. In: ebd., S. 1–29, hier S. 13.

16 Vgl. zur Exkursion als Lehr-Lern-Format Rolshoven, Johanna: Die kulturanthropologische Exkursion. Zwischen Vorwissen und Erkenntnisoffenheit. In: Karin Bürkert (Hg.): *Lern- und Lehrerfahrungen kulturanthropologisch*. Kulturen 1 (2016), S. 33–46.

17 Werner Schiffauer zitiert bei Lindner, Rolf: Konjunktur und Krise des Kulturkonzepts. In: Lutz Musner, Gotthard Wunberg (Hg.): *Kulturwissenschaften. Forschung – Praxis – Positionen*. Freiburg im Breisgau 2003, S. 75–95, S. 91.

18 Leimstättner, Max: Schattendiskurse. Filmisches Schaffen als marginalisierte Praxis ethnographischer Wissensproduktion. Ein Plädoyer. In: *Antropolita* 17 (2010), S. 49–64.

19 Bürkert (Anm. 16).

Lehrbetriebs nennt sie unter anderem die bildungsgeschichtliche Entwicklung einer «[h]ierarchischen Dichotomie von Forschung und Lehre»: ²⁰ Die (männlich konnotierte) ²¹ Forschung wurde dabei zum karrieretechnischen Kerngeschäft erkorren, die (weiblich konnotierte) Lehre hingegen sei nicht ernst genommen worden. Plädiert wird daher – wie dies auch für den vorliegenden Beitrag zutrifft – für eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf akademisches Lehren und Lernen «[j]enseits der Hochschuldidaktik» ²² und «(m)ehr lehrendes Forschen». ²³

Im Lehren und Lernen – diesen alltäglichen und somit teils so selbstverständlich vollzogenen Wissenschaftspraktiken – ereignet sich empirische Kulturwissenschaft. Hier werden das Fach, seine Inhalte, Perspektiven, seine Aufgaben im (bildungs)politischen Kontext und seine gesellschaftliche Relevanz, die Fachvertreter*innen und die Studierenden, die Szenografien, die Konstellation der Dinge in Raum und Zeit immer wieder auf vielstimmige, relationale und situative – zum Teil sehr zufallsbestimmte – Weise hergestellt, performiert, inszeniert, ausgehandelt, (generational wie situativ) reproduziert oder transformiert und im kollektiven Austausch wie auch individuell prozesshaft erfahren. Während Fachidentität in methodologischen oder fachhistorischen Debatten bisher fast ausschliesslich in Registern des Epistemischen reflektiert wurde und dabei vor allem die Methoden der Erhebung, Analyse und Präsentation sowie die bearbeiteten Felder im Vordergrund standen, wird der Fokus in diesem Beitrag auf die das Fach herstellenden Praktiken im Institutsbetrieb – das Lehren/Lernen – gerichtet. Lehren und Lernen werden hier konsequent gemeinsam genannt, da sie relational verschränkt sind: Die Lehre wird beispielsweise auf die Lernprozesse ausgerichtet und umgekehrt lernen auch die Lehrenden im gemeinsamen Austausch mit Studierenden. In der Lehr-Lern-Praxis sind nebst den Dozierenden und den Studierenden – für eine solche Perspektive wird hier plädiert – auch Akteure wie räumliche Verhältnisse, die Möblierung, die in diesen Arrangements zirkulierenden Dinge, die Medientechnik, die Online-Tools, die Zeitstrukturen und Ähnliches beteiligt. Fachidentität und -perspektiven, theoretische Ansätze, methodische Zugänge, ein wissenschaftlicher Habitus und vieles mehr werden auf dieser taktisch-performativen Eben der Praxis hergestellt, plastisch erfahrbar, durchlebt, ausgehandelt und durch alle beteiligten Akteure immer wieder auf neue Weise inszeniert. ²⁴

Dieser eben beschriebenen Sichtweise auf die Wissenskonstruktion in der Lehr-Lern-Praxis kommen die von den Anthropologen Jean Lave und Étienne Wenger in den 1990er-Jahre entwickelten konstruktivistischen Ansätze des situierten

20 Bürkert, Karin: Akademisches Lernen und Lehren. Einleitende Fragen an ein neues Forschungsfeld. In: ebd., S. 9–20, hier S. 13.

21 Bürkert verweist hier auf eine sozialwissenschaftliche Studie von Romy Hilbrich und Robert Schuster. Vgl. ebd., S. 13 f.

22 Ebd., S. 15.

23 Ebd., S. 14.

24 Mol, Annemarie; Law, John: The Actor-Enacted. Cumbrian Sheep in 2001. In: Carl Knappett, Lambros Malafouris (Hg.): Material Agency. Towards a Non-Anthropocentric Approach. New York 2008, S. 57–77.

Lernens²⁵ beziehungsweise des partizipativen Lernens²⁶ sehr nahe, wenngleich sie die sozialen Bedingungen – bei ihnen verstanden als die menschlichen Beziehungen – etwas stärker gewichten als die «artifacts».²⁷ Laves und Wengers Beiträge können zu den wenigen wissensanthropologisch ausgerichteten Studien gezählt werden, die sich mit der Lehr-Lern-Praxis beschäftigen. «Die zentrale Positionsverschiebung ist, dass Lernen als *Teilhabe und Teilnahme von/an sozialen Situationen* zu beschreiben ist und nicht alleine als individueller Lernprozess.»²⁸ Lernen ist nicht der kognitive Erwerb von vermitteltem Wissen, sondern ereignet sich situativ in «Communities of Practice».²⁹ Dabei findet ein «ongoing process of negotiating meaning»³⁰ statt, bei dem nicht genau zwischen Interpretation und Aktion, Tun und Denken, Verstehen und Antworten getrennt werden kann. Ihrer Ansicht nach sollte sich die Praxisgemeinschaft in einer Metareflexion mit den eigenen Lernbedingungen auseinandersetzen und unter anderem folgende Aspekte berücksichtigen: «location and organization of mastery in communities; *problems of power, access, and transparency*; developmental cycles of communities of practice; change as part of what it means to be a community of practice; and its basis in the contradiction between continuity and displacement».³¹ Kulturwissenschaftliches Modellieren stellt meines Erachtens ein Werkzeug dar, mit dem eine solche Diskussion initiiert werden kann.

Ähnlich wie Lave und Wenger argumentiert auch Tim Ingold in *Anthropology and/as Education*: Auch er weist ein Lehrverständnis als eindimensionale Vermittlung von Wissensinhalten – «[a]gainst transmission»³² – zurück. Stattdessen schlägt er einen Bildungsbegriff vor, der sich nicht an pädagogischen Bildungsidealen orientiert, sondern relationale Aushandlungen in den Vordergrund rückt: «It is my contention [...] that the first place to find education is not in pedagogy but in participatory practice: not in the ways persons and things are symbolically represented in their absence, but in the ways they are made present, and above all answerable to one another, in the correspondence of social life. Knowledge grows along lines of correspondence: in communing, wherein they join; and in variation, wherein each comes into its own. Every way of knowing, then, is a distinct life-line, a biological trajectory. It follows that becoming knowable is part and parcel of becoming the person you are. This is what brings it about that when you think, it is with *your* mind and no one else's; that when you speak it is with *your* voice; that when you write it is with *your* hand.»³³ Institutionalisiertes Lernen

25 Lave, Jean; Wenger, Étienne: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge 1991.

26 Wenger, Étienne: *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge 1998.

27 Lave/Wenger (Anm. 25), S. 29.

28 Lübcke, Eileen: Grundprinzipien der legitimen peripheren Teilhabe im hochschuldidaktischen Diskurs. Lave und Wengers situiertes Lernen auf forschendes Lernen übertragen. In: Peter Tremp, Balthasar Eugster (Hg.): *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden 2020, S. 195–215. Hervorhebung im Original.

29 Lave/Wenger (Anm. 25), S. 89. Vgl. auch Wenger (Anm. 26).

30 Wenger (Anm. 26), S. 54.

31 Lave/Wenger (Anm. 25), S. 123. Hervorhebung S. K.

32 Ingold (Anm. 2), S. 1.

33 Ebd., S. 17.

und das je persönliche, erfahrungsbasierte, körperlich-sinnliche Lernen greifen ineinander. Diese «life-line» die mit einem «Leben-Lernen»³⁴ einhergeht, findet als impliziter Vorgang in allen Lernprozessen statt und zeigt sich oft im Erlernen einer «Haltung».³⁵ Gerade in der empirischen Kulturwissenschaft sollte diesbezüglich, über eine Dekonstruktion des wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Praxis, mehr Transparenz geschaffen werden.

In Ingolds Arbeiten ist dieser Lebensbezug und das Ausgehen von eigenen Fragen in vielen seiner Beiträge wichtig. Dies ist auch für die hier gemachten Aussagen und Überlegungen zum Lehren und Lernen relevant: Ingold beschreibt einleitend in *Anthropology and/as Education* wie sich sein Blick auf die kultur-anthropologische Ausbildung mit seiner zunehmenden lehr-lern-biografischen Erfahrung verändert hat. «For fifty years I have studied anthropology; for forty years I have taught it. Yet the idea that anthropology is not just a subject to be taught and studied, but educational in its very constitution, has crept up on me only over the last decade or so.»³⁶ Erst mit fortgeschrittenem Dozierendenalter sozusagen und mit seinem persönlichen «Life-Line»-Bias sind für ihn diese bildungspolitischen, erzieherischen und didaktischen Fragen dringlich geworden und er erkennt aus dieser Perspektive heraus, dass es seiner Ansicht nach im kulturanthropologischen Lehren und Lernen nicht nur inhaltlich, sondern auch in einem edukativen Sinn um Fragen des «*leading life*»³⁷ geht – eigentlich eine politische Frage, welche die Kulturwissenschaften immer wieder begleitet und die transparent gemacht, anstatt zugunsten eines vermeintlichen Objektivitätsanspruches ausgespart werden sollte.³⁸ Von eigenen Dringlichkeiten auszugehen wurde lerntheoretisch ohnehin explizit diskutiert: Die subjektwissenschaftliche Perspektive, wie sie Klaus Holzkamp entwickelt hat, geht davon aus, dass Lernprozesse aus persönlichen Erfahrungen und Momenten der eigenen Irritation heraus entstehen und dann in ein soziales Handeln übergehen.³⁹ Allerdings muss bei diesem subjektwissenschaftlichen Ansatz genauer bestimmt werden, was unter «Subjekt» verstanden wird und dabei auf aktualisierte Subjekttheorien eingegangen werden.⁴⁰ In der Praxis des Modellierens erscheint das «Subjekt» als ein im Enactment entstehendes, dennoch

34 Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg: Eine pädagogische Theorie des Lernens. In: dies. (Hg.): Lernen. Stuttgart, 2007, S. 180–195, hier S. 187–190. Sie beschreiben vier Dimensionen des Lernens – Wissen lernen, Können lernen, Leben lernen, Lernen lernen – die stets gleichzeitig stattfinden.

35 Wie oft werden Studierende aufgrund ihrer Haltung beurteilt? Der Begriff der Haltung ist hier in mehrfacher Hinsicht interessant: zum Beispiel als politische Haltung, als Körperhaltung im Arrangement der Dinge, als Körperhaltung im sinnlich erfahrenen Lebensvollzug, Haltung als implizites Lernziel.

36 Ingold (Anm. 2), S. 1.

37 Ebd., S. 1. Hervorhebungen im Original.

38 Vgl. zu diesem Diskurs die vielen Beiträge aus den Cultural Studies, unter anderem Winter, Rainer: Praktiken des Eigensinns und die Emergenz des Politischen. In: Hans-Herbert Kögler, Alice Pechriggl, ders. (Hg.): Enigma Agency. Macht, Widerstand, Reflexivität. Bielefeld 2019 (Cultural Studies 51), S. 173–192.

39 Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim: Lernen und Lehren aus «subjektwissenschaftlicher Perspektive». In: dies. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004, S. 10–28.

40 Künzler, Tobias: Lernen vom Subjektstandpunkt? Eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Bielefeld 2014 (Theorie Bilden 34), S. 203–224.

aus einer bestimmten Position darin heraus reflektierendes und fortwährend theoretisierendes «Ich».⁴¹ Solche lerntheoretischen Überlegungen überschneiden sich mit methodologischen Ansätzen der qualitativen Forschung: Ein persönlicher Bezug, eigene Erfahrungen, eine akteurszentrierte Perspektive und das Erkennen von Spannungsmomenten sind auch in der empirischen Kulturwissenschaft zentral. In der Lehr-Lern-Praxis sollten daher diese Dringlichkeiten – hier verstanden sowohl als persönliche «Connections»⁴² und Erkenntnis der eigenen hegemonialen Positionalität wie als Unbehagen gegenüber gesellschaftlich-kulturellen Missständen – herauskristallisiert werden. In gegenwärtig dominanten, zum Teil aufgrund von Leistungsimperativen etwas entfremdeten Wissenschaftsumfeldern gilt es, dieses ausgehend von Dringlichkeiten reflektierende und im relationalen Austausch mit anderen (ent)stehende «Ich» in einer Art «Rückholaktion»⁴³ wieder stärker auf kritische, transparente und aktualisierte Weise in die Denk- und Wissensprozesse miteinzubeziehen.

In der empirischen Kulturwissenschaft ist eine solche (selbst)reflexive Arbeits- und Denkweise ohnehin präsent. Kulturwissenschaftliches Modellieren kann das Enactment und die persönlich erfahrenen Dringlichkeiten jedoch nochmals verstärkt spürbar machen und Prozesse des Lernens und Theoretisierens auslösen – in der Hängematte liegend, im Büro sitzend, auf dem Boden referierend. Lehr-Lern-Settings zu modellieren, diese verschieden zu gestalten, immer wieder anders zu gestalten, kann mit Selbstverständlichkeiten des akademischen Lehrens und Lernens brechen: So kann genauer analysiert werden, was eigentlich in diesen Lehr-Lern-Settings passiert, wie das kulturwissenschaftliche Wissen in diesen materiell-technomorphen, von dinglichen und nichtdinglichen Akteuren belebten Arrangements in Praxis hergestellt wird, und es lassen sich dominante Anordnungen hinterfragen. Während dies für Forschungskollektive bereits so in den STS geleistet wurde, gilt es, diese Reflexionsarbeit auch oder gerade für die Lehr- und Lernpraxis zu leisten, um Transparenz zu schaffen über die eigenen Konstruktionsprozesse. So kann erkannt werden wie multipel, zufallsbestimmt, transduktiv und vielgestaltig diese Konstruktionen sind und welche Akteure auf welche Weise beteiligt sind oder nicht. Die Settings lassen sich umgekehrt dadurch auch reflektierter herstellen und werden verhandelbar.

Wenngleich es hier auch um Fragen nach einer expliziten Fachdidaktik zu gehen scheint, so kann diese nur im Kontext des oben Beschriebenen verstanden werden: Zwingend umzusetzende didaktische Vorgaben passen nicht zu einem Verständnis von Lehr-Lern-Praxis als Enactment. Vielmehr verstehe ich die Fachdidaktik der empirischen Kulturwissenschaft – und damit auch mein Plädoyer für

41 Hall, Stuart zitiert bei Lutter, Christina; Reisenleitner, Markus: Cultural Studies. Eine Einführung. Wien 2002 (Cultural Studies 0), S. 7–43, hier S. 43. «I am not interested in Theory [sic], I am interested in going on theorizing.» (Hall 1986).

42 Abu-Lughod, Lila: Writing Against Culture. In: Henrietta L. Moore, Todd Sanders (Hg.): Anthropology in Theory. Malden 2006, S. 466–479, hier S. 472.

43 Rolshoven, Johanna: Dimensionen des Politischen. Eine Rückholaktion. In: dies., Ingo Schneider (Hg.): Dimensionen des Politischen. Ansprüche und Herausforderungen der Empirischen Kulturwissenschaft. Berlin 2018, S. 15–34.

kulturwissenschaftliches Modellieren – als fortwährend reflexives Lehrhandeln im offenen Prozess der situativen «participatory practice».

Diese Perspektive auf die empirische Kulturwissenschaft auf der Ebene der Lehr-Lern-Praxis ermöglicht es zudem, bewusst aus einem kompetitiven Denk- und Arbeitsmodus herauszutreten, da im Lehrbetrieb und im Lernen ein grosser Spielraum besteht, um unfertige Gedanken, gemeinsame und offene Wissensprozesse zulassen zu können. Im Vordergrund stehen die Feedback- und Diskussionskulturen,⁴⁴ das Begleiten und Fördern. Auch die vielen Zufälligkeiten, welche die Lehr-Lern-Alltage begleiten, können die Wissensinhalte mitformen und sollten deshalb durchaus berücksichtigt werden: Die PowerPoint-Präsentation, die nicht funktioniert und in Folge dann am Flipchart von Hand zeichnerisch improvisiert werden muss, eine unbeabsichtigt durch die benutzte Kreide weissbemale Dozentennase, eine besonders laute Stimme einer Studierenden und vieles mehr. Das Wissen, die fachlichen Inhalte, Fragestellungen oder Perspektiven und die daran beteiligten Akteur*innen – Dozierende, Studierende, Möblierungen, Räume, Sprechweisen, Körperperformanzen, die Frisur, der Pointer und so weiter – werden ihrerseits im praktischen Vollzug der Lehre und des Lernens hergestellt. Die in einem Seminarraum versammelte Gesellschaft wird hier als um die dinglichen Mitdiskutanten «erweitert» begriffen: Der Beamer, der die Position der Dozierenden im Raum organisiert, die Bankreihen, welche die Studierenden zum Sitzen bringen und vieles mehr.

Modellieren

Am 8. 10. 2018 wurde ich von Colette Baumgartner, Umweltpädagogin, Ausstellungsmacherin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Szenografie, in das von ihr entwickelte Labor «Aufstand der Dinge. Diskutieren, Reflektieren, Konzipieren mit räumlicher Praxis» an die Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) eingeladen, um über kulturwissenschaftliche Raumtheorien zu referieren. Die Studierenden sollten mir vorgeben, wie und wo ich vortrage. Vielleicht müsste ich ja unter den Tisch kriechen? Aber sie baten mich schlicht, das Referat liegend zu halten. Während ich mir diese Szene vorab sehr theatralisch – eben «künstlerisch» – ausmalte, nahmen die Studierenden nur eine kleine – «gestalterische» – Veränderung vor: Von der Vertikalen in die Horizontale. Jedoch zeigte bereits dieser topologische Lagenwechsel grosse Wirkung: Mehr Entspannung, flachere Hierarchien zwischen Dozierenden und Studierenden, ein freier (Denk-) Raum ohne Tische und Platz zur Decke. Allerdings fehlte mir meine PowerPoint-Präsentation, mit der ich meine Rede jeweils strukturiere. Zudem konnte ich auch weniger mit den Armen gestikulieren. Wenn ich etwas hätte performativ demonstrieren wollen, hätte ich mich auf dem Boden rumwälzen oder aufstehen müssen. (Warum, so frage ich mich nachträglich, habe ich das zwischendurch nicht gemacht? Auch dieses Set-

44 Diese könnten ihrerseits bewusster gestaltet werden. Vgl. dazu die DaSArts Feedbackmethode, <https://vimeo.com/97319636>, 12. 9. 2020.

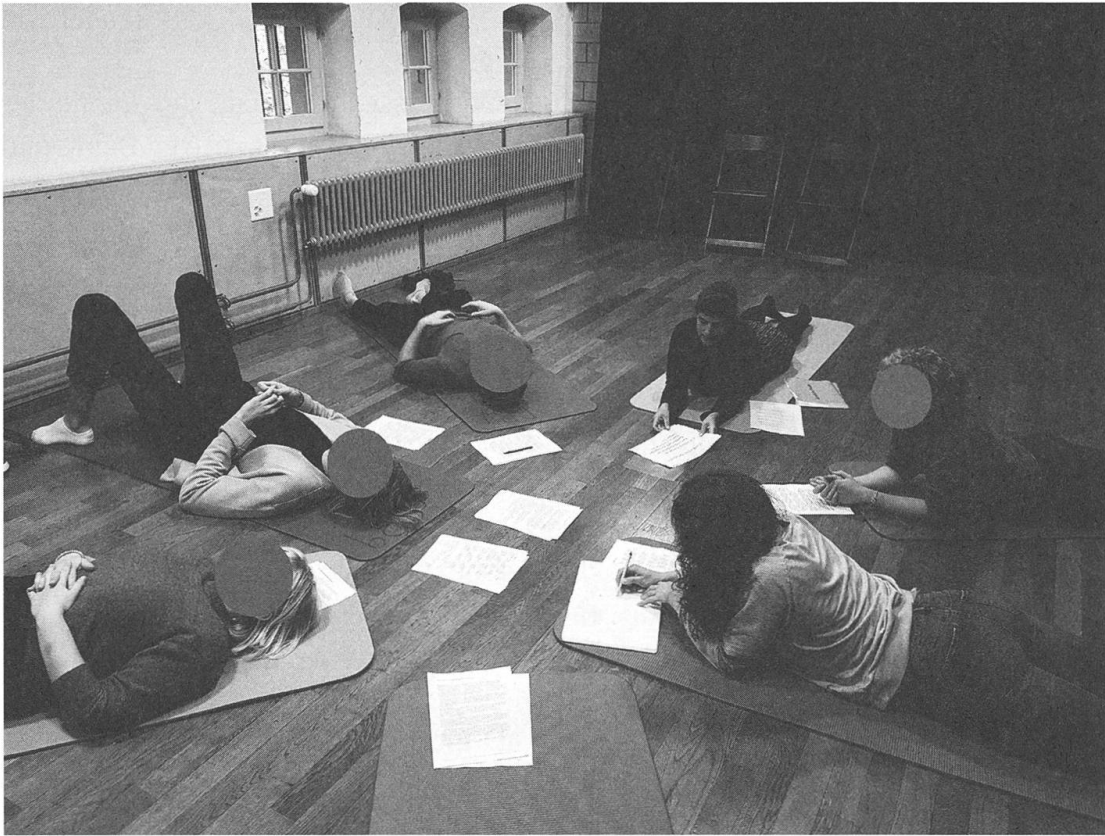


Abb. 2: Referat liegend. Foto: Colette Baumgartner, 8. 10. 2018.

ting forderte von mir also eine bestimmte (Körper-)Haltung ein – einfach eine andere.) Selbstverständlich überlegte ich danach, wie es wäre, wenn sich an der Uni oder an einem Kongress alle hinlegen würden. Wer genau gibt vor, wie Kulturwissenschaft im Alltag des Wissenschafts- und Lehrbetriebs praktiziert werden soll? Was passiert, wenn es immer wieder anders gemacht würde – mal so, mal so?⁴⁵

Im Folgenden soll das Labor *Aufstand der Dinge* beispielhaft skizziert werden, um einerseits die theoretischen Leitlinien am konkret erforschten Fall aufzuzeigen, andererseits, um das Modellieren als mögliches didaktisches Vorgehen adaptierbar zu machen.

Bei Baumgartners «Training»⁴⁶ handelt es sich um ein äusserst kollaboratives Lehr-Lern-Setting, das auch Dinge und Räume in die Prozesse der Wissensproduktion mit einbezieht. Modellieren kann als plastischer Denkstil⁴⁷ verstanden werden. Das im Wechselspiel von «Wahrnehmen» und «Modellieren» prozesshaft entstehende und sich stetig transformierende Wissen ist zwischen «Theorie» und

45 Aus dem Forschungstagebuch. Ich war auch an anderen Kursdaten zur teilnehmenden Beobachtung anwesend.

46 An der ZHdK kann ein Kurs als Trainingsmodul angegeben werden.

47 Dreissigacker, Thomas: Modellieren. In: Jens Badura et al. (Hg.). *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich, Berlin 2015, S. 181–184. «Modellieren ist Handeln und Denken im Dreidimensionalen.» Ebd., S. 183.

«Praxis» zu verorten. Der Begriff «Aufstand» ist bewusst gewählt: Baumgartner lädt die Dinge zu einem Aufstand ein, lässt sie gewissermassen revoltieren, um ihre unterdrückte Position in der Rede über die rein menschliche Wahrnehmung zu verlassen und als konstitutiver Teil derselben anerkannt zu werden. Es soll «auf Augenhöhe»⁴⁸ mit den Dingen gearbeitet werden. «Aufstand der Dinge» bedeutet aber auch: räumlich verteilte oder bewusst platzierte Dinge, relationale «Konstellationen», «Volumen» und «Perspektiven», die in wechselnden, temporären Zuständen wahrgenommen werden können. In diesem Zusammenhang spricht Baumgartner in Anlehnung an das vom Szenografen Thomas Dreissigacker ebenfalls verwendete Vokabular vom «Raum als Komplizen»:⁴⁹ Räume machen durch ihre je konkrete Anordnung ein Angebot, das in der Raumpraxis mit ihnen auch zu Irritationen und «frictions»⁵⁰ führen kann. In Baumgartners Labor werden, nebst der Arbeit im Kursraum, auf «Nahexkursionen» verschiedene «Gastorte» besucht – so etwa Bars, Tiefgaragen, das Ufer eines Stadtflusses, Märkte, eine Probehöhle. Es kann auf verschiedene Weise modelliert werden: mit der blossen Wahrnehmung, einem Positionswechsel, vor Ort gefundenen Dingen⁵¹ oder mit den Inhalten eines vorbereiteten Koffers, mit Holzklötzen, Schreibkarten, Metallobjekten. Allerdings versucht Baumgartner meist, möglichst situativ mit dem dort Vorgefundenen zu arbeiten. Die Durchführung verläuft entlang eines Dreischritts: Beginnend beim Wahrnehmen des Aufstandes, werden anschliessend mindestens zwei Zustände hergestellt. Dabei wird Material verschoben, die Perspektive gewechselt oder mit einem «Schnitt durch den Raum»⁵² – einer frei gewählten imaginären Linie – das Erkennen einer bisher nicht entdeckten «Assoziationskette»⁵³ ermöglicht. Zufallscharakter, Form und Materialbeschaffenheit eröffnen eine unerwartete Erkenntnis, die Aufmerksamkeit wird in diesem Prozess gesteigert und die Diskussion bleibt bildhaft im Bewusstsein als erfahrungsbasiert erlernte, körperlich erlebte Theorie haften, die nicht gänzlich versprachlicht, aber dennoch im Tun beredet werden kann. Abschluss dieses Prozesses des Modellierens bildet der «Rückbau». Es werden keine Fixierungen vorgenommen und keine «Verbrauchsmaterialien» eingesetzt. Dies verunmöglicht es, dass ein «Werk» als Endprodukt der gestalterischen Arbeit angestrebt wird. Das Ziel ist vielmehr ein

48 Vgl. Interview mit Colette Baumgartner vom 17. 6. 2019.

49 Dreissigacker, Thomas: Modellieren. In: Jens Badura et al. (Hg.). Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin 2015, S. 181–184, hier S. 182. Das Konzept der Komplizenschaft entnehmen Dreissigacker und Baumgartner: Ziemer, Gesa: Komplizenschaft. Neue Perspektiven auf Kollektivität. Bielefeld 2013.

50 Tsing, Anna: Friction. An Ethnography of Global Connection. Princeton, Oxford 2005. Ein von mir gewählter Verweis.

51 Baumgartner verwendet den Begriff «objet trouvé». Vgl. Rotzler, Willy: Objektkunst. Von Duchamp bis zur Gegenwart. Köln 1975; Kellerer, Christian: Objet trouvé und Surrealismus. Reinbek bei Hamburg 1968.

52 Rodatz, Christoph: Der Schnitt durch den Raum. Atmosphärische Wahrnehmung in und ausserhalb von Theaterräumen. Bielefeld 2010.

53 Ein von mir gewählter Ausdruck, um die Nähe von Baumgartners Arbeit mit Dingen und der ANT aufzuzeigen.

«*on-going-process of rethinking*».⁵⁴ Diskutieren, Reflektieren, Konzipieren bleibt damit dem Modus des prozessorientierten Tuns verhaftet und dient letztlich dazu, «wahrnehmungsschlau»⁵⁵ zu werden.

Mit dem Ausdruck «wahrnehmungsschlau» wird meiner Interpretation nach ersichtlich, dass es nicht nur darum geht, – in einem eher passiven Sinne – besser wahrnehmen zu können. Der Zusatz «schlau» zeigt, dass hier ein «Fuchs mit einer Feile»⁵⁶ eingefordert wird, der mit der Wahrnehmung spielen und «Gegenprogramme»⁵⁷ entwickeln kann. Modellieren kann als eine das Wahrnehmen transformierende Arbeit verstanden werden. Im Unterschied zu Wahrnehmungsübungen – ähnlich der in der empirischen Kulturwissenschaft bekannten Methode des «Wahrnehmungsspaziergangs»⁵⁸ –, bei denen die sinnliche Wahrnehmung gesteigert werden soll, wird beim Modellieren aktiver eingegriffen, verschoben und es werden neue Anordnungen hergestellt, um die Wahrnehmung zu verändern und zu befragen. Modellieren lässt sich für die kulturwissenschaftliche Wissensproduktion in der Lehr-Lern-Praxis noch erweitern: Konzepte und Theorieinhalte könnten auf die Dinge übertragen werden, mit denen modelliert wird – auch Baumgartner hat mit Begriffszuordnungen aus der Tagespresse gearbeitet. Zum Beispiel könnte das Konzept der «Heteronormativität»⁵⁹ diskutiert werden: Der Tisch⁶⁰ steht für «Frauen», der Teppich für «Macht», der Stuhl für «Männer» und so weiter. Indem diese Dinge eine eigene Aussagequalität mitbringen und verschoben werden, eröffnen sich daraus neue Perspektiven auf «Heteronormativität». Wie erscheint die Kategorie «Frauen» in der Position des Tisches, wie «Macht» als Teppich? Ist es relevant, ob der Teppich gelb oder grün ist? Wie würde sich «Macht» als Stuhl zeigen, auf den man sich setzen oder der auf den Tisch gestellt werden kann? Modellieren schriftlich nachzuzeichnen, scheint unzureichend. In der Situation, in der Dinge gemeinsam verschoben werden, wirken diese Akteure in ihrer phänomenologischen Erscheinung, wodurch sich die Gedankengänge spontan ereignen und kollaborativ entwickeln. Nach diesem szenografischen⁶¹ Positionsspiel wirken die Fragen und Irritationen – kann Macht als Stuhl gefasst werden? Oder: ja, sie kann sogar tatsächlich als Stuhl angefasst werden – bildhaft und körperlich-sensuell

54 Brandstetter, Gabriele: On Research. Kunst und Wissenschaft – Herausforderungen an Diskurse und Systeme des Wissens. In: Sibylle Peters (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld 2013, S. 63–71, hier S. 65, Hervorhebung im Original.

55 Diesen Ausdruck übernimmt Baumgartner von Mira Sack, Professorin für Theaterpädagogik an der ZHdK.

56 Latour, Bruno: Der Berliner Schlüssel. In: ders.: Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften. Berlin 1996, S. 37–52, hier S. 50.

57 Ebd., S. 49.

58 Vgl. unter anderem Rolshoven, Johanna: Gehen in der Stadt. In: Siegfried Becker et al. (Hg.): Volkskundliche Tableaus. Eine Festschrift für Martin Scharfe zum 65. Geburtstag von Weggefährten, Freunden und Schülern. Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 11–27.

59 Ein von mir gewähltes Beispiel.

60 Bichsel, Peter: Ein Tisch ist ein Tisch. Frankfurt am Main 1995. Ein Verwirrspiel, das zum Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten anregt.

61 Oder choreografisch, vgl. Sklar, Deidre: Reprise: On Dance Ethnography. In: Dance Research Journal 32/1 (2000), S. 70–77.

weiter. Solche Übertragungen müssen nicht immer funktionieren: Vielleicht zeigt sich, dass es nicht möglich ist, die Kategorie «Männer» mit dem Tisch in Verbindung zu setzen. Der Tisch ist als Ding vielleicht zu widerständig und gerade durch diesen materiellen Eigenwillen wird Wissen emergent. In der empirischen Kulturwissenschaft könnte auch mit anderen Akteuren als Raum modelliert werden – mit Klängen, mit dem eigenen Körper, mit Bildern und anderem, ja auch mit Schrift, Sprache und Texten lässt es sich weiter experimentieren.

Mit dem Modellieren kann ein für die empirische Kulturwissenschaft fruchtbarer Perspektivenwechsel vom «Künstlerischen» zum «Gestalterischen» vorgenommen werden. Obschon in den vergangenen Jahren zahlreiche, fürs Fach anschlussfähige Beiträge zum Künstlerischen Forschen⁶² entstanden sind und diese viele Anregungen für eine gestaltende Wissenschaftspraxis liefern, lässt sich doch erkennen, dass künstlerische Praktiken in der Wissenschaft vor allem im letzten Forschungsschritt, der Präsentation von Ergebnissen, eingesetzt und weniger als Reflexionswerkzeuge genutzt werden. Damit schleicht sich, genauer betrachtet, ein eher herkömmliches Kunstverständnis ein, in dem das künstlerische (End-)Produkt im Vordergrund steht und nicht das Prozesshafte gestalterischen Arbeitens.

Ähnliches gilt für Lehrveranstaltungen, in denen eine gemeinsame Produktion erarbeitet wird: Das Künstlerische wird eher anwendungsorientiert eingesetzt, um beispielsweise am Schluss einer Lehrveranstaltung eine Ausstellung oder einen Film zeigen zu können. Es finden Kooperationen zwischen Künstler*innen und Wissenschaftler*innen statt, wobei diese beiden Bereiche ein Stück weit getrennt bleiben. Wird jedoch der Kunstbegriff weit gefasst und das künstlerische Moment als Gestaltungs- und Materialisierungsprozess verstanden, kann anders gearbeitet werden und die Wissenschaftler*innen sind gezwungen, ihre eigenen Visualisierungs- und Materialisierungstechniken zu reflektieren.

Gerade die fluiden Wissensaushandlungen in Lehr-Lern-Umfeldern bieten ein geeignetes Milieu, um das Künstlerische als fortwährendes Gestalten oder In-Form-Bringen und Umformen im Modus des Prozesshaften zu halten. Die Wissenszirkulation im Lehren und Lernen bleibt in Bewegung und unabgeschlossen. Im Labor *Aufstand der Dinge* sollen zum Beispiel durch den «Rückbau», den letzten Arbeitsschritt, auf das Werk ausgerichtete «Kreativitätsimperative» und Fixierungen bewusst unterlaufen werden.

Gestaltende wissenschaftliche Arbeitstechniken als Werkzeug der Lehr- und Lernpraxis einzusetzen, ermöglicht es, stärker die Prozesse und das Unfertige hervorzuheben. Die im kollaborativen Arbeiten entwickelten Zwischenprodukte⁶³ sind temporäre Mittler⁶⁴ in Assoziationsketten des gemeinsamen reflexiven Austausches. Ebenso sind gerade in Lernprozessen «Fehler» erlaubt. Dadurch erhalten auch die gestalteten Settings einen anderen Charakter: Im Tun wird ausprobiert und es wird versucht, mit gestaltenden Mitteln/Mittlern für die jeweilige Runde

62 Unter anderem Jens Badura et al. (Hg.): *Künstlerisches Forschen*. Ein Handbuch. Zürich, Berlin 2015.

63 In der Repräsentationskritik wurden diese Zwischenprodukte in Lernprozessen bisher noch nicht eingehend erforscht.

64 Latour (Anm. 56), S. 48.

der Mitdiskutierenden Wissensinhalte greif-, diskutier- und transformierbar zu machen. Anstatt hier bloss mit PowerPoint-Präsentationen und Bildern zu arbeiten und damit den visuellen Sinn zu aktivieren, liessen sich diese Wissensprozesse aktiver, vielgestaltiger, dynamischer und damit multisensorischer anordnen. Dies bietet nicht nur unterschiedlichen Lerntypen einen Zugang und schafft eine breitere, egalitärere «accessibility», was Diversität in der Akademie fördern kann. Über eine stärker körperlich-sensuelle Ebene kann darüber hinaus Wissen vertieft und es können bei den Beteiligten Gefühle und Überlegungen bezüglich der Dringlichkeiten intensiviert werden, weshalb dieses Wissen überhaupt bedeutsam und wichtig ist oder wie es eingesetzt werden könnte. Zudem erhalten die dinglichen Akteure ein Mitspracherecht – eine ANT-orientierte Perspektive auf die Lehr-Lern-Settings des Fachs.

Wird gestalterisches Arbeiten nicht im Diskurs der künstlerischen Forschung festgemacht, kann ein modellierender, gestaltender Denkmodus freigesetzt werden, der für die Kulturwissenschaft genau genommen grundlegend ist: Gestalterisches wie «Materials, Movements, Lines» – so der Untertitel des von Ingold herausgegebenen Sammelbandes *Redrawing Anthropology* – kann die «vault[s]»⁶⁵ der Wahrnehmung mitformieren.

Modellieren als gestalterischer Wissensproduktionsprozess in der Lehr-Lern-Praxis der empirischen Kulturwissenschaft⁶⁶ Lehr-Lern-Settings sind also Orte der situativ bedingten Wissensproduktion. Diese könnten aktiver, vielfältiger und dynamischer gestaltet werden. Die materiellen Settings formen ihrerseits das Wissen mit und umgekehrt kann über sie Wissen verhandelt und verändert werden. Das Designen von Wissen und «embodied knowledge» sind gesellschaftliche Trends und sollten entsprechend den kulturwissenschaftlich kritischen Perspektiven gestaltet werden können. Damit die empirische Kulturwissenschaft hier eingreifen kann, braucht es aktualisierte Werkzeuge und gestalterisches Know-how. Diese theoretische wie praktische «Werkzeugkiste» gilt es in der Ausbildung zusammenzustellen. Es braucht ein aktives Training des Gestaltens, praktische Kenntnisse im kulturwissenschaftlichen Modellieren: In der empirischen Kulturwissenschaft könnten über das Erlernen und Ausprobieren gestalterischer Wissenspraktiken Denkprozesse plastisch, vielgestaltig und bewegter gemacht und die Bedingungen dieser Wissenskonstruktionen im Hinblick auf eine mögliche Intervention reflektiert werden.⁶⁷ Sich einzumischen, als grundlegende interventionis-

65 Ingold, Tim: Introduction. In: ders. (Hg.): *Redrawing Anthropology. Materials, Movements, Lines*. Farnham, Burlington 2011, S. 1–20, hier S. 1.

66 Wenngleich hier hauptsächlich Lehr-Lern-Veranstaltungen vor Ort im Blick standen, so lässt sich dieser modellierende Ansatz auch auf die digitale Lehr-Lern-Praxis anwenden: Anlässlich eines von Sibylle Künzler und Daniel Kunzelmann konzipierten Workshops zur digitalen Lehre im Herbstsemester 2020 an der Universität Basel entwickelten sie zum Beispiel die Techniken «Think with your Feet» (Sibylle Künzler), mit dem die materiellen und räumlichen Verhältnisse vor dem Bildschirm stärker ins Zoom-Meeting einbezogen wurden, oder «Go with the Flow» (Daniel Kunzelmann) als aktives Recherchieren im Internet.

67 Im Curriculum könnte ein solches interventionistisches Training als Methodenseminar für Fortgeschrittene angeboten werden.

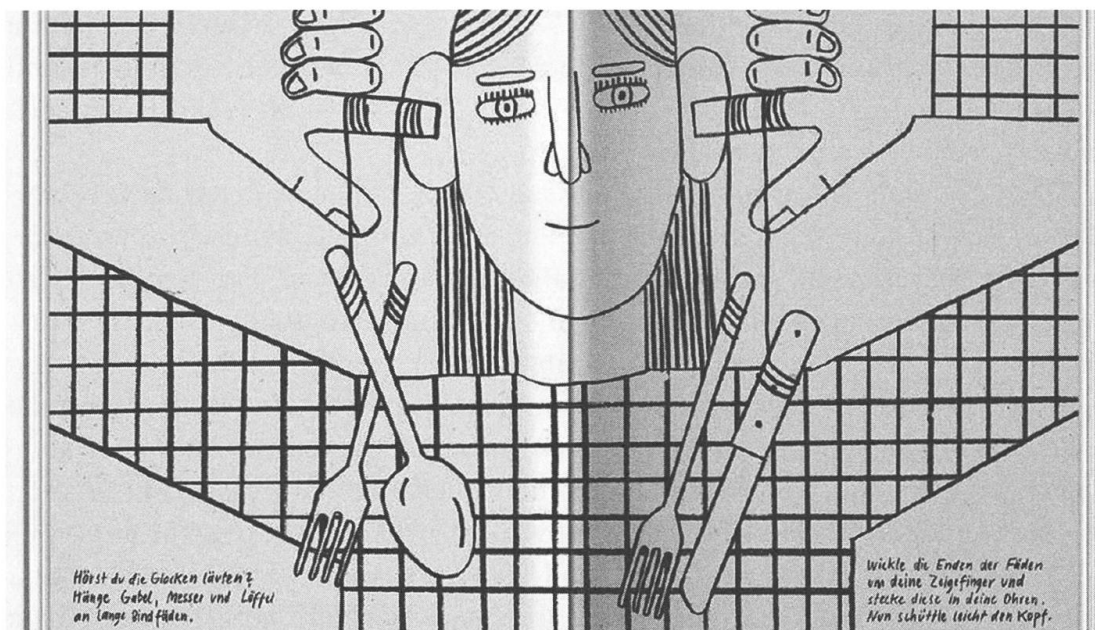


Abb. 3: Kuhweide in Gabel und Löffel. www.bzbasel.ch/basel/basel-stadt/basler-orchester-spielerisch-kennenlernen-mit-dem-malbuch-zur-musikvermittlung-135903538, 1. 2. 2020.

tische Kompetenz, liesse sich anhand des modellierenden Arbeitens, Diskutierens und Denkens im «geschützten» Rahmen des ergebnisoffenen Prozesses der Lehr-Lern-Praxis erproben und in die kulturwissenschaftliche Ausbildung integrieren.

Gestalterische Arbeiten wurden von Studierenden – basierend auf mündlichen Rückmeldungen – nicht zuletzt deshalb geschätzt, weil «etwas Handfestes» vorhanden sei, das die für die empirische Kulturwissenschaft typischen, «ungreifbaren» Lerninhalte besser zugänglich mache.⁶⁸ Durch das Durchleben dieser modellierenden «participatory practice» können für die empirische Kulturwissenschaft zentrale Ansätze und Konzepte wie etwa antiessenzialistische, auf das Relationale ausgerichtete Perspektiven,⁶⁹ die Fokussierung auf das Partikulare⁷⁰ oder das foucaultsche Dispositiv erfahrungsbasiert diskutiert werden. Die Arbeit mit Dingen ermöglicht es, zu diskutieren, wie ein Arrangement verändert werden könnte, um machtvollen Anordnungen entgegenzuwirken. Um Installationen nicht zu fixieren, gilt es, diese sehr behutsam und kritisch reflektierend anzuordnen und durch Verschiebungen immer wieder zu verändern. Dadurch können die Denkprozesse fortwährend beweglich gehalten werden. Die daraus sich ereignenden Irritationen und Reibungsmomente ermöglichen eine Wahrnehmungsschulung, die über Selbstverständlichkeiten hinaus forschen will.⁷¹ «[A]ls gezieltes Training

68 Diese mündlichen, hier frei zitierten Rückmeldungen stammen aus einem Proseminar, in dem wir die von Lindner (Anm. 17) in *Konjunktur und Krise des Kulturkonzepts* beschriebenen Stationen als Kulturkonzeptinstallationen besprochen haben.

69 Vgl. unter anderem Lindner (Anm. 17), S. 93.

70 Abu-Lughod (Anm. 42), S. 473.

71 Vgl. Rajchman, John: Foucaults Kunst des Sehens (Anm. 10).

und Erweiterung der Einbildungskraft»⁷² kann eine solche ästhetische Bildung die Erkenntnis transduktiv-spielerisch erweitern – zum Beispiel, um in Löffel und Gabel eine Kuhweide zu hören⁷³ und in Praxis zu erfahren, dass mit ihnen auch anderes gemacht werden kann, als zu essen.

Modellierende Lehre kann nicht bloss als Frontalunterricht oder an Gruppentischen sitzend stattfinden: Alle Akteure sind aufgefordert dynamisch zu werden – den Platz zu verlassen, um eine Installation herumzustehen, auf dem Boden zu liegen, zu staubsaugen und vieles mehr –, im prozesshaften Austausch durch Erfahrungen von Differenzen, von Transformation, von erlaubten Reibungen reflexiv zu werden. In der modellierenden Praxisgemeinschaft verändert sich die Rolle der Dozierenden: Sie sind forschende Mitinitiant*innen von Wissenszirkulationen, Begleiter*innen und Kontrapunkt individueller Lernprozesse, ihrerseits von Anderen Lernende und Teil der partizipativen Konstruktionsprozesse in situ.

Gestalterische Wissenspraktiken und etablierte Arbeitstechniken schliessen sich gegenseitig keineswegs aus. Doch scheint es implizite Vorgaben zu geben: Beispielsweise wird Foucault kaum eine rote Nase gemalt,⁷⁴ um in der Auseinandersetzung mit ihm und seiner Theorie nicht nur auf der Stufe der Wiedergabe oder des Verstehens verhaften zu bleiben, sondern darüber hinaus ausprobierend und die Inhalte transferierend etwas Neues zu erschaffen.⁷⁵ Kulturwissenschaftliches Modellieren kann mit einem Ermächtigungsmoment, aktiv zu konstruieren⁷⁶ und die Kollektive und Netzwerke gegenwärtiger Alltage mitgestalten zu wollen, einhergehen. Obschon die empirische Kulturwissenschaft für solche «anderen» Formate durchlässig zu sein scheint, ist es dennoch erstaunlich, wie häufig man sich als Dozierende doch wieder in einem klassischen Setting wiederfindet. Zeitstrukturen, die Angst vor einem Autoritätsverlust in der Dozierendenrolle, Erwartungshaltungen durchaus auch seitens der Studierenden, die Möblierungen und Ähnliches wirken als machtvollen Faktoren im «hegemonic struggle»⁷⁷ beschränkend auf die Aussagemöglichkeiten und -vielfalt ein. Umso mehr zeigt dies auf, wie nötig ein kulturwissenschaftliches Modellieren der Lehr-Lern-Praxis ist, um eine «rupture d'évidence»⁷⁸ mit solchen machtvollen Anordnungen zu vollziehen. Kulturwissen-

72 Laner, Iris: *Ästhetische Bildung zur Einführung*, Hamburg 2018, S. 46.

73 Vgl. eine Hörübung, die wir in meinem Seminar «Künstlerische Wissenspraktiken – Reflexion und Training» im Frühlingsemester 2020 an der Universität Basel durchgeführt haben. Vgl. www.bzbasel.ch/basel/basel-stadt/basler-orchester-spielerisch-kennenlernen-mit-dem-malbuch-zur-musikvermittlung-135903538, 01. 2. 2020.

74 Mit dieser gestalterisch-spielerischen Technik als Training des eigenen Empowerments referiere ich auf Doris Stauffer, Künstlerin und Mitbegründerin der F+F (zuerst Schule für experimentelle Gestaltung, später Schule für Form und Farbe, heute Schule für Kunst und Design). Vgl. dazu unter anderem Küng, Chantal: *doris, wie lernt eine hexe? Doku-Essay*, Zürich 2019, www.chantalkueng.com/doris-wie-lernt-eine-hexe, 31.11.2021.

75 Vgl. Bloom, Benjamin S.: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim, Basel 1976.

76 Vgl. Leimgruber, Walter: *Kultur und Kulturtheorien. Zwischen De- und Rekonstruktionen*. In: *Swiss Academies Communications* 9/3 (2014) (Akademievortrag, Heft 23). «Wäre es nach all den Jahren der wichtigen und grundlegenden Dekonstruktion nicht an der Zeit, auch wieder zu konstruieren [...]» Ebd., S. 33.

77 Vgl. Shear/Hyatt (Anm. 15), S. 13.

78 Rajchmann (Anm. 10), S. 44.

schaftliches Modellieren kann somit in gewisser Weise auch als «ontological politics»⁷⁹ verstanden werden, die empirische Kulturwissenschaft im dominierenden Bildungskontext aktiv im «minor key»⁸⁰ zu behaupten und auf der Reflexionsebene der taktischen «Mikro-Praktiken»⁸¹ vielgestaltig zu modellieren.

Epilog

Eingangs schaukelte ich im Erzählraum dieses Textes in der Hängematte. Jetzt sitze ich bereits etwas verkrampft da und hacke die Buchstaben mit der Adlertechnik in den Computer. Nichtsdestotrotz lade ich alle, die diesen Beitrag vielleicht mal in ihren «Sitzungen» oder modellierenden Laboren diskutieren, dazu ein, mit ihm zu machen, was sie wollen⁸² – vor der Lektüre einen Kletterturm hochzukraxeln, ihn auf einem Dampfschiff fahrend zu lesen, ihn achtsam auf einem Bürostuhl sitzend zu studieren, einen Ausdruck zu zerschneiden oder damit einen sommerlich lang-weiligen Nachmittag in der Hängematte hin und her zu schaukeln, um zu schauen, was entsteht.

79 Mol (Anm. 8).

80 Ingold (Anm. 2), S. 37–57. Mit dem Ausdruck «minor» referiert Ingold auf Gille Deleuze und Félix Guattari, welche dieses Gegensatzpaar von «minor» und «major» ihrerseits in *A Thousand Plateaus* (2004) einführen.

81 Beck/Niewöhner/Sørensen (Anm. 6), S. 21.

82 Vgl. Deleuze, Gilles; Guattari, Félix: *Rhizom*. Aus dem Französischen von Dagmar Berger et al. Berlin 1977 (1976), S. 40 f.: «Ja, nehmt was ihr wollt. Wir haben nicht vor eine Schule zu gründen; [...] Seid rosarote Panther [...].»

