

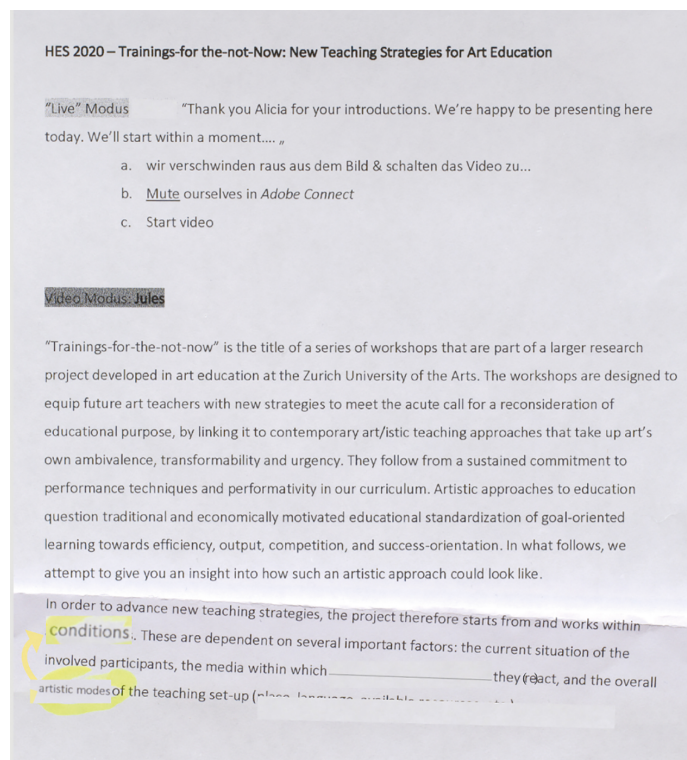
Art Education Research No. 20/2021

Janina Krepart, Heinrich Lüber, Jules Sturm

Forschen im Erproben – Re-enactment eines Vortrags- skripts im Modus gemeinsamen Schreibens

*In unserem Artikel gehen wir von der Annahme aus, dass die Arbeitsbedingungen (conditions) von Lehre und Forschung massgeblich geprägt sind von der jeweiligen Ausgangslage in der sich die Mitwirkenden befinden, von den Medien, durch welche sie kommunizieren und (inter)agieren sowie von den (künstlerischen, pädagogischen, wissenschaftlichen) Strategien und Praktiken, die im Arbeiten selbst zur Anwendung kommen. Wir erproben gemeinsam eine experimentelle Praxis der Re-Skription als Modus von Forschung in künstlerischer Lehre. Über das Arbeiten mit Konzepten aus künstlerisch-educativen Forschungstheorien wie becoming research, working from conditions, turning education und chronopolitics verweben wir die Bedingungen des entstehenden E-Journal-Artikels mit den Bedingungen, die wir als Autor*innen jeweils anders für das Schreiben mitbringen. Dieses Verweben basiert auf einem Experimentieren mit methodischen Verfahren, die wir mit pädagogischen, künstlerischen und publikationskritischen Bezugnahmen entwickeln. Für uns ist also die Produktion dieses Artikels Teil eines zeit-einräumenden probenden Forschungsprozesses, der sich, so hoffen wir, auf unsere künstlerischen Lehrformate und -inhalte auswirken wird.*

Text Modus (German): Die gemeinsame Relektüre eines für eine Online-Konferenzpräsentation verfassten Vortragskripts motivierte uns dazu, unseren E-Journal-Artikel als eine Art Re-Skription des ursprünglichen Skripts zu versuchen und so unsere damals erprobten Überlegungen zur künstlerischen Lehre – hier und jetzt im Schreiben dieses Artikels – neu zu befragen und weiterzuentwickeln.



¹ Die Publikationsbedingungen dieses E-Journals sind für uns der Anlass, uns im forschenden Schreiben zu erproben. Wir fragen uns: Wie gehen wir mit bestehendem und nach der letzten Probe liegengelassenem Material um? Was machen wir mit dem in der letzten Probe entstandenen Skript? Was passiert, wenn wir die dort erprobten methodischen Ansätze und Inhalte aus neuen medialen, zeitlichen und örtlichen Bedingungen heraus probend befragen? Wie arbeiten wir weiter mit schon dokumentierten Forschungsprozessen (Skript & Video), die an bestimmte Bedingungen geknüpft waren (Adobe Connect, virtuelle Tagung, kurzer Aufwand, zeitliche Limitierung, ...) und nun von veränderten Bedingungen bewegt werden (E-Journal-Artikel, prekäre Anstellungsverhältnisse, längerfristige Planung, wochenlange Umsetzungsphase, Corona-bedingte Einschränkungen von gemeinsamen Treffen, Rekapitulation des schon Geschriebenen...)?

In der Beschäftigung mit den Bedingungen für unsere gemeinsam zu schreibende Forschungsarbeit, ergaben sich folgende Fragen: In welche aktuelle Situation begeben wir uns beim kollektiven, reskriptiven Schreiben zu dritt? Und wie agieren wir hier in den medialen Vorgaben des akademisch geprägten Schreibens und Publizierens? Wie verhalten wir uns beispielsweise zu den Anforderungen des Stylesheets, den Konventionen des Fliesstextes und der Charakteristik von Fussnoten?¹ Welche Vorgehensweisen eignen sich, um unsere Forschungsarbeit zur künstlerischen Lehre im erneuten und schreibenden (Er)-Proben (*rehearsing*) des damaligen Vortragsskripts im Rahmen dieses Artikels zu befragen?

Das Proben verstehen wir dabei in Anlehnung an Buchmann/Lafer/Ruhm (2016) die das Proben als methodischen Zugang, als Modus Operandi, als Medium, als Ort der Repräsentation und als Reflexion künstlerischer Produktionsprozesse oder auch als Instrument zur Befragung institutionalisierter Machtgefüge verstehen (vgl. ebd.: 11). Probenpraxen sind für uns also situierte, performative und strategische Modi, in die wir uns gemeinsam künstlerisch forschend begeben möchten, um die Bedingungen

künstlerisch-educativer Prozesse zu befragen und um aus diesen medien- und kontextspezifischen Proben szenarien heraus mögliche Lehrstrategien zu entwickeln.

In ihrem Plädoyer für Probenpraxen als wirklichkeitserzeugende Strategie für künstlerische Prozesse auch ausserhalb des Theaters beschreibt Theaterwissenschaftlerin Annemarie Matzke, wie „rehearsals“ einerseits realitätskonstituierend wirken, andererseits die Bedingungen für weiteres Proben selbst stets in Bewegung versetzen: „If we look at the historical practices of theater rehearsal, we note that they have always been subject to permanent transformations, which tie artistic practices to general and cultural processes. In other words, the way rehearsals are conducted in the theater says something about the society in which this theater is made.“ (Matzke 2016: 60) Der Ort des Probens ist in unserem Fall die *Forschung* selbst, in der wir die institutionell bedingten Praktiken als verhandelbar, veränderbar und als ver-fehlbar (*fail-ability*) anerkennen. Dabei stellen wir uns der Aufgabe, Forschen als Lernen von den eigenen Bedingungen zu begreifen.

Die Kuratorin Irit Rogoff schreibt in ihren Überlegungen zu künstlerischer Forschung als Kritik von *cognitive capitalism* und *neoliberal managerialism*, dass die Tätigkeit des Forschens sowohl erfinderisch wie auch realitätskonstituierend sein muss, um Lernräume *in* und *von* Welt (Rogoff 2012: 38) zu gestalten. Für unseren reskriptiven Schreibprozess soll uns das Konzept des *werdenden Forschens* (*becoming research*) helfen, den gewählten (Proben-/Lern-)Raum selbst (hier das *e Journal Art Education Research* der SFKP) als infrastrukturelles Bedingungsgefüge (*conditions*) zu verstehen. Dieser Ansatz versteht Forschen als Tätigkeit, die einerseits von Bedingungen aus aktiviert wird, und andererseits ihre eigene Fehlbarkeit (*fail-ability*) als Antrieb voraussetzt. Den Voraussetzungen, die wir drei je anders in den gemeinsamen Proben-Schreib-Prozess mitbringen – den kunstpädagogischen, philosophischen, kulturanalytischen, künstlerischen und publikationskritischen Weisen des Denkens, Schreibens und Tuns – möchten wir in all ihren potentiellen Interferenzen, Widersprüchlichkeiten und Widerständigkeit begeben.

In unserem werdenden (oder lernenden) Forschen reagieren wir nicht *auf* die Situation, sondern agieren probend *in* ihr, indem wir den forschenden Schreibprozess als Teil der sich

manifestierenden Realität begreifen. Es geht also nicht um ein beschreibendes Analysieren, sondern um eine realitätskonstituierende Tätigkeit; ein anregendes und zugleich schwieriges Unterfangen, welches *im* Schreiben selbst die Bedingungen des gemeinsamen Produzierens des E-Journal-Texts herausarbeitet (*working from conditions*). Der Impetus für dieses Forschen und Lernen gründet auf den subjektiv und interaktiv erlebten, sich in Bewegung befindlichen Positionen. Dialogisches Denken und Schreiben werden als Modus des Forschens und Lernens dazu verwendet, sich zu mehr zu versammeln und, verkörpert und verbunden, mehr Fragen als Antworten zu generieren. Beide Möglichkeiten haben wir hier als Anlass genommen, unsere immer im Prozess befindliche Forschungsaktivität ins Schreiben darüber umzusetzen. Hier geht es also im Schreiben um das Arbeiten aus den Bedingungen des Forschens zu künstlerischer Lehre.

Im Schreiben soll keine Be-Schreibung oder Analyse von künstlerischen Lehrstrategien erfolgen, sondern eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Entwickelns solcher Lehrstrategien. Das Schreiben selbst ist dabei einerseits von aktuell bestehenden Vorstellungen, Erfahrungen und Praktiken geprägt, andererseits – und das ist unser Antrieb – verändert gerade das Reflektieren über oder das Arbeiten aus diesen Bedingungen heraus die Bedingungen möglicherweise selbst. Wir streben also weniger ein aktives Intervenieren in die Bedingungen (des Texts, der Art Education, der Forschung) an, sondern vielmehr ein sich Einlassen auf die Veränderungen der Bedingungen, die in Gang gesetzt werden durch das Arbeiten mit ebendiesen. Die Bedingungen von Forschung (gesellschaftlicher, ökonomischer, geographischer, materieller, technischer oder subjektiver Art) sind hier also nicht Untersuchungsgegenstand der Forschung, sondern werden zur Motivation für die werdende Forschungsarbeit, die sich nur so vom investigativen, beschreibenden und analytischen hin zu einem realitätskonstituierenden Modus wenden lässt: „New research, then, is the inhabitation of conditions in another modality, one that responds to formal knowledge but does not adhere to it, as well as one that invokes the subjectivity of those conditions but does not narrate it as such.“ (Rogoff 2019: 51) In unserem Arbeiten ist es die Modalität des künstlerischen Denkens und Schreibens, die uns antreibt. Was kann dabei

entstehen (*becoming*) und was kann sich im möglichen Scheitern von *old research* zeigen (*fail-ability*)?

Für werdendes Forschen ist es notwendig, dass wir neue Praktiken entwickeln statt nur Forschungsmodelle zu entwerfen. Wir lernen dadurch die Bedingungen unseres Forschens kennen, so wie wir *von* ihnen lernen: wir verstehen sie nicht als Informationsquelle oder Gerüst für Forschungsinhalte, sondern wir nutzen sie als Nährboden für die Entwicklung von Forschungspraktiken, mit denen wir uns durch Erprobung vertraut machen.

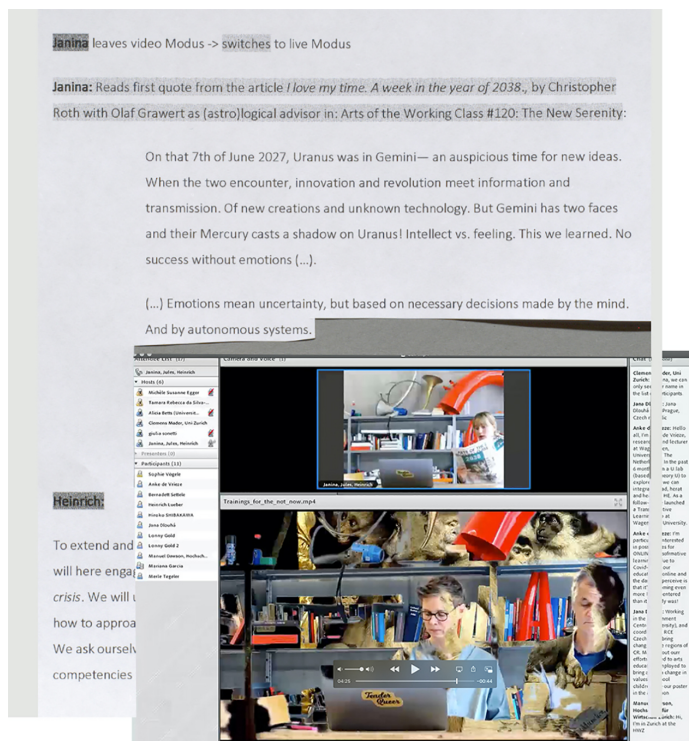


Abb. 1: Aufnahme HES 2020: 04:24, Video-Still³

Forschen im Erproben – Re-enactment eines Vortragskripts im Modus gemeinsamen Schreibens – Janina Krepart, Heinrich Lüber, Jules Sturm

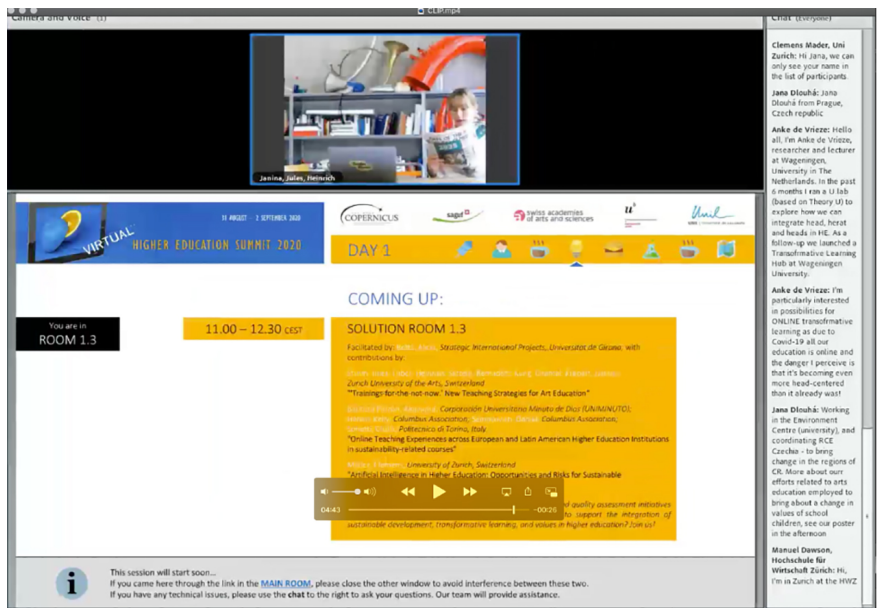


Abb. 2: 04:43

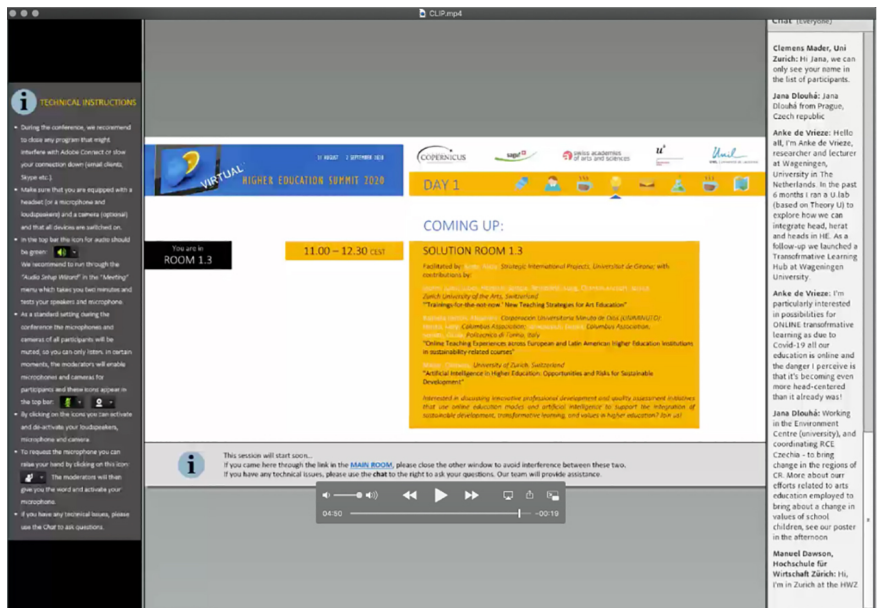


Abb. 3: 04:50

Forschen im Erproben – Re-enactment eines Vortragskripts im Modus gemeinsamen Schreibens – Janina Krepart, Heinrich Lüber, Jules Sturm

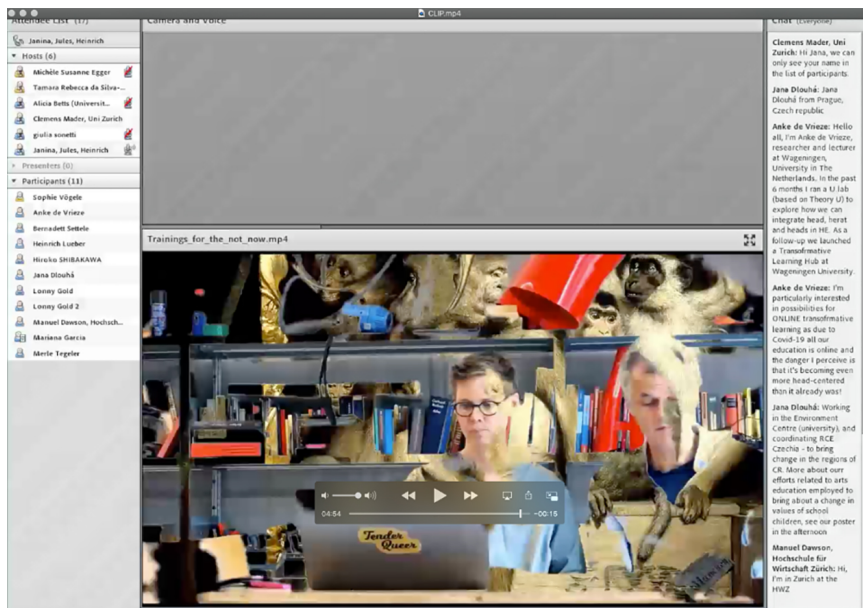


Abb. 4: 04:54

can we train students to develop teaching strategies for facing a radical void in their professional outlook as art teachers?

As the current COVID-19-crisis forces art education, too, to use digital technologies, we will take this presentation as a starting point to speculate about the concept of "crisis" in ways which reflect our research approach to alternative educational strategies. As a consequence, instead of offering answers to how such technologies can be used effectively, we try to think about how artistic strategies could be involved in responses to this crisis.

rules:

As probably experienced by most of us during the last months, digital communication tools enable specific interactions and disable others, based on their main designation for commercial, administrative, and managerial contexts. If these same technologies are employed in an educational context, from a perspective of critical pedagogies we must ask, if and how they imperceptibly seduce us into ways of communicating that are optimized for **economic** interests rather than educational transformational prospects. In preparation of this presentation, we encountered particular difficulties with the structural logic of *Adobe Connect*, such as the application's non-intuitive, rigid, and predefined functions and visual design, which for our purpose posed problems, yet also made space for artistic responses that would not have made sense in other video-conferencing applications.

Our goal here is to show that, if we don't question our ways of producing meaning and sharing knowledge through these seemingly neutral digital technologies, they might standardize or even control the way we teach and learn. On this premise, we would like to reconsider the rather risky pretense of technological **solutions** as answers to problems caused by crisis-related scenarios.

Crisis

As a source for our artistic approaches we engage with the concept of "crisis". American anthropologist Janet Roitman defines the term as follows: "[Crisis] is mobilized as the defining category of historical situations, past and present." (Roitman 2013). Crisis also signifies a **diagnostic** of the present, as it lays bare the system's current failures as well as its underlying principles, premises or criteria. Beyond the most acutely affected societal realms of a *specific crisis* – such as financial markets or the health system – educational systems are simultaneously marked by the same diagnostic assessments, which often result in "crisis-control" or "crisis-management". We here refer to crisis not as an actual situation or an experience, but as a historical concept and as a political claim:

Die Postulierung einer *Krise* versetzt uns zu oft in einen Zustand von reaktiven Handlungs- und Denkweisen, die u.a.

in Bildungskontexten den Ruf nach Lösungen laut werden lassen, um damit sozusagen einen scheinbar nicht-krisehaften Zustand der Normalität (*nach* der Krise) aktivieren zu können. Wir möchten dazu anregen, Normalität, Krisendiskurse und auf deren Dichotomie basierende Lösungsvorschläge als solche selbst kritisch zu befragen. Wenn wir Lehr- und Forschungsstrategien nicht als lösungsorientiertes Reagieren auf Krisenzustände begreifen, sondern als Realitäten produzierendes Handeln, haben wir die Chance, auch die Art unseres Handelns (in diesem Fall unserer Forschungs- und Lehraktivitäten) als kre-aktiv statt als re-aktiv zu erlernen.⁴

„Die Krise besteht gerade in der Tatsache, dass das Alte stirbt und das Neue nicht zur Welt kommen kann: in diesem Interregnum kommt es zu den unterschiedlichsten Krankheitserscheinungen.“ (Gramsci 1999: 354) Wenn Antonio Gramsci hier darüber schreibt, dass Krisen morbide Symptome hervorbringen, weil sie *neue* Entwicklungen nicht hervorbringen können, während vergangene Grundlagen durch sie an Geltung verloren haben, nehmen wir gerade diese Beobachtung zum Motivator unserer Arbeit. Dies, indem wir die von Krisen her gedachten Bedingungen als ein ideales Experimentierfeld für Forschungstätigkeiten erkennen, deren Effekte, ähnlich wie bei der Krise, erst dann erkennbar werden, wenn sie performativ in bestehende Handlungsmuster und Verhaltensweisen einwirken (Crostwaithe 2011). Das von Unruhe, Umwandlung und Verunsicherung getriebene Handeln im Krisen-Modus ist vergleichbar mit und doch spezifisch anders als das von innen angetriebene Wenden von Forschung und Lehre im künstlerischen Modus.

crisis as a concept does not describe a disastrous or failed state of reality, with a necessary reference to a proclaimed "norm", but it instead reveals the underlying conditions within which it comes to exist as a state of emergency. This also means that, if used as a critical lens on education, "crisis" will reveal the premises on which educational **problems** are formulated. The reaction to a "crisis in education" on this background must radically differ from solution-oriented approaches to education, as these will not be able to take into account the specific conditions which have "created" a problem in the first place. For our approach to artistic intervention, it is crucial to recognize that for educational **changes** we must make visible the conditions within which solutions for the system are proposed and applied.

An example: From a critical pedagogical perspective, it is essential to take into account the specific situatedness of all agents and their bodies within the institutional space of the classroom, which is infused by cultural and political **conditions** that often remain invisible, but determine what can or cannot be taught and learnt. By dislocating the classroom into digital space, the specific situation of the involved students and teachers on the one hand receives *greater* relevance, as the educational setting enters or even interferes with the private sphere of the individuals' homes; on the other hand, the digital classroom exhibits a radical *void* of location by taking place in a sort of "third space", as various media theorists have observed. This discrepancy does not necessarily have negative effects on education, also from a critical perspective, but, if solutions are proposed within a setting that reflects a **crisis-mode**, it becomes more important than ever to be aware of the accompanying narratives of the resulting changes and of what they might hide. **To rehearse interventions** in this new set of conditions in digital or hybrid teaching situations by way of artistic strategies, involves exposing the structural constructedness of **every** educational situation. **Rehearsing modes** can consist in dis-using or re-using digital communication tools, and in speculating about and **testing** alternative forms of engagement with the same tools.

turning education

Wir sehen unsere Möglichkeiten im Drehen unseres Tuns von innen heraus. Es geht beim Forschen im Erproben um Praktiken des Verwendens und Umwendens sowie um anwendungsorientierte, situierte und kontextspezifische Forschung, mit der wir in unserem Arbeiten an der Kunstochschule im Sinne von *Gewandtheit* agieren möchten anstatt auf Ansprüche der institutionellen Bedingungen spiegelnd zu reagieren.

Irit Rogoff spricht in ihrem Text über den *educational turn* im kuratorischen Kontext als eine Möglichkeit von Veränderung, die sowohl das Edukatorische als auch das Kuratorische aufrüttelt und in Bewegung setzt. Unsere Situation in der Forschungspraxis lässt sich mit Rogoffs Worten beschreiben als eine „[aktive] Bewegung, [einen] generativen Moment, in dem prozessual ein neuer Horizont hervorgebracht wird, der die bisherige Praxis, die den Ausgangspunkt bildete, hinter sich lässt.“ (Rogoff 2012: 28) Der Begriff *education* selbst kann in diesem Zusammenhang mehrdeutig interpretiert werden. Wir verstehen „creative practi-

ces of knowledge“ als eine Form des Widerstands gegen „[endless] pragmatic demands of knowledge protocols“ (Rogoff 2010: 39), wie sie von neoliberal geprägten Bildungsinstitutionen in einer Form zelebriert werden, die über ein blosses Branding weit hinaus gehen (und Wissensspraxen generieren, die in fachlichen Claims und kreditierbaren Produkten resultieren): „[outcomes], outputs, impact, constant monitoring of the exact usefulness of a particular knowledge or of its ability to follow the demands and imperatives of cognitive capitalism — demands to be portable, to be transferable, to be useful, to be flexible, to be applied, to be entrepreneurial and generally integrated within market economies at every level.“ (Rogoff 2010: 39)

Rogoff unterscheidet zwischen *emergencies* und *urgencies*: Erstere sind immer Reaktionen auf staatlich-institutionelle Vorgaben und lösen selbst eine Reihe von mitunter selbstverantworteten Krisen aus; letztere dienen als Möglichkeiten für uns selbst, ein Verständnis davon hervorzubringen, was die entscheidenden Themen für eine realitätskonstituierende Forschung sind, und diese so zu Kräften des Antriebs zu machen. Den *urgencies* statt den *emergencies* Beachtung zu schenken, verlangt in diesen komplexen Bewegungen und Bewegtheiten nach einer Sorge und Sorgfalt in der gegenseitigen Verständigung. Rogoff spricht von einer Sorge, „die von der Unfähigkeit herrührt, einen Prozess lange genug aufrechtzuerhalten, um ihn zu aktualisieren, bevor man ihn zu diesem oder jenem Phänomen erklärt – ein Schritt, der eben eine Vereinnahmung zulässt, noch bevor der innovative Prozess sich voll artikulieren konnte.“ (Rogoff 2012: 48)

Mit ersten experimentellen Probenformaten in der Lehre haben wir solche Erfahrungen der Unterbrechung in der künstlerischen Lehre sammeln können.⁵ Die Erfahrungen sind dabei ähnlich häufig lohnend wie herausfordernd, weil sie uns selbst mit der Schwierigkeit konfrontieren, dass wir uns, die Studierenden und unsere Forschung nicht entlang erkennbarer (weil als erkennbar gelernter) Fortschritts- oder Erkenntnisbahnen bewegen. Es scheint notwendig, ein anerkennendes Verhältnis aufzubauen zum Gefühl der Desorientierung im Drehen von innen heraus.

educational turn

In diesem Sinne fragen wir uns: Was kann ein Querlesen und Anschieben der Binnenkultur einer Bildungsinstitution durch die Brille eines *educational turn* bewirken? Eine für uns zentrale Möglichkeit, das *turning* zu verstehen, ist die affektive und effektive Aussetzung (*exposure*) unserer eigenen Tätigkeiten – in der als Konzept sich zeigenden Aussetzung (*exposition*), die die Kunsthochschule bereits organisiert hat. Die von uns gesuchten widerständigen Räume der ergebnisoffenen Befragung des eigenen Handelns im Modus der Kunst, wo Fallieren (*fail-ability*) unbeding ist, sind für uns Kern der künstlerischen Lehre.

Ein *educational turn* würde für uns bedeuten: von einer Perspektive des Könnens, Wissens und Beherrschens hin zu einer Be/Rührung oder einer Ver/Tiefung zu gelangen. Paradoxerweise verbirgt sich hinter planerischen Organigrammen (als Gerüst in der Organisation von Bildung) ja oft eine Abgabe der Verantwortung an Strukturen, wohingegen erst eine Offenlegung und Akzeptanz der Widersprüche eine Verantwortungsnahme (*response-ability*) ermöglicht. Daraus folgt für uns, dass wir diese Verantwortungsnahme nur ernsthaft vertreten können, wenn wir sie selbst erproben, und zwar über das Verändern eigener Forschungs- und Lehrpraktiken.

Beim Forschen im Erproben zielen wir also nicht auf *solutions*, sondern versuchen als *acts of dis-solution* das von Rogoff beschriebene Wechselspiel zwischen Potenzialität (*potentiality*) und Aktualisierung (*actualisation*) zu befeuern. „By potentiality, [I mean] the *possibility* to act which is not limited to the *ability* to act. Acting, therefore, can never be understood as something simply enabled by a set of skills or opportunities; it is also dependent on a will and a drive. Even more importantly, it must always include within it an element of fallibility — the possibility that acting will entail failure.“ (Rogoff 2010: 36) Mit Aktualisierung ist das Verständnis davon gemeint, dass „Möglichkeiten in bekannten Objekten, Situationen, Akteur*innen und Räumen bereits angelegt sind und es unsere Aufgabe ist, diese freizusetzen.“ (Rogoff 2012: 34)

Such artistic rehearsals within an art school setting are ambitious, complex, and time-consuming as they must not only take place repeatedly in order to subvert existing structures, but they must also partially meet existing curricular requirements. They therefore challenge not only the given expectations of efficient transitioning into digital teaching methods, but they also challenge our understanding of time.

Wait! Wartet! Einen Moment bitte!

6

„This might need some time.“ (Lorenz 2014:23) Etablierte Vorstellungen von Welt und deren translokale Konditionen in die Schwebe (*suspense*) zu versetzen braucht Zeit. Diese zuzulassen ist ein entscheidender Schritt, um die scheinbar *zeitlose* Wertung von Zeit nicht nur innerhalb von darauf aufbauenden asymmetrischen Machtstrukturen, sondern auch im Kern von vielen kritischen Bildungs- und Kunstprojekten zu erkennen und zu verändern. „If that recognition of the ongoingness of oppression goes unregistered, then we risk perpetuating the violence, allowing the dominance of capitalist, extractive, and white supremacist futures to defuture whole peoples, species, and lifeways.“ (Demos 2020:79) T. J. Demos fasst so die intersektionellen Interpendenzen der proklamierten Bildungs-, Klima-, und anderen Krise(n) zusammen.

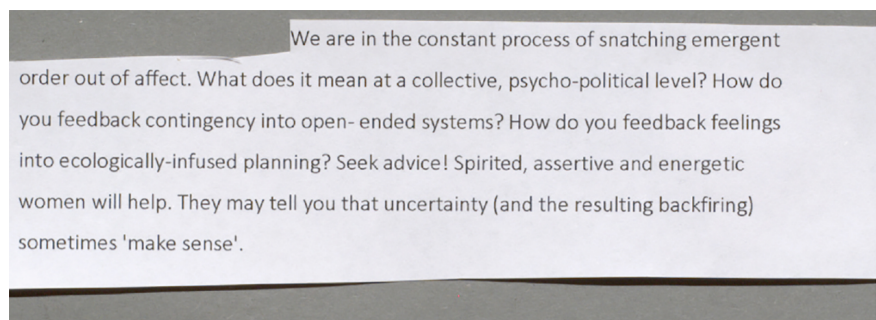
Aber wie passen die Dringlichkeit (*urgency*) der Veränderung von Welt und die im Vortrags-Skript beschriebenen zeitintensiven *artistic rehearsals* als Lehr- und Forschungspraxen zusammen? Vielleicht ist in den, im Skript verwendeten, Begriff *time-consuming* ein erster Zugang zum Verständnis dieses Zusammenhangs angelegt. Praxen die Zeit-verzehrend sind und dabei paradoxerweise umso mehr Zeit brauchen, sind in einer Kultur der Zeitlichkeit (*chronocentrism*), die zielorientiert, progressiv und linear verwaltet wird, mindestens verstörend, wenn nicht sogar angsterregend. Dabei wird vor allem die Angst zu scheitern umso grösser je mehr Zeit und damit Ressourcen investiert werden. Renate Lorenz beschreibt die lineare Vorstellung und Verkörperung einer Zeitkultur, die dieser Angst zugrunde liegt, als unermüdliche*r Arbeiter*in von Normalität, die mitunter als Chrono-Normativität (*chrononormativity*), reproduktive Zeitlichkeit (*reproductive temporality*), oder heteronormative Zeit (*straight*

time) umschrieben werden kann. Diese *Normalität* ist auf Effizienzoptimierung und maximale Produktivität bezüglich Lifestyle, Leistungsfähigkeit, *able-bodiedness* und professionelle Karriereplanung ausgelegt; ebenso widerspiegelt sie sich im Umgang mit Kapital, diskreditiert Turbulenzen oder Stagnation per Definition. Eine Reihe scheinbar harmloser Instrumentarien, deren erfolgreiche Handhabung und gute Führung systemisch belohnt wird, erweist sich dabei als hilfreiche Kontroll-Strategie um Achtung (*respectability*) für die geleistete Arbeit zu erwerben (Lorenz 2014: 15).

Deadlines, Stundenpläne, Kompetenzraster, Referenzsysteme und Datenbanken der akademischen Bildungs- und Forschungspraxen sind damit Effekte ihrer eigenen chronopolitischen Bedingungen. Die reproduzierten Wissenspraxen und weitervererbten Wissensarchive, in deren Kern die effektvollen Wirkungen linearer Zeit-Politiken hinterlegt sind, bringen die darin Agierenden unweigerlich dazu, den Zug des (scheinbar) linear wachsenden Fortschritts mit maschinengleichem Eifer in den Gleisen zu behalten. Lorenz verweist explizit auch auf die kolonialen Mechanismen dieses Eifers: „It even still contributes to upholding colonial concepts by which some groups see themselves as ahead of others who supposedly still live in the past.“ (ebd.: 15) Linda Tuhiwai Smith bringt diese Beobachtung ausserdem in Relation zu einer daraus abgeleiteten (verhamlosten) Verwendung des Forschungsbegriffs: „The term research is inextricably linked to European imperialism and colonialism. The word itself, research, is probably one of the dirtiest words in the indigenous world’s vocabulary.“ (Tuhiwai Smith 1999: 1) Lineare (zügige) Zeit-Politiken und darin angelegte chrononormative Forschungs- und Bildungspraxen co-produzieren so gewaltvolles Wissen mit, welches sich defuturierend auf alles auswirkt, auf dessen Unterdrückung es baut (indigene Epistemologien, women*, more than human worlds).

Zeit als Effekt asymmetrischer Machtstrukturen zu entlarven, statt sie als deren Fundament zu behaupten, schliesst an die kritische Auseinandersetzung mit unseren Arbeitspraktiken an; denn, wenn es lineare zeit-politische Effekte sind, die unsere gelebten Lehr- und Forschungsbedingungen und -formen bestimmen, dann besteht vielleicht die Möglichkeit, diese Effekte genau über die Art und Weise wie wir arbeiten, also über

unsere Lehr- und Forschungspraxen, umzukehren (*turn*): „How we work matters!“ (Zitat aus Keynote: Irit Rogoff 2019) Wenn wir in diese Lehr- und Forschungspraxen das Wenden und Drehen (*turning*) als konter-lineare Bewegungen einbauen, welche Zeit-Politiken ergeben sich dann daraus? Was für Auswirkungen haben diese konterlinearen Zeit-Politiken auf dominierende asymmetrische Machtsysteme? Könnte *education* so *mehr* werden?⁷ Und kann *education* konditionierte Akteur*innen (wie uns als Forschende/Autor*innen) prozessual ins Drehen bringen, sodass sie der Angst, keinen vergleichbaren und instrumentell evaluierbaren Output zu generieren, trotzen und darauf setzen, im Drehen eine werdende Form von Forschen (*becoming research*) zu ermöglichen?



Frei nach Ursula K. Le Guin müssen wir uns also fragen: „How do we put a pig on the tracks?“ (Le Guin 1982: 6) Oder daraus ableitend: Wie lässt sich dieser Zug aufhalten, dessen systemische und chronopolitische Effekte alles, was der Einhaltung des Fahrplans entgegenwirkt, als ineffizient verklären? Was diese Angelegenheit nicht unbedingt einfacher macht, ist, dass wir selbst – als Autor*innen im Kontext des globalen Nordens – in diesem Zug sitzen. Diesen einfach zum Entgleisen zu bringen, wäre also reiner Selbstmord, besonders mit den vielen atomaren Brennstäben an Bord. Denn: „We are not outside. We are inside. And we have to unlearn some of the things we are used to, which is very hard to do. In order to begin, we must be willing and able to break parts of ourselves, to have room for new ways of being. It goes back to the idea of becoming active in the understanding of collective undertaking, in ways that enable all of us to move from being passive (time-)consumers to active producers of our everyday condition.“ (van Heeswijk 2016: 47)

Welche Möglichkeiten haben wir also, diesen Zug, in dem wir selbst sitzen, zu stoppen? Oder ist es vielmehr unsere Aufgabe zu ver/-lernen mitzufahren? Als chrono-kritische Forscher*innen im Fortschritts-Zug mitzufahren bedingt also, gleichzeitig Streckenführung, Geschwindigkeit und Antrieb aktiv mit- und umzugestalten und diese Mitgestaltungsmöglichkeit als durch ungerecht verteilte Privilegien ermöglicht anzuerkennen, die wir je nach Dringlichkeit lernen müssen abzugeben. Systemische Mit- und Umgestaltung sowie die damit eingeforderten Ver/-Lernprozesse dauern. „This might need some time!“ (Lorenz 2014: 15) Wir müssen *education* also per Definition prozessual denken und sie „für Dauer und für ein Arbeiten auf der Basis einer umkämpften Gemeinsamkeit“ (Rogoff 2012: 40) konzipieren und praktizieren. Wir brauchen also Verzögerung! Und zwar dringend! *Urgently!*

Wenn das Stoppen des Zuges durch die aus der Dringlichkeit (*urgency*) heraus angetriebene Verzögerung das Ziel ist, dann kann dies nur ein forschend ver/-lernender Prozess sein: „[Anstatt] von aussen eingeschränkt zu sein, wird *education* so zu einem Ort für ungewöhnliche und überraschende Begegnungen – geteilte Neugierden, geteilte Subjektivitäten, geteilte Leiden, geteilte Leidenschaften versammeln sich um das Versprechen eines Themas, einer Einsicht, einer kreativen Möglichkeit.“ (ebd.: 39) Maria Lind spricht deshalb in Anlehnung an den *educational turn* auch von einem *collaborative turn*: „the purpose of collaboration lies in producing something that would otherwise not take place; it has to make possible that which would otherwise be impossible.“ (Lind 2010: 204)

Handlungen, Denkweisen, Forschungskonstellationen und Raumstrukturen, die *time-consuming* sind, können als anstrengender Effekt der zu verändernden zeit-politischen Bedingungen interpretiert werden. Für uns gilt also: diese Bedingungen zu drehen, die Dringlichkeit der damit angelegten Veränderung als Antrieb zu ver-wenden und dabei Praktiken zu erarbeiten, mit denen wir verlernend in *Ver-Zug* geraten.⁸

Literatur

Beech, Dave (2010): Weberian Lessons: Art, Pedagogy and Managerialism. In: O'Neill, Paul/ Wilson, Mick (Hg.): *Curating and the educational turn*, London, Open Editions, S. 47-60.

Buchmann, Sabeth/Lafer, Ilse/Ruhm, Constanze (Hg.) (2016): *Putting Rehearsals to the Test: Practices of Rehearsal in Fine Arts, Film, Theater, Theory, and Politics*. Berlin & Wien, Sternberg Press.

Chen, Nancy (1992): *Speaking Nearby: A Conversation with Trinh, T. Minh-ha*. In: *Visual Anthropology Review* 8, 1/ 1992, S. 82-91.

Crosthwaite, Paul (Hg.) (2011): *Criticism, Crisis, and Contemporary Narrative: Textual Horizons in an Age of Global Risk*. London & New York, Routledge.

Demos, T.J. (2020): *Beyond Despair: Potential Worlds & Eco-Fictions*. In: Garayeva-Maleki, Suad/Munder, Heike (Hg.): *Potential Worlds Planetary Memories and Eco-Fictions*. Zürich, Migros Museum für Gegenwartskunst, YARAT Contemporary Art Space und Scheidegger & Spiess, S. 73-84.

Gielen, Pascal/de Munck, Marlies (2020): *Nearness: Art and Education after Covid-19*. Amsterdam, Valiz.

Gramsci, Antonio (1999): *Gefängnishefte*. Heft 3. Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug (Hg.). Hamburg, Argument Verlag.

Guin, Ursula K. Le. (1982): *A Non-Euclidean View of Backwards as a Warm Place to Be*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb3kv.49>. [26.05.2021].

Heeswijk, Jeanne van (2016): *Preparing for the Not-Yet*. In: Pais, Ana Paula/Strauss, Carolyn F./Benkler, Yochai/Blaisse, Maria (Hg.): *Slow Reader: A Resource for Design Thinking and Practice*. Amsterdam, Valiz, S. 42-53.

Lind, Maria (2010): *The Collaborative Turn*. In: Kuan Wood, Brian (Hg.): *Selected Maria Lind Writing*. Berlin, Sternberg Press, S. 181-204.

Lorenz, Renate (2014): *Not Now! Now!: Chronopolitics, Art & Research*, Berlin, Sternberg Press.

Pais, Ana Paula/Strauss, Carolyn F. (Hg.) (2016): *Slow Reader: A Resource for Design Thinking and Practice*. Amsterdam, Valiz.

Rogoff, Irit (2020): *The Disenchanted, Contending with Practice Based Research*. In: Schaeuble, M./Gartmann, T. (Hg.): *SINTA - Studies in the Arts*. Bielefeld, transcript Verlag, S. 1-12. <http://research.gold.ac.uk/id/eprint/29455/> [26.05.2021].

Rogoff, Irit (2019): *Becoming Research*. In: Jina, Choi/Jungyeon Ku, Helen (Hg.): *The Curatorial in Parallax*. Seoul, National Museum of Modern and Contemporary Art, S. 39-52.

Rogoff, Irit (2012): Wenden. In: Schnittpunkt/Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora/Institute for Art Education, ZHdK (Hg.): educational turn: Handlungsräume der Kunst und Kulturvermittlung. Ausstellungstheorie und Praxis, Bd. 5. Wien, Turia & Kant, S. 27-53.

Rogoff, Irit (2010): Turning. In: O'Neill, Paul/ Wilson, Mick (Hg.): Curating and the educational turn. London, Open Editions, S. 32-46.

Roitman, Janet (2013): Anti-crisis. Durham, Duke University Press.

Smith, Linda Tuhiwai (1999): Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples. London: Zed Books.

Internetseiten

ArtEZ University of the Arts, Arnhem, NL (2020/ 21): „Crisis Education//Critical Education-Webinar,“ online unter: <https://www.artez.nl/en/webinar-crisis-education-critical-education> [26.05.2021].

Higher Education Summit 2020 (HES2020), online unter: <http://www.higher-education-summit-2020.com/> [26.05.2021].

Rogoff, Irit (2019). „Becoming Research,“ Keynote am Symposium Architectures of Education, 7-8. Nov. 2019, Nottingham Contemporary, Nottingham, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=QGSf5N-Bm7o> [26.05.2021].

Roth, Christopher with Olaf Grawert as (astro)logical advisor (2020). „I Love My Time. A week in the year of 2038,“ online unter: <http://artsoftheworkingclass.org/text/i-love-my-time> [26.05.2021].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1-4: Krepart, Janina/Lüber, Heinrich/Sturm, Jules, ‚Trainings-for-the-not-now.‘ New Teaching Strategies for Art Education, Video-Stills, aufgenommen am 31.8.2020, Higher Education Summit 2020 (HES2020), Bern. Quelle: HES2020, alle Rechte vorbehalten. <https://www.higher-education-summit-2020.com/> [26.05.2021].

CV

Janina Krepart Janina Krepart ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im MA Art Education (ZHdK). Sie forscht zum künstlerischen Publizieren als pädagogische und situierte Praxis sowie als Modus kollektiver Diskurse und experimenteller Denkräume für die Produktion von alternativen Wissensarten.

Heinrich Lüber Heinrich Lüber leitet die Vertiefung Kunstpädagogik im MA Art Education (ZHdK). In seiner Auseinandersetzung mit künstlerischer Lehre verbindet er die eigene künstlerische Praxiserfahrung mit der Forschung. Er ist aktiv in verschiedenen Entwicklungsprojekten und Initiativen zu Kunstvermittlung und Performance Art.

Jules Sturm Jules Sturm lehrt und forscht an der ZHdK und an Kunsthochschulen in den Niederlanden in den Bereichen Art Education, Critical Studies und Transdisziplinarität. Jules' Interesse gilt verkörperten Theorien und alternativer Wissensproduktion in der gegenwärtigen Kultur und in der Bildung, besonders engagierten Formen des Lehrens und Lernens zu Themen der Diversität.

