

# Kathrin Busch, Helmut Draxler, Michael Dreyer Professor Bartleby? Oder: Die unbedingte Lehre

Zeichnungen: Michael Dreyer

**MD** Kathrin, in dem kleinen Bändchen über Passivität, das 2012 im Textem Verlag erschien, hast Du den Schreibgehilfen Bartleby, die Figur aus der Erzählung von Herman Melville, als Held der Passivität eingeführt, als paradigmatisch für die Form der Verweigerung, mit der man ihn in Verbindung bringt. Weil wir uns mit diesem Gespräch ja im Hochschuldiskurs befinden, habe ich mich gefragt, was denn wäre, wenn dieser Schreibgehilfe ein Student wäre. Also nicht ein Schreibgehilfe, sondern ein Schreiblehrling, der sich eben genau so verhalten würde. Wäre der dann auch ein Held?

**KB** Das ist ja ein Held, der stirbt. Er verhungert, weil er aufhört zu essen, mager-süchtig, wie er ist. Das darf man natürlich keinem Studierenden wünschen oder zum Vorbild geben. Interessanter ist vielleicht die Frage, wie man in der Lehre mit der Erfahrung von Unvermögen oder Nicht-Können umgeht. So würde ich die Frage vielleicht transformieren: Hat das Unvermögen, das Nicht-Können, einen Ort in der Universität oder im Lehrbetrieb? Roland Barthes könnte man dafür als Vorbild nehmen. In seinen Vorlesungen stellt er immer wieder heraus, dass das Denken nicht etwas ist, was man vermag. Er versteht das Denken nicht als Vermögen, sondern als etwas, was einem geschieht und das angeregt oder angeleitet ist durch Widerfahrnisse. Und auf diese Weise wäre das Denken selbst vom Nicht-Können her zu bestimmen. Barthes führt das in seinen Vorlesungen vor: wie er mit diesen »Zustößen« umgeht – also mit dem, was sich ihm denkerisch aufdrängt.

Er insistiert darauf, den eigenen Phantasmen zu folgen und die eigenen Phantasien in ein Feld der Forschung zu überführen. Und darin wäre Barthes ein »Held der Passivität«, dass er diese sich aufdrängenden Phantasmen als Ausgangspunkt für die eigene Lehrtätigkeit und die eigenen Erkundungen nimmt. So könnte man vielleicht die Figuren der Passivität auf die Lehre und das Studium übertragen.

**MD** Meine Rückfrage wäre, was mit diesem »Zustößen«, wie Du es genannt hast, genau gemeint ist – also dem Autor, Roland Barthes, stößt etwas zu, in dieser Haltung ist er ja passiv – meinst Du diesen Moment? Oder wie darf ich das verstehen, dass Barthes aus diesem Moment heraus – aus einem Moment, in dem ihm etwas zustößt – in die Produktivität oder Aktivität kommt?

**KB** Ja, genau so. Barthes macht in seinen Vorlesungen deutlich, dass der Beginn des Denkens nicht auf einem Können beruht. Darauf beharrt er und sagt, er sei von Ideen besessen wie von Phantasmen. An die Grenzen des eigenen Vermögens zu gelangen: das wäre eine Figur der Passivität. Also, mir geschieht etwas, ich bin besessen von Vorstellungen, und die nehme ich zum Ausgangspunkt. Ich versuche, Widerstände nicht aufzulösen, sondern in sie hineinzugehen.

**MD** Und so wäre Roland Barthes also ein Role Model für Studierende, die Schreibblockaden haben?

**KB** Na ja, erst einmal wäre er ein Vorbild für jemanden, der dem Rechnung trägt,

dass wir uns das, was uns interessiert, was für uns Forschungsfragen sind, nicht im engeren Sinne ausdenken, sondern dass die Ideen, mit denen wir Umgang haben, uns geschehen. Wenn man die Figur der Passivität stark machen möchte für die Lehre und für das Studium, so würde ich nicht so sehr auf eine Verweigerungshaltung rekurrieren, sondern eben auf das, was Emmanuel Levinas eine Ur-Passivität nennt, eine Archi-Passivität. Und ich meine, dass das einen Widerhall findet in den Überlegungen von Barthes, in der Idee des phantasmatischen Forschens, einer Erkundung, die ausgeht von »Zustößen«, von einem Angegangen-Sein durch etwas, das ich nicht beherrsche.

**HD** Ja, das würde ich auch so unterschreiben. Ich denke nur, dass wir hier, ausgehend von der Frage, wie Bartleby mit einem Hochschuldiskurs in Verbindung zu bringen wäre, sofort schon mitten im Hochschuldiskurs sind. Damit fühle ich mich nicht ganz wohl. Man sollte erst einmal an der Differenz festhalten. Eine solche literarische Figur, wofür steht die eigentlich? Was ist das für ein politischer Akt der Verweigerung, der gerne an ihr festgemacht wird? Worin besteht die literarische Form? Bis man von diesen Fragen zur Lehre kommt, ist es ein weiter Weg. Wenn wir diese Differenzen – zwischen literarischer, politischer und pädagogischer Form – einebnen, laufen wir Gefahr zu übersehen, dass eine Verweigerungshaltung, die in einem Bereich toll sein kann, im anderen vielleicht nicht ganz so großartig ist. Auch sind wir als Linke so sozialisiert, dass Verweigerung etwas

Positives darstellt – oder der Störenfried und die Störung generell. Der heutigen Jugend wird vorgeworfen, nicht genügend zu stören, aber man kann auch von einem rechten Mob gestört werden. Und das kann sich auch an Universitäten breit machen. Deshalb würde ich sagen, dass Störung beziehungsweise Verweigerung nicht per se positiv oder negativ zu bewerten ist, sondern in seiner Qualität kategorisch von Kontexten abhängig bleibt.

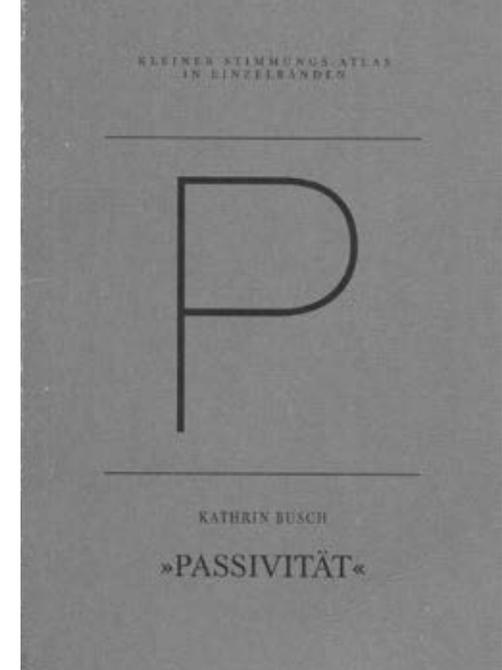
**KB** Ich habe den Ausgangspunkt so verstanden, dass es nicht um eine Idee von künstlerischer Lehre im Sinne der Vermittlung geht, sondern um die Frage der Produktion, mit der man an Kunsthochschulen zu tun hat, und darum, dass die künstlerische Produktion auch an Grenzen des Nicht-Könnens gerät. So kann man Bartleby lesen. Und dann würde es nicht um Verweigerung gehen, im Sinne des Streikens, sondern um ein Nicht-Können.

**HD** Bei der Interpretation von Bartlebys Entscheidung als Willensakt ist sicherlich Vorsicht angebracht. Aber das Nicht-Erfüllen einer bestimmten Rolle hat Dimensionen, die in das Verweigern, in das Stören, hineingehen. Und das ist natürlich das eigentliche Thema, um das es auch in der Hochschulfrage geht. Wie verhalte ich mich innerhalb der institutionellen Settings? Muss ich die darin vorgegebenen Rollen spielen, als Studierender genauso wie als Lehrender? Müssen wir uns alle mit der Institution identifizieren und deren Ausbildungsziele vertreten? Oder beharren wir darauf, dass die Institutionen notwendige, aber

in sich auch vielfach problematische Settings darstellen, die uns innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft einen bestimmten Raum zur Verfügung stellen, den wir mit möglichst großer Autonomie beanspruchen und wo auch auf Seiten der Lehre eine Art der Verweigerung zum Tragen kommen kann? In diesem Sinn wäre Bartleby nicht nur der passive Student oder die störrische Studentin. Die Figur ließe sich dann auch auf Aspekte der Lehre beziehen, die eben dahin gehen, dass man eben selbst nicht unbedingt und nicht ausschließlich in jedem Fall nur Lehrende oder Lehrender sein möchte.

**MD** In gewisser Weise ist mein Einstieg, meine Provokation, ja auch ein Fehlstart. Der Vergleich mit der Hochschule hinkt insofern, als dass Bartleby als Arbeitnehmer mehr oder minder unfreiwillig in dieser Situation ist. Das heißt, Studierende bekommen auch Aufträge, etwas zu tun. Sie tun es aber auf Grundlage der freiwilligen Entscheidung, zu studieren. Von daher lässt sich die Spannung ohnehin nicht aufheben. Sie steckt in diesem Fehlvergleich und bleibt auch darin, weil wir es auf der einen Seite mit Lohnarbeit und auf der anderen Seite mit Wissensgenerierung zu tun haben. Was Du jetzt ansprichst, Helmut, ist auch meine Anschlussfrage: Was passiert, wenn das Unvermögen oder die Passivität auf der Seite des Impulsgebers, nämlich der Institution oder des Lehrenden, steht. Das heißt, wenn der Professor oder die Professorin ein Bartleby ist. Hast Du das gemeint oder habe ich Dich da falsch verstanden?

**HD** Ja, in Bezug auf das Erfüllen dieser Rolle. Wenn wir das Unvermögen oder die Verweigerung auf Seiten der Lehre diskutieren wollen, setzt das natürlich voraus, dass wir es mit Personen zu tun haben, denen die Institution das Vermögen zuschreibt, diese Rolle ausfüllen zu können. Da gibt es natürlich auch eine Art des Unvermögens und entsprechend eine bestimmte Art von Kontrolle. Die institutionelle Reproduktion würde ich sicherlich als wichtig ansehen und bis zu einem gewissen Grad verteidigen. Dennoch würde ich davor warnen, dass man den Sinn solcher Prozeduren ausschließlich rational in der Professionalisierung selbst sieht. Vielmehr würde es darum gehen, wie man mit dem institutionellen Ansinnen umzugehen gedenkt. Die Chancen, wie sie die Kunstausbildungsstätten im Vergleich zu den Universitäten anbieten, liegen vielfach gerade darin, dass hier größere Spielräume zwischen institutioneller Rolle und dem je eigenen Anspruch als Künstler\_in oder auch als Theoretiker\_in vorhanden sind. Solche Spielräume erlauben, das je eigene Unvermögen weder als ein tatsächliches Unvermögen im Sinne einer konkreten Unfähigkeit noch als von der institutionellen Selektion aufgehoben und in ein reines Vermögen verwandelt zu betrachten. Aus meiner Sicht kann das Unvermögen daher nur in einem Wechselspiel mit dem Vermögen stehen; es begleitet dieses konstitutiv und untergräbt letztlich jeden Versuch, das Vermögen allein als ein solches zu zelebrieren: Ich kann gut reden, deswegen rede ich die ganze Zeit und höre nicht mehr zu. Es geht hier um



*Buchcover Kathrin Busch:  
P – Passivität, Reihe:  
Stimmungsatlas in Einzelbänden,  
Textem Verlag, Hamburg 2012*

eine Art der Flexibilität, die mir die Voraussetzung für jede Form der Produktivität zu sein scheint. Deshalb ist der phänomenologische Ansatz auch mir sehr wichtig, eben weil er die Aspekte des Unvermögens und der Passivität überhaupt erst mit ins Blickfeld bringt, Aspekte, die in der rationalistischen Tradition der Selbstfindung oder Selbstreflexion leicht verloren gehen.

**MD** Zum besseren Verständnis: Was genau meinst Du mit dem phänomenologischen Ansatz?

**HD** Kathrins Position im Wesentlichen. Also einen historischen Zusammenhang des Denkens, der im 20. Jahrhundert eine bestimmte Perspektive auf unterschiedliche Formen des Eigen- und Fremderlebens, der Leiblichkeit oder des Gemeinsamen hervorgebracht hat – um nur einige wenige Punkte zu nennen –, aus der heraus das Denken der Passivität einen sehr großen Stellenwert angenommen hat. Das ist nicht meine Geschichte, die von der Psychoanalyse her kommt, die man ja eher als Theorie der Ur-Aktivität beschreiben könnte. Weil das Unbewusste bei Freud eben ganz stark ist: »Am Anfang war die Tat«, so heißt es etwa am Ende von »Totem und Tabu«. Und das ist eine Metapher für diese kategorisch-aktivistische Konzeption des Unbewussten, das uns in seinem Aktiv-Sein immer schon voraus ist. In dem Sinne, im psychoanalytischen Verständnis, ist der Rationalismus selbst gewissermaßen passiv, weil er dieser unglaublichen Aktivität des Unbewussten eigentlich ständig hinterherhinkt. Und versucht,

es zu rationalisieren, es einzugrenzen, einzudämmen, einen Riegel vorzuschieben. Das ist ja triebhaft konzipiert. Und der Trieb wäre vielleicht das uraktive Prinzip schlechthin.

**KB** Da wäre ich mir nicht so sicher. Trieb – das heißt ja immer auch getrieben zu sein. Gerade die Psychoanalyse deckt diese passivische Grundstruktur im Subjekt auf. Ich würde die Psychoanalyse also viel eher als Passivitätstheorie denken, statt als eine Theorie der Ur-Aktivität, und zwar weil sie vom Getrieben-Sein ausgeht und nicht vom Identisch-Sein mit dem aktiven Prinzip, mit dem Trieb.

**HD** Hinsichtlich des Bewusstseins ist das sicherlich richtig. Freud geht aber von einem Gesamt-Seelischen aus, in dem aktive und passive Aspekte untrennbar miteinander verwoben sind. Den aktiv-unbewussten kommt hierbei jedoch ein Primat zu, was sich vor allem im Kontrast zu den heute gängigen Affizierungstheorien zeigt. Ich würde deshalb die Differenz der beiden Ansätze durchaus betonen, auch wenn es sicher viele Verknüpfungen gibt. Beide argumentieren gegen ein rationalistisches Ideal der Bewusstseinsphilosophie und der daran geknüpften Vorstellungen von Ethik und Ästhetik, die allesamt auf gelungene Akte der Reflexivität verweisen: dass wir wissen, was wir tun, dass wir uns über die Reflexivität der gemeinsamen Ziele versichern können und dadurch die Frage, was das gute Leben sein soll, beantworten können. Das sind Vorstellungen, die wir wahrscheinlich weder aus der Sicht der Phänomenolo-

gie noch aus der Psychoanalyse heraus so akzeptieren können. Vielmehr betonen beide, dass es hier einen Abgrund gibt, eine Dynamik, die auf Körperlichkeit, Erfahrungen von Fremdheit und Passivität zurückgehen, die reflexiv nie ganz eingeholt werden können. Auf Seiten der Psychoanalyse liegt der Schwerpunkt sicherlich in einer Form der Psychodynamik, die eben nicht kontrollierbar ist und die jeden rationalen Anspruch zugleich als etwas anderes, etwa als einen Akt der Durchsetzung, der Selbsttäuschung oder des Genießens erscheinen lässt.

**MD** Darf ich das also so verstehen, dass es abhängig ist von meinem Standpunkt, ob ich eine Aktivität oder eine Nicht-Aktivität eben als Passivität oder als Aktivität bewerte? Es gibt ja auch eine Art von Schweigen, die sehr aggressiv sein kann. Und an der Hochschule kommt es im Verhältnis von »Lehrer« und »Schüler« zu Momenten, in denen das Schweigen einfach so lange hinausgezögert wird, dass die Spannung groß wird und der ganze Raum knistert. Und die Studierenden sagen nichts. Dadurch kann ja ein unheimlicher Druck ausgeübt werden, also eine ganz starke Aktivität kann von Passivität, nämlich von aggressiver Passivität, ausgehen. Wie auch umgekehrt durch eine Aktivität, die nur aus Redundanzen besteht, eine sehr große Passivität auch performt und inkorporiert werden kann. Wie ist diese Alltagserfahrung aus der Akademie mit dem Modell oder der Theorie der Passivität zu verstehen, oder wäre das, was ich da gerade geschildert habe, etwas ganz anderes?



**KB** Na ja, das sind Performanzen, »Performanzen des Nichttuns« – wie ein Buchtitel von Barbara Gronau und Alice Lagaay lautet. Mir geht es allerdings nicht darum, was ich tue, indem ich nichts tue oder welche Wirkungen Verweigerungen haben können beziehungsweise welche Folgen aus dem Nichtstun resultieren, sondern mir geht es vielmehr – in dem Buch zur Passivität zumindest – um eine grundlegende Passivität, die der Aktivität vorausgeht. Also nicht um das, was ich mit der Passivität mache, sondern um die Passivität, die noch der Aktivität vorausgeht. Und die finde ich eben unter produktionsästhetischen Gesichtspunkten besonders interessant. Auch in meiner Bartleby-Interpretation habe ich versucht, das offenzulegen.

**MD** Aber da sind wir ja nicht so weit voneinander entfernt, insofern die Szene, die ich schildere, natürlich immer darin mündet, dass derjenige, der aggressiv schweigt, das natürlich nur tut, um dann irgendwann doch noch etwas zu sagen, also es aufzulösen.

**KB** Ich würde Schweigen in der Lehre überhaupt nicht als aggressiv beschreiben. Für mich ist es im Seminar wichtig, es nicht permanent durch mein Sprechen zu dominieren. Dafür muss man in dem Moment schweigen, in dem eine Frage im Raum steht. Normalerweise wird erwartet, dass ich – als Lehrende – sie beantworte. Das zu verweigern, halte ich nicht für aggressiv, sondern das ist – im Gegenteil – die Ermöglichung von einem Gespräch. Eine Erfahrung, die ich in der Lehre immer wieder mache, ist,

dass es wichtig ist zu schweigen, damit ein Gespräch entsteht. Psychoanalytisch würde man vielleicht sagen, dass so ein volles Sprechen möglich wird – und nicht nur ein Geplapper, wo jeder sagt, was er sowieso schon weiß, sondern andere Formen des fragenden, ungewissen Sprechens Raum haben. Deshalb habe ich grundsätzlich eine andere Einschätzung des Schweigens. Ich würde es als ermöglichend verstehen und nicht als aggressiv.

**HD** Ich finde, das ist ein wichtiger Punkt, und finde es schön, wie Du das beantwortest. Mir selbst fällt das Schweigen im Unterricht immer schwer. Ich denke auch, dass die Seminare dann gut sind, wenn sich eine Form von Denken »ereignet«, wenn sie einen Ereignischarakter bekommen und eben nicht Vermittlung sind – dass man irgendwelchen Konzepten folgt, dass man ein Curriculum durchexerziert, in dem man immer nur die gleichen Texte lesen darf und so weiter. Das ist gewissermaßen der Tod des Denkens selbst. Seminare sind privilegierte Orte, an denen man genau das infrage stellen kann. Hier kann man fragen oder einfach herausfinden, wie man jeweils mit dem Sprechen und Zuhören, mit einer möglichen Selbstermächtigung und Aktivierung, aber eben auch mit Formen der Passivierung umgehen kann. Dies scheint mir wichtig zu sein innerhalb einer Kultur, die den Aktivierungsimpuls extrem positiv bewertet und das Ausbildungsziel nur darin zu erkennen meint, wenn wir möglichst schon im Studium zu Aktivisten werden. An meiner Universität ist dies gewissermaßen das offizielle

Programm der Institution. Dass man die Weltverbesserung und -veränderung sozusagen mit in die Curricula hineinnimmt und ein Ausbildungsideal schafft, dass diesen Aktivitätsimperativ noch auf die Spitze treibt.

**MD** Das ist doch eigentlich ein Paradox – die institutionelle Verwaltung der Passivität und die Bologna-Reform, die Institution im Aktivierungsmodus. Ist eine sinnvolle oder beantwortbare Frage, sich in der Beschäftigung mit theoretischen Aspekten der Passivität zu fragen, was die Institution in diesem Zusammenhang ist?

**HD** Man könnte sich sicherlich die Frage stellen, ob das Interesse an der Passivität mit dem Aufkommen der Bologna-Reform in einem Zusammenhang steht. Eben weil das Aktivitätsparadigma damit derartig institutionalisiert wurde, während sich in der alten Kunstakademie die Frage gar nicht stellte, weil sie ja ohnehin autonome und für Passivität offene Räume zur Verfügung gestellt hat.

**KB** Zur Schärfung des Begriffes: Ich meine nicht, dass Kunsthochschulen, an denen man nichts tun muss, wenn wir von diesem Ideal ausgehen wollen, Orte der Passivität sind. Aber Dein Bezug auf die Bologna-Reform scheint mir wichtig, denn damit hat an den Universitäten das stattgefunden, was man eine Kompetenz-Orientierung nennt, wie es in den entsprechenden Papieren heißt. Ich würde Dir zustimmen, Helmut, dass aufgrund der Kompetenz-Orientierung, die mit der Bologna-Reform Einzug in die Hochschulen erhält – und jeweils

ausgewiesen werden muss, welche Kompetenzen die Studierenden zum Abschluss eines jeden Moduls erlangt haben müssen –, das Passivische ausgeschlossen wird, das vorher noch einen Ort hatte, als Momente des Nicht-Könnens oder des Unvermögens. Für mich war immer sehr interessant, wie Giorgio Agamben das formuliert, nämlich, dass die Entfremdung, mit der wir es heute zu tun haben, weniger die Entfremdung von den Produkten unseres Tuns ist, sondern eine Entfremdung vom Unvermögen – und in diesem Sinne auch von der Passivität. Das ist vor allem im Hinblick auf die Hochschulen als Orte der Professionalisierung interessant.

**HD** Gerade an dieser Kompetenz-Orientierung, dem Erlernen von Kritikalität und szeneadäquatem Verhalten in unzähligen Masterstudiengängen, wird sichtbar, dass die Formen der akademischen Ausbildung selbst Austragungsorte der heutigen kulturellen Konflikte geworden sind und nicht mehr nur einfach die Vorstufe hierfür darstellen. Auf vielerlei Ebenen sind die Akademien oder die Kunstuniversitäten das Feld, in dem es bereits um alles geht. Denn es wartet ja kein Markt und auch nur in begrenztem Maß ein institutionelles Gefüge auf die meisten gut ausgebildeten Künstler und Künstlerinnen. Deswegen scheint es auch nahezuliegen, nach dem Masterstudium vielleicht noch einen PhD zu machen. Das ist durchaus nachvollziehbar und in vielen Fällen auch interessant. Doch was leistet dies letztlich für den je eigenen Kunstanspruch? Und wie kann man damit

umgehen, ohne dass man das als einen weiteren Kompetenzschritt versteht, der einem dann hilft, vielleicht eine künstlerische Habilitation zu machen und dann vielleicht wieder in die Lehre hineinzugehen, was dann ein selbstreferentielles System ergibt, in dem wir uns tatsächlich absolut *in* der Bürokratie entfremden und die Bürokratie die eigentliche Instanz ist, die die Zugänge reguliert. Vor dem Hintergrund, dass es keine – weder auf einer politischen noch auf einer künstlerischen Ebene – selbstorganisierten Strukturen mehr gibt, die in der Lage wären, irgendwie zu sagen: »So nicht, wir definieren das ganz anders. Für uns sind Aspekte des Unvermögens oder andere Aspekte wichtig.« Und da, muss man sagen, hat sich die Kunstwelt in vielerlei Hinsicht selbst zerstört.

**KB** Jacques Derrida hat dieses kleine Büchlein »Die unbedingte Universität« geschrieben, in dem das genau mitgedacht wird: die Bedingungen der Universität mit ihren disziplinären Einteilungen selbst in Frage stellen zu können. Es macht die Universität gerade aus, in dem Sinne »unbedingt« zu sein, dass die Bedingung des eigenen Lehrens und Lernens befragbar sind. Man müsste sagen: »Zur Kunstakademie und zur Kunstuniversität gehört eben genau dieses Recht oder die Ermächtigung der Selbstinfragestellung!«

**HD** Ja, aber dafür würde ich einen gesellschaftlichen Raum brauchen, der mir diesen Ort überhaupt gibt. Und den zu beanspruchen, das ist zunehmend schwierig geworden. Deswegen

ist das Bologna-Modell auch so erfolgreich und bis zu einem gewissen Grad auch nachvollziehbar. Das kann man Politikern kommunizieren, die Politiker können das ihren Wählern kommunizieren. Ohne diese legitimatorischen Diskurse ist man eben bloß ein Phantast.

**KB** Aber die Tendenz ist eher eine andere. Sie geht dahin, dass sich die Institutionen selbst abschaffen. Die Bologna-Reform hat gezeigt, dass die Universität nicht auf ihrer Unbedingtheit besteht und dass der Raum einer unbedingten Infragestellung fahrlässig aufgegeben wird.

**HD** Weil natürlich dieses Autonomie-Prinzip ja auch sehr fahrlässig gehandhabt wurde. Am Beispiel der Kunstakademie, an deren Meisterklassensystem und Genderpolitiken ist ja auch viel zu kritisieren. Und das hat es für das Gegenmodell auch so leicht gemacht. Nur kann es doch nicht sein, dass wir uns zwischen dem schlechten alten und dem schlechten neuen Modell entscheiden müssen. Es gibt etwas Unbedingtes, es gibt einen Kern von Universität, von Ausbildung, der nicht veräußerlichbar ist, der nicht umgesetzt werden kann in irgendeiner bürokratischen, politik- oder medientauglichen Rationale, sondern der genau darin besteht, dass dies nicht möglich ist. Das deckt sich beinahe mit den klassischen Ideen des Bildungsbegriffs, mit denen man sich durchaus noch mal auseinandersetzen sollte. Entscheidend scheint mir zu sein, dass es einen Raum gibt, in dem man definieren kann, was Philosophie sei, was Kunstkritik sei, was



Malerei ist. Und dass nicht – vor allem über die gängigen Trans-Begriffe – in vorbeugender Anpassung schon alles aufgegeben wird.

**MD** Könnte dann dieser Raum, um mal im Bild zu bleiben, auch ein Raum sein mit einer Couch, auf die sich die Akademie legt und dann sozusagen eine Psychoanalyse macht? Ich meine, vorhin einen Dissens zwischen Euch beiden gehört zu haben. Nämlich in der Auffassung dessen, was die Psychoanalyse im Hinblick auf die Aktivierung oder Passivierung beziehungsweise Passivität leistet. Ist für Dich, Kathrin, die Psychoanalyse eher etwas, was die Passivität mitgeneriert?

**KB** Nein, die Psychoanalyse generiert nicht Passivität, sie formuliert eine Theorie der Passivität. Helmut hatte vertreten, dass der Trieb in erster Instanz eine Aktivität ist, während ich meine: für das Subjekt ist der Trieb das Erlittene oder das, wodurch das Subjekt getrieben ist. Daher wäre für mich das Triebgeschehen eine Figur des Passivischen und nicht des Aktivischen. Das war unser Dissens.

**MD** Ich möchte das jetzt nicht überspannen, aber ich stelle mir manchmal schon die Frage, zunächst mal ganz simpel, ob es nicht gut wäre, wenn Hochschullehrer-Persönlichkeiten auch so eine Erfahrung wie Psychoanalytiker machten: eine Lehranalyse. Das fehlt nämlich. Es gibt ja keine Ausbildung für das Hochschullehrwesen. Während jeder Psychoanalytiker ja eine Lehranalyse machen muss.

**KB** Ja, aber man hat selbst studiert.

**MD** Ja, man hat studiert, aber das ist nicht das Gleiche. Weil man da ja noch in einer Rolle war, die man eben nicht überwinden konnte. Oder man konnte aus dieser Rolle nicht heraustreten und in eine andere Rolle kommen. Gut, das ist auch bei einer Psychoanalyse nicht so.

**HD** Das ist grundsätzlich auch in der Psychoanalyse so. Da lernt man bestimmte Inhalte und eignet sich eine Form der Professionalisierung an – wie an der Universität durch Dissertation, Habilitation et cetera. Aber die Lehre selbst, die lernt man an der Universität natürlich nicht. Und das ist in der Psychoanalyse anders. Die Psychoanalyse bietet hier ein anderes Modell; das Problem besteht nur darin, dass es systematisch nicht so einfach übertragbar ist, weil es eben an die ganz spezifischen Bedingungen ihres Settings gebunden bleibt. Die Versuche, psychoanalytische Erfahrungen auf Lehrsituationen zu übertragen, verlaufen in den meisten Fällen unglücklich, weil man eben genau diesen geschlossenen und geschützten Raum des Settings in der Lehre nicht hat. Das heißt, Psychoanalyse bietet ein exemplarisches Beispiel dafür, wie mit dem Unvermögen, mit dem Nichtwissen, dem Schweigen – all den Facetten der Passivität – nicht nur auf der theoretischen Ebene, sondern auch auf der praktischen Ebene umgegangen werden kann: wie etwa Reflexivität und Ausdruck, Passivität und Aktivität in einem konstitutiven Austausch miteinander stehen. Es geht hier nicht mehr um eine Art von Überwindung des

einen durch das andere, sondern um ein interpersonales Interaktionsgeschehen. Dieses zu erfahren und zu reflektieren setzt aber das psychoanalytische Setting voraus. Wenn ich das übertrage, dann erzeuge ich eine Phantasie von Psychoanalyse, die meistens nur darin besteht, dass man etwas anstiftet, das im besten Fall das akademische Setting an seine Grenzen bringen kann. Was natürlich in der Kunstausbildung die klassischen Fälle des Trinkens und Drogennehmens und so weiter – innerhalb einer bestimmten bohemistischen Tradition – auch tun. Und ich denke, daran ist auch etwas zu verteidigen.

**KB** Man könnte noch eine andere Unterscheidung auf tun, nämlich die zur Schule. An der Universität zu lehren, heißt eben nicht zu unterrichten. Den Unterschied finde ich sehr wichtig. Das Unterrichten an Schulen lernt man in den pädagogischen Studiengängen. Es ist interessant zu überlegen, warum das Lehren an der Hochschule kein Unterrichten ist und deshalb die didaktische Ausbildung nicht nötig ist und nicht durchlaufen wird.

**HD** Oder warum das fast noch ein Hindernis sein kann. Wenn man Theorie an Kunstinstitutionen unterrichtet, ist man ja nicht einmal ein direktes Vorbild. Man steht vor dem Problem, dass es, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine direkte Identifikation mit der eigenen Rolle gibt. Aber man gibt natürlich trotzdem ein Beispiel, in der Form, in der man seinen Gegenstand ernst nimmt. Indem man das, was man macht, eben nicht pädagogisch verwässert und herunterkocht. Vielmehr geht es darum,



zu zeigen: »Nehmt Euer Leben ernst!  
Entwickelt eine Form des Unbedingten,  
im Bezug auf Eure eigenen Ansprüche!  
Und guckt mal, was dann passiert!«

**MD** Das, was Du jetzt sagst, ist eine Form der Selbstinfragestellung des Lehrenden im Bezug auf seine Rolle, die auch aktivierend auf seine Studierenden wirken soll. So verstehe ich das, was Du sagst, zumindest. Aber die andere Frage, die ich aufgeworfen hatte – und wir springen da ein wenig hin und her zwischen der Frage, wie man als Individuum im Prozess des Lehrens und Unterrichtens agiert, und der institutionellen Frage –, wäre ja schon: Wie kann dieses Infragestellen, von dem Du, Kathrin, gesprochen und Dich auf Derrida bezogen hast, wie kann denn das seitens der Institution ins Werk gesetzt werden? Wie könnte das funktionieren, wenn schon nicht in einem systematischen Sinn ein Modell der Psychoanalyse übertragbar ist auf die Hochschule? Was mir natürlich auch klar ist. Gibt es denn da eine andere Rezeptur, der man folgen könnte, um diesen Prozess der Infragestellung anzugehen? Weil doch alle Instrumente, die wir in die Hand bekommen – die Evaluierungsprozesse und all das, was eben auch durch Bologna in die Hochschule hineingetragen wurde –, ja nicht dazu führen, dass diese grundsätzlichen Fragestellungen bisher gestellt oder beantwortet worden wären. Von keiner der Akademien.

**KB** Vielleicht könnte es hilfreich sein, erst einmal das, was man im Seminar macht und wie man lehrt, von dem zu unterscheiden, wie man die Institution

als solche in Frage stellen könnte. Das, was Helmut sagte, habe ich gar nicht als Infragestellung der Institution verstanden, sondern als eine Beschreibung, wie man in der Situation des Lehrens agiert und in welcher Form man vorbildlich ist. Ein Wissen, das man sich angelesen oder erarbeitet hat, an Studierende weiterzugeben, ist vielleicht nicht die Aufgabe derjenigen, die Theorie an Kunsthochschulen lehren. Entscheidender ist, vorzuführen, wie man Fragen ernst nimmt, wie man ausgehend von Ideen, die einen bestimmen, mit Texten umgeht, wie man versucht, die Fragen, die man hat, in einen Kontext von Werken zu stellen und für den Diskurs aufzuschließen. So sieht ein Seminar aus. Daraus ergibt sich dann vielleicht, dass einem, wenn man eine Idee von unbedingter Universität hat, die Grenze zwischen dem, was normalerweise als Theorie und was als Kunst gilt, fragwürdig erscheint, so dass man bemerkt, dass Theorie auch in künstlerischen Arbeiten stattfindet. Das wäre dann eine Weise, wie ein Moment von Unbedingtheit in einem konkreten Seminar Raum bekommt.

**HD** Ich würde diese Unbedingtheit nur nicht unbedingt an der Auflösung der Grenzen festmachen – das kann natürlich interessant sein, aber setzt natürlich voraus, dass es diese Differenz überhaupt gibt. Und, dass die Differenz auch als Position eingenommen wird.

**KB** Normalerweise unterscheiden wir ja zwischen Philosophie und Kunst. Und die Philosophie findet in Texten statt und die Kunst in anderen Formen.

**HD** Ja, das ist kontextabhängig. In meinem Kontext, zum Beispiel, wird das alles immer schon in Frage gestellt. Und da geht die Betonung dann mehr dahin, zu sagen: »Es ist schon mal gut, wenn etwas auch noch mal Malerei oder Philosophie sein darf.«

**KB** Genau, die Unbedingtheit artikuliert sich natürlich in Bezug auf die jeweiligen Bedingungen. Und wenn die Bedingungen »Trans-« und »Inter-« heißen, ...

**HD** ... dann verschwindet die Spannung.

**KB** ... dann könnte die Unbedingtheit in etwas anderem bestehen.

**HD** Ja, dann weitet sich die Unbedingtheit in irgendein Feld aus, wo wir sie gar nicht mehr als solche erkennen können. Und deswegen ist eben ganz strikt gegen eine funktionale Vorstellung zu argumentieren, nach der wir Theorie nur machen, um die Künstler irgendwie besser auszubilden, besser dies oder das zu machen. Nein, da ist etwas Künstlerisches in der Philosophie selbst. Und zwar genau über diesen Unbedingtheitsanspruch, den man dann übertragen muss in das eigene Feld.

**KB** Die wichtige Einsicht wäre ja, dass man, wenn man Philosophie als Kunst auffasst, meint, dass sie produktiv ist. Dass sie etwas produziert – und nicht nur reflektiert oder analysiert.

**HD** Und diese Produktivität gilt es im hochschulpolitischen Rahmen zu verteidigen. Sie betrifft vielfach Leute, die sich im Feld der Popkultur, der

Politik oder wo auch immer qualifiziert haben und vor diesem Hintergrund extrem interessante theoretische Positionen formuliert haben, die jedoch mit der zunehmenden Akademisierung keinen Weg mehr zurück an die Universität finden, weil sie eben keine akademische Laufbahn haben. Das erscheint mir als sehr problematisch. Weil diese Leute oftmals ganze Felder definiert haben, aber hinterher andere kamen und das akademisch ausgearbeitet haben. Mit immer rigideren Evaluationsverfahren kommt der Druck, Standards durchzuexecutieren. Die eigentliche Botschaft ist dann: »Passe dich an! Erfülle das Curriculum! Sei der perfekte Student et cetera!« Das ist das Modell, das dahinter steht. Und das ist natürlich ein extrem fragwürdiges Modell.

**MD** Und: »Sei auch der perfekte Professor!« Das war ja damit verbunden. Die Botschaft ging ja in beide Richtungen. Und eigentlich erging die Botschaft zuerst an die Lehrenden. Was vielleicht auch die Überleitung zu Kathrins Bemerkung über Roland Barthes ist. Soweit ich Dich verstanden habe, Kathrin, hältst Du Roland Barthes zugute, dass er eine Methode für sich entwickelt hat, die darauf basiert, dass er eigenes Erleben, das, was ihm widerfahren ist, zum Gegenstand von Seminaren gemacht hat.

**KB** Barthes geht, wie gesagt, von einem Phantasma aus. Und das ist interessant: nicht bei einer philosophischen Lehre, einer Position oder dem Begriff der Kunst zu beginnen und dann die dazugehörigen Theorien und Schriften

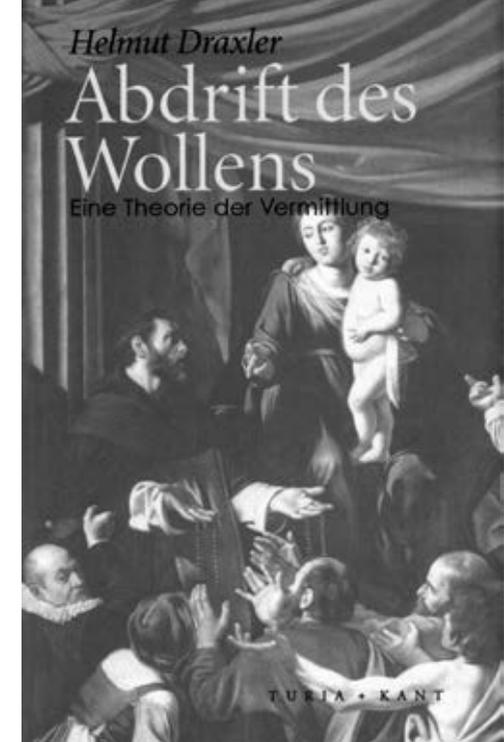
durchzuarbeiten, sondern von einer Idee auszugehen, von der Barthes sagt, dass er von ihr besessen ist wie von einem Phantasma. Wie etwa vom Begriff des Neutrums oder der Idiorrhymie oder der Idee des Romans – wie er dies in seinen letzten Vorlesungen macht.

**MD** Und wir haben es in seinem Fall mit Vorlesungen zu tun, das ist ja das Format. Und das ist ja der große Unterschied zu den Modi, in denen ich unterrichte. Zumindest ich halte keine Vorlesungen. Es kommt nur gelegentlich vor, dass ich länger zusammenhängende Dinge erzähle, dabei auch darstelle und dabei vielleicht auch von Phantasmen ausgehe. Aber im Prinzip geht es in den Studiengängen, in denen wir arbeiten, ja darum, die Studierenden zu aktivieren. Weil die Studierenden, soweit mir das bekannt ist, ja nicht ausgebildet werden, um Theorie zu entwickeln. Sondern es geht ja darum, sie zu aktivieren, etwas zu tun, etwas zu produzieren. Und da stellt sich für mich – auf das Paradigma der Passivität zurückkommend – die Frage, ob es dann ein Privileg desjenigen ist, der den Impuls gibt, sich in seinen Phantasmen ergehen zu können und das dann zu übertragen, in irgendeiner Art und Weise in den Raum zu stellen, und die Studierenden nehmen das auf und können sich daran ein Beispiel nehmen? Oder ist es nicht umgekehrt so, dass es eigentlich wünschenswert ist, wenn die Studierenden anfangen, ihre Phantasmen zu artikulieren und sich daraus Produkte entwickeln? Ist das nicht viel wichtiger?

**HD** Für wen?

**MD** Für das, was die Studierenden von ihrem Studium haben.

**KB** Ich würde meinen, dass man die Idee, die Barthes formuliert, insofern auf eine Kunsthochschule übertragen kann, als dass man vorführt, wie man von einem brennenden Interesse ausgeht, dann sich in eine Bibliothek begibt, Texte zusammenstellt und mit Lektüren beginnt, aber bei all dem das Phantasma zur leitenden Idee macht. Das ist das Interessante – dass Barthes eben nicht methodisch-systematisch vorgeht, sondern einer Ethik des Begehrens folgt – auch in der Lehre. Das könnte für die Studierenden in ihrer künstlerischen Arbeit von Interesse sein, wenn sie lernen, das, wovon sie fasziniert sind, wirklich zu verfolgen und sich davon ausgehend in einen Diskurs hineinzu-begeben und sich dabei den »Wissensbeständen« nicht einfach zu unterwerfen, sondern sich ausgehend von dem eigenen Lektüreinteresse einen Weg durch bestimmte Theorien zu bahnen. Diese Umwendung scheint mir wichtig zu sein: Dass es nicht so sehr darum geht, sich bestehendes Wissen anzueignen, sondern sich unter Hinzuziehung von Theorien den künstlerischen Fragen und Anliegen zuzuwenden. Und darin könnte Barthes' Form der Lehre für eine künstlerische Produktion Vorbildcharakter haben. Deine Frage, »Warum wird an Kunsthochschulen überhaupt Theorie gelehrt?«, könnte man vielleicht umformulieren in die Frage, ob die Theorie ein Medium der Beschäftigung innerhalb der künstlichen Praxis ist: als ein künstlerisches Reflexionsmedium. Was Walter Benjamin im Bezug auf die



Buchcover Helmut Draxler, *Abdrift des Wollens. Eine Theorie der Vermittlung*, Verlag Turia + Kant, Wien 2016

Kunst sagt, dass sie ein Reflexionsmedium der Philosophie ist, das könnte man umdrehen, und zeigen, inwiefern die Theorie für die Kunst ein Medium ihrer eigenen Reflexion ist. Das wäre ein Grund, warum die Theorie für Kunsthochschulen nicht ganz unbedeutend ist. Als weiterer Grund lässt sich anführen, dass Theorien die künstlerische Praxis tangieren, insofern sie in der Kunst ihre Wirkung entfalten.

**HD** Das Problem besteht ja darin, wie diese Aktivierung, wie Du das genannt hast, aussieht. Darin ist ja dieses Paradox – Aktivierung im Sinne der Normativität, der Vorgaben, und Aktivierung im Sinne der Selbstentfaltung, den eigenen Begehren nachzugehen. Gerade an der Merz Akademie hatte man all diese Leute, die Skater, die Raver, die man von ihrem Begehren auch mal abbringen musste, weil sie zu sehr gefangen waren in dem, was wir für das falsche Begehren hielten. Oder die, die aus den Waldorfschulen kommen, deren Begehren sehr stark ist, aber ein Begehren ist, das in großem Kontrast steht zu unserem Begehren. Und da ist eine potentielle Konflikthaftigkeit zwischen unterschiedlichen Formen des Begehrens da.

**KB** Deshalb ist es so wichtig, dass es Seminare gibt. Und nicht Einzelunterricht. Das ist die Funktion von Hochschulen und Universitäten, dass es »Forschungsgemeinschaften« gibt, in denen diese Begehren aufeinander stoßen und sich Konflikte ergeben.

**HD** Und deshalb kann das eben nicht als Onlinekurs stattfinden.

**KB** Deshalb darf es nicht narzisstisch bleiben.

**HD** Ja, eben. Damit man auch an die Grenzen kommt und auch das eigene Begehrensmodell mal in Frage gestellt werden kann. Weil man sieht, okay, das läuft jetzt nur noch nach meinen Dingen, das leistet gar nichts mehr für die anderen. Während ich an der Universität umgekehrt mein Begehrensmodell total opfern muss. Und nur mehr zuhöre, was Studierende mir sagen. Dann kann das nicht mehr funktionieren. Dann hebt sich diese Qualität der möglichen Konflikthaftigkeit der unterschiedlichen Begehren auf. Und das Seminar ist genau der Raum, der Ort, an dem das aufeinandertreffen kann. Und dann kann auch jemand sagen: »Was macht ihr hier für einen Scheiß!« Das ist denkbar und ein absolut legitimer Ort. Und dann kann man natürlich die Frage stellen: »Wie gehe ich damit um? Ist das eine Störung? Ist das eine produktive Störung? Ist das eine eher unproduktive Störung, die auf einem Begehren beruht, das nicht meines ist, das ich vielleicht ablehne?« Es kann ja alles Mögliche gesagt werden – auch wenn das relativ selten passiert. Aber natürlich ist das Seminar dadurch ein riskanterer Raum. Und darum geht es natürlich. Es geht ja nicht darum, dass man das Boheme-Modell der alten Avantgarden ganz abschafft und durch Bologna ersetzt. Und nur noch künstlerische Positionen fördert, die ihre Karriere-tauglichkeit innerhalb solcher Muster bewiesen haben. Das ist doch total fatal.

**MD** Ich habe abschließend noch eine Frage an uns drei: Ich glaube, wir unterrichten alle schon relativ lange. Und so wird der Altersabstand zu den Studierenden immer größer. Die Studierenden bleiben ja immer gleich alt, fangen immer irgendwann nach dem Abi an und die Lehrenden werden älter. Könnt Ihr in Eurer Einstellung zur Lehre über die Jahre Unterschiede feststellen, gerade auch im Bezug auf unser Hauptthema? Im Bezug auf Euer Agieren, das Anstoßen durch Aktivieren oder passiv sein – oder wie auch immer man das in Worte kleiden kann. Und spürt Ihr da auch von den Studierenden unterschiedliche Reaktionen auf Eure Erfahrungen, die ihr ja mittlerweile auch nutzen könnt, um Euer Angebot zu machen?

**HD** Ich finde das eine sehr wichtige Frage. Nachdem ich seit mehr als dreißig Jahren unterrichte, gibt es für mich tatsächlich ganz starke Veränderungen. Die Frage ist nur, ob das in erster Linie an meinem eigenen Älterwerden liegt oder eher mit den gesellschaftlichen und institutionellen Veränderungen in diesem Zeitraum zu tun hat. An einer Institution wie der Merz Akademie war ich stets mit sehr jungen Leuten konfrontiert, was ich jetzt an der Universität für angewandte Kunst in Wien fast überhaupt nicht mehr bin. Es gibt dort viel mehr ältere Studierende und auch Gasthörer in meinem Alter. Das hat eine ganz andere Dynamik und macht einen großen Unterschied. Als junger Lehrender in den späten 1980er-Jahren hatte ich das Begehren, die Lehre sofort handhabbar zu machen, daraus einen Nutzen zu ziehen, und die Einbindungen zu dem, was man sonst



so macht, zu betonen. Die Verbindung von Lehre und der Aktivität in der Praxis, worunter ich damals die Kunstwelt verstand, war bei mir viel näher als sie heute ist. Von dieser Form von Praxis bin ich heute selbst weiter weg, und in gewissem Sinn ist sogar die Lehre, wie sie für mich an der Universität für angewandte Kunst möglich wurde, eine neue Form von Praxis geworden.

**KB** Ich lehre noch nicht ganz so lange an Kunsthochschulen. Zunächst war ich an einer wissenschaftlichen Universität beschäftigt. An der Merz Akademie habe ich zum ersten Mal mit Studierenden der Gestaltung gearbeitet. Und jetzt an der Universität der Künste in Berlin habe ich sowohl mit Kunst- und Designstudierenden als auch sehr viel mit Doktoranden im Graduiertenkolleg, also mit Nachwuchswissenschaftlern, zu tun. Und deshalb kann ich eher davon sprechen, welche Unterschiede sich durch die verschiedenen institutionellen Rahmungen ergeben. Interessant ist, dass an der Kunsthochschule die eigene theoretische Praxis viel stärker in Frage steht als an Universitäten, wo man dazu tendiert, das zu reproduzieren, was als Wissenschaft gilt. Auch die anfangs angesprochene Idee der Unbedingtheit der Universität als Selbstbefragung der eigenen Disziplin scheint virulenter und schließt für mich ein Nachdenken über die ästhetischen Bedingungen des eigenen Denkens mit ein. An Kunsthochschulen hat man, was die philosophische Ästhetik anbetrifft, einen viel experimentelleren Raum, in dem nicht nur in Frage steht, was ästhetische Theorie ist, sondern auch, wie sie zu praktizieren ist.

Das wird an den wissenschaftlichen Hochschulen eher nicht bedacht. Außer in der Soziologie vielleicht. Aber kaum innerhalb der Philosophie selbst.

**HD** Auch in der Soziologie sehe ich das nur ansatzweise und immer nur im Bezug auf die anderen Abteilungen, nie selbstreflexiv. Ich kenne kein Beispiel, das sich auf die Reproduktionsbedingungen der Soziologie selbst bezieht. Bei aller berechtigten Kritik an anderen Disziplinen verbleibt man dann doch gerne im Modus des Masterdiskurses. Und dann kann man halt darüber streiten, welcher Diskurs jetzt der Masterdiskurs ist. Aber es gibt immer einen. Eine eher experimentelle Fassung des eigenen Ansatzes, basierend auf einer selbstbezüglichen Institutions- oder Diskurskritik, wie sie im Kunstfeld fast schon zum Standard geworden ist, gibt es tatsächlich kaum.

**KB** Auch im Bezug auf die philosophische Ästhetik gibt es das kaum. Es ist erstaunlich, dass die meisten philosophischen Ästhetiken an Universitäten entworfen und gelehrt werden, die im Grunde wenig Berührung mit der künstlerischen Praxis haben.

**HD** Man kann diese Distanz zur Praxis sicherlich auch philosophisch verteidigen, die Gefahr besteht aber darin, dass diese Philosophien dann entweder dogmatisch oder blind werden. Und demgegenüber wäre eine Praxis, die nicht die Praxis der Theorie selbst ist, unbedingt zu verteidigen.