

NEUE LEHRE – NEUES LERNEN

bologna.lab der Humboldt-Universität zu Berlin

Abschlussberichte
Q-Tutorien

HU Berlin, Sommersemester 2017

Wolfgang Deicke, Monika Sonntag und Mascha Schädlich (Hg.)

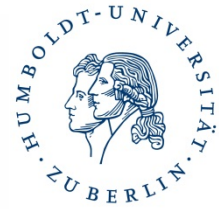
GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



NEUE LEHRE – NEUES LERNEN
BOLOGNA.LAB



Das bologna.lab der Humboldt-Universität zu Berlin fördert im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (BMBF, 2012-2020) eine Reihe von Projekten mit dem Ziel, bereits ab dem Bachelorstudium Freiräume für forschendes Lernen zu schaffen und diese mit forschungsnahen Lehrangeboten zu füllen.

Eines dieser Projekte sind die Q-Tutorien, deren Abschlussberichte in diesem Band versammelt sind. In diesen studentischen Veranstaltungen bearbeitet eine Gruppe Studierender ein selbst gewähltes Forschungsthema in eigenständiger, interdisziplinärer und möglichst innovativer Projektarbeit.

Dieses Buch ist unter einer Creative-Commons-Lizenz lizenziert. Sie dürfen für nichtkommerzielle Zwecke das Werk und Teile davon vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, wenn Sie auf die Urheber (Autoren, Herausgeber) verweisen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen. Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede kommerzielle Verwertung ohne schriftliche Genehmigung der Autoren und Herausgeber ist unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in Systeme(n) der elektronischen Datenverarbeitung.

© bologna.lab HU Berlin, 2018

ISBN: 978-3-86004-336-3

Inhaltsverzeichnis

Claire Chaulet	
<i>Subkulturellem Wissen auf der Spur</i>	1
Maria Ebert	
<i>Aufstand der Prekären</i>	8
Florian Eichel	
<i>Lichtenberg als Blogger</i>	19
Chris Vogelsänger und Anna Kokenge	
<i>Raketen, Spione und Rote Telefone</i>	27
Janosch Reble und Lisa Schröer	
<i>Zwischen Lyrik und lyrics</i>	34
Agnes Senger	
<i>Hochschullehre anders denken</i>	41
András Vég	
<i>Vom Fotogramm zur Camera obscura</i>	47

Claire Chaulet

Subkulturellem Wissen auf der Spur

Forschungsprojekt über die Vermittlung von marginalisiertem Wissen

Q-Tutorium

im Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Erziehungswissenschaften

1. Hintergrund des Tutoriums

Im Rahmen des Vereins Artistania e.V. koordiniere ich seit 2014 "Each One Teach One"-Workshops. Informelles oder nicht anerkanntes Wissen soll dabei zum Ausdruck kommen können. Im Rahmen dieser Workshop-Reihe organisierte ich 2016 die „Weltintegrationskurse“: ein Lehrformat, in denen Geflüchtete und Migranten ihre Sprache deutschen Lernenden beibrachten. Ein Punkt erwies sich jedoch hierbei problematisch: ich war als weiße Privilegierte die Initiatorin und allein dadurch setzte ich schon die Herangehensweise der Vermittlung fest. Für dieses Art von Problematik war ich zuvor sensibilisiert worden während verschiedener Reisen durch westafrikanische Länder und Palästina, die mich feststellen ließen, dass westliche Bildungs- und Wissensformen hier zum Modell geworden waren während lokale Wissensformen degradiert wurden, bzw. oft gar nicht erst als Form der Wissensvermittlung anerkannt wurden.

Durch diese Erfahrungen wuchs der Wunsch in mir zu erkunden, wie Menschen, die sich als marginalisiert wahrnehmen, ihr eigenes Wissen selbstorganisiert vermitteln können. Ist dies überhaupt möglich? Und wenn ja, gibt es besondere Strategien? Im Laufe dieser Reflexionen aus der Praxis entstanden die Kernfragen meines Tutoriums:

- Kann marginalisiertes Wissen überhaupt erfasst werden?
- Mit welchen Methoden, in welchen Räumen, durch welche Personen etc. wird dieses Wissen verbreitet?
- Gibt es Wissensströmungen von der Peripherie zum Zentrum hin? Wenn ja, was zeichnet sie aus?

Vertiefte Auseinandersetzungen mit den Hierarchien in den Wissensformen und die Schwierigkeit, nicht anerkanntes Wissen zu vermitteln, erschienen mir auch durch mein Studium in Politikwissenschaften und Erwachsenenbildung als notwendig, sowohl um Machtstrukturen und Ausschlussmechanismen zu analysieren als auch um Partizipation und Perspektivenvielfalt in der Praxis nicht zu verhindern.

2. Konzepte und Methoden für das Tutorium

Zunächst war es wichtig, eine theoretische Arbeitsgrundlage zu schaffen: Die Diskussion um postkoloniale Theorien, um Begriffe wie Hegemonie, „Othering“ oder auch um die Beziehung von Wissen und Macht stellte eine wichtigen Etappe des Tutoriums dar. So wurden u.a. Texte von M. Foucault, E. Said, G. Spivak, A. Gramsci, P. Mecheril besprochen. Einige Ideen dieser Autoren haben uns durch die gesamte Tutoriumszeit begleitet. So wurden beispielsweise Konzepte von „unterdrücktem Wissen“ (M. Foucault) oder „strategischem Essentialismus“ (G. Spivak) immer wieder thematisiert. So blieb es zunächst dabei, dass das Thema vom „akademischen Elfenbeinturm“ aus betrachtet wurde. Die Theorien sollten im Weiteren jedoch nur eine Hilfsbrille für unsere praktischen Forschungsarbeiten sein.

Die Hauptaufgabe bestand schließlich darin, auf die Suche nach marginalisierten Wissensformen zu gehen, die nicht oder kaum in Bibliotheken oder anderen klassischen Wissensinstitutionen vertreten sind. Empirie und Praxis standen dementsprechend im Mittelpunkt der Forschung: jede_r Student_in sollte sich eine Initiative oder Organisation aussuchen, bei der er/sie nicht nur Beobachter_in sein konnte, sondern auch eine persönliche Verbindung hatte. Dort konnte er/sie seiner/ihrer Fragestellung anhand von Interviews und Beobachtungen nachgehen. Die Ergebnisse wurden dann am Ende des Semesters vorgestellt und ebenfalls in Artikeln zusammengefasst.

Des Weiteren wurden im Laufe der Sitzungen die verschiedenen Texte mit konkreten Beispielen aus der Praxis in Verbindung gebracht.

Sehr heterogene Beispiele und Situationen wurden analysiert:

- Vereine: z.B.: „Das Kurdische Frauenbüro für Frieden CENÎ e.V.“; „Eoto e.V.“ „AfricAvenir e.V.“ ...
- Orte: z.B. „Das Roma Institut“, das „Museum des Kapitalismus“ ...
- Initiativen: z.B. das „No Humboldt 21“ „Label noir“ ...
- künstlerische Beiträge wie das „Festival Republik Repair“, „Swan Lake“ von Dada Masilo
- Persönlichkeiten wie Grada Kilomba, Chimamanda Adichie...

Wir haben Pressemitteilungen, Manifeste, Broschüren, Webseiten, Youtube-Videos usw. dieser verschiedenen Beispiele unter der Lupe genommen und versucht herauszufinden, welche Arten von Wissen in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden und welche Strategien uns erfolgreich erscheinen. Der Text von Tuhiwai Smith „Decolonizing Methodologies“ (2005) gab uns hier eine wesentliche Grundlage, um die Strategien einordnen zu können. Die Autorin beschreibt die verschiedenen Methoden, die indigene Völker nutzen, um sich und ihr Wissen zu verteidigen. Sie beschreibt 25 Formen des epistemologischen Widerstands: Zeugenschaft, Revitalisierung, Benennung, Storytelling, Verhandlungen, Vertretung... sind einige der verschiedenen Strategien, die wir auch bei unseren Fallbeispielen auffinden konnten.

Ein Anspruch des Tutoriums bestand im Ausprobieren des „kooperativen Lernens“. Entsprechend wurden verschiedene Methoden eingesetzt, die nicht nur ergebnisorientiert, sondern auch prozessorientiert waren. So wurden z.B. regelmäßig Methoden für kreatives Brainstorming eingesetzt. Es wurde mit freien Assoziationen gearbeitet und es wurden „Mind Maps“ erstellt, um unsere Ideen miteinander zu verknüpfen. Ein kollaboratives Lexikon wurde im ersten Semester erstellt, für das die Teilnehmer_innen Konzepte und Begriffe mit ihren eigenen Worten definieren konnten. Flipcharts, Karten und Visualisierungen wurden regelmäßig eingesetzt, um die Ergebnisse festzuhalten. Inputreferate gaben zu gewissen Themen eine Grundlage für die Diskussion. Leider konnten einige Methoden (u.a. Gruppenarbeiten) nicht durchgeführt werden bedingt durch eine zu geringe Teilnehmeranzahl.

Mehrere Ausflüge zu verschiedenen Initiativen wurden organisiert, um die Studierenden für ihre eigene Forschung zu inspirieren. So konnten Interviews mit Multiplikatoren stattfinden, die uns Einblicke in ihre engagierte Arbeit verliehen. Unter anderen konnten wir die Vermittlungsarbeit von „Trial and Error e.V.“, „Real Junk Food Project“, „Ballhaus Naunynstrasse“, „Eoto e.V.“, „Baumhaus e.V.“, „Refugee Voices Tour“ kennenlernen.

3. Methoden der Forschung

Ich habe die Studierenden während des gesamten Tutoriums dazu angehalten, mehr als nur „teilnehmender Beobachter_in“ zu sein und sie aufgefordert, „teilnehmende Forschung“ zu betreiben. Persönlicher Kontakt, Nähe und Subjektivität wurden im Tutorium nicht als fehlende wissenschaftliche Distanz wahrgenommen, sondern als Möglichkeit, Fremdzuschreibungen zu reduzieren und unseren Ansprechpartnern einen Raum zu geben, sich darzustellen. Wir wurden selber entweder als „Wissensvermittler“ oder als Subjekt der Vermittlung gesehen. Gespräche mit Ansprechpartnern und die Teilnahme an diversen Veranstaltungen und Treffen der Initiativen waren unsere Zugänge. Bei der letzten Sitzung, bei der die Präsentationen stattfanden, kamen z.B. extra Personen aus den Initiativen,

um mögliche Fehlbeschreibungen zu korrigieren und auf Fragen der Teilnehmer_innen einzugehen. Es war für uns auch wichtig, unsere eigene Position, z.B. als Studierende, zu thematisieren und reflektieren. Wir haben unsere Ansprechpartner_innen über das Tutorium informiert und unsere Fragen offen präsentiert.

Die wöchentlichen Seminare gaben den Studierenden die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen zu teilen und sich untereinander auszutauschen. Wir haben einen gemeinsamen Zeitplan erstellt, bei dem wir uns selbst Deadlines gestellt und Termine festgelegt haben. Für einige Studierende war es schwer, sich auf eine Fragestellung zu beschränken, und sie haben ihre Fragestellung im Laufe der Forschung angepasst, in Rücksprache mit den anderen Studierenden.

Als Orientierung für unsere Forschungsethik habe ich das Konzept des „Verstehens“ von Hannah Arendt hervorgehoben: *„Das Verstehen nämlich ist - im Unterschied zur fehlerfreien Information und dem wissenschaftlich Wissen - ein komplizierter Prozess, der niemals zu eindeutigen Ergebnissen führt. Es ist eine nicht endende Tätigkeit, durch die wir Wirklichkeit, in ständigem Abwandeln und Verändern, begreifen und uns mit ihr versöhnen, das heißt durch die wir versuchen, in der Welt zu Hause zu sein.“* (Arendt 2012: 110). Beim „Verstehen“ von H. Arendt werden Erfahrung, Intersubjektivität und Common Sense geschätzt. Es wurde somit klar, dass wir in der Forschung persönliche Erfahrung miteinbeziehen konnten. Durch die Intersubjektivität wurde der „Andere“ nicht nur als „Untersuchungsobjekt“ betrachtet und behandelt, sondern als Teil des Erkenntnisprozesses wahrgenommen. Der Verweis auf den „common sense“ erlaubte es, Theorieansätze kritisch anzugehen, und zu versuchen Ereignisse zu betrachten, ohne sie gleich in einen theoretischen Rahmen einzuordnen. Laut H. Arendt ist jedes Ereignis besonders und einzigartig, und es muss eine gewisse Freiheit an Interpretation geben, die nicht nur auf schon existierenden Modellen aufbaut. Im Anschluss zu diesen „Common Sense“-Gedanken war die Feyerabend'sche Perspektive des „Anything Goes“ und die Methodenvielfalt sehr präsent: Erkenntnisgewinn ist neben der Wissenschaft auch über die Einbindung von Kunst, Emotion, Religion etc. möglich. Das Tutorium erlaubte es uns schließlich, uns als „methodische Opportunisten“ zu verstehen: *„Kluge Menschen halten sich nicht an Maßstäbe, Regeln, Methoden, auch nicht an 'rationale' Methoden, sie sind Opportunisten, das heißt, sie verwenden jene geistigen und materiellen Hilfsmittel, die in einer bestimmten Situation am ehesten zum Ziele zu führen scheinen.“* (Feyerabend 1976: 9).

4. Teilnehmer_Innen

Bei den ersten Sitzungen des ersten Semesters war ich von der Heterogenität der Gruppe überfordert: Erstsemestler_innen und Masterstudierende aus verschiedenen Studiengängen brachten sehr verschiedene Vorkenntnisse mit. Ich musste während den Sitzungen zwischen Mangel an Grundkenntnissen und komplexen Fragen jonglieren, was für die Gruppendynamik nicht immer optimal war. Auch unterschiedliche Niveaus der Sprachkenntnisse haben die Gruppenarbeit erschwert: englischsprachige Texte wurden zum Teil nicht verstanden. Die Studierenden haben sich dann gegenseitig geholfen und Verständnisfragen untereinander geklärt. Dennoch war es für die Vorbereitung schwierig, für Menschen mit so verschiedenen Vorkenntnissen eine für alle interessante Sitzung zu gestalten. Die Studierenden waren auch aufgefordert, Beiträge für die Sitzungen vorzubereiten. So haben z.B. die Studierenden kurze Inputreferate zum Thema „Methoden der Wissensvermittlung“ gegeben. Dieses Thema konnte den Wissenstand angleichen.

Im zweiten Semester waren nur zwei Teilnehmerinnen anwesend, was eine ganz andere Stimmung bewirkt hat. Dort konnten wir bestimmte Fragen sehr detailliert nachgehen. Bei der Größe der Gruppe

war es auf einer Seite viel einfacher, Exkursionen zu organisieren, aber auf der anderen Seite konnte ich didaktische Methoden, die ich gerne ausprobiert hätte, in den Sitzungen nicht anwenden. Folgende Fragestellungen haben wir im Seminar bearbeitet: Von welchem Wissen wird ausgegangen? Welche Vorstellungen von Wissen gibt es und welche Funktionen hat Wissen inne? Wie wird Wissen generiert und vermittelt? Aus welchen Erfahrungen heraus definiert sich eine Gruppe als nicht wahrgenommen? Warum wird manches Wissen als beachtenswert eingestuft und anderes hingegen nicht einmal als solches anerkannt? Was ist subalternes Wissen? Wer spricht, wer hört zu, wer vermittelt, wer entscheidet und wer unterstützt?

5. Ergebnisse

5.1 *Marginalisiertes Wissen*

Das Tutorium war zuerst mit der grundlegenden Frage „Was ist Wissen?“ konfrontiert. Ein erster Schritt war die Beziehung von Wissen und Macht zu analysieren und somit die Relativität des Wissens hervorzuheben. In einem zweiten Schritt haben wir eine Vielfalt an Wissensformen kennengelernt. Einige sind uns im Laufe der Forschung immer wieder begegnet. So sind z.B. „Verkörperertes Wissen“ und „sinnliches Wissen“ in den Recherchen der Studierenden mehrmals erwähnt worden: diese Arten von Wissen, die mehr mit dem Körper als mit dem Intellekt zu tun haben, werden oft nicht als Wissensform anerkannt, sind dennoch für viele Handlungen und Entscheidungen prägend. „Erfahrungswissen“ und „biographisches Wissen“ wurden ebenfalls thematisiert: hier ist die direkte Vermittlung oft unmöglich, dennoch lässt sich dieses Wissen mit anderen Arten von Wissen gut ergänzen. Eine Art von Wissen, die wir bei unseren Exkursionen mehrmals beobachtet haben, haben wir als „community Vorwissen“ bezeichnet: dieses Wissen besteht aus Vorannahmen, die von kleinen Gruppen geteilt sind. Durch diese Vorannahmen sind die Zugänge für Externe erschwert, da diese mit Konzepten und Begriffen konfrontiert werden, die sie nicht einordnen können.

5.2 *Subalternität, Marginalisierung, Subkultur und Peripherie*

Bei diesen Begriffen haben wir uns mit den verschiedenen Theorien schwergetan: wer sind wir, um Marginalität zu definieren? Verfestigen wir nicht Positionen mit diesen Kategorien? Befinden wir uns auf der Mikro- oder Makroebene? Hier sind viele Fragen für uns offengeblieben. Dennoch haben wir uns entschieden, den Begriff „subaltern“ nicht zu verwenden: er kann zwar strategisch nützlich sein, schien uns dennoch wegen seiner internationalen Ausrichtung und auf koloniale Verhältnisse fokussiert für unsere auf Berlin bezogene Analyse nicht angebracht. Marginalität und Marginalisierung wurden unsere Arbeitsbegriffe, obwohl auch diese Kategorisierungen uns nicht gänzlich zufriedenstellten.

5.3 *Vermittlung*

Bei unseren Initiativen und Beispielen haben wir festgestellt, dass der Wunsch nach Vermittlung nach außen hin selten war. Das Wissen, das vermittelt wurde, war für Peergruppen und Sympathisanten wichtig, aber nicht unbedingt an eine breitere Öffentlichkeit gerichtet. Für einige Gruppen war es auch eine politische Entscheidung, das Wissen nicht nach außen zu tragen. Beim Festival „Republik Repair“ bei dem mehrere Veranstaltungen der afrodeutschen Community stattgefunden haben, war es klar formuliert: es ging nicht darum, etwas der weißen Mehrheitsgesellschaft zu beweisen, sondern die Community selbst zu stärken. Bücher oder Theaterstücke waren für die Community konzipiert, um u.a. die eigene „afrodeutsche Identität“ zu definieren. „Self-empowerment“ und „Netzwerke“ mit Gleichgesinnten war ebenfalls beim Verein „Baumhaus e.V.“ zu beobachten: obwohl die Aktivisten sich

für Umweltfragen engagieren, ging es in erster Linie darum, sich unter Aktivisten auszutauschen, Methoden und Kenntnisse zu teilen, als Personen zu erreichen, die sich nicht mit der Thematik des Vereins beschäftigen. Wir sind zum Schluss gekommen, dass viele Formen des marginalisierten Wissens in einer Zirkularität gefangen sind. In der Tat muss, ähnlich wie bei der hermeneutischen Spirale, das, was verstanden werden soll, schon vorher irgendwie verstanden worden sein (Stangl 2018). So war dies dann auch der Fall bei unseren Recherchen: hätten wir nicht schon über die Initiativen persönliche Berührungspunkte gehabt, hätten wir nie etwas von ihnen erfahren.

Dennoch wurden mehrere erfolgreiche Strategien der Vermittlung des marginalisierten Wissens nach außen sichtbar. Die Einbindung von „Alliierten“ aus Machtpositionen erwies sich als sehr effiziente Strategie, um Wissen zu verbreiten. So konnten z.B. das europäische Roma Institut für Kunst und Kultur viel Aufmerksamkeit bekommen durch die Unterstützung sowohl vom reichen Philanthropen George Soros und seiner Stiftung, als auch von diversen Politikern. Charismatische und vernetzte „Botschafter“ und Multiplikatoren, obwohl sie nicht Teil der Gruppe sind, die das Wissen produziert, ermöglichen eine große Medienwirksamkeit.

Lobbyarbeit und „Advocacy“ sind dabei nicht zu vernachlässigen. So klein die Initiative zuerst sein mag, kann sie durch Pressesprecher und strategische Partnerschaften ihre Interessen nach außen tragen und schnell wachsen. „AfricAvenir e.V.“, die Initiativen „Berlin Werbefrei“ oder auch „No Humboldt 21“ haben das verstanden: der Kontakt mit politischen Persönlichkeiten und Pressesprechern haben es ermöglicht, ihre Standpunkte in die Öffentlichkeit zu tragen.

Wissen und Repräsentation waren in vielen Fällen untrennbar: die Möglichkeit der Repräsentation bedingte die Vermittlung von Wissen. So spielten Künste ebenfalls eine wichtige Rolle. Performative und bildende Künste wurden eingesetzt, um sich zeigen zu können und Ideen zu propagieren. Die Initiative „Label Noir“ setzt sich für die Vernetzung schwarzafrikanischer Künstler ein, wobei das Theater als Vehikel für dieses Anliegen genutzt wird. Ebenfalls wird die Geschichte der Roma und Sinti durch verschiedene Künstler aufgearbeitet und an die Öffentlichkeit gebracht.

6. Fazit

Die Anwendung didaktischer Methoden und die Reaktion der Studierenden auf diese Methoden waren für mich sehr lehrreich. Bei der Zeitplanung gab es für mich einige Überraschungen: ich hatte manchmal zu wenig oder zu viel geplant und musste mich an die jeweilige Situation spontan anpassen. Durch das forschende Lernen konnten wir unserer Neugier freien Lauf lassen und durch unsere eigenen Interessen und Schwerpunkte weiterlernen. Die Verbindung mit der Praxis, die Ausflüge und Begegnungen mit verschiedenen Akteuren konnte uns immer wieder aufs Neue motivieren, weiterzuarbeiten und -forschen. Des Weiteren hat der Rahmen des Tutoriums es erlaubt, persönliche Erfahrungen zu teilen und so voneinander zu lernen. Die Initiativen haben auch für Inspiration gesorgt und einige Studierende meinten, sie würden jetzt Berlin anders sehen, dank dem Kennenlernen von derart verschiedenen Gruppen und Subkulturen.

7. Literatur

Arendt, Hannah (2012): Verstehen und Politik. In: Hannah zwischen Vergangenheit und Zukunft, Piper TB München.

Dinkelaker, Jörg (2008): Verfahren der Zuschreibung von (Nicht-)Wissen. In: Kommunikation von (Nicht-)Wissen: eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings.

Feyerabend, Paul (1976): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004): "Society must be defended": lectures at the Collège de France. Mauro Bertani [Hrsg.]; David Macey [Übers.]. London [u.a.]: Penguin Books.

Foucault, Michel (2014): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuch-Verl.

Hartmann, Ana (2008): In Search of Subjugated Knowledge. Journal of Feminist Family Therapy -Volume 11, 2000 – (S. 19-23).

Hebdige, Dick (1979): From Culture to Hegemony. In: Subculture, the meaning of Style London: Routledge. (S. 5-22).

Hof, Christiane (2001): Annäherung an die subjektiven Theorien des Wissens. In: Konzepte des Wissens : eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld: Bertelsmann.

Louai, El Habib (2012): Retracing the concept of the subaltern from Gramsci to Spivak: Historical Developments and new applications. African Journal of History and Culture (AJHC) Vol. 4.

Mecheril, P. & Rose, N. (2014). Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In: Chr. Thompson; K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück (S. 130-152).

Shils, Edward (1961): 'Centre and periphery', in The Logic of Personal Knowledge: Essays Presented to Michael Polanyi, Routledge & Kegan Paul.

Spivak, Gayatri (2008): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien [u.a.] : Turia + Kant.

Stangl, W. (2018). *Der hermeneutische Zirkel*. www. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTGEIST/HermeneutikZirkel.shtml> (2018-04-20).

Tietgens, Hans (2000): Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 45/2000: Wissenschaftstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens.

Tuhiwai Smith (2005): Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples. London, Zed books.

Maria Ebert

Aufstand der Prekären

**Gouvernementalität, Prekarität und
widerständige Praxis**

Q-Tutorium

im Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18

Humboldt-Universität zu Berlin

Philosophische Fakultät

Institut für Philosophie

1. Einleitung und inhaltlicher Verlauf

Das Begriffsgefüge des Prekären lässt sich im weitesten Sinne als Unsicherheit und Verletzbarkeit, als Verunsicherung und Gefährdung beschreiben. Das Pendant des Prekären ist gewöhnlich der Schutz, die politische und soziale Immunisierung gegen alles, was als Gefährdung erkannt wird. (Lorey 2012, S. 24)

Das Q-Tutorium ging von dem Ansatz aus, Prozesse der Prekarisierung als Regierungsinstrument zu verstehen, und stellte die Frage nach dem Umgang mit Prekarisierung in sozialen Bewegungen. Dabei lag der Fokus des ersten Semesters auf der intensiven Auseinandersetzung mit dem voraussetzungsreichen Begriff der *gouvernementalen Prekarisierung*, wie ihn die Politikwissenschaftlerin und Theoretikerin Isabell Lorey in ihrem Buch „Die Regierung der Prekären“ (2012) geprägt hat. Er bezeichnet das Zusammenspiel von staatlichen Maßnahmen und ökonomischen Ausbeutungsverhältnissen in liberalen Gesellschaften, welches Unsicherheit als die zentrale Sorge des Subjekts hervorbringt. Das zweite Semester war der Frage nach der (Selbst-)Ermächtigung der prekarisierten Subjekte gewidmet: Welche Formen des Widerstands bilden sich in Reaktion auf Prekarisierung? Dazu untersuchten wir Beispiele aus sozialen Bewegungen. Abschließend bereiteten die Studierenden ihre gewonnenen Erkenntnisse – seien es theoretische Überlegungen oder empirische Ergebnisse – in selbst gewählten Formaten auf. Es entstanden dabei u.a. eine Radio-Show, eine öffentlich aufgestellte Plakatwand und ein dialogischer Essay.

2. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Radikale, politische, und/oder gesellschaftskritische Theorie ist oft ein wichtiger Bestandteil progressiver, sozialer Bewegungen und muss sinnvollerweise aus der Praxis informiert sein. Gleichzeitig ist die Arbeit mit Theoriekomplexen selbst eine herausfordernde Praxis: Der Versuch, anspruchsvolle Texte zu durchdringen und Begriffe weiterzuentwickeln, erschüttert oftmals unhinterfragte Gewissheiten. Die damit verbundene Verunsicherung sowie das Einlassen auf die Gedankengänge anderer sind meines Erachtens zentral für das Erproben kritischen Denkens und Handelns. Bei (radikaler) Theoriearbeit verhält es sich nicht etwa so, dass eine Theorie, einmal erklärt und verstanden, im politischen Handeln oder in empirischen Untersuchungen zur Anwendung käme. Im Vorgang selbst – Lesen, Zuhören, Nicht-Verstehen, etc. – und den dazugehörigen Affekten von Euphorie bis Frustration manifestiert sich ein zentraler Aspekt politischer Theorie.

Feministische und postkoloniale Kritik haben in den vergangenen Jahrzehnten die Komplizenschaft traditioneller Institutionen hegemonialer Wissensproduktion in problematischen (patriarchalen, kolonialen etc.) Herrschaftssystemen offengelegt. Soziale Bewegungen, die z.B. auf Dekolonisierung oder die Abschaffung patriarchaler Ordnungen abzielen, sind auf tiefgreifende Veränderungen in der Produktion und Organisation von Wissen angewiesen. Kollektive Theoriearbeit und das damit

verbundene Erproben von Fragen, Zuhören, Nicht-Wissen, etc. können einen (kleinen) Beitrag in dieser Richtung leisten. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen habe ich versucht, in meinem Tutorium Theorie nicht als Stichwortgeberin für empirisches Arbeiten zu behandeln, aber auch nicht losgelöst von ihrem politischen Kontext. Zentral war für mich die Offenheit der Teilnehmenden, Theorie selbst als Praxisfeld kritischen Denkens zu erkunden, mit unorthodoxen Gedanken zu experimentieren und dabei nicht an gewöhnlichen Formaten etablierter akademischer Wissensproduktion festzuhalten.

3. Sommersemester: Prekarisierung verstehen

Das Sommersemester 2017 diente der intensiven Auseinandersetzung mit Theorie. Die zentralen Methoden bestanden in eigenständiger analytischer Lektüre, Close Reading, Gruppenarbeiten zu einzelnen Fragestellungen und gemeinsamer Erörterung, Diskussion und Visualisierung im Plenum. Auf diese Weise wurden einerseits die behandelten Konzepte angeeignet, sowie andererseits die eigenständige Arbeit mit komplexer politischer Theorie erprobt und geübt. Inhaltlich fokussierte das Q-Tutorium in diesem Semester den Ansatz, Prekarisierung als Regierungsinstrument zu verstehen.

Als Ausgangspunkt diente Isabell Loreys „Die Regierung der Prekären.“ Lorey beschreibt darin Prekarisierung wie eingangs zitiert als „Unsicherheit und Verletzbarkeit, als Verunsicherung und Gefährdung“ (Lorey 2012, S. 24). Sie unterscheidet drei Dimensionen des Prekären: Prekärsein, Prekarität und gouvernementale Prekarisierung. Als *Prekärsein* übersetzt sie den von Judith Butler geprägten Begriff der *precariousness*, welcher „eine sozialontologische Dimension von Leben und Körpern“ bezeichnet (Lorey 2012, S. 25). Alles Leben ist gewissermaßen prekär – gleichzeitig wird *Prekärsein* nicht als gemeinsame Eigenschaft oder Kategorie beschrieben, sondern als eine Bedingung, die sich in der Relation zwischen Subjekten realisiert. Lebewesen benötigen deshalb Fürsorge und Schutz, sind jedoch nie gänzlich zu schützen, da jede das Leben erhaltende Maßnahme gleichzeitig das Leben als prekäres bewahrt: „[N]ichts gewährleistet Unverwundbarkeit“ (Lorey 2012, S. 35).

Da Beziehungen zwischen Subjekten immer bereits in Machtverhältnissen geordnet sind – hier folgen Lorey und Butler dem Machtbegriff Michel Foucaults – realisiert sich das *Prekärsein* als *Prekarität* auf unterschiedliche Weise für verschiedene Subjekte. Lorey verweist auf die Staatstheorie Thomas Hobbes', in dessen Traditionslinie bis heute das eigene Prekärsein als Bedrohung konstruiert wird. Herrschaft bedeutet in dieser Perspektive, dass das existenzielle Prekärsein in eine Angst vor verletzenden Anderen gewendet wird, die präventiv abgewehrt werden müssen (vgl. Lorey 2012, S. 36). So kommt es, dass einige Subjekte als bedroht gelten und geschützt werden müssen, während andere als nicht schützenswert betrachtet und zumindest potenziell als Bedrohung wahrgenommen werden. Herrschaftsformationen wie Patriarchat, Kolonialismus oder Nationalstaaten lassen sich in dieser Perspektive als Ordnungen hierarchisierender Prekarität verstehen: Welches Leben wird ökonomisch und juristisch, sowie durch Grenzen, Polizei etc. abgesichert? Welches Leben wird dabei – bewusst oder unbewusst – verworfen oder bekämpft? Dabei wird im Zuge der Absicherung der einen

gegen die Anderen die reale Prekarität ungleich verteilt: Wer als anders und als weniger schützenswert gilt, lebt um vieles prekärer als diejenigen, die das Privileg des Schutzes genießen.

Gouvernementale Prekarisierung verbindet den von Michel Foucault geprägten Begriff der Gouvernamentalität mit dem Prozess der Prekarisierung, der Hervorbringung von Unsicherheit. Verkürzt formuliert, ist damit die Summe an ökonomischen und politischen Bedingungen gemeint, die das „freie“ Subjekt in liberalen Gesellschaften dazu bringt, selbst zur Normalisierung der Prekarisierung beizutragen. Prekäre Lebens- und Arbeitsverhältnisse sind nicht beschränkt auf ver_änderte, ausgeschlossene Subjekte, sondern sind ein Mittel zur Regierung der gesamten Gesellschaft geworden.

Im Verlauf des Semesters wurden drei zentrale Themenkomplexe im Rahmen der Auseinandersetzung mit Loreys Theorie der Gouvernentalen Prekarisierung diskutiert: Staatlicher Rassismus und Migrationsregime, der Sozialstaat und die Kritik daran, sowie die Möglichkeit des Widerstands.

3.1 Staatlicher Rassismus und Migrationsregime

Loreys Begriff der Prekarisierung diente im Q-Tutorium als analytische Linse, um Rassismus als eine gesamtgesellschaftliche biopolitische Herrschaftsformation zu diskutieren. In dieser Perspektive wird sichtbar, wie der Staat über behördliche und polizeiliche Macht reguliert, wem gegenüber affektive Bindungen entwickelt werden können, und wer als nicht schützenswert prekarisiert wird. Migrationspolitik wird zu einer Form von Biopolitik und bestimmt darüber, wer unter welchen Bedingungen leben darf (vgl. u.a. Athanasiou/Butler 2013). Zudem wird durch die Analyse gouvernementaler Prekarisierung sichtbar, inwiefern die gegenwärtige Migrationspolitik prekarisierte Subjekte am Rande der Gesellschaft dazu auffordert, sich zu integrieren in eine imaginierte „mehrheitlich weiße gesellschaftliche Mitte, die sich durch offensive Integration als pluralistische Republik zeigen und 'Prekarität' abwehren und bekämpfen soll“ (Lorey 2012, S. 80). Durch Integration soll der befürchtete „Hegemonieverlust der national-ethnisierten Mehrheitsgesellschaft“ (ebd.) abgewehrt werden. Lorey bezieht sich auf Serhat Karakayali, der die Frage der Integration als eine der Regierbarmachung der prekären migrantischen Subjekte betrachtet: „Die Integrationsfrage handelt [...] von sozialer Devianz und ihrer Domestikation“ (Karakayali 2009, S. 101).

3.2 Sozialstaat und Prekarisierungsdebatten

Einige Teilnehmende des Q-Tutoriums kannten den Begriff der Prekarisierung aus Literatur der Arbeitssoziologie, die den Begriff in den 1980er Jahren geprägt hatte. Anderen war er aus linker Theorie geläufig, die in den 1990ern und 2000ern versucht hatte, die Klassenfrage als Frage des Prekariats neu zu mobilisieren. Die meisten jedoch kannten den Begriff aus öffentlichen Debatten um die Flexibilisierung und Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen im Zuge des neoliberalen Ab- und Umbau des Sozialstaats. Beim Lesen von Loreys Text mussten wir dieses enge Verständnis von Prekarisierung,

das sich mehr oder weniger auf ökonomische und arbeitsrechtliche Verunsicherung beschränkt, hinterfragen. Mit Lorey lässt sich dieser Prozess auch als Hegemonieverlust des „männlichen fordistischen Normalarbeitsverhältnisses“ beschreiben, „das – sozialpolitisch gestützt und geschützt – seine Unabhängigkeit auf der Grundlage der Domestizierung von Ehefrau und Kindern bewahrte und ihnen eine abhängige Sicherheit bescherte.“ (Lorey 2012, S. 89). Sie verweist darauf, dass im Sozialstaat nur diejenigen geschützt waren, die als Staatsbürger_innen in der Verflechtung „zwischen Arbeit, Familie und Nation“ (Lorey 2012, S. 90) mitgedacht wurden¹. Dabei wird klar, dass der einfache Ruf nach staatlicher und sozialpolitischer Absicherung ohne Ausschlüsse nicht sinnvoll gedacht werden kann.

Dieser Gedanke wurde im Tutorium kontrovers diskutiert. Während die meisten Teilnehmenden sich bezüglich der Kritik an der Normalisierung der ökonomischen und politischen Unsicherheit einig waren, entstand Ratlosigkeit darüber, ob eine *alle* Menschen einschließende Form der ökonomischen Absicherung überhaupt möglich ist. Diese Ratlosigkeit führte zu großem Interesse, unkonventionelle Formen der Selbst-Organisation prekarisierter Gruppen zu betrachten. Einige Studierende bestanden darauf, dass tiefgreifender, radikaler sozialer Wandel – eine Revolution? – nötig sei, um das gouvernementale Paradigma von Absicherung und Verunsicherung aufzubrechen. Damit drängten sich uns weitere grundlegende Fragen auf: Wie können sich derart prekäre und durch die differenzierende Prekarisierung individualisierte Subjekte alleine oder kollektiv zu radikalem politischen Handeln ermächtigen? Verkürzt formuliert: Wer hat denn Zeit und Kapazitäten für eine Revolution, zwischen Minijobs und pflegebedürftigen Angehörigen? Wer kann sich denn Widerstand leisten, wenn alltäglich Abschiebung oder rassistische Polizeigewalt drohen? Und weiter: Wie sieht Solidarität aus in einer Gesellschaft, in der mehr oder weniger privilegierte, auf unterschiedlichste Weise prekarierte Subjekte in ständiger Sorge um ihre ökonomische und politische Sicherheit leben?

3.3 Widerstand im Kontext gouvernementaler Prekarisierung

Um diesen Fragen näher zu kommen, beschäftigten wir uns gegen Ende des Sommersemesters vermehrt mit Widerstandsformen wie der des Streiks, der Riots und der Besetzung öffentlicher Plätze. Die Teilnehmenden des Tutoriums brachten Beispiele aus ihrer eigenen Erfahrung und wir diskutierten diese vor dem Hintergrund der gelesenen Texte. Da der Großteil der Teilnehmenden neben ihrem Studium politisch aktiv war, standen uns vielfältige Erfahrungen aus erster Hand zur Verfügung. Eine Teilnehmende zeigte ein Video, das sie im Rahmen ihrer Gewerkschaftsarbeit in Italien mit einer Gruppe teils legalisierter, teils illegalisierter Arbeiter_innen über deren prekäre Arbeitsbedingungen in der Orangenernte produziert hatte. Andere erzählten von solidarischen, selbstorganisierten Kliniken in

¹ Lorey ist mit dieser Position natürlich nicht die erste oder einzige. Für einen Überblick über unterschiedliche kritische Positionen an der bürgerlichen, *weißen*, heteronormativen Männlichkeit sozialstaatlichen Schutzes, vgl. Motakef, Mona: „Was ist und wird für wen prekär?“, in: Prekarisierung, Bielefeld 2015, S. 6-20.

Griechenland oder von temporären Sorgegemeinschaften, wie sie z.B. 2017 im Kontext der Proteste gegen G20 in Hamburg in den Protestcamps entstanden waren. Zudem lasen wir Texte der Gruppe *Precarias a la deriva* (2014) über ihren Sorgestreik in Madrid, sowie einen Text der Theoretikerin und Aktivistin Valeria Graziano (2016) über prefigurative Praktiken. So konnten wir auch Beispiele aus sozialen Bewegungen diskutieren, über die wir kein Wissen aus erster Hand verfügten.

Die Sammlung der Fragen, auf die wir immer wieder zurückkamen und die wir nie befriedigend klären konnten, wuchs bis zum Ende des Semesters. Mittels regelmäßiger Rückblenden und Zwischenreflexionen versuchte ich, unsere Diskussionen zu strukturieren, und wir adaptierten die Textauswahl im Laufe des Semesters immer wieder. Obwohl die Studierenden viele Fragen und Ideen hatten und ich von Anfang an mittels unterschiedlicher Methoden versuchte, sie bei der Konkretisierung ihrer Ideen im Hinblick auf Forschungsprojekte zu unterstützen, fanden zuletzt wenige die Motivation, ihre Arbeitsvorhaben auszuformulieren und umzusetzen. Wir schlossen das Semester mit einer Evaluation unseres gemeinsamen Prozesses ab und ich überließ es den Teilnehmenden, ob sie ihre Projektidee noch in den Ferien oder im Folgesemester umsetzen wollten oder nicht. Auch wenn unser Tutorium zunächst keine auf den ersten Blick sichtbaren Ergebnisse produzieren würde, war in dieser letzten Sitzung offensichtlich, dass das gemeinsame Forschen an philosophischen Konzepten die Studierenden in ihren jeweiligen Abschlussarbeiten oder persönlichen Fragestellungen weitergebracht hatte. Zwei Studierende lieferten in den Ferien noch Arbeiten ab, zwei wollten am Wintersemester teilnehmen, und die anderen vier schlossen mit der letzten Sitzung ihre Teilnahme am Q-Tutorium ab.

4. Wintersemester: Widerständige Praxis

Während des Sommersemesters stand vor allem die Analyse von Prekarisierung im Zentrum des Tutoriums. Im Wintersemester nahmen wir gegenwärtige widerständige Praktiken in den Blick und beschäftigten uns mit der Frage nach Handlungsmacht jenseits der Logik der Absicherung gegen Andere. Wie sieht politisches Handeln aus, das vom geteilten Prekären ausgeht?

1. Block: Einführung in die Debatten um Reproduktion, Sorge, Prekarisierung und Widerstand

Aus dem ersten Semester besuchten nur zwei Studierende das Tutorium wieder, sechs weitere kamen neu dazu. Daher galt es zunächst, einige zentrale Debatten einzuführen, ohne den beiden Studierenden des vorigen Semesters zu viel Wiederholung zuzumuten. Im ersten Block des Wintersemesters rollten wir daher das Thema Prekarisierung neu auf, diesmal ausgehend von der Einleitung zu Mona Motakefs *Prekarisierung* (2015), in der sie einen Überblick über die relevante Literatur zu Prekarisierung gibt und die zentrale Frage der hierarchisierenden Prekarisierung formuliert: „Was ist und wird für wen prekär?“ (Motakef 2015, S. 6) Zudem setzten wir uns in dem Block mit Nancy Frasers materialistisch-feministischer Perspektive auf Reproduktion und Sorge auseinander (vgl. Fraser 2016). Was denn nun

Widerstand sei und auf welche Weisen soziale Bewegungen in den vergangenen Jahren Widerstand geleistet hatten, erörterten wir zunächst anhand Costas Douzinas' *Notes Towards an Analytics of Resistance* (2014) und Judith Butlers *Bodies in Alliance and the Politics of the Street* (2015). Die Studierenden suchten sich zudem Themen für ihre Gruppenarbeit. Neben meinen Vorschlägen brachten die Studierenden einige Ideen mit, welche sozialen Bewegungen oder widerständigen Interventionen sie recherchieren und im nächsten Block präsentieren wollten.

2. Block: Gruppenarbeiten

Die erste Gruppe präsentierten und verglichen zwei solidarische Wohnprojekte, die mittels unterschiedlicher Strategien Solidarität zwischen alteingesessenen und neuangekommen Aktivist_innen zu praktizieren suchen: Das Grandhotel Augsburg und das City Plaza Athen. Zentral war dabei die Frage der Solidarität zwischen unterschiedlich prekarierten Gruppen, die von Seiten der Regierung oftmals gegeneinander ausgespielt werden: Prekär lebende und arbeitende Staatsbürger_innen, Geflüchtete mit und ohne Asylstatus, etc.. Eine weitere zentrale Frage war die der Zusammenarbeit mit staatlichen Behörden bzw. die Verweigerung dieser. Wie radikal kann Widerstand sein, der mit staatlichen Behörden kooperiert? Und umgekehrt: Wann ist strategische Zusammenarbeit mit staatlichen Behörden nötig, um überhaupt – als Projekt oder als einzelner Mensch – überleben zu können?

Die beiden anderen Präsentationen drehten sich um Prekarisierung und Widerstand in Arbeitsverhältnissen. Gruppe zwei präsentierte die gegenwärtige gewerkschaftliche Organisation der Fahrradkuriere der Essens-Lieferanten *Foodora* und *Deliveroo* in Berlin als *Deliver Union*. Im Zentrum stand dabei die Frage, wie Fahrradkuriere zu organisieren seien, die mehr oder weniger „freiwillig“ in höchst prekären, flexibilisierten und individualisierten Lohnarbeitsverhältnissen arbeiteten. Die dritte Präsentation zeigte die Gruppe *Precarias a la deriva*, die sich im Zuge des Generalstreiks in Spanien 2002 organisierten, zum Sorgestreik aufriefen und zu sogenannten *derivas* einluden. Diese „militanten Streifzügen durch die Kreisläufe der Prekarität“ (*Precarias a la deriva* 2014) dienten der Untersuchung der diversen, prekären Lebens- und Arbeitsverhältnisse sowie der Bedeutung des Streiks.

4.1 Planung und Durchführung der eigenen Projekte

Teil des zweiten Blocks war die Themenfindung der eigenen Projekte der Studierenden. Sie erarbeiteten während der Sitzung kurze Konzepte anhand eines von mir vorbereiteten Fragenkatalogs, um die Projektidee einmal durchzudenken und auf Realisierbarkeit zu prüfen. Wir besprachen alle Ideen im Plenum und die Teilnehmenden gaben einander nützliches Feedback und Tipps. Nachdem jede_r Teilnehmende allein eine Idee zu Ende gedacht hatte, gab es noch die Gelegenheit, sich zusammenzuschließen und in Gruppen ausgewählte Vorhaben zu bearbeiten. Auf Wunsch der Teilnehmenden vereinbarten wir einen zusätzlichen Termin, an dem die Studierenden sich ohne mich

treffen würden, um an ihren Projekten zu arbeiten. In den letzten beiden Sitzungen im Januar diskutierten wir erst den Arbeitsstand und dann die fertige Arbeiten. Die Teilnehmenden gaben einander Feedback und Hilfestellungen, und zuletzt schlossen wir das Semester mit einer Evaluation unseres gemeinsamen Arbeitsprozesses ab. Drei Teilnehmende schlossen ihre Arbeiten im Februar 2018 ab, die anderen wurden zwar begonnen, aber nicht fertiggestellt.

4.2 Projektarbeit der Teilnehmenden

Insgesamt sind im Q-Tutorium *Aufstand der Prekären* vier Projektarbeiten von insgesamt fünf Studierenden abgeschlossen worden. Am Ende des Sommersemesters entstand zunächst eine gemalte Plakatwand mit einem Zitat aus Isabell Loreys *Die Regierung der Prekären*, welche im Rahmen des Wahlkampfs der satirischen Partei *Bergpartei, die Überpartei* auf dem Kreisverkehr am Moritzplatz in Berlin aufgestellt wurde. Mit seiner Plakatwand wollte der Studierende künstlerisch im öffentlichen Raum intervenieren und die Selbstverständlichkeit der Angst vor dem Prekärsein in Frage stellen. Eine andere Teilnehmende des Sommersemesters verfasste einen Essay zur Prekarisierung migrierter Arbeitender in Migrationsregimen. Darin verband sie auf brillante Weise die im Tutorium diskutierte Theorie mit einer Analyse des Wandels der deutschen Einwanderungspolitik in den vergangenen 40 Jahren.

Im Wintersemester lag der Fokus stärker auf den eigenständig zu erarbeitenden Projekten und dem Bezug zu widerständigen sozialen Bewegungen. Eines der beiden fertiggestellten Projekte bestand in einem dialogischen Essay, welcher zwei polarisierende Positionen zum diskutierten Widerstandsbegriff gegenüberstellte und auf ihre Stichhaltigkeit prüfte. Das zweite bestand in einer Reihe von Interviews mit Bewohner_innen des City Plaza Athen, wo Aktivist_innen mit und ohne Fluchterfahrung sowie Familien auf der Durchreise zusammenleben und sich als Sorgegemeinschaft nach anarchistischer Tradition basisdemokratisch organisieren. Die Teilnehmerin, die die Interviews auf einer Reise nach Athen aufgenommen hatte, stellte dabei vor allem Fragen danach, was denn eigentlich Solidarität sei und wie diese als Praxis aussehe. Dabei wurden auch Konflikte und Probleme des besetzten Hotels und seiner Bewohner_innen thematisiert. Die Tonaufnahmen der Interviews benutzte die Studierende, um gemeinsam mit einer anderen Teilnehmenden des Q-Tutoriums eine Radio-Show zu konzipieren, die sie im März 2018 im *We are Born Free. Refugee Empowerment Radio* live umsetzten. In der Show sprachen sie mit dem Radio-Host und Aktivist Bino Byansi Byakuleka über Solidarität und spielten dabei Teile der Aufnahmen ab. Drei weitere Projekte wurden begonnen, aber kurz vor Abschluss des Semesters leider nicht fertiggestellt.

5. Reflexion: Erfahrung von und für Q-Tutor_innen

5.1 Die Teilnehmenden des Q-Tutoriums

Die Verschiedenheit der einzelnen Projektarbeiten verweist auf die divergierenden Hintergründe und Interessen der Studierenden. Am Q-Tutorium nahmen BA- und MA-Studierende der Sozialwissenschaften, Geschichte, Gender Studies, Philosophie, Kulturwissenschaft, Ethnologie, Volkswirtschaftslehre, sowie eine Person mit abgeschlossenem Kunststudium teil. Manche von ihnen befanden sich mitten in ihrer Masterarbeit und suchten nach gezielter Auseinandersetzung mit Theorie und Diskussion eigener Thesen in einem ungezwungenen Rahmen. Andere kamen mit einer politisch-aktivistischen Motivation und wollten ihre Erfahrungen und persönlichen Fragestellungen theoretisch einordnen und kritisch reflektieren. Da in beiden Semestern ab der ersten Sitzung die Heterogenität der Gruppe offensichtlich war, zeigten alle Neugierde auf die Hintergründe der jeweils anderen Teilnehmenden. Zudem waren die meisten bereit, ihr eigenes Vorwissen zur Verfügung zu stellen und ihre Einsichten zu teilen. Zu meiner großen Freude zog das Tutorium offenbar Studierende an, die ein sehr persönliches und engagiertes Interesse am Thema mitbrachten.

5.2 Hürden und Hemmungen

Ein großer Unterschied in den beiden Semestern bestand in der Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit der Teilnehmenden. Im ersten Semester nahmen zwar neun Studierende teil, es waren jedoch in jeder Sitzung nur fünf oder sechs anwesend. Zwei Sitzungen mussten außerdem ausfallen, da beide Male nur eine Teilnehmende erschienen war. Im zweiten Semester nahmen nur sieben Personen teil, dafür waren diese fast durchgehend vollzählig anwesend und kündigten mögliche Abwesenheiten vorher an. Dieser Unterschied könnte daher kommen, dass das erste Semester wöchentlich und an einem späten Termin (18.00-20.00 Uhr) stattfand, während das zweite Semester in zwei Blöcken (November und Dezember 2017) und zwei regulären Terminen im Januar 2018 organisiert war. Dadurch entstand eine Atmosphäre enger Zusammenarbeit und ein starker Fokus auf den eigenen Gruppenarbeiten und Projekten. Zudem konnte sich im zweiten Semester keine Routine einstellen, die sinkendes Interesse begründet hätte.

Dass nur so wenige eigene Arbeiten fertiggestellt wurden, würde ich einerseits auf die anspruchsvolle Thematik und die Fülle an Literatur zurückführen, die bei einigen Studierenden eher das Bedürfnis nach weiterer Lektüre und Diskussion hervorbrachte als die Motivation, eine eigene Untersuchung durchzuführen. Einige Studierende des ersten Semesters drückten ein Gefühl der Überforderung aus, wenn ich sie dazu einlud, ihre Forschungsvorhaben konkret werden zu lassen. Zudem vermute ich, dass die Offenheit, die ich den Studierenden bieten wollte, die Form und den Inhalt ihrer Arbeit völlig frei zu wählen, teilweise eher zu Hemmungen führte denn zu zielgerichtetem Arbeiten. Wir sprachen zwar von Anfang an regelmäßig über die eigene(n) Forschungsfragen(n) und lasen die Texte auf diese

Frage(n) hin. Trotzdem bremsten einige Teilnehmende im letzten Moment vor dem „Absprung“ in die eigenständige Forschungsarbeit. Viele interessante und im Rahmen eines Tutoriums gut realisierbare Konzepte blieben so in der Phase der Vorbereitung stecken, manche auch mitten im Forschungsprozess. Die Studierenden selbst führten dies in ihrer Evaluation überwiegend auf den Stress zurück, den sie in anderen Lehrveranstaltungen hatten, die aufgrund ihres Pflichtcharakters und der Benotung dem Q-Tutorium gegenüber priorisiert wurden. Ironischerweise erschwerte die prekäre Lebenslage der meisten Teilnehmenden des Tutoriums zudem ihre aktive Teilnahme am Tutorium.

5.3 Evaluation der Teilnehmenden

Abgesehen von den leider nicht abgeschlossenen Projektarbeiten und der Unverbindlichkeit einiger Teilnehmenden war die Erfahrung des Tutoriums meiner Einschätzung nach eine Positive. Aus den Evaluationen der Studierenden ging hervor, dass es eine gute Entscheidung gewesen war, einen detailliert strukturierten Plan vorzuschlagen und diesen dann nach Belieben der Gruppe zu ändern. Im Verlauf des Sommersemesters hatten wir den Ablauf und die Textauswahl, die ich vorher getroffen hatte, mehrfach zur Debatte gestellt und an die Fragen der Studierenden angepasst. Im zweiten Semester hatte ich zwar formal den Ablauf vorgegeben, dieser wurde jedoch stark von den Studierenden und ihren Gruppenarbeiten strukturiert. In beiden Semestern hatte ich eine strukturierende und moderierende Funktion, was von den Studierenden durchwegs positiv bewertet wurde. Mehrfach wurde (kritisch) angemerkt, dass ich aufgrund meines eigenen Status' als Studierende keine besondere Autorität habe und die Studierenden es nicht gewohnt seien, ohne den Druck durch Noten und Punkte an einem Thema zu arbeiten. Andere Teilnehmende waren genau davon begeistert, dass sie einer Fragestellung, die sie ohnehin schon länger hatten, in einem gestaltbaren Raum ohne institutionalisierte Autoritätsperson nachgehen konnten. Diese Teilnehmenden äußerten bloß den Wunsch nach mehr Zeit und Ressourcen für diese Art des forschenden Lernens.

5.4 Persönlicher Ausblick

Die Evaluation des Formats des Q-Tutoriums verweist auf den ambivalenten Charakter des Q-Tutoriums: Einerseits ist es ein Raum selbstorganisierten Lernens und Forschens, der eine große Freiheit bietet. Wo sonst könnte ich andere Studierende dazu ermutigen, ihre Forschungsarbeiten in kreativen, nicht-schriftlichen Formaten umzusetzen? Andererseits ist es unter den gegebenen Bedingungen der Universität schwierig und teilweise sehr frustrierend, in diesem besonderen Freiraum in einen Arbeitsprozess zu kommen, der ein gewisses Maß an Verbindlichkeit und Engagement verlangt. Ich persönlich bin sehr froh über die Möglichkeit, das Format des Q-Tutoriums ein Jahr lang erprobt zu haben. Die Erfahrung der Vorbereitung und Anleitung des Tutoriums sowie die Zusammenarbeit mit vielen inspirierenden Studierenden haben mich in meinem eigenen Studieninteresse weitergebracht.

6. Literatur

Butler, Judith: Bodies in Alliance and the Politics of the Street, in: Notes towards a Performative Theory of Assembly, Cambridge/London 2015, S. 66-98

Butler, Judith/Athanasiou, Athena: Grenzen, Affektiver Ausschluss und Staatlicher Rassismus, in: Die Macht der Enteigneten. Das Performative im Politischen, Cambridge 2013, S. 225-235

Douzinas, Costas: Notes Towards an Analytics of Resistance, in: New Formations, No. 83, Summer 2014, S. 79-98

Fraser, Nancy: Contradictions of Capital and Care, in: New Left Review 100/2016, S. 99-117

Graziano, Valeria: Prefigurative Practises, in: Campenhout, Elke van/Malzacher, Florian/Mestre, Lilia (Hg.): Turn, Turtle! Reenacting The Institute: Performing Urgency II, Berlin 2016

Karakayali, Serhat: Paranoic Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-) Kompromiss, in: Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hg.): No Integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa, Bielefeld 2009, S. 95-103.

Lorey, Isabell (2012): Die Regierung der Prekären, Wien 2012

Mbembe, Achille: Necropolitics, in: Public Culture, No.15(1), Winter 2003, S. 11-40

Motakef, Mona: Was ist und wird für wen prekär?, in: Prekarisierung, Bielefeld 2015, S. 6-20

Precarias a la deriva (2014): Was ist dein Streik? Militante Streifzüge durch Kreisläufe der Prekarität, Wien 2014, S. 35-53

Florian Eichel

Lichtenberg als Blogger

Die Sudelhefte als Prototyp des modernen Blogs im medialen Kontext des 18. und 21. Jahrhunderts

Q-Tutorium

im Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18

Humboldt-Universität zu Berlin

Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät

Institut für Deutsche Literatur

1. Einführender Essay: „Lichtenberg – der erste Blogger?“

„Die Entscheidung über Irrthum und Wahrheit muss nie, nie das Monopol eines Charakters werden, so wenig als eines Standes. Wahrheits-Monopole einem einzelnen Stande oder Charakter verliehen, sind Beeinträchtigungen für alle übrigen, und wahre Injurien für die Menschheit.“² Diese Sätze wirkten wie Paukenschläge in einer Zeit, in der die Suche nach absoluter Wahrheit noch ein seriöses philosophisches Projekt war. Sie datieren aus dem 18. Jahrhundert, ihr Verfasser heißt Georg Christoph Lichtenberg. Sein Skeptizismus, was Wahrheiten und Wahrheits-Monopole betrifft, wirkt heute unglaublich modern. Er selbst folgte dem Ethos pluraler Wahrheiten, indem er das Genre des Aphorismus wählte. Die radikale und fragmentarische Subjektivität seiner „Sudelbücher“, die bereits die Romantiker an Lichtenberg schätzten, erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern verbleibt im selbstbewussten Duktus der Behauptung. Zugleich ist es ein Appell an die kritische Intelligenz des Lesers, der die einzelnen Mikro-Diagnosen des Alltags im Kontext der eigenen Erfahrungen prüfen muss: eine Schule der Wahrnehmung. Wie unglaublich modern Lichtenbergs Konzept ist, wird in einer überraschenden Parallele deutlich: Was sein Selbstverständnis und seinen Schreibstil betrifft, kann man ihn als Vorläufer des zeitgenössischen Bloggers bezeichnen. Bei genauerer Betrachtung weisen die Sudelbücher eine frappierende Ähnlichkeit mit den Schreib-, sogar Denkgewohnheiten unseres digitalen literarischen Alltags auf – und bieten so die Möglichkeit, zeitgenössische Texte in historisch-prädigitem Licht zu betrachten.

Die Sudelbücher als Antizipation von Blogs und Tweets? Dafür spricht, dass Lichtenberg ohne die technischen Möglichkeiten des Internets bereits das Produktionsverhalten des Bloggers vorwegnimmt. Es entsteht eine Anthologie spontaner Einfälle und Beobachtungen, die sich zur Kartografisierung des Erlebten vernetzen. Und ganz so wie bei Lichtenberg wird in heutigen Blogs die Selbstständigkeit der Erkenntnis eingefordert, unterstrichen durch die Möglichkeit des unmittelbaren Kommentierens, bei dem die eigene, subjektive Sicht zur Debatte gestellt wird. Die Leser sind gefordert, mit ihren eigenen Ideen und Perspektiven am Diskurs zu partizipieren, andere Sichtweisen in die Waagschale zu werfen, Behauptungen zu konterkarieren. Dieses Prinzip lässt sich als Vergesellschaftung von Wahrheit bezeichnen: Es gibt nicht mehr die eine universelle Wahrheit, sondern ein Spektrum unterschiedlichster Perspektiven.

Für die These, in Lichtenberg einen Vorläufer des modernen Bloggers zu sehen, spricht ein zweiter wichtiger gemeinsamer Nenner, die Aufwertung des scheinbaren Marginalen. Sichtet man das Konvolut von über 8000 Aphorismen, das der angesehene Physikprofessor aus Göttingen hinterlassen hat, wird schnell klar, dass es sich bei Lichtenberg um einen gewitzten Chronisten des Alltags handelt, der mit ungeheurer geistiger Schärfe seine Umgebung durchschaut, dabei jedoch stets auch ein lächelndes Wohlwollen gegenüber dem Menschen und dessen Schwächen beibehält. Nebensächliches wird zum Hauptsächlichen, eine Nobilitierung im Namen des hologrammatischen Erkenntnisprinzips.

„Dass die Menschen so oft falsche Urteile fällen, rührt gewiss nicht allein aus einem Mangel an Einsicht und Ideen her, sondern hauptsächlich davon, dass sie nicht jeden Punkt im Satz unter das Mikroskop bringen und bedenken“³, räsoniert Lichtenberg. Noch die kleinste Geste kann also noch Paradigma einer höheren Erkenntnis sein.

² Lichtenberg/Kries (Hg.), Georg Christoph Lichtenberg's vermischte Schriften, nach dessen Tode gesammelt und hg. von Ludwig Christian Lichtenberg und Friedrich Kries, 9 Bde., 1800-1806 (neue Ausgabe in 5 Bänden 1817). Lieutenant Greatraks, 1790

³ Lichtenberg, Sudelbuch F, 1776-1779. [F 864]

Keine Angst vor Trivialität, lautet das Motto. „Aus der Mätresse eines Mannes lässt sich viel auf den Mann schließen, man sieht in ihr seine Schwachheiten und seine Träume“⁴, notiert Lichtenberg beispielsweise nach Art eines indirekten Psychogramms. Sein analytischer Blick kann sich prinzipiell auf jedes Detail richten, ein wesentliches Element auch des Blogs. Über den amerikanischen Präsidenten schreibt der Blogger Christian Lammert zum Beispiel: *„Auf einem der offiziellen Bälle am Abend der Amtseinführung tanzte Donald Trump mit seiner Frau Melania zu Frank Sinatras Song 'I did it my way'. Es ist so ein richtig schmalzig-schöner Song für erfolgreiche alte Männer, die meinen etwas im Leben erreicht zu haben. Soweit passt das ja auch zum Selbstverständnis von Trump.“* Auch hier ersetzt ein Detail – die Wahl der Musik – die Charakterstudie, respektive dient der Charakterstudie.

Betrachten wir an dieser Stelle das Genre des Blogs etwas genauer. Der Blog, eine Wortkreuzung aus „Web“ und „Log“ (also Logbuch), ist eine fortlaufend aktuell ergänzte Textsammlung, die auf einer Website erscheint. Der Autor, „Blogger“ genannt, veröffentlicht regelmäßig Texte mit Bezug zur eigenen Alltagserfahrung, die dem Datum nach geordnet sind – der neueste Eintrag ist immer der erste, den der Leser sieht. Als Genre ist der Blog aus dem Online-Tagebuch entstanden, das wiederum, wie der Name bereits verrät, aus seinem analogen Pendant hervorgegangen ist. Die Wurzel des (all-)täglichen Schreibens von Blogs liegt also im Tagebuch.

Im Gegensatz zum klassischen Tagebuch bietet der Blog als erste literarische Gattung die Möglichkeit einer unmittelbaren Kommunikation. Jeder Leser kann die Texte sofort kommentieren, sowie die Kommentare anderer Leser einsehen – nicht selten entstehen rege Diskussionen in den Kommentarspalten beliebter Blogs.

Dieser nahtlos fließende Übergang zwischen Produktion und Rezeption beeinflusst die Arbeit des Autors maßgeblich. Hier wird eine Regel der konventionellen Literatur gebrochen: Das literarische Produkt ist kein statisches Artefakt mehr, sondern progressives Projekt. Man könnte sogar von einer Demokratisierung der Rezeption sprechen, da sie nicht mehr von der Deutungsmacht einzelner Kritiker dominiert wird. Buchstäblich jeder kann sich äußern, mit eigenen Bewertungen und Erfahrungen. Gleichzeitig verändert das neue Phänomen eines sich entwickelnden Textkörpers auch die herkömmliche Rolle des Autors als Produzent. Er steht dem Leser nicht mehr erratisch gegenüber, sondern ist von diesem beeinflussbar und „erreichbar“.

Die Konsequenz dieser neuen trinären Einheit von Autor, Text und Leser ist ein Kaleidoskop einzelner Perspektiven, die sich durch den forenhaften Charakter des Blogs ergeben. Dessen dezidierte Offenheit relativiert den Anspruch des Autors auf eine übergeordnete Kohärenz der Themen und ihrer Verarbeitung. Entsprechend zeichnet sich der Stil einzelner Einträge durch ein Ethos der Beiläufigkeit aus, das die Hemmschwelle der Interaktion seitens des Lesers senkt. Im Gegensatz zur asynchronen Rezeption gedruckter Texte, bei denen ein vom Vorgang des Schreibens unabhängiger Prozess der Rezeption einsetzt, findet sich im Blog eine zum Schaffen des Autors synchrone Mikrorezeption. Häufig finden auch sogenannte „Q&As“ statt, was für „Question and Answers“ steht. In einem Eintrag beantwortet der Blogger die Fragen seiner Leser, die direkt angesprochen werden. Die Distanz zwischen Rezipient und Autor ist entsprechend gering, das Partizipieren am Projekt des Blogs wird intim.

Obwohl bei Lichtenberg die Dimension der Interaktivität fehlt - schließlich waren Lichtenbergs Aphorismen nicht zur Veröffentlichung gedacht und wurden erst posthum von seinem Bruder Ludwig Christian Lichtenberg ab 1800 sukzessive veröffentlicht – offenbaren sich auch in dieser Hinsicht signifikante Gemeinsamkeiten. Denn einen Adressaten hatte Lichtenberg durchaus: sich selbst. Die

⁴ Lichtenberg, Sudelbuch F, 1776-1779. [F 702]

radikale Subjektivität der Sudelbücher gebietet gewissermaßen, dass sich ihr Autor mit seinen Texten selbst anspricht. Er führt gleichsam ein unendliches Selbstgespräch.

Sein Leben lang sollte Lichtenberg daran festhalten, seine „Pfennigweisheiten“ festzuhalten, um sie in einem Mosaik seiner eigenen Gedankenwelt zusammzusetzen. Die Motivation hat interessanterweise autobiografische Gründe. Mit acht Jahren prellte sich der junge Lichtenberg, der wahrscheinlich an Knochentuberkulose litt, bei einem Sturz derart den Rücken, dass er fortan deformiert ein Dasein als Buckliger fristen musste – ein Schicksal, dass umso ärger ist, wenn man zuvor den Zustand körperlicher Gesundheit kennt. Plötzlich konnte er nicht mehr unbeschwert mit Gleichaltrigen spielen, war allein durch seine Phänomenologie ein Außenseiter und gezwungen, viel Zeit als „Stubenhocker“ zu verbringen.

Die Konsequenz der physischen Behinderung war die Flucht ins Geistige: Er begann ungewöhnlich intensiv zu lesen und zu schreiben; oft trug er ein unbeschriebenes Stück Papier bei sich und betete schelmisch: „*Oh lieber Gott, etwas aufs Zettelchen!*“ Das Phänomen, das wir hier betrachten können, ist ein Eskapismus ins Virtuelle, in eine abstrakte, selbstgeschaffene Matrix, in der die realitätsgebundenen Limitationen wegfallen. obsolet werden. Ich schreibe, also bin ich. Dieses identitätsstiftende Moment scheint auch Hauptmotiv der meisten Blogger zu sein. Durch das schriftliche Festhalten eigener Erlebnisse vergewissert sich der Autor seiner individuellen Existenz und Interpretationshoheit. Erfolgt diese Selbstdokumentation innerhalb des Rahmens öffentlicher Aufmerksamkeit eines Blogs, erfährt ihr Inhalt zusätzlich noch die Aufwertung des außenstehenden Interesses. So wird beispielsweise aus der trivialen Arbeit am eigenen Hobbygarten, indem sie in einem Blog festgehalten wird, ein durch die Gemeinschaft der Leser amplifiziertes, rege diskutiertes Ereignis. Man kann sich vielleicht Lichtenberg als ersten Besitzer eines Laptops vorstellen, der einsam an seinem Blog schrieb, lange bevor Andere Zugang zu der-Welt hatten, die er sich schuf: ein Spiegel, in dem er seine Existenz und sein Denken als sinnvoll und wertvoll erlebte.

Halten wir also fest: Es sind drei Elemente, die einen Bogen zwischen dem Aphoristiker Lichtenberg und dem modernen Blogger spannen. Erstens der Verzicht auf einen universalen Wahrheitsanspruch zugunsten des Patchworks aufschlussreicher Beobachtungen. Zweitens die Hinwendung zum Alltäglichen, zum sprechenden Detail, sogar zum Trivialen. Drittens die schreibende Erschaffung einer Parallelwelt *sui generis*, der Text als zweites Leben.

Eine vierte Übereinstimmung zwischen Lichtenbergs Aphorismen und modernen Blogs schließt sich an: die bewusste formale Verknappung. Die enorme Prägnanz seiner Aphorismen war Lichtenbergs Reaktion auf eine in ihrer Vielstimmigkeit zunehmend kakkophonischen Medienkultur. Prägnanz war für die literarisch und essayistisch tätigen Autoren seiner Zeit keineswegs eine Maxime. Im Gegenteil trifft man in der Hochphase der Aufklärung Mitte des 18. Jahrhunderts auf eine Landschaft ausgedehnter Romane, Reiseberichte, Aufsätze, Streitschriften und Pamphlete. Lichtenberg, der sich selber mit Veröffentlichungen zurückhielt, deutet wegen dieser Schreibwut der Aufklärer einmal an, im Nicht-Schreiben liege genau so viel Vernunft wie im Gut-Schreiben. Seine pointierten Texte können als frühe Reaktion auf den langatmigen Stil der Aufklärung gewertet werden – so, wie Blogs dickleibige philosophische, belletristische und autobiografische Werke konterkarieren, auch so, wie Twitternachrichten der Gegenentwurf zu einem aufgeblähten Nachrichtennetzwerk sind.

Lichtenberg hinterlässt uns eines der außergewöhnlichsten Werke deutscher Sprache und vielleicht den ersten Blog der Weltliteratur. Gleich nach der Veröffentlichung der Sudelbücher fiel das Echo begeistert aus, die Sammlung–aphoristischer Kleinodien sollte Lichtenbergs Ruhm nachhaltig begründen. Unter anderem beeinflussten sie sogar Goethe dahingehend, seine Auswahl an

Aphorismen für „*Maximen und Reflexionen*“ zu überdenken. Vor allem mit seiner vergnügten Respektlosigkeit hat er Generationen von Schriftstellern geprägt, hat ihnen die Kunst der Ironie und des Sarkasmus vorgelebt. Heute gehört das sarkastische *Aperçu* ganz selbstverständlich zur ambitionierten Bloggerszene. „*Feminismus klingt für mich ähnlich antiquiert wie das Wort Bandsalat*“, schreibt etwa die Bloggerin Ronja von Rönne.

„*Sagt, ist noch ein Land außer Deutschland, wo man die Nase eher rümpfen lernt als putzen?*“⁵, fragt er mokant.

2. Aufbau des Tutoriums

2.1: Seminarplan

Nachdem hier in diesem Essay in die intuitiv schwierig zu erfassende Verbindung zwischen den Sudelbüchern und der zeitgenössischen Blogkultur eingeführt wurde, ist natürlich noch zu erläutern, inwiefern in dem Tutorium „Lichtenberg als Blogger“ dieses Thema vermittelt wurde. Grundsätzlich verfolgte das Seminar in beiden Semestern natürlich der vom *bologna.lab* empfohlenen Teilung des Semesters in drei Phasen, also der Recherchephase, der Forschungsphase und einer abschließenden Auswertung der Forschungsergebnisse am Ende des Semesters. Dabei standen die Studierenden vor der Herausforderung, sich gleichzeitig zwei Fachgebieten zu nähern, welche beide genug Tiefe bieten würden, um sich jeweils nur mit ihnen allein mit ihnen ein ganzes Semester zu befassen.

Deshalb war es mir wichtig, in der Einführungsphase zunächst die beiden Themenkomplexe „Lichtenberg“ und „Blogkultur“ distinkt getrennt voneinander in der zweiten und dritten Sitzung zu behandeln, um den Studierenden Raum zu geben, sich mit beiden Gebieten vertraut zu machen. So haben die Studierenden beispielsweise in Gruppen verschiedene Ausschnitte aus Lichtenberg-Biographien analysiert, um anschließend gemeinsam das vielschichtige Bild seines Lebens zusammensetzen. In der vierten Sitzung konnten sie dann das bisher angeeignete Wissen selbstständig miteinander verknüpfen, also unter Berücksichtigung der vorangegangenen Sitzungen Einträge aus den Sudelbüchern und Blogbeiträge miteinander vergleichen – denn was das Q-Programm ja ermöglicht, ist das aktive Forschen anstatt einer passiven Lehre.

Um diese Idee des forschenden Lernens noch mehr zu betonen, lief parallel zum Verlauf des Semesters ein Seminarblog, in dem zu schreiben die Studierenden einmal pro Woche aufgefordert waren, um über ihren Lernerfolg, Anmerkungen oder offenen Fragen zum Thema zu schreiben. Das Stichwort lautet hier „*learning by doing*“ – man kann sich am ehesten der Frage nach den besonderen Merkmalen eines Bloggers nähern, indem man versuchsweise selbst als einer schreibt. Darüber hinaus wirkte sich dieser gemeinsame Blog auch überaus positiv auf die Gruppendynamik des Kurses aus, was ich gerne an späterer Stelle näher erläutern würde. Der Blog ist unter der Adresse <http://lichtenbergalsblogger.blogspot.de/> zu erreichen.

Die Studierenden konnten sich im Anschluss an die Einführungsphase in der fünften und sechsten Sitzung selbständig ein Thema für ihre Forschung aussuchen. Der Findungsprozess wurde dabei durch ein gemeinsames Brainstorming begleitet, in welchem es zu einem regen Austausch von Ideen kam; dieser Austausch fiel den Studierenden umso leichter, als dass sie nunmehr bereits vier,

⁵ Lichtenberg, Sudelbuch L, 1796-1799. [L 705]

beziehungsweise fünf Sitzungen gemeinsam besucht hatten und sich zusätzlich im gemeinsamen Seminarblog näher kennengelernt hatte.

Daraufhin waren den Studierenden sieben Wochen für ihre Forschungsphase gegeben, die sie frei nutzen konnten. Die gemeinsamen Sitzungen dienten dabei als wöchentliche Rekapitulation der bisherigen Ergebnisse, der gegenseitigen Unterstützung bei aufgetauchten Fragen und der Diskussion der neusten Einträge auf dem Seminarblog – durch die Aufgabe, jede Woche einen kleinen Beitrag auf ihm zu veröffentlichen, waren die Studierenden motiviert, kontinuierlich Fortschritte zu machen.

Die abschließende Phase der Präsentation der Forschungsergebnisse fand in den letzten beiden Sitzungen des Tutoriums statt; die einzelnen Studierenden, beziehungsweise Forschungsgruppen, die gemeinsam an einem Thema gearbeitet hatten, konnten hier vor dem versammelten Kurs ihre Ergebnisse präsentieren, die wir im Anschluss intensiv diskutierten – so kam es zum Schluss noch einmal zu einem produktiven Austausch innerhalb der Gruppe und der gegenseitigen Wertschätzung der geleisteten Arbeit.

Zuletzt ist noch anzumerken, dass der beschriebene Seminarplan zwar für beide Semester vorgesehen war, jedoch tatsächlich nur im ersten umgesetzt werden konnte. Denn besuchten im Sommersemester 2017 14 Studierende die erste Sitzung, von denen elf den Kurs weiterhin belegten, kamen im Wintersemester 2017/18 keinerlei Studenten zur ersten Sitzung. Auch in einer neuangesetzten ersten Sitzung fanden sich nur zwei Studierende ein; eine Teilnehmerzahl, die mir für ein produktives Tutorium zu gering schien. Deshalb entschloss ich mich, statt eines regulären Seminars ein Blockseminar in den Semesterferien zu veranstalten – ein Format, das ob der kompakteren Sitzungen bei Studierenden beliebter ist und so mehr Teilnehmer anziehen könne, so hoffte ich. Tatsächlich sagten sieben Studierende zu, von denen immerhin fünf zum ersten Block erschienen. Hier wurde die Vorbereitungsphase auf einer langen Sitzung über sechs Stunden komprimiert und die Forschungsphase als selbstständige Hausarbeit über die Semesterferien aufgegeben – es fand also keine designierte Stunde für die Forschungsphase statt, natürlich war ich aber stets für die Nachfragen der Studierenden erreichbar.

Eine zweite Sitzung zur Präsentation der Forschungsergebnisse war angesetzt, leider reichte jedoch nur eine der Studierenden eine Abschlussarbeit ein, weshalb es nicht zu einer abschließenden Sitzung kam – hier zeigte sich, dass die regelmäßige und persönliche Kommunikation mit den Studierenden für ein erfolgreiches, produktives Seminar unerlässlich ist. Hierzu jedoch mehr in meinem persönlichen Fazit.

2.2: Fragestellungen des Tutoriums und der Studierenden

Als Q-Tutor habe ich die Studierenden darauf hingewiesen, dass sich grundsätzlich die Forschung aus zweierlei Perspektiven anbot: zum einem die germanistische Analyse Lichtenbergs unter dem neuen Gesichtspunkt ihrer Gegenüberstellung mit dem aphoristischen Schreiben auf Blogs, zum anderen die gattungspoetologische Erfassung von Blogs – ein Gebiet, das bisher von der Forschung wenig bis überhaupt nicht behandelt wurde. Bei ersterem galt es, ein bekanntes Feld aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten, bei letzterem, ein neues Feld mittels tradierter Methodik zu erfassen; in jedem Fall leisteten die Studierenden also „Pionierarbeit“, indem sie bisher unbekanntes Terrain der deutschen Literatur erforschten. Hervorzuheben ist hier beispielsweise der Essay der Studierenden Julia Haase, die in ihrem Text „Der Autor Lichtenberg“ zwischen den idiosynkratisch frühaufklärerischen

und subjektiven, die Blogkultur vorwegnehmenden Merkmalen der Sudelbücher differenziert und zu dem Fazit kommt, dass gerade die starke Differenz zwischen Lichtenbergs Denken und der aufklärerischen Gesellschaft die Intimität seiner Sudelbücher ermöglicht hat.

Natürlich war es den Studierenden auch möglich, ein Thema jenseits dieser beiden Komplexe zu behandeln, so widmete sich beispielsweise Zoé Zurawski in ihrem Essay „Die Essenz des lebenden Autors“ der von Michelle Foucault aufgeworfenen Frage nach dem „Tod des Autors“, und proklamiert mittels der im Seminar-Blog gemachten Erfahrungen als Autorin eine Wiederbelebung des Autors als spontane, subjektive Entität der Literatur in Zeiten des Bloggings.

Was den Fragestellungen aller Studierenden jedoch gleichermaßen zu Grunde lag, war die Idee, einen neuartigen, unkonventionellen Ansatz für ihre Forschung zu finden – was ja gerade das Ziel des Forschenden Lernens ist.

3. Gruppenkonstellation beider Semester

3.1: Gruppenzusammensetzung beider Semester

Wie bereits erwähnt, unterschied sich die Konstellation der Gruppen beider Semester sehr stark; im ersten Semester besuchten elf Studierende das Seminar, von denen sechs eine Abschlussarbeit einreichten, wohingegen es im zweiten Semester zunächst keinerlei Teilnehmer gab, danach am Blockseminar jedoch fünf Studierende teilnahmen, von denen eine Studierende eine Abschlussarbeit eingereicht hat.

Im ersten Semester gab es zehn Bachelorstudenten und einen Masterstudenten, im zweiten waren alle Teilnehmer im Bachelor-Studium begriffen. Dabei war ein Großteil der Studierenden, wie bei einem literaturwissenschaftlichen Tutorium zu erwarten ist, selbst in einem Studiengang der Deutschen Literatur. Weiterhin waren außerdem Studierende der Geschichtswissenschaften, Kulturwissenschaften und Volkswirtschaftswissenschaften Teilnehmende des Seminars.

3.2: Gruppendynamik und Teamgeist als didaktische Maxime

Hinsichtlich der Gruppendynamik hätten beide Semester nicht unterschiedlicher sein können; im Gegensatz zum ausbleibenden Gemeinschaftsgefühl im zweiten Semester aufgrund der misslungenen Organisation des Tutoriums durfte ich im ersten Semester gemeinsam mit einer engagierten Gruppe von Studierenden arbeiten, forschen und lernen. Dadurch, dass es zu keinerlei Fluktuation bei den Teilnehmern kam, konnte sich schnell ein Gefühl des gemeinsamen Forschens einstellen.

Dieser Teamgeist war es, der die Gruppendynamik am meisten beeinflusst hat, indem er mich meine eigene Rolle als „Lehrender“ hinterfragen ließ. Stattdessen formte sich in mir, angestoßen durch die rege Teilnahme der Studierenden und ihre für mich neuen Ansätze auf einem Gebiet, auf welchem ich mich zuvor noch zu Unrecht als Experte gefühlt hatte, die Idee eines lediglich „Leitenden“. Entsprechend harmonisch war die gemeinsame Arbeit, die nicht apodiktisch diktiert, sondern gemeinsam gestaltet wurde - so wurde beispielsweise ab der sechsten Sitzung das Tutorium immer mit einem Brainstorming eröffnet.

Hier zeigte sich auch noch einmal der Wert des gemeinsamen Blogs, auf dem anfangs noch nüchtern und zurückhaltend geschrieben wurde, im Laufe des Semesters jedoch zunehmend offener und intimer nicht nur über die eigene Forschung, sondern das eigene Leben berichtet wurde. Die Korrelation durch

ein gemeinsames Projekt, die dem einzelnen Teilnehmer nicht nur unmittelbar innerhalb des Rahmens der Zusammenkünfte, sondern darüber hinaus durch die Reflexion dieser Arbeit in einem interaktiven Medium bewusst ist, führt zu einer intrinsischen Motivation der Teilnehmer im Gegenteil zur extrinsisch forcierten Motivationen durch Fristen und Leistungsanforderungen.

Diese Erkenntnis wurde ex negativo im zweiten Semester bestätigt: obwohl der Arbeitsaufwand für die Studierenden letztlich geringer war und die Abgabefrist für die Abschlussarbeit großzügiger, konnte sich innerhalb einer Sitzung keinerlei Teamgeist und folglich keine intrinsische Motivation entwickeln.

4. Persönliches Fazit

Um zuletzt meinen Arbeitserfolg als Q-Tutor einschätzen zu können, stellt sich die Frage, was genau ich als solcher erreichen wollte – und natürlich auch sollte. Der Anspruch, die gleiche Rolle eines Dozenten einzunehmen, den ich vor Beginn des Tutoriums an mich hatte, musste gleich in zweifacher Hinsicht scheitern: zum einen ist die wirklich souveräne Expertise auf einem Gebiet, zumal eines so weiten wie in diesem Fall, eine Errungenschaft, die erst nach langjähriger Arbeit zu erreichen ist; der Wert solch fundierten Wissens ist mir durch die Konfrontation mit dieser Tatsache noch einmal bewusstgeworden. Zum anderen war ich eben nicht in der Rolle eines Dozenten, sondern eines Q-Tutors tätig, der selbst ein Student ist und gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe ein Thema, für das er sich interessiert, weiter erforschen darf. Obwohl ich vermeintlich lehren sollte, habe ich durch die intelligenten Nachfragen und spannenden Forschungsergebnisse der Seminarteilnehmer wohl fast mehr gelernt als die Studierenden. Insofern ist diese Erkenntnis für mich bereits ein ganz persönlicher Arbeitserfolg, der mich ermutigt, auch weiterhin neue Wege der Forschung und Lehre zu suchen.

Viel wichtiger als mein persönlicher Erfolg sind jedoch natürlich das Gelingen des Q-Tutoriums und die Erfahrungen der Studierenden, die daran teilgenommen haben. Durch meinen Sinneswandel veränderte sich auch hier das Ziel, das ich mir ursprünglich gesetzt hatte: nicht bloß Wissen sollte das Q-Tutorium vermitteln, sondern eine grundsätzliche Haltung zu Wissenschaft und Forschung, die lebendig und befreit, nicht gehemmt und einförmig ist. Ich glaube, behaupten zu dürfen, dass dies im ersten Semester gelungen ist - nicht allein durch meinen Verdienst, sondern durch die Zusammenarbeit des Tutoriums wurde dieses Ziel erreicht: der gesamte Kurs forschte gerne und mit Erfolg in verschiedenen Bereichen des gleichen Themas, sodass selbst die Studierenden, die keinerlei Abschlussarbeit abgeben haben, weil sie keinerlei Leistungspunkte benötigten, mit Tatenkraft bis zum Ende des Tutoriums dabeigeblichen sind.

Im zweiten Semester gelang es mir nicht, dieses Ziel zu erreichen, teils aufgrund unglücklicher Startbedingungen für das Tutorium, teils auf Grund misslungener Kommunikation mit den Studierenden. Hier gilt es, wie bereits erwähnt, stets das entscheidende Moment des Forschenden Lernens zu beachten: das gemeinsame Forschen. Umso ungünstige Situationen wie die von ausbleibenden Teilnehmenden zu vermeiden, sollte deshalb stets im Vorhinein das Q-Tutorium außerhalb des Vorlesungsverzeichnisses beworben werden, um eine ausreichende Teilnehmerzahl zu gewährleisten. Vielleicht wird es in Zukunft dem bologna.lab auch möglich sein, die Q-Tutorien noch prominenter im Vorlesungsverzeichnis zu platzieren, um ihnen die Aufmerksamkeit zu ermöglichen, die sie verdienen. Abschließend ist nur noch zu sagen, dass ich es als Freude und Ehre empfunden habe, als Q-Tutor tätig gewesen sein zu dürfen und hoffe, dass dieses außergewöhnliche Lehrformat weiterhin die Humboldt-Universität bereichern wird.

Chris Vogelsänger und Anna Kokenge

Raketen, Spione und Rote Telefone

**Filmische Imaginationen des Kalten
Kriegs**

Q-Tutorium

im Sommersemester 2017 und Wintersemester 2017/18

Humboldt-Universität zu Berlin

Philosophische Fakultät

Institut für Geschichtswissenschaften

1. Einleitung

Als am 14. März 1954 der japanische Fischkutter »Dai-go Fukuryū-maru« (Glücklicher Drache V) in den Hafen von Yaizu zurückkehrte, bot sich den Anwesenden ein schrecklicher Anblick. Die Haut der 23 Besatzungsmitglieder war stark verbrannt und es stellte sich heraus, dass alle schwer strahlenkrank waren. Am 1. März wurden sie nahe der Marschallinseln Zeugen des amerikanischen Kernwaffentests »Castle Bravo«, der bis heute stärksten Wasserstoffbombendetonation. Nachdem sich der Himmel verdunkelte, ergoss sich aus der atomaren Wolke etwa drei Stunden lang sandiger Regen auf das Boot. Ein Mitglied starb noch im selben Jahr, sechs weitere erkrankten später an Leberkrebs. Sie waren Opfer des Kalten Krieges, der die Welt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Atem hielt.

Sie waren damit zugleich auch Inspiration für den japanischen Filmproduzenten Tomoyuki Tanaka. Noch im selben Jahr ließ dieser das wohl bekannteste Leinwandmonster aus dem Meer aufsteigen: *Godzilla* (J 1954, R.: Ishirō Honda) »war ein Kino-Manifest gegen den Einsatz von Nuklearwaffen, das Japan damals an die gesamte Welt richtete«, so der Assistent des Monster-Schöpfers (Buttgereit 2011). Der Film war mehr als ein schnell produzierter Genrestreifen. Neun Jahre nach den Bombenabwürfen von Hiroshima und Nagasaki und der folgenden bedingungslosen Kapitulation Japans im Zweiten Weltkrieg und zwei Jahre nach dem Ende der US-amerikanischen Besatzungsregierung, die durch Zensur ihren Einfluss vor allem auf die Filmindustrie des Landes geltend machte, musste ein Film, der all das scheinbar ignoriert, als Provokation verstanden werden (Yomota 2007: 114). Trotz alledem wurde der Film zu einem riesigen Erfolg und begründete das japanische Genre des *Kaijū Eiga* (Monsterfilm), das *Godzilla* in den folgenden Jahrzehnten mal als freundliches Monster für das Kinderfernsehen, mal als nationalistischen Kämpfer gegen den amerikanischen Riesenaffen King Kong inszenierte.

Godzilla sollte aber mitnichten als ein rein japanisches Phänomen verstanden werden. Für seinen Film ließ der Produzent Tanaka den Film *The Beast From 20.000 Fathoms* (USA 1953, R.: Eugène Lourié) in großen Teilen Szene für Szene nachstellen, eine US-amerikanische Science-Fiction, die in einer Reihe mit anderen zeitgenössischen Filmen den Einsatz von atomaren Waffen propagierte. Auch in den Kinos der einstigen Besatzungsmacht USA wurde der Film – trotz miserabler Kritik – zum Erfolg. Doch bekamen die US-Bürger 1956 unter dem Titel *Godzilla, King of the Monsters!* einen ganz anderen Film zu Gesicht. Der amerikanische Verleih kaufte die Rechte mit dem Zugeständnis, dass er den Film neu bearbeiten dürfe. Unter der Regie von Terry Morse wurde der Film um etwa 40 Minuten beschnitten, mit 20 Minuten nachgedrehtem Material angereichert und mit neu geschriebenen Dialogen sehr nachlässig synchronisiert. Die pazifistische Botschaft des Films war so verschwunden. Erst 1982 – der Beginn einer Phase wieder aufflammender militärischer Rüstung unter Reagan – wurde die japanische Originalversion des Films auch in den USA gezeigt.

Anlässlich des 50-jährigen Jubiläums des ersten Films 2004 erlangt *Godzilla* als »The Monster That Morphed Into a Metaphor« in der New York Times späte Anerkennung. Raffertys Artikel bildet dabei nicht einmal das gesamte Spektrum der *Gojira*-Interpretationen der letzten 50 Jahre ab: *Godzilla* stelle ganz universell die Verkörperung von Zerstörung und Anarchie da; *Godzilla* verweise auf die Wehrlosigkeit Japans angesichts der kommunistischen Bedrohung, wobei auch die fehlende US-Hilfe zeige, wie sehr das Land auf sich selbst zurückgeworfen sei; *Godzilla* beweise, dass eine zu milde und liberale Politik das Land an seine Feinde ausliefere; *Godzilla* sei die Verkörperung der im Pazifik-Krieg gestorbenen japanischen Soldaten; *Godzilla* stelle die Verkörperung des »Traumas« eines von seinen imperialistischen Machtphantasien gestürzten Landes dar, dass als bisher einzige Nation die

Zerstörungskraft von Atomwaffen erfahren hatte; *Godzilla* diene damit zur Re-Interpretation der Geschichte Japans im 20. Jahrhundert als eine Opfergeschichte; *Godzilla* verbinde das Trauma mit den Ängsten des Kalten Krieges und den Spannungen Japans gegenüber den Vereinigten Staaten; *Godzilla* sei damit das Bild der »national Japanese melancholia« (Anderson 2006: 26).

Leinwandmonster wie *Godzilla* stehen allegorisch für die cineastische Beziehungsgeschichte des Kalten Kriegs. Schon 1965 erkannte Susan Sontag diese Spielfilme als lohnenswerte Untersuchungsgegenstände, da sie als Spiegel einen Zugriff auf »weltweite Ängste« anbieten (Sontag 2009: 297). Zwischen Abgrenzung und Adaption, zwischen Angst und Lust, zwischen Pazifismus und Wettrüsten sind es vor allem immer wieder »die Bombe« und das mit ihr verbundene Udenkbare, welche die Phantasien der Filmemacher beflügelten. So sind es auch die gescheiterten Verhandlungen um eine weltweite Atomwaffenkontrolle, in deren Umfeld der Begriff »Kalter Krieg« 1947 zuerst geprägt wurde (Stöver 2007: 12 ff.). Auch wenn die Bedrohungslage immer real war, so existierte der Atomkrieg doch vor allem in Simulationen, in der Literatur und in Filmen (Nanz/Pause 2013: 8 f.).

Doch nicht nur Urzeitmonster verkörperten die filmische Auseinandersetzung mit dem Systemkonflikt. Geheimagenten wurden auf beiden Seiten des Eisernen Vorhangs zu Helden des Kinopublikums. Wobei nicht nur der omnipotente britische Geheimagent James Bond die Welt immer wieder vor dem Abgrund rettete. Zu den bekanntesten Filmen gehören daneben die Literaturverfilmungen *The Spy who came from the Cold* (GB 1965, R.: Martin Ritts) und *Torn Curtain* (USA 1966) von Kinoaltmeister Alfred Hitchcock. Diese Filme sind heute nicht nur aus stilistischen Gründen kanonisierte Klassiker der Filmgeschichte, sondern eignen sich aufgrund ihrer Geheimdienstdarstellungen in besonderer Weise als Gegenstand einer Mediengeschichte des Kalten Krieges, thematisieren sie diesen doch ganz konkret. Dabei ist es kein Zufall, dass beide Filme in Berlin spielen und damit in ebenjener Stadt, die als Sinnbild des Kalten Krieges schlechthin gilt. Es ist der Schauplatz der deutsch-deutschen Teilung, der in Filmen wie Konrad Wolfs *Der geteilte Himmel* (DDR 1964) oder Gerhard Kleins *Eine Berliner Romanze* (DDR 1955) zeigt, wie weit der »Eiserne Vorhang« auch in den privaten Alltag hineinragte.

Der Spielfilm stellt als »Institution an der Schnittstelle zwischen Politik und Kultur« wohl eine der wichtigsten Waffen des »Krieges in den Köpfen« dar. Vor allem im Film wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts »öffentliche Konflikte um die weltanschauliche und internationale Positionierung des Gemeinwesens ausgetragen« (Lindenberger 2006: 345). Damit ist er gerade in seiner formalen sowie inhaltlichen Vielfalt ein besonders geeigneter und wertvoller Gegenstand, um die Kultur- und Gesellschaftsgeschichte des Kalten Krieges zu untersuchen. Nicht immer treten die Motive offen zu Tage: »Extreme Feindbilder, schwelende Angst und stereotype Versatzstücke der Polarisierung sind Kennzeichen einer symbolischen Verweisart auf den Kalten Krieg, sodass insbesondere eine ganze Reihe von [...] Filmen als Simulationsspiele der möglichen Gefahren und einer kommunistischen Unterwanderung angesehen werden können.« (Brunner/Schlichter 2012) Zwar hält der Spielfilm über den Ansatz der *Visual History* schon seit einiger Zeit vermehrt Einzug in die deutsche Geschichtswissenschaft, doch tut man sich hierzulande – abgesehen von einigen Beiträgen zu Spionagefilmen – in der Forschung bisher noch schwer, auch abseitige Erzeugnisse der Populärkultur als legitime Gegenstände der Geschichte des Kalten Krieges heranzuziehen. In der angloamerikanischen Forschung hingegen fehlen derartige Berührungsängste völlig. Gerade Spielfilme werden als besonders geeignet betrachtet, den Forderungen der *Cold War Studies* nach einer Historisierung des Kalten Krieges in multipolarer und transnationaler Perspektive nachzukommen (Greiner 2010). Im Seminar wurden filmische Imaginationen des Kalten Krieges in ihrem ganzen

Facettenreichtum untersucht; im Mittelpunkt stand dabei stets die Frage, welches Bild der Geschichte die in den Filmen erzählten Geschichten entwerfen.

2. Vorgehensweise

Spielfilme als Quellen historischer Forschung gehören seit einigen Jahren zum festen Bestandteil der Seminarpläne geschichtswissenschaftlicher Institute. Vor allem aus der Zeitgeschichte sind Spielfilme nicht mehr wegzudenken und dienen so nicht selten als Grundlage für studentische Abschlussarbeiten. Die Beschäftigung mit Spielfilmen eröffnet den Studierenden einen vermeintlich einfachen Zugang zu einer großen Vielfalt kulturgeschichtlicher Fragestellungen und stellt ihnen ein ebenso vielfältiges Angebot an methodischen Werkzeugen zur Verfügung. Die buchstäblich oberflächliche Zugänglichkeit von Spielfilmen erweist sich aber in den meisten Fällen als Trugschluss: Spielfilme sind komplexe kollektiv entstandene Produkte, deren Entstehungsprozess und Urheberchaft erst rekonstruiert werden müssen und nicht immer klar einzelnen Akteuren zuzuordnen sind; Spielfilme stellen als Bewegtbilder einen ganz eigenen Quellentypus dar, dessen Analyse immer auch auf die Werkzeuge anderer Fachdisziplinen angewiesen ist; Spielfilme verhalten sich immer zu ihrem Platz in der Filmgeschichte und verlangen nach einer Lektüre, die über den einzelnen Film hinausgeht; Spielfilme rufen eine Vielzahl von Reaktionen – emotionale, ästhetische, gesellschaftliche oder politische – hervor, die wiederum nur schwer zu rekonstruieren sind.

Die Veranstaltung unternahm vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen den Versuch, sich anhand von Spielfilmen als Gegenstand und Quelle der Geschichte des Kalten Krieges zu nähern, und sprach damit sowie mit der thematisch offenen Anlage Studierende der verschiedenen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen an. Die Gruppe der Teilnehmer*innen des Seminars erwies sich hinsichtlich ihrer Semesterzahl sowie ihrer Studienfachrichtungen als sehr divers. Zunächst mussten daher gemeinsam die zentralen historischen Eckdaten und Narrative des Kalten Krieges erarbeitet werden. Anschließend erstellten die Teilnehmer*innen einen Katalog von repräsentativen Themenblöcken, der zum einen die wichtigsten Fragestellungen zur Geschichte des Kalten Kriegs entfalten und zum anderen an deren filmische Adaptionen ausgerichtet sein sollte. Zeitgleich zeigte sich, dass es zunächst notwendig – aber gar nicht so einfach – war, in Frage kommende Filme zu sammeln. Es entstand ein Quellenkanon mit Spielfilmen – später auch Serien –, der zum Ende 277 Titel zählte. Als methodische Grundlage der historischen Filmanalysen dienten uns die »Dimensionen der Filmanalyse« nach Helmut Korte: Auf den Ebenen von »Bedingungsrealität« (Kontext der Entstehung), »Filmrealität« (filmimmanente Bestandteile), »Bezugsrealität« (Verhältnis des Films zu realen Begebenheiten) und »Wirkungsrealität« (die Rezeption des Films) lassen sich Spielfilme umfassend auch auf historische Fragestellungen hin untersuchen (vgl. Korte 2010: 19–32). Nach gemeinsamen Beispielanalysen im Genre des Agentenfilms stellten die Teilnehmer*innen ihre eigenen Beiträge vor. Aus dem Themen-Katalog entwickelten sich nach Abstimmung mit dem Seminar Themenblöcke, wie z. Bsp. »Angst, Unterwanderung & Paranoia«, »Stellvertreterkriege« oder »Deutsche Teilung«. Die einzelnen Themen und Filmvorstellungen wurden durch die Lektüre geschichtswissenschaftlicher Texte begleitet, wodurch ein Diskussionszusammenhang von historischem Kontext, Filmgeschichte und Geschichtskultur entstand.

Tatsächlich konnte so ein sehr vielschichtiges Bild des Kalten Kriegs gezeichnet werden: Von Trash-Produktionen, über Hollywood-Klassiker bis hin zu Werken aus asiatischen Ländern – etwa *Taegukgi hwinalrimyeo/Brotherhood* (KOR 2004, R.: Kang Je-gyu) oder *Ikimono no Kiroku/Bilanz eines Lebens* (JAP 1955, R.: Akira Kurosawa) – näherten sich die Teilnehmer_innen dem Gegenstand aus sehr

unterschiedlichen Perspektiven. So wurde etwa nach der Funktion der metaphorischen Darstellung des Kommunismus in populären SciFi-Filmen wie *John Carpenter's The Thing* (USA 1982, R.: John Carpenter) oder *The Blob* (USA 1958, R.: Irvin S. Yeaworth jr.) gefragt. Filme wie *Full Metal Jacket* (UK, USA 1987, R.: Stanley Kubrick) oder *Platoon* (USA 1986, R.: Oliver Stone) wurden als Beispiele präsentiert, die zeigen, wie sehr das historische Bild des Vietnamkriegs von popkulturellen Produkten beeinflusst ist. Dagegen inszenieren Filmen wie *Torn Curtain* (USA 1966, R.: Alfred Hitchcock) oder *Funeral in Berlin* (UK 1966, R.: Guy Hamilton) die Berliner Mauer überraschend durchlässig. Das heute wirkmächtige Bild der deutsch-deutschen Teilung ist im zeitgenössischen Kino nur vereinzelt zu finden.

Ursprünglich sollten die Teilnehmer_innen aus ihren Präsentationen einen oder mehrere Beiträge für eine geplante und bereits vorbereitete Website verfassen. Diese Planungen mussten allerdings im Laufe des Seminars aufgegeben werden. Neben der zu geringen Teilnehmer_innenzahl im ersten Kurshalbjahr (5 Personen, die später nur noch sehr unregelmäßig erschienen) waren es vor allem die oben skizzierten methodischen Probleme, aufgrund derer der Kurs entschied, die erarbeiteten Ergebnisse nur in kleiner Runde zu präsentieren.

Das Tutorium wurde über zwei Semester durchgeführt und blieb in seinem inhaltlichen Aufbau dabei weitestgehend gleich. Aufgrund der Erfahrungen aus dem ersten Semester wurde das Seminar im zweiten Durchlauf allerdings nicht mehr als Blockveranstaltung, sondern als wöchentliche Sitzung abgehalten. Da Filmseminare durch die Sichtungen der Spielfilme sehr zeitintensiv sind, ist die Bereitschaft der Teilnehmer*innen zusätzliche Zeit zu investieren essentiell. Das ist im Wochenrhythmus weitaus besser zu organisieren als mit Blockveranstaltungen.

3. Fazit und Forschungsausblick

Kann die Geschichte des Kalten Kriegs ohne Blick auf die Vielzahl von Spielfilmen, die direkt oder indirekt vom Konflikt der Systeme beeinflusst waren und sind, überhaupt geschrieben werden? Es gibt gute Gründe, dies zu verneinen. Der Kinosaal erscheint bei genauer Betrachtung gar als ein Schlachtfeld *sui generis*, auf dem die Ideologien um die Gunst des Publikums kämpften. Zwar mag man den Sieger der popkulturellen Auseinandersetzung aus heutiger Perspektive schnell benennen, doch sollte man dabei nicht vergessen, die jeweiligen Filme und ihre Wirkungen zu historisieren. Auch fallen die immer gleichen Namen, wenn es um die Frage geht, welche Filme in den Fokus genommen werden sollen. Auch wenn sich die Filmgeschichte des Kalten Kriegs, wie auch die Zeitgeschichte, in den letzten Jahren immer mehr auch abseitigen Genres geöffnet hat, so fehlt es doch gerade im deutschsprachigen Raum an interessanten Studien.

Das Seminar hat gezeigt, dass es vor allem heute vergessene Filme und abseitige Genres sind, die die Meistererzählungen des Kalten Krieges aufbrechen. Vor allem diese Beobachtungen boten im Verlauf der Veranstaltung die besten Ansatzpunkte, einzelne Filme und Phänomene zu historisieren. Im Seminar stellte sich heraus, dass auf Seiten der Studierenden ein sehr großes Interesse an außereuropäischen bzw. außereuropäischen Produktionen besteht – der Zugang zu diesen Filmen gestaltet sich aber als schwierig und passende Literatur existiert kaum. Es bedarf also weiterer Projekte und Übersetzungsleistungen, um die Vielfalt der filmischen Repräsentationen des Kalten Kriegs zu erschließen.

Spielfilme sind ein idealer Gegenstand für den interdisziplinären Ansatz des forschenden Lernens. Sie verlangen in ihrer Beschaffenheit nach methodischer wie thematischer Offenheit und Reflexion.

Dennoch stieß das Seminar an die oben skizzierten Probleme beim Umgang mit Spielfilmen. Zwar bereicherten beispielsweise tongestalterische Detailanalysen oder psychologische Annäherungen das Seminar sehr, doch blieb bis zum Ende die Schwierigkeit, eine historisierende Perspektive – die sich nicht bei der beliebten Frage nach der »historischen Authentizität« des Dargestellten aufhält – auf den Gegenstand zu gewinnen. Die Voraussetzungen für die Arbeit mit und an Spielfilmen haben sich dabei ebenfalls wie die nicht abschließend zu beantwortende Frage nach dem Quellenwert und dem angemessenen Umgang mit Spielfilmen als problematisch erwiesen. Es ist eben doch notwendig, sich in ganz unterschiedliche disziplinäre und historische Kontexte einzuarbeiten: Ohne das Wissen um den historischen Kontext des jeweiligen Films bzw. des Kalten Kriegs sind Bezüge nur schwer auszumachen. Ohne zumindest grundlegende Kenntnisse filmanalytischer Begriffe bleibt eine Beschreibung beispielsweise entscheidender Szenen immer lückenhaft. Neben dem historischen Kontext der Ereignisgeschichte bedarf es zur Einordnung der Filme auch immer eines filmhistorischen Kontext, der teilweise – auch aufgrund der begrenzten Literaturgrundlage – nur durch weitere Filmlektüre erschlossen werden kann. Diese wenigen Beispiele zeigen bereits auf, wie zeitaufwendig der Umgang mit Spielfilmen in den Geschichtswissenschaften sein kann.

Dass er trotzdem lohnt, haben schon die wenigen punktuellen Analysen der Teilnehmer*innen im Seminar gezeigt. Die Filme des Kalten Kriegs sind schließlich mehr als nur Nacherzählungen historischer Ereignisse: Sie sind Projektionen von Hoffnungen und Ängsten, sie erschaffen Helden und generieren Feindbilder. Sie besitzen eine ganz eigene Wirkmächtigkeit. Sie sind schließlich aber auch Ausdruck des Geschichtsbewusstseins und Teil der Geschichtskultur und sollten immer auch unter diesen Vorzeichen betrachtet werden. Häufig erzählen sie mehr über die Zeit, in der sie entstanden sind, als über die Zeit, von der sie erzählen. Wenn Steven Spielberg im Jahr 2017 *The Post* (USA) dreht, dann geht es ihm in Zeiten von alternativen Fakten, Fake News und Geheimdienstskandalen nicht so sehr darum, die Geschehnisse rund um die Veröffentlichung der Pentagon-Papiere im Jahr 1971 neu zu erzählen. Er inszeniert vielmehr eine kritische Reflexion über die Situation der gegenwärtigen Presse(-freiheit). Bis in die Gegenwart hinein ist der Kalte Krieg ein auf der Kinoleinwand heftig umkämpfter Gegenstand.

4. Literatur

Anderson, Mark (2006): *Mobilizing Gojira: Mourning Modernity as Monstrosity*, in: William M. Tsutsui/Michiko Ito (Hrsg.), *In Godzilla's® Footsteps. Japanese Pop Culture Icons on the Global Stage*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 21–40.

Brunner, Philipp/Ansgar Schlichter (2012): *Kalter Krieg*, in: Lexikon der Filmbegriffe, [online] <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=5427> [20.07.2018].

Buttgereit, Jörg (2011): *Monster aus dem Meer. Wie das japanische Kino die aktuelle Katastrophe vorwegnahm*, in: Die Zeit, 17.3.2011.

Greiner, Bernd (2010): *Kalter Krieg und »Cold War Studies«*, Version 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, [online], https://docupedia.de/zg/Cold_War_Studies [20.07.2018].

Korte, Helmut (2010): *Einführung in die Systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Lindenberger, Thomas (2005): Kalter Krieg im deutschen und französischen Film der 1950er Jahre, in: Hélène Miard-Delacroix/Rainer Hudemann (Hrsg.), *Wandel und Integration. Deutsch-französische Annäherung der fünfziger Jahre*, München: R. Oldenbourg Verlag, S. 345–360.

Nanz, Tobias/Johannes Pause (2013): Das Udenkbare filmen, in: dies. (Hrsg.), *Das Udenkbare filmen. Atomkrieg im Kino*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–24.

Sonntag, Susan (2009): Die Katastrophenphantasie [1965], in: dies., *Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 279–298.

Stöver, Bernd (2007): *Der Kalte Krieg 1947–1991. Geschichte eines radikalen Zeitalters*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Yomota, Inuhiko (2007): *Im Reich der Sinne. 100 Jahre Japanischer Film*, Frankfurt am Main/Basel: Stroemfeld Verlag.

Janosch Reble und Lisa Schröer

Zwischen Lyrik und lyrics

Bob Dylan als Popularmusiker, kulturelle Ikone und Literaturnobelpreisträger

Q-Tutorium

Sommersemester 2017 bis Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät

Institut für Anglistik/Amerikanistik

1. Einleitung

Unser Q-Tutorium zu Bob Dylan erstreckte sich über insgesamt drei Semester. Diese bauten mit verschiedenen Schwerpunkten aufeinander auf und ermöglichten eine Mehrfachbelegung für die Studierenden. Es war jedoch in jedem Semester auch neuen Teilnehmenden möglich, in unser Q-Tutorium einzusteigen. Eine kurze Zusammenfassung der drei Semester soll einen ersten Überblick bieten. Im Folgenden werden wir einzelne Aspekte aus den drei Semestern ausführlicher erläutern.

Im ersten Semester beschäftigten wir uns mit Bob Dylan als kultureller Ikone und Literaturnobelpreisträger. Sieben Studierende aus den Fachbereichen Anglistik/Amerikanistik, Kulturwissenschaft und Musikwissenschaft nahmen regelmäßig teil und arbeiteten am Abschlussprojekt mit. In Kleingruppen wurden Themen wie Bob Dylans Karriereanfang in New York und seine intertextuellen Bezüge auf andere Künstler, die von direkten Verweisen bis hin zu Plagiaten reichen, untersucht. Sehr bereichernd war dabei der Besuch von Prof. Heinrich Detering von der Georg-August-Universität Göttingen, der sich seit vielen Jahren mit Bob Dylan beschäftigt und Autor des Reclam-Standardwerkes zu Bob Dylan ist. Er besuchte uns in der Mitte des Semesters vier Stunden lang für Fragen und Diskussionen. Gemeinsam mit den Teilnehmenden erarbeiteten wir vor dem Besuch einen Fragenkatalog, der als Gesprächsgrundlage diente. Einen solchen Expertenbesuch können wir aufgrund unserer positiven Erfahrung sehr empfehlen. Die Ergebnisse unserer Forschung präsentierten wir schließlich bei einer öffentlichen Veranstaltung in einer Radio-Performance. Vor Publikum simulierten wir eine Radiosendung mit Infobeiträgen über und Musik von Bob Dylan. Die Inhalte der Sendung wurden von den Teilnehmenden eigenständig recherchiert und für das Radio-Format aufgearbeitet.

Im zweiten Semester wählten wir den Themenfokus der Intertextualität in Bob Dylans Songtexten. So konnten wir stärker eine gemeinsame Fragestellung in der gesamten Gruppe verfolgen, die aus vier Teilnehmenden aus dem ersten Semester und fünf neuen Studierenden bestand. Nach einer theoretischen Annäherung an das Feld der Intertextualität untersuchten wir Bob Dylans intertextuelle Verfahren. Seine Texte setzen sich teilweise aus collagenartigen Fragmenten zusammen, die literarische Texte von der Antike bis hin zu zeitgenössischen Schriftsteller*innen umfassen. Zudem gibt es zahlreiche Anspielungen auf Literatur, Film und reale Ereignisse. Die intertextuellen Verfahren Dylans adaptierten wir schließlich für unser Abschlussprojekt. Nach einem Creative-Writing-Workshop mit dem kalifornischen Schriftsteller Shane Anderson verfassten wir eigene Gedichte, die wir beim gemeinsamen Abschlussabend einiger Q-Tutorien, der „Nerd-Nacht“, vorlasen. Nach positiver Rückmeldung unserer Studierenden aus den ersten beiden Semestern entschlossen wir uns zur Bewerbung für ein weiteres Semester. Aufgrund des oft bekundeten Interesses am Film „I’m not there“ von Todd Haynes (2007) beschäftigten wir uns im dritten Semester mit der Analyse der verschiedenen Charaktere des Films. Dieser zeichnet verschiedene Seiten von Bob Dylan nach und stellt verschiedene Phasen seines Lebens und Schaffens vor. Um die Vielfältigkeit von Bob Dylan zu veranschaulichen, schlüpfen verschiedene Schauspieler*innen in seine Rollen. Der Name Bob Dylan taucht im Film nicht ein einziges Mal auf. Stattdessen heißen die Charaktere Woody Guthrie, Arthur Rimbaud oder Billy the Kid. Todd Haynes spielt damit auf Dylans große Bewunderung für den Musiker Woody Guthrie an, auf eines seiner wichtigsten literarischen Vorbilder Arthur Rimbaud und auf seine Rolle im Film „Pat Garrett jagt Billy the Kid“, zu dem er auch den Soundtrack schrieb. Durch diese Bezüge stand erneut die Theorie der Intertextualität im Fokus unserer Semesterarbeit.

Im Verlauf des Semesters eigneten wir uns gemeinsam das nötige Vorwissen für ein Verständnis der Bezüge an. Dies geschah in Form von kreativen Vorträgen und intensiven Diskussionen. Im dritten Semester nahmen sieben Studierende teil, von denen einer bereits zum dritten Mal unser Tutorium besuchte. Unser Abschlussprojekt fand auf Instagram statt. Die Teilnehmenden übernahmen die Analyse je einer Film-Figur und traten anschließend über ihre Instagram-Accounts miteinander in Kontakt. Jede*r veröffentlichte pro Tag ein Foto und kommentierte die Bilder der anderen.

Die ersten beiden Semester fanden in wöchentlichen Sitzungen statt. Im dritten Semester wählten wir das Format von Blocksitzungen, um mehr Zeit für intensive Diskussionen und die Besprechung von Filmszenen zu haben. Beide Modelle fanden unter den Studierenden Zuspruch und hatten jeweils Vor- und Nachteile.

2. Forschendes Lernen / Forschungsprozess

Das Konzept des Forschenden Lernens bildete die Grundlage für alle drei Semester unseres Q-Tutoriums. Um den Teilnehmenden die Idee dahinter näher zu bringen, nutzten wir jeweils die erste Semestersitzung für eine kurze Einführung. Wir gingen auf den Zirkel des Forschenden Lernens ein und erläuterten diesen anhand von Beispielen. Zentral hierbei war, den Unterschied von Q-Tutorien zu anderen universitären Veranstaltungen zu vermitteln. Da die meisten Studierenden mit dem Konzept des Forschenden Lernens nicht vertraut waren, stellte die Umsetzung für uns eine gewisse Herausforderung dar. Dies lässt sich am besten im Vergleich des ersten und dritten Semesters erläutern:

Im ersten Semester stellte sich bei uns das Gefühl ein, dass es den Teilnehmenden schwerfiel, ohne Anleitung eigenständig Forschungsfragen zu formulieren und eigene Interessen einzubringen. Nach der Einführung und den ersten Sitzungen mit inhaltlichem Input versuchten wir, mit den Teilnehmenden in einem gemeinsamen Brainstorming herauszufinden, was diese inhaltlich besonders spannend fanden und vertiefen wollten. Das Interesse an den Themen war groß, jedoch sprach sich fast niemand dezidiert für ein gewisses Thema aus bzw. brachte neue Themen ein, die über die bereits bearbeiteten hinausgingen. Die Kommunikation in den schließlich gebildeten Gruppen blieb oft oberflächlich und ging über eine Aufteilung der Aufgaben nicht hinaus. Ein Großteil der Koordination lag an uns als Q-Tutor*innen. Wir legten gemeinsam mit den Studierenden Meilensteine fest, die an unserem Abschlussprojekt orientiert waren. Diese wurden trotz der gemeinsamen Absprache größtenteils nicht eingehalten, sodass wir oft nachhaken mussten.

Grund hierfür könnte sein, dass der Großteil der Teilnehmenden im ersten Semester sich am Anfang des Bachelor-Studiums befand und die selbständige und eigenverantwortliche Arbeit noch nicht so stark verinnerlicht hatte wie die älteren Teilnehmenden des dritten Semesters. Im Gegensatz zum ersten wurde das dritte Semester sehr stark durch die Forschungsgruppe selbst vorangetrieben. Wir als Q-Tutor*innen konnten uns herausnehmen, mussten weniger organisieren bzw. im Auge behalten und konnten uns somit besser in die Gruppe integrieren und selbst an der Forschung teilnehmen. Es herrschte eine angenehme und offene Diskussionskultur und reichhaltige Ideen und Ansichten wurden ohne Scheu vorgetragen und diskutiert. In solch einer Gruppe ist das Forschende Lernen optimal umsetzbar. Die bessere Umsetzung des Forschenden Lernens im dritten Semester lag mit Sicherheit nicht nur an der größeren Erfahrung der Student*innen, sondern auch an unserer größeren Erfahrung als Q-Tutor*innen. Uns fiel es leichter, das Konzept zu vermitteln und die Teilnehmenden zu motivieren.

Das Block-Format unseres Tutoriums beeinflusste die Umsetzung des Forschenden Lernens im dritten Semester ebenfalls positiv. In den Sitzungen gab es viel Raum für Diskussionen und Austausch. In den ersten beiden Semestern, die jeweils aus wöchentlich stattfindenden 90-minütigen Sitzungen bestanden, war oftmals nicht genug Zeit für weiterführende Diskussionen. Die wöchentlichen Sitzungen bieten hingegen den Vorteil, dass der Austausch regelmäßiger stattfindet und die Arbeit am Projekt in den wöchentlichen Ablauf eingebettet ist. Rückblickend war das Block-Format für die Arbeit am Film sehr sinnvoll, da wir uns intensiv mit den intertextuellen Bezügen und ihrer Umsetzung im Film beschäftigen konnten. Im thematisch eher allgemeinen ersten Semester war es dagegen wichtiger, sich wöchentlich zu treffen, um über den Stand der einzelnen Gruppen zu sprechen.

2.1 Entwicklung der Forschungsfragen

Die gemeinsame Entwicklung von Forschungsfragen funktionierte vor allem im dritten Semester sehr gut. In einem Brainstorming-Prozess zunächst alleine und anschließend in Zweiergruppen mit wechselnden Gesprächspartner*innen entwickelten die Studierenden offene Fragen, die sie im Laufe des Semesters beantworten wollten. Zwei Leitfragen gaben wir den Teilnehmenden hierbei an die Hand:

1. Was möchte ich über den Film (I'm Not There) herausfinden?
2. Was ist dabei mein Ziel?

Nach der Vorstellung aller Fragen begannen die Teilnehmenden in offener Diskussionsrunde, gemeinsame Schnittpunkte herauszuarbeiten. Sie entschieden, sich auf wenige gemeinsame Fragen beschränken, um geschlossen auf das Abschlussprojekt hinarbeiten zu können. Die Moderationskarten, auf denen die Forschungsfragen gesammelt waren, fotografierten wir und luden die Fotos auf Moodle hoch. Wir wollten diese Plattform nutzen, um den gesamten Forschungsprozess zu dokumentieren und den Teilnehmenden somit die Reflexion der eigenen Forschung am Ende des Semesters zu erleichtern.

Die Frage, die im Mittelpunkt stand, drehte sich um die verschiedenen Bob Dylan-Darsteller*innen im Film. Der nächste Schritt war, zu überlegen, wie wir diese Thematik am besten in unserem Abschlussprojekt bearbeiten können. Wir hatten vorher bereits einige Ideen für ein mögliches Abschlussprojekt gesammelt, stellten diese zunächst jedoch zurück und erhofften uns von den Teilnehmenden eigene Ansätze. Dies stellte sich als eine gute Entscheidung heraus: Es kam die neue Idee auf, die App Instagram als Basis für das Abschlussprojekt zu verwenden und unsere Forschungsergebnisse in diesem neuen Medium zu veröffentlichen bzw. zu verarbeiten. Die Idee fand bei allen Teilnehmenden Zuspruch und nahm mit der Zeit konkrete Formen an. Die Gruppe legte gemeinsam mit uns im Laufe des Forschungsprozesses die Einzelheiten und das konkrete Format der Instagram-Accounts fest. Dank der selbstständigen Entwicklung der Forschungsfragen und des Abschlussprojekts arbeiteten alle begeistert und sehr motiviert mit.

2.2 Abschlussprojekte

Da das Abschlussprojekt im Forschenden Lernen eine wichtige Stellung einnimmt und für die Motivation der Teilnehmenden zentral ist, sollte darauf besondere Aufmerksamkeit gelegt werden. Wir nahmen uns in jedem Semester Zeit, gemeinsam mit den Teilnehmenden zu überlegen, wie wir die einzelnen Forschungsansätze am besten in einem gemeinsamen Projekt bündeln können. Die Abschlussprojekte fielen in allen drei Semestern sehr kreativ aus, sodass die Studierenden bei der

Konzipierung und Durchführung Spaß hatten und sich selbst verwirklichen konnten. Dies ist unserer Meinung nach ein großer Vorteil der Q-Tutorien und hebt diese in besonderem Maße von anderen universitären Lehrveranstaltungen ab.

Da das erste Semester thematisch sehr breit gefächert war, war eine entsprechend allumfassende Form des Abschlussprojektes nötig. Nach der Beschäftigung mit der Theme Time Radio Hour (eine Radiosendung, die Bob Dylan in den 2000ern konzipierte und moderierte) kam die Idee auf, diese Show als Grundlage für uns eigenes Abschlussprojekt zu verwenden. Wir konnten das Format schnell festlegen, sodass die Forschungsgruppe ein gemeinsames Ziel vor Augen hatte. Unsere Radiosendung beschäftigte sich mit Bob Dylan aus verschiedenen Blickwinkeln. Die Teilnehmenden schrieben die Radiotexte, für die sie den entsprechenden Inhalt recherchiert hatten. Wir organisierten eine Räumlichkeit, legten gemeinsam mit den Teilnehmenden ein Datum und Deadlines (Meilensteine) fest und kümmerten uns um die technischen Voraussetzungen. Durch die umfangreiche organisatorische Arbeit konnten wir uns nicht, wie in den anderen Semestern, als Teil der Forschungsgruppe etablieren, sondern nahmen eher eine außenstehende Stellung ein. Auf unsere Rolle als Q-Tutor*innen gehen wir im nächsten Kapitel detaillierter ein.

Nach dem allgemein gehaltenen ersten Semester nahmen wir uns vor, im zweiten Semester thematisch stärker einen roten Faden zu verfolgen. Wir wählten Intertextualität als theoretische Grundlage der Auseinandersetzung mit Bob Dylan. In der ersten Hälfte des Semesters erarbeiteten wir gemeinsam mit den Teilnehmenden den theoretischen Hintergrund und beschäftigten uns mit diversen Theorien der Intertextualität. An diese gingen wir praxisbezogen im Hinblick auf Bob Dylans literarisches bzw. musikalisches Werk heran. Die Weihnachtsferien dienten als Zäsur des Semesters. Ins neue Jahr, also den zweiten Teil des Semesters, starteten wir mit einem Creative Writing-Workshop. Shane Anderson, ein in Berlin lebender kalifornischer Schriftsteller, gab uns dabei hilfreiche Inspiration zum Verfassen unserer Texte. Im Nachhinein bekamen wir sehr viel positives Feedback von den Teilnehmenden zu dem Workshop. Sie wurden vor allem durch Shanes lockere und motivierende Herangehensweise inspiriert. Der Workshop war der perfekte Ausgangspunkt, um nun zielgerichtet auf das Abschlussprojekt hinzuarbeiten: Wir kopierten Bob Dylans intertextuelles Verfahren, das wir im ersten Teil des Semesters analysiert und verinnerlicht hatten, indem wir in „dylaneskem“ Stil eigene Gedichte schrieben. Den gesammelten Gedichtband trugen wir bei der „Nerd Nacht“, einem gemeinsamen Abschlussabend mehrerer Q-Tutorien, vor.

Im dritten Semester beschäftigten wir uns mit dem Film „I’m not there“ von Todd Haynes (2007). An diesem Film hatten die Teilnehmenden der ersten beiden Semester großes Interesse gezeigt. Todd Haynes wählte sechs verschiedene Schauspieler*innen aus, die verschiedene Phasen und Facetten Bob Dylans darstellten. Ohne Vorwissen über Dylans Biographie und musikalisches Schaffen sind die zahlreichen Anspielungen im Film kaum zu verstehen. Im Vorfeld des Semesters überlegten wir uns daher relevante Themen, die zum Verständnis beitragen. Die Teilnehmenden präsentierten diese Themen in sehr kreativen Vorträgen den anderen und diskutierten anschließend über die Umsetzung im Film. Auf diese Weise gelangten wir gemeinsam zu einer Auseinandersetzung mit den verschiedenen Charakteren. Nach einer ersten Einarbeitung in das Thema erarbeiteten die Studierenden ihre Forschungsfragen. In der Gruppe diskutierten wir schließlich die Fragen und überlegten uns, wie sie in einem gemeinsamen Abschlussprojekt gebündelt werden können. Die Teilnehmenden schafften es schnell, sich ein gemeinsames Abschlussprojekt zu überlegen und beschlossen, Instagram-Accounts für die einzelnen Filmcharaktere zu erstellen. Auf diesen Accounts postete jede*r täglich ein Foto und kommentierte die Fotos der anderen. So entstand eine interaktive

Diskussion der verschiedenen Bob-Dylan-Charaktere, die verschiedene Phasen seines Schaffens repräsentieren.

Die Teilnehmenden aller drei Semester zeigten sich am Ende mit dem Abschlussprojekt zufrieden. Die meisten von ihnen betonten vor allem, dass sie am kreativen Projekt mit viel Spaß arbeiteten. Außerdem sagten die Teilnehmenden, sie hätten mindestens ebenso viel gelernt wie bei üblichen Prüfungsmodellen wie Klausuren oder Hausarbeiten. Die Integration kreativer Projekte und Prüfungsformate sollte daher im universitären Alltag grundsätzlich mehr Raum erhalten und klassische Formate ergänzen. Durch die eigenständige Erarbeitung von Forschungsfragen und Präsentationsformen sowie die Arbeit in einer Gruppe erlangen Studierende ähnlich viel Wissen und Kompetenz wie beim individuellen Verfassen einer Hausarbeit.

3. Abschließende Reflexion / Unsere Rolle als Q-Tutor*innen

Sich in seine Rolle als Q-Tutor*in einzufinden bzw. im Wechsel verschiedene Rollen einzunehmen, ist ein essentieller Lernprozess, den wir im Laufe der drei Semester durchlebten. Hierbei war für uns die Arbeit zu zweit im Team ein großer Vorteil. Wir konnten uns während der Sitzungen den Ball zuspielen und uns mit der Moderator*innen-Rolle abwechseln. Zudem war es uns nach jeder Sitzung möglich, uns gegenseitig Feedback zu geben, und somit bei offenen Fragen eine/n direkte/n Ansprechpartner*in zu haben.

Im ersten Semester stellten wir keinen Teil der Forschungsgruppe dar. Das war bedingt durch unsere fehlende Erfahrung als Q-Tutor*in und durch die implizite Forderung der Gruppe, ihr möglichst viel Input und Anleitung zu geben. Wir waren zu dieser Zeit noch stark mit dem Rollenfindungsprozess beschäftigt und uns in unserer Rolle zu unsicher, um den eigenständigen Forschungsprozess der Gruppe anzuleiten und uns gleichzeitig als Teil der Gruppe zu etablieren. Bei der Besprechung des Abschlussprojektes machten wir frühzeitig den Vorschlag der Radio-Performance, den die Studierenden begeistert aufnahmen. Damit fehlte ihnen allerdings die Motivation, sich eigene Alternativideen zu überlegen. Das frühzeitig festgelegte Abschlussformat beschränkte somit die freie Entfaltung des Forschungsprozesses.

Im zweiten Semester konnten wir uns als Q-Tutor*innen sehr gut in die Forschungsgruppe integrieren. Shane Anderson nahm uns im Workshop die Rolle als „Autoritätsperson“ ab, so dass wir Teil der Gruppe sein konnten und ebenfalls am Workshop teilnehmen konnten. Zudem trugen wir in gleichem Umfang unsere Gedichte zu dem Abschlussprojekt bei und waren auch auf dieser Ebene mit den Teilnehmenden gleichgestellt. Wir übernahmen zwar die Koordination für den gemeinsamen Abschlussabend mit den anderen Q-Tutor*innen, die Teilnehmenden brachten sich aber mit eigenen Ideen und Vorstellungen ebenfalls ein und zeigten Interesse an der Umsetzung.

Im dritten Semester fühlten wir uns in unserer Rolle als Q-Tutor*innen sehr sicher und konnten uns aktiv in die Diskussionen einbringen. Es war uns möglich, als Moderator*in die Diskussionen der Gruppe anzuleiten, gleichzeitig aber auch aus dieser Rolle auszubrechen, unsere eigene Meinung beizutragen und somit auf einer Ebene mit den Teilnehmenden zu diskutieren. Am Abschlussprojekt arbeiteten wir nicht aktiv auf Instagram mit. Dafür erstellten und betreuten wir die Website, die auf die verschiedenen Instagram-Accounts verweist (<https://dylanisanother.wordpress.com/>), und kümmerten uns um die organisatorischen Rahmenbedingungen.

Ein Q-Tutorium zu leiten war für uns beide eine tolle Möglichkeit. Insgesamt lernten wir auf fachlicher, sozialer und didaktischer Ebene durch das Q-Programm sehr viel. Wir sind froh, uns dafür beworben zu haben und möchten die Erfahrungen, die wir als Q-Tutor*in gemacht haben, nicht missen.

Agnes Senger

Hochschullehre anders denken

**Wie verändern Erfahrungsexpert_innen
theoretische, empirische und praktische
Betrachtungen in der Hochschullehre?**

Q-Tutorium im Sommersemester 2017

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen

1. Einleitung – Hochschullehre anders denken

Als Studierende_r wird man zu Beginn des Studiums mit einer Hochschullehre konfrontiert, die in der Konzeption und Durchführung nicht immer innovativ oder dem Lerngegenstand angemessen ist. Sämtliche Studienfächer betrifft schließlich die Frage, wie Hochschullehre gestaltet werden kann, um ein Selbstverständnis der eigenen Profession in dem jeweiligen Fach zu entwickeln.

Der Status des Berufsfelds der Sozialen Arbeit ist vom Ansehen und von der Qualität der Ausbildung geprägt. Das Studium der Sozialen Arbeit umfasst, wie viele andere auch, drei wesentliche Kompetenzbereiche: Personale Kompetenz, Wissens- und Handlungskompetenz. Aus der Betrachtung dieser anspruchsvollen Forderungen und Inhalte an das Studium (nicht nur der Sozialen Arbeit) resultiert die Frage, wie Hochschullehre neu gedacht werden kann, um Studierenden schon während ihrer Ausbildung die Möglichkeit zu geben, mit diesen Kompetenzen ihre professionelle und berufsethische Haltung zu fundieren.

2. Hintergrund – Beteiligung von Erfahrungsexpert_innen

Seit mehr als zehn Jahren ist in Großbritannien gesetzlich verankert, dass *Service User*⁶ (Adressat_innen der Sozialen Arbeit) bei der Konzipierung und Umsetzung von Studieninhalten verschiedener sozialwissenschaftlicher und medizinischen Studiengänge umfangreich beteiligt werden müssen. Studierende kommen so schon sehr früh in ihrem Studium in Form von Co-Teaching mit *Service Usern*, die Erfahrungsexpert_innen in einem sozialwissenschaftlichen Themengebiet sind, in Kontakt. Zum Teil werden die Studierenden von den Adressat_innen als Erfahrungsexpert_innen unterrichtet, benotet und im Studium begleitet (Leers 2014, S. 145). Die Erfahrungsexpert_innen bringen dabei nicht nur ihre praxisgeschulte Perspektive als Studieninhalt ein, sie kommunizieren auch aus der Selbsterfahrung heraus emotional, sie selbst beeinflussende Inhalte, die kontrovers und irritierend von den Studierenden wahrgenommen werden können.

In Deutschland ist das Konzept bisher nicht verpflichtender Bestandteil des Lehrangebots und nur an wenigen Hochschulen erprobt. Die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) bietet einige Seminarformate an, in denen Erfahrungsexpert_innen als Co-Teacher fungieren. Eines dieser Seminare „Soziale Unterstützung, Aktivität und Teilhabe“, das seit 2014 von Prof. Dr. Gaby Straßburger durchgeführt wird, wird als Forschungsgegenstand im Q-Tutorium genauer untersucht.

3. Arbeitsschritte und Fragestellung

Es sollte untersucht werden, welchen Einfluss der Einsatz von Erfahrungsexpert_innen als Co-Teacher auf die Hochschullehre hat und ob so eine weitere Ebene zu Theorie, Empirie und Praxis gebildet wird. Hierzu sollten verschiedene Schwerpunkte in Bezug auf unterschiedliche Disziplinen, wie z.B. gelegt werden, sodass die Studierenden ihren Forschungsschwerpunkt, auf die Adressat_innen,

⁶ Die Begriffe *Service User* und *Carer* sind zwei der wichtigsten Vokabeln aller sozialen Berufe in Großbritannien und beschreiben in der klassischen Definition *Service User* als Menschen, die aktuell soziale Dienste in Anspruch nehmen oder genommen haben und somit direkte Erfahrungen mit dem Hilfesystem sammeln oder gesammelt haben (Levin 2004, S. 19). Von der wörtlichen Übersetzung des Begriffs *Service User* als „Nutzer_innen“ wird abgesehen, um die Bedeutung des_r passiven Empfänger_in nicht zu implizieren. Darüber hinaus werden die Begriffe „Adressat_innen“ oder „Erfahrungsexpert_innen“ in der fachlichen Auseinandersetzung in Deutschland genutzt, sodass der Begriff *Service User* allein für den britischen Kontext steht.

Benutzer_innen, Schüler_innen oder auch Klient_innen der eigenen Fächer (z. B. Psychologie, Erziehungswissenschaften, Informatik, Theologie, etc.) legen konnten.

Die Gruppe bestand aus fünf engagierten Teilnehmenden aus den Fachbereichen Psychologie, Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung und Sprachwissenschaften und erlaubte so auch eine interdisziplinäre Perspektive auf den Forschungsgegenstand.

In den ersten beiden Stunden gab es eine theoretische Einführung in das Thema Partizipation und *Service User Involvement* an britischen Hochschulen, um sich dem Forschungsgegenstand inhaltlich zu nähern. Dabei haben wir in Kleingruppen Texte erarbeitet und gemeinsam zu dem Thema recherchiert. In der dritten Seminareinheit wurde ein Workshop mit drei Erfahrungsexpert_innen aus verschiedenen Selbsthilfegruppen organisiert, die zum einen aus ihren Erfahrungen als Betroffene/Adressat_innen des Sozialen Sicherungssystems und aus ihrer Arbeit mit Studierenden als Co-Teacher berichteten.

Der Workshop war ein Schlüsselmoment für die Studierenden, weil sie das, was sie untersuchen wollten (Auswirkung der Beteiligung von Erfahrungsexpert_innen), selbst erfahren und daraus einen Fokus für ihr Forschungsdesign entwickeln konnten. Somit entwickelten die Studierenden die Forschungsfrage des Q-Tutoriums: **„Welche Auswirkungen hat die Beteiligung von Erfahrungsexpert_innen als Co-Teacher?“**

4. Vorbereitung

Um diese Frage zu beantworten, wurden in einer Fallstudie fünf halb-strukturierte Leitfadeninterviews mit ehemaligen Teilnehmer_innen des Seminars „Partizipation. Mehr als ein Schlagwort?“ (Wintersemester 2016/2017) der KHSB durchgeführt.

Dafür wurde zunächst in der Seminargruppe ein Interviewleitfaden entwickelt, der verschiedene Aspekte von der Partizipation der Erfahrungsexpert_innen am Seminar abdecken sollte und den Befragten ermöglichen, frei von ihren Erfahrungen zu erzählen.

Zum anderen sollte die Frage bearbeitet werden, ob das Konzept aus Großbritannien in der Übertragung auf das deutsche Hochschulsystem so funktionieren kann, wie es ursprünglich vorgesehen war, und die Lehre auf vergleichbare Weise ergänzen kann. Ermittelt werden sollte dabei insbesondere, ob die Interessen und Bedürfnisse der drei beteiligten Personengruppen – Studierende, Lehrende und Erfahrungsexpert_innen – in der Gestaltung und Organisation partizipativer Lehrveranstaltungen mit dem gleichen Stellenwert zur Geltung kommen. Dieselbe Frage stellte sich bezüglich der Seminarinhalte. Es sollte erforscht werden, was die beteiligten Gruppen durch die Teilnahme an partizipativen Lehrveranstaltungen voneinander lernen können und ob sich diese Inhalte möglicherweise überschneiden.

5. Durchführung und Auswertung

Es wurden zwei Dozentinnen, zwei Studierende und eine Erfahrungsexpertin, die als solche am Seminar mitgewirkt hatte, befragt. Die Interviews mit den beiden Studierenden sowie das Interview mit Dozentin 2 wurden jeweils von zwei Studierenden aus der Projektgruppe durchgeführt und aufgezeichnet. Die Interviews mit der Dozentin 1 und der Erfahrungsexpertin wurden von Madeleine Griesbaum im Rahmen einer internen Studie der KHSB im Jahr 2016 durchgeführt und der Forschungsgruppe zur Auswertung zur Verfügung gestellt.

Die Audiomitschnitte wurden zum Teil vollständig und zum Teil selektiv transkribiert. Danach wurde eine inhaltsanalytische Auswertung der Interviews entlang eines gemeinsam erarbeiteten Kategoriensystems durchgeführt. Hierzu wurden Ausschnitte und Zitate aus den Transkripten extrahiert und für die drei Gruppen (Studierende, Lehrende, Erfahrungsexpert_innen) farblich kodiert. Anschließend wurden die Ausschnitte und Zitate in Clustern sortiert, wodurch ein 12-teiliges Cluster von Themenfeldern entstand. Diesen 12 Clustern folgt die Darstellung der Ergebnisse der Forschungsarbeit.

6. Forschungsergebnis

Als Grundlage für die Interviewergebnisse werden die geclusterten Transkriptionsexzerpte⁷ verwendet. Bei der Auswertung ergaben sich 12 verschiedene Themen. Alle 12 Themen können hier nicht in der Breite vorgestellt werden, weshalb in der Ergebnispräsentation exemplarisch auf eine Auswahl eingegangen wird.

Zugang zu neuen Wissensformen und Lernerfahrungen

Die praktische Anwendung theoretischen Wissens ist für Studierende eine Herausforderung, wie es auch für die Universität eine Herausforderung ist, diese zu vermitteln. Ein Ziel der Lehrenden in den untersuchten Seminaren, war es, im Seminar eine Lehrform zu erreichen, die Theorie und Praxis vereint (D1, 160). Da der theoretische Teil durch die universitäre Lehre vielfach bearbeitet wurde, war es ihnen wichtig, dass die Studierenden durch das Seminar vor allem praxisnahe Erfahrungen sammeln konnten. Die Eindrücke und Erfahrungen, welche die Dozierenden in ihrer Praxisarbeit gesammelt hatten, ließen sich aus ihrer Sicht nicht problemlos im Rahmen einer Vorlesung oder eines Seminars vermitteln. Wenn jedoch der Umgang mit besonders schwierigen Situationen thematisiert wird, brächten Erfahrungsexpert_innen ihre Eindrücke aus solchen Situationen ein, in denen die üblichen Lehrinhalte nicht weiterhelfen. Sie sagten, solche Lerninhalte direkt aus der Perspektive der Erfahrungsexpert_innen zu hören, sei „auf einer anderen Ebene wirksam“ (D2, 89, 112, 247–255).

Aus Sicht der Lehrenden sensibilisiert die Arbeit mit Erfahrungsexpert_innen die Studierenden für ihre spätere Berufspraxis (D2, 99–101). Somit profitierten die Studierenden für die eigene Arbeit durch die Erzählungen und die Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert_innen (S1, 138–140). Sie lernten, wie wichtig Wertschätzung und Zuhören gerade in der sich einschleichenden Arbeitsroutine sei (D1, 27–35). Ihnen wurde vor allem der Wert der Beziehung zwischen Sozialarbeiter_innen und Adressat_innen bewusst (S2, 97–98). Sie lernten trotz des Drucks durch die Einrichtung oder dem Arbeitgeber, die Prozesse auf Augenhöhe zu begleiten und im Umgang mit den Adressat_innen menschlich zu bleiben (E, 185 ff.). Die Studierenden sahen die Arbeit mit den Erfahrungsexpert_innen als gute Vorbereitung für ihre Praxisarbeit (S2, 90–91). Seminare mit Erfahrungsexpert_innen können helfen, die Praktikumserfahrungen der Studierenden zu reflektieren. Dabei haben manche Studierende festgestellt, dass sie Menschen, die sie zu betreuen hatten, übergangen und herablassend behandelt haben (D1 169–170).

Durch die offene Atmosphäre im Seminar entstand Raum für die Studierenden, auch persönlich zu wachsen (D1, 165). Die Studierenden entwickelten die Hoffnung, dass die Erfahrungen aus dem

⁷ Es wird direkter Bezug auf die jeweiligen Transkripte mit Zeilennummer genommen. D1 = Dozentin 1, D2 = Dozentin 2, S1 = Studentin 1, S2 = Studentin 2, E = Erfahrungsexpertin.

Seminar sie auch 15 Jahre später im Berufsalltag noch daran erinnern würden, sich auf die Interessen und Bedürfnisse der Adressat_innen zu besinnen (D2, 98).

Kommunikation, Partizipation und Empathie

Für Sozialarbeitende ist Kommunikation essentieller und zentraler Bestandteil der Arbeit. Von der Kommunikationsfähigkeit des_r Sozialarbeitenden sind alle Prozesse von der Zusammenarbeit mit Adressat_innen abhängig, mit ihr steht und fällt eine Intervention. Durch die Beteiligung von Erfahrungsexpert_innen bekommen Studierende die Möglichkeit, ihre Kommunikationsfähigkeit zu reflektieren, zu analysieren und auszubauen.

Es wurde von dem partizipativen Erlebnis gesprochen, dass alle Beteiligten sich auf Augenhöhe begegneten, wie dies in der Praxis meist nicht möglich ist (S2, 64, 84–85). Die Studierenden berichteten von dem Verschwinden der Hemmschwellen zu den Erfahrungsexpert_innen sowie im Umgang mit den Adressat_innen in ihrer eigenen Berufspraxis (S1, 256; S2, 60, 119). Die Studierenden hatten selbst den Eindruck, dass die Stärkung ihrer persönlichen Kommunikationskompetenzen einer der zentralen Vorteile der Teilnahme am Seminar war (S2, 79).

Es besteht Potenzial darin, dass mit Hilfe der im Seminar gewonnenen Einsichten ein professioneller Umgang mit persönlichen Krisen erlangt werden kann (D2, 241–244). Das Seminar ermöglichte den Studierenden, im interaktiven Prozess zu lernen, zu verstehen und Wissen zu reflektieren (D1, 83–85). Es wurde von den Lehrenden eine Interaktionsfreudigkeit und Kommunikationsoffenheit wahrgenommen, die in diesem Ausmaß in anderen Seminaren selten vorkommt (D1, 163). Die Lehrenden sahen die Chance darin, dass die Studierenden ihr Wissen erweitern, indem sie die derzeitige Praxis kritisch hinterfragen (D2, 187–189). Den Studierenden konnte dadurch eine weitere Wissensdimension ermöglicht werden, die sie für ihren Beruf qualifiziert (D2, 154–155).

7. Reflektion – Beteiligung von Erfahrungsexpert_innen

Die Studierenden waren vom Konzept des Forschenden Lernens begeistert. Die meisten wollten die Möglichkeit nutzen, um über die bestehenden Lehrstrukturen an den Universitäten nachzudenken, sie kritisch zu hinterfragen und nach Alternativen zu suchen. Auch wenn am Anfang eine Studentin noch ihre Unsicherheiten mit der selbsterarbeiteten, nicht final vorgegebenen Seminarstruktur äußerte, hat sie sich von der offenen, engagierten und lernfreudigen Einstellung der anderen Studierenden mitreißen lassen.

Das Konzept des Forschenden Lernens gab den Studierenden die Möglichkeit, gemeinsam ein Ziel zu formulieren und den Forschungsprozess eigenverantwortlich zu steuern. Die Arbeit mit den Erfahrungsexpert_innen hat dem Seminarverlauf eine besondere Qualität gegeben. Eine Studierende fasste die Erfahrungen mit den Erfahrungsexperten_innen so zusammen:

„Es bewirkte eine stärkere Reflexion der eigenen Persönlichkeit und Handlungsweisen im Umgang mit Anderen. Zudem hat die Zusammenarbeit mit den Erfahrungsexpert_innen in einem gewissen Maße dazu geführt, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.“

Aufgrund der Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert_innen wird es Studierenden ermöglicht, sich in einem geschützten Rahmen auszuprobieren, Methoden und Theorien anzuwenden, Feedback einzuholen und so ihre eigene Haltung zu reflektieren. Durch diesen Prozess wird ein professionelles

Selbstbewusstsein aufgebaut, das die Studierenden besser auf ihre zukünftige Profession vorbereitet und Unsicherheiten abbaut. Als weitere wichtige Dimension ergibt sich aus dem Forschungsprozess in der Beteiligung von Erfahrungsexpert_innen, dass ein Wechsel in der Machtdynamik stattfindet. Durch das Involvieren von Erfahrungsexpert_innen entsteht ein partnerschaftliches und partizipatives Arbeiten auf Augenhöhe. Eine Studierende formulierte es so:

„Ich arbeite schon seit über 7 Jahren als Sozialarbeiterin und kenne somit die Sozialarbeiterinnen-Perspektive und wieviel da schief gehen kann. Es war super, die Erfahrungsexpert_innen in beiden Semestern des Q-Tutoriums mit dabei zu haben. Es hat meine Sensibilität nochmal gefördert und bei der sehr guten, entspannten, netten und auch sehr produktiven Stimmung sind wir uns wirklich auf Augenhöhe begegnet und konnten voneinander und miteinander lernen.“

Der tiefe Einblick und Perspektivwechsel, den die Studierenden durch das Konzept des Forschenden Lernens, durch die Interviews aber auch gerade durch die Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert_innen erhielten, führte zu einer hohen Lernmotivation. Darüber hinaus konnten latente und offene Vorurteile und Berührungspunkte bei Studierenden aufgedeckt, reflektiert und abgebaut werden.

In diesem Q-Tutorium wurde Hochschullehre auf verschiedenen Ebenen anders gedacht. Zum einen durch das Arbeiten nach der Methode des Forschenden Lernens, das an sich schon innovativ ist und andererseits durch die Beteiligung von Erfahrungsexpert_innen. Dadurch konnten die Studierenden die Begriffe Partizipation, Kooperation und Empowerment untersuchen, neugierig bestaunen, erfahren aber vor allen Dingen selber umsetzen.

8. Literatur

Leers, Franziska Anna 2014. Betroffene in den Hörsaal ! Wie AdressatInnen an der Lehre beteiligt werden können. In G. Straßburger & J. Rieger, hg. *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.

Levin, Enid 2004. *SCIE Guide 4: Involving service users and carers in social work education - guide04.pdf*. <http://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/guide04.pdf> [Stand 2015-05-29].

András Vég

Von Fotogramm zur Camera obscura

**Wie verändern Beiträge zur Definition
und Gestaltung des Fotogrammes –
Technik, Physik und Epistemologie der
Kamerafotografie**

Q-Tutorium

Sommersemester 2017 bis Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Kulturwissenschaft

1. Einleitung

Das Seminar „Das Fotogramm – Beiträge zur Definition und Gestaltung des Fotogrammes“ war im Rahmen des Q-Programms des bologna.labs ein zweisemestriges Q-Tutorium vom Sommersemester 2017 bis zum Wintersemester 2017/18. Das Q-Tutorium konnte zum Sommersemester 2018 mit dem Titel „Vom Fotogramm zur Camera obscura – Technik, Physik und Epistemologie der Kamerafotografie“ noch einmal verlängert werden. Das Tutorium wurde in allen drei Semestern vom Institut für Kulturwissenschaft (Kultur-, Sozial-, und Bildungswissenschaftliche Fakultät) angeboten.

Das Q-Tutorium befasste sich in den ersten beiden Semestern mit der speziellen fotografischen Gattung der Fotogramme und im dritten Semester mit dem Unterschied zwischen Fotogramm und der sogenannten „Kamerafotografie“. Dabei stellte sich natürlich sehr schnell die Frage, was Fotogramme eigentlich sind. Diese Frage untersuchten wir im Laufe der drei Semester. Die Antwort auf die Frage ist nicht einfach, auch wenn die bisherige kunsthistorische und fototheoretische Fachliteratur ziemlich selbstbewusste Antworten gegeben hat, die ihrem philosophisch-ästhetischen Konzept entsprechen.

Meinerseits schrieb ich im November 2016 die folgende Definition in meiner Projektbeschreibung zur Bewerbung: „Das Fotogramm ist eine analoge fotografische Technik zur Erzeugung von Bildern ohne die Hilfe einer Kamera. Und als solches untersagt sie von Natur aus allerlei perspektivische und euklidische bildnerische Regeln.“ Unsere Forschungsergebnisse bestätigten die Richtigkeit dieser Definition nur teilweise. Wie lief unsere Forschung? Was sind unsere Forschungsergebnisse? Wie und wo veröffentlichten wir unsere Ergebnisse? Was haben wir dabei gelernt? Auf diese Fragen soll der vorliegende Abschlussbericht eine Antwort geben.

2. Beschreibung

Das Grundkonzept meines Q-Tutoriums war, dass wir im Seminar nicht nur Texte lesen und uns bereits vorgegebene Kenntnisse über das Thema Fotogramme aneignen, sondern in der Praxis den Gegenstand empirisch kennenlernen und selbst experimentieren. Die Studierenden des Seminars konnten im Fotolabor Fotogramme selbst herstellen. Ihre experimentellen Erfahrungen besprachen wir im Seminar.

Diese Methode und Annäherungsweise funktionierte gut. Die Studierenden genossen es sehr, eigene Versuche mit dem Bildmedium zu machen und auszuprobieren, was für visuelle Abdrucke und Schatten die unterschiedlichen Gegenstände auf der zweidimensionalen Bildoberfläche hinterlassen. Fotogramme sind Bilder, die vor allem dadurch erzeugt werden, dass man auf eine – mit lichtempfindlicher Emulsion vorbehandelte – Oberfläche Gegenstände legt und mit Licht beleuchtet. Anschließend behandelt man diese Oberfläche fotochemisch, um das so entstandene Bild zu entwickeln.

Dass die Studierende im ersten Semester die ganze Zeit im Fotolabor arbeiten durften und ihre eigene Wege suchen konnten, war auch in didaktischer Hinsicht produktiv. Das Q-Tutorium hat damit die Ziele des *Forschenden Lernens* erfüllt. Die Rahmen der Forschung waren von mir vorgegeben und die Studierenden konnten ihre eigenen Schwerpunkte in diesem Rahmen finden und ihre eigenen Forschungswege entfalten.

Das Nebenresultat unserer Vorgehensweise war, dass wir uns den konkreten Forschungsfragen in einem hermeneutischen Kreis näherten. Am Ende des ersten Semesters waren unsere Antworten auf diese Fragen sozusagen halb so konkret und eindeutig wie am Ende des zweiten Semesters. Obwohl

im ersten Semester mit den vier angemeldeten Studierenden ein gutes Arbeitsklima entstand, wurde aus dem Tutorium erst im zweiten Semester ein wirkliches „Projekt“. Bevor ich zum zweiten Semester übergehe, stelle ich die Forschungsfragen und die Ergebnissen des ersten Semesters vor.

Die Geschichte des Fotogrammes an sich ist bis jetzt ein kaum erschlossenes Themen- und Forschungsfeld. Obwohl das Fotogramm entweder peripherisch am Rande der Geschichte der Fotografie behandelt wird oder als Teil der Œuvres modernistisch–avantgardistischer Künstler wie László Moholy-Nagy und Man Ray erwähnt wird, hat das Fotogramm eine zeitgenössische Relevanz: Es ist eine moderne Erfindung par excellence und unsere heutige visuelle Kultur hat – sowohl die zeitgenössische Kunst als auch die Werbebranche – dem Fotogramm sehr viel zu verdanken. Deshalb war mein Ausgangskonzept, dass es aktuell wäre, das Fotogramm als Thema für sich behandeln. Die Grundfrage (d. h. die übergeordnete Forschungsfrage) war dabei: wie könnte das Fotogramm in seiner Besonderheit von weiteren ähnlichen fototechnischen Verfahren, Prozessen, Gattungen, sowohl technisch, als auch kultur- und kunsthistorisch getrennt werden?

Weiterführende Fragen (d. h. untergeordnete Forschungsfragen) waren:

- Was für ein fotografisches Verfahren ist das Fotogramm?
- Welches fototechnische und fotoindustrielle Umfeld benötigt seine Herstellung und wie kann man es von Techniken wie der Röntgenaufnahme oder der „Sannerkunst“ unterscheiden, die visuell scheinbar ein ähnliches Ergebnis liefern?
- Welche ästhetisch–bildgestalterischen (epistemischen) Konsequenzen hat es, dass Fotogramme kamerалose Bilder sind?

Unsere Forschung sollte durch die individuelle Recherche der Studierenden diese Fragen beantworten. Weil die Teilnehmendenanzahl im ersten Semester nur vier Personen war, konnten wir im Labor die ganze Zeit gemeinsam als keines Team arbeiten. Die vier Studierende stellten eine homogene Gruppe dar. Sie haben alle Kulturwissenschaft studiert und sie hatten ähnliche Persönlichkeiten.

Den Studierenden wurde klar, dass Fotogramme fotografische Verfahren sind. Es gibt nicht ein einziges Verfahren dafür, sondern unzählige. Diese sind oft mit unterschiedlichen Nahmen wie Luminogramme, Chemiogramme usw. markiert. Fotogramme sind Teil der Fotografie, aber sie sind bei ihrer Herstellung nicht notwendigerweise mit der Kameratechnik verknüpft. Das bedeutet, dass die Fotografie ein Sammelbegriff für unterschiedliche Techniken ist und dass dasselbe für Fotogramme gilt. So sprachen wir am Ende des Semesters über Fotogramme anstelle „des Fotogrammes“.

Das Forschungsteam der Studierenden wurde auch auf die Mannigfaltigkeit der visuellen Möglichkeiten aufmerksam und war begeistert von der visuellen Attraktivität der Fotogramme. Das Ergebnis dieser Begeisterung sind zahlreiche spannende, von den Studierenden selbst hergestellte Fotogramme. Von hieraus hätte der nächste Schritt sein können, dass die Studierenden einen individuellen Teilaspekt des Themas wählen und versuchen, eine untergeordnete Forschungsfrage zu beantworten. Dazu war nicht nur die Gruppenstruktur des Seminars ungeeignet, sondern auch die Zeit zu knapp. Zu dem Zeitpunkt, als sich die Teilnehmenden selbstständiger gemacht hätten, bemerkten wir, dass das Semester bald endete und wir die Aufgabe hatten, ein Abschlussprodukt zu erstellen. Deshalb konzentrierten wir uns im letzten Monat eher auf die Organisation einer Abschlussausstellung aus den Fotogrammen der Studierenden.

Die Ausstellung fand vom 22.07. bis 25.07.2017 gemeinsam mit der Präsentation des Q-Teams „Das letzte Hemd hat keine Taschen“ im Atrium des Instituts für Kulturwissenschaft in Berlin Mitte (Georgenstraße 47) statt. Im Begleittext der Ausstellung wurden die Erkenntnisse der Laborarbeit

resümiert. Die Grundthesen am Ende des Semesters hörten sich so an: Der Begriff ‚Fotogramm‘ umfasst verschiedene Techniken der kameralosen Gestaltung von lichtempfindlichem Material und verweist somit auf die Grundlagen der Fotografie. Die Fotogramme ermöglichen es uns, Dinge anders zu sehen und Gegenstände auf einer anderen Ebene zu betrachten. Die Abbildungen der Schatten, welche in dieser Ausstellung zu sehen sind, kommen nicht von irgendwoher, sondern sind vorhandene Perspektiven, welche man bei Betrachtungen im Alltag aber niemals so einnimmt. Erst durch die Belichtung werden sie auf Papier gebracht und somit für uns sichtbar. Fotogramme bilden Raum-Zeit-Verhältnisse ab. Damit stellten die Teilnehmenden die erste Antwortskizze auf die Grundfragestellung zusammen. Mir wurde im Hintergrund klar, dass die Fotogramme eine größere bildwissenschaftliche Relevanz haben als vermutet. Sie führen uns sehr schnell zu phänomenologischen Grundfragen hin. Das beweisen auch die Tatsachen, dass ich entlang dieser Argumentation das Projekt mit einem halben Semester verlängern konnte und dass sich uns im dritten Semester eine Doktorandin anschlossen hat, deren Forschungsfeld die Bildräume der künstlerischen Avantgarde ist.

Noch vor Semesterbeginn im August kam die Nachricht, dass das Q-Tutorium im Museum für Fotografie (Staatliche Museen zu Berlin) im Februar 2018 ausstellen kann. Ich motivierte die Studierenden erfolgreich dafür. Sie waren begeistert. Wir planten das neue Semester schon so, dass das Abschlussziel des Seminars die Veranstaltung einer großen didaktischen Ausstellung über Fotogramme sein konnte. So wurde das Q-Tutorium nebenbei ein Lehrgang darüber, wie man im professionellen Museumbetrieb eine Ausstellung organisiert. Die Studierenden hießen das sehr willkommen.

Im zweiten Semester sind sehr gut und bewusst vorbereitete Studierende zu der alten Gruppe hinzugekommen. Nur eine Studierende ist gegangen, aber es sind sieben neue Studierende gekommen von denen vier blieben. So ist mit mir ein 7+1-Personen-Team entstanden. Ich habe mich als Organisator des Projektes verstanden, dessen Aufgabe es war, im Semester einerseits klare Antworten auf die Forschungsfragen – im Geiste des Forschenden Lernens – auszuarbeiten. Andererseits wollte ich ausgehend von diesen Antworten eine möglichst professionelle Ausstellung organisieren. Beide Ziele haben wir erfolgreich erreicht.

Im zweiten Semester ließ sich das Q-Tutorium tatsächlich nicht nur von der spannenden Ästhetik des Mediums inspirieren, sondern richtete seine Aufmerksamkeit auf den wissenschaftlichen Mehrwert der Fotogramme als Erkenntnismittel der Bildforschung. Mithilfe der neuen Impulse, die die Studierenden mitgebracht haben, sind uns unsere Methoden bewusster geworden. Das Team des Q-Tutoriums hat seine Forschung als künstlerische Research-Tätigkeit definiert. Dabei haben wir uns an den neuesten Forschungsergebnissen der UdK und der Bauhaus-Universität Weimar über die künstlerische Forschung angelehnt.

Es sind drei Punkte hervorzuheben, die die Teilnehmenden und ich im Laufe der zwei Semester gelernt haben:

- Was sind die Grundbedingungen der Herstellung von Fotogrammen?
- Welche Verfahren und Techniken können dabei angewendet werden und zu welchen Effekten führen die eine oder die andere Vorgehensweise?
- Wie sieht ein grober Überblick über das Ensemble der möglichen visuell-ästhetischen Qualitäten der Fotogramme aus?

Diesen Erkenntnissen entsprechen die untergeordneten Ausgangsforschungsfragen. In diesem Semester haben die Studierenden nicht nur im Team an der Ausstellung gearbeitet, sondern auch

individuell. Sie hatten die Wahlmöglichkeit im Fotolabor weiterarbeiten zu können und die Ausstellungsobjekte herzustellen oder am theoretischen Konzept der Ausstellung zu arbeiten. Damit fand den Moment des Forschenden Lernen statt: Jeder konnte an seinem individuell gewählten Teilaspekt arbeiten, der in das Forschungsprojekt als gemeinsame Arbeit eingegliedert war. Ein gutes Beispiel dafür ist der Luminograf, der einer Studentin entworfen und gebaut wurde. Sie hat experimentell herausgefunden, wie Töne auf dem Fotopapier festgehalten werden können. So ist sie allmählich zur Idee einer Maschine gekommen, die diesen Prozess automatisiert und es ermöglicht, die Zeitlichkeit im Bild festzuhalten. Diese Maschine zu bauen und damit Experimente zu führen war ihr eigenes, individuelles Projekt, welches die Gesamtausstellung mit einem wichtigen Erkenntnisaspekt über die Fotogramme bereichert hat.

Auf die Grundfrage (übergeordnete Forschungsfrage, s. oben) haben wir mit der Ausstellung als Ganzes geantwortet. Wir haben so gedacht, dass die adäquate Präsentationsform für unsere teilweise „strikt visuelle“ Forschungsweise nur die sinnliche Komplexität einer Ausstellung leisten konnte. Ich habe deshalb eine Ausstellungsmöglichkeit für das Q-Tutorium im Museum für Fotografie erworben. So ist die Abschlussausstellung *Verborgenes Licht. Fotogramme künstlerisch erforscht* (Eröffnung am 22.02.2018, 19 Uhr) entstanden. Sie lief vom 23.02. bis 25.03.2018. Das Ziel und die Aufgabe der Ausstellung waren die bildwissenschaftlichen Thesen zu präsentieren, die wir im Seminar durch die empirischen Experimente – in Hinblick und Vergleich auf die Fachliteratur – mit den Fotogrammen festgestellt haben. Weil für das breitere Publikum das Fotogramm entweder ein vager Begriff ist, der mit der Fotografie zu tun hat, oder als kunsthistorisches Mittel bekannt ist, bauten wir die Ausstellung didaktisch in drei Teilen auf.

Wir wollten im ersten Teil erklären, was Fotogramme sind und wie sie hergestellt werden. Was ist der Unterschied zwischen „normalen“ Fotos und Fotogrammen? Im zweiten Teil sollte es um unsere Forschung und die technische, visuelle Mannigfaltigkeit der fotogramatischen Bilder gehen. Der dritte Teil handelte – unserem Plan zufolge – von der Ästhetik der Fotogramme. Wir wollten zeigen, dass unsere bildwissenschaftliche Forschung und die Art und Weise, wie wir die Fotogramme als Forschungsobjekte behandelten, nicht selbstverständlich ist und vorher nicht im musealen Kontext zu finden war. Die Umsetzung unseres Konzepts im Ausstellungsraum funktionierte sehr gut. Wir arrangierten die Anordnung der drei Teile direkt im Raum und wir bekamen dabei Hilfe von den Mitarbeiter*innen des Museums. So kam eine schöne, spektakuläre und didaktisch gut aufgebaute Ausstellung zustande.

Es gab großes Interesse an der Ausstellung. Prof. Dr. Steffen Siegel von der Folkwang Universität der Künste in Essen verfolgte die Vorbereitungen mit aktivem Interesse. Der Künstler und Theoretiker Floris M. Neusüss, der sich seit den 70er Jahren mit Fotogrammen beschäftigt und mit unserer Ausstellung parallel im Reichstag ausstellte, schrieb uns persönlich einen Gratulationsbrief. Wir haben weiterhin Zuspruch und Gratulationen von Künstler*innen und Fachwissenschaftler*innen bekommen. Die Museumsmitarbeiter*innen im Museum für Fotografie meinten, dass sie noch nie eine so gute studentische Ausstellung im Haus gesehen haben. Außerhalb des Fachpublikums war unsere Ausstellung auch in der weiteren Öffentlichkeit populär, da das Q-Tutorium drei Interviewmöglichkeiten (von *kunst b*, FU-Berlin; HU-Pressestelle; *design is so*, Ungarn) bekam und die Ausstellung sehr gut besucht war.

Sowohl das Ziel des Forschenden Lernens, als auch unsere phänomenologische Bildforschung erreichten ihre Höhepunkte im dritten Semester. Ich habe in den ersten drei Sitzungen unser bisher erworbenes Wissen über das Thema, die neue Fachliteratur, die Ziele und Forschungsfragen und die Methode (die in diesem Fall die Art und Weise war, wie man Lochkamas baut, Fotogramme entwickelt und im Labor arbeitet) vorgestellt. Dabei hat auch der Künstler Christian Doeller aus Weimar geholfen, der einen Workshop für die Gruppe geleitet hat. Der Workshop mit der raumgroßen Lochkamera ist besonders gut gelungen. Danach haben die Studierenden sehr schnell eigene Ideen entwickelt und im Restsemester an ihren Projekten mit großer Begeisterung gearbeitet. Manche haben zu zweit ein Projekt gemeinsam gemacht. Ich musste das Ganze nur noch koordinieren. Das Semester lief trotzdem etwas komplexer ab als hier skizziert.

Es waren im dritten Semester besonders viele Studierende zu meinem Kurs angemeldet. Ich habe zwar das Feedback bekommen, dass ich die Überzähligen vom Kurs wegschicken darf, habe mich aber dafür entschieden, in zwei Gruppen zu arbeiten. Die eine Gruppe bestand vor allem aus den alten Teilnehmenden und einigen neuen Studierenden, die über bessere theoretische Kenntnisse verfügten. Ich habe die Doktorandin, die sich zum Kurs anmeldete, auch in dieser Gruppe eingeteilt. Die andere Gruppe bestand aus neuen Teilnehmenden. Mit der einen Gruppe wollte ich ein E-Book mit Studien auf der HU-Webseite publizieren. Mit der anderen Gruppe eine Dauerausstellung im Flur des Instituts der Kulturwissenschaft organisieren. Die zwei Gruppen haben sich erst bei dem Workshop getroffen.

Von der Gruppe mit den neuen Teilnehmenden hatte ich schon bei der ersten Sitzung einen sehr positiven Eindruck. Ich hatte das Gefühl, dass die Gruppe von Anfang an sehr gut miteinander kooperierte. Alle Teilnehmenden dieser Gruppe haben das Semester tatsächlich sehr begeistert mitgearbeitet und sehr gute Endprodukte erstellt. Interessanterweise sind aus der ersten Gruppe viele gegangen, sowohl eine Studentin, die das Q-Tutorium seit Sommersemester 2017 mitmachte, als auch alle neuen Leute, die ich in diese Gruppe eingeteilt habe. Die Gruppe erwies sich als zu homogen, mehrere wollten in die andere Gruppe wechseln, weil sie sich neben den alten Teilnehmenden nicht wohl fühlten. Die Teilnehmenden hatten auch Respekt vor der E-Publikation. So haben wir uns nach dem Workshop entschieden, dass wir die zwei Gruppen zusammenschließen und einen Blog anstelle des E-Books machen. Das war eine gute Entscheidung. Mit einigen der Studierenden, die keine Werke im Fotolabor herstellen wollten, habe ich am Blog gearbeitet und der andere Teil der Gruppe arbeitete an seinen eigenen Research-Art-Projekten.

Anfang des dritten Semesters hatte ich endlich die Zeit mit der ersten Gruppe Fachliteratur aufzuarbeiten. Dabei hat die Doktorandin auch aktiv mitgearbeitet. So ist uns klargeworden, dass die Lochkamera auf einem physischen Prinzip basiert, auf dem dann immer kompliziertere Technologien aufbauen. Kameras sind Black-Boxen. Das Kamerabild entsteht in der Box durch Abdunkelung. Fotogramme funktionieren ohne diesen Effekt. Sie sind direkte Abzüge und dadurch zeigen sie eine Analogie mit der Ablichtung von Zelluloidnegativen auf. Diese gehört wiederum zur Technologie der Kamerafotografie. Auf dieser Grundlage wäre es interessant eine Art „Lexikon“ der fotografischen Techniken, Verfahren, Technologien zusammenzustellen. Dies im Blog auch noch zu leisten, hätte unsere Ressourcen überfordert. Wir haben wir das Thema jedoch in der Dauerausstellung auf eine wiederum visuelle Weise aufgenommen.

3. Zusammensetzung der Gruppe

Im ersten Semester haben vier Studierende am Seminar teilgenommen. Fast alle hatten die Fächerkombination BA Kulturwissenschaft und/oder Kunst- und Bildgeschichte. Im zweiten Semester nahmen sieben Studierende am Kurs teil, die ebenfalls die Fachkombination BA Kulturwissenschaft und/oder Kunst- und Bildgeschichte hatten. Die einzige MA-Interessentin ist sehr schnell verschwunden, nachdem ihr klargeworden ist, dass sie das Q-Tutorium in ihrem Curriculum nicht anrechnen lassen kann. Das galt auch für die anderen Studierenden. Sie haben sich alle informiert, für wie viele Leistungspunkte und in welchem Modul sie den Kurs belegen können. Ich glaube, das hat mit der tatsächlichen Arbeitsintensität zu tun, was der Kurs von ihnen verlangte. Nichtsdestotrotz waren die Studierenden, die die zwei Semester zu Ende gemacht haben, die ganze Zeit sehr begeistert und engagiert. Es kamen Freundschaften und Kontakte durch den Kurs zustande, die über den Rahmen des Kurses hinausgingen. Das galt auch für das dritte Semester: Zum Schluss hatte ich eine gute, reibungslos und wirkungsvoll zusammenarbeitende Gruppe, obwohl sie insgesamt aus 11 Studierende bestand.

4. Resümee

Die Ausstellung im Museum für Fotografie zu organisieren war eine große Herausforderung und viel Arbeit für das ganze Q-Tutorium. Trotzdem hat es sich gelohnt. Wir haben trotz geringer Fördermittel unser Ziel - eine wissenschaftliche und didaktische Ausstellung zu organisieren - erfolgreich erreicht. Das bedeutete sowohl für die Studierenden ein Erfolgserlebnis, als auch für das bologna.lab eine ungewöhnlich große und öffentliche Repräsentationsmöglichkeit. Durch die Verlängerung des Q-Tutoriums gab es die Möglichkeit, unsere philosophischen, naturwissenschaftlichen und ästhetischen Forschungsergebnisse über Fotogramme – diesmal textbasiert – noch weiter zu vertiefen und auch in der Form einer E-Publikation zusammenzufassen. Weil die Ausstellung „Verborgenes Licht. Fotogramme künstlerisch erforscht“ die erste Ausstellungskooperation zwischen den Staatlichen Museen zu Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin war, hat das Q-Tutorium die Möglichkeit für spätere Kooperationsprojekte geöffnet, die ich allen zukünftigen Q-Tutor*innen und Q-Teamleitenden nur empfehlen kann. Im dritten Semester haben wir eine Dauerausstellung mit den Ergebnissen der studentischen Teilprojekte im Institutsflur der Kulturwissenschaft gemacht, was für die Studierenden ein großes Erfolgserlebnis war.