10 2010

In Theorie vertiefen

Die Schule des ausstehenden Lehrers

Gerald Raunig

„… die Vertiefung in Theorie allgemein, das Recherchieren, um die Gesellschaft besser verstehen und kritisch betrachten zu können. Ziel war es, die kritischen Potenziale innerhalb von drei Jahren aufzubauen, so dass die Künstler am Ende des Streiks ein anderes Verständnis, einen anderen Platz in der Gesellschaft hätten.“ (Gustav Metzger)

„Vertiefen“: Metzgers Kunststreik

Im Jahr 1974 hatte der staatenlose Künstler und Erfinder der autodestruktiven Kunst, Gustav Metzger, in London zu einer besonderen Art des Streiks aufgerufen, zu einem dreijährigen Kunst-Streik. Im markig-manifestartigen Sprachduktus der frühen 1970er forderte er seine KollegInnen auf, für einen Zeitraum von drei Jahren – von 1977 bis 1980 – keine Werke zu produzieren und zu verkaufen, keine Ausstellungen zu bestücken und die Zusammenarbeit mit jeglichem Teil der „Medienmaschinerie des Kunstbetriebs“ zu verweigern.[1] Knappe 25 Jahre später betonte Metzger in einem Interview mit dem Kunstkritiker Justin

Hoffmann vor allem die produktive Seite des Streiks: nicht nur die Aussetzung der künstlerischen Arbeit, die reine Negation der Kunst, die Zerschlagung des Kunstsystems seien die Ziele des Kunststreiks gewesen, sondern auch der Aufbau der „kritischen Potenziale“, die Schaffung eines anderen Verständnisses der eigenen Praxis wie auch eines anderen Platzes der Kunst in der Gesellschaft, vor allem aber und als Voraussetzung für all dies: „die Vertiefung in Theorie“.[2]

Dieses „Vertiefen in Theorie“ bedeutet(e) nun sicherlich weder in Metzgers Kontext des Kunststreiks noch in jener institutionellen Praxis der Vertiefung, von der im Folgenden die Rede sein wird, ein Lob der reinen Kontemplation, sondern vielmehr Intensität und Intensivierung, nicht die Anrufung der Weltflucht, sondern Weltveränderung, nicht die Einstellung jedweder Produktion, sondern das Schaffen von Welten.

Welten zu schaffen, die dazu notwendige Erfindungskraft wird sich im Kontext der Wissensproduktion am ehesten wahrscheinlich in selbst organisierten Zusammenhängen finden.[3] In diesem Text soll jedoch von einer institutionellen Praxis ausgegangen werden, und zwar nicht als Gegenpol zur instituierenden Praxis der Selbstorganisation, aber immerhin als klar von ihr unterschiedene. Im Verhältnis dieses seltsamen Paars gibt es manchmal allerdings eine Komplementarität, in seltenerem Fall sogar eine Komplizität des Institutionellen und des Instituierenden. Diese Komplizenschaft des Innen und Außen einer Institution geht einher mit situativen oder strategischen Entscheidungen für Überschneidungen und Kooperationen, oft genug aber notwendigerweise auch für Brüche und getrennte Wege.

Wenn ich in diesem Text also meine eigene institutionelle Praxis fokussiere, dann geschieht das vor allem vor dem Hintergrund

konzeptueller Anstrengungen und Erfahrungen in der „Vertiefung Theorie“, einem dreijährigen BA-Studiengang am Departement Kunst und Medien der Zürcher Hochschule der Künste. Das Team des Studiengangs und seine Studierenden versuchen, den nach wie vor vorhandenen Freiraum der Kunsthochschule zu nutzen, um die gegenwärtig für das kulturelle Feld relevantesten Strömungen ästhetischer, politischer, kultur- und medienwissenschaftlicher Theorien zu er- und bearbeiten. Auf dieser Basis sollen neue Formen der Text- und Theorieproduktion, aber auch allgemeiner: der ästhetischen und politischen Intervention entstehen. Dabei nimmt die „Vertiefung in Theorie“ auch schon mal die Form an, dass KünstlerInnen für die Dauer von drei Jahren ihre Praxis in die Theorie verlegen, nicht notwendigerweise allerdings unter dem Namen des Kunststreiks. Aus einer weiteren Perspektive wird der Zeitraum der drei Jahre von Theorie-Studierenden auch dazu genutzt, Strategien zu erfinden, die die Dichotomie von Theorie und Praxis ebenso durchbrechen wie jene zwischen Kunst- und Wissensproduktion.

Drei Jahre in Theorie vertiefen, das bedeutet – ähnlich, wie in der Genealogie Gustav Metzgers – zuerst eine Wiederaneignung der eigenen Zeit. Dieser Aspekt betrifft natürlich nicht nur die Kunstproduktion und ihre Verweigerung, er betrifft alle Entscheidungen, die mit einem scheinbar zwingenden Zeitregime brechen und sich einen Raum schaffen für die Erkundung von Diffusem, Unklarem, Verschwommenem. Ein dreijähriges „Projekt“ der Komplizierung anstelle jener radikalen Reduzierung der Komplexität, wie sie in den Projektwelten nicht nur des kulturellen Felds zunehmend zugemutet wird. Auf der konkreten Bruchlinie der Vertiefung Theorie kann sich eine Intensivierung des Lesens, des Sprechens und des Schreibens ereignen, eine An-/Alfabetisierung, eine doppelte Bewegung der kritischen

Informierung in zeitgenössische Kanons und der Aneignung eines eigenen Stils. Der Prozess der gleichzeitigen Alfabetisierung und Analfabetisierung impliziert eine Wissensproduktion jenseits von akademischen Konventionen, im Bestreben, mit jeder Territorialisierung des Wissens auch immer eine Bewegung der Deterritorialisierung anzustoßen. Bedeutet Alfabetisierung hier also ein Verfahren der Orientierung im Dschungel der aktuellen Diskursformationen, so soll An-Alfabetisierung Prozeduren umfassen, die sich gegen die Rasterung und Kerbung von Denk-, Rede- und Schreibweisen wenden.

In Theorie vertiefen, das bedeutet aber auch die Auseinandersetzung mit den Kontexten, den Orten und Diskursen der Theoriebildung und Kunstproduktion. „Vertiefung“ kann nicht einfach heißen, sich eine kleine Welt einzurichten und ein elitäres Süppchen zwischen Kunst und Theorie zu brauen. Es reicht nicht, den Mikrokosmos des Studiengangs oder der Kunsthochschule zu pflegen, es braucht auch die gezielte Öffnung gegenüber anderen Welten. Nicht jedoch im Sinne des im Kunstfeld so gängigen schnellen Abschöpfens neuester Begriffserfindungen oder kritischer Praxen: In unserem spezifischen Fall besteht diese Öffnung unter anderem darin, zwei langfristige Veranstaltungsreihen zu ästhetischer Praxis und politischer Theorie zu organisieren, die an verschiedenen Orten außerhalb der Hochschule stattfinden.[4]

In derartigen Kooperationen kann auch der schwierige Grat der Komplizität des Institutionellen und des Instituierenden erprobt und bespielt werden. Gewiss, diese Komplizität ist äußerst zerbrechlich, besonders was die – strukturell bedingte – Tendenz der Kooptierung und Vereinnahmung durch die Institution anbelangt. Eine selbstkritische Praxis wird sich daher nicht um eine Entdifferenzierung, ein Verwischen der Unterschiede zwischen dem Innen und dem Aussen der Institution bemühen, sondern um

temporäre Überlagerungen, um prekäre Prozesse des Austausches und der Differenzierung. In beiden Kontexten, in der Institution Hochschule wie in selbstorganisierten Initiativen der Wissensproduktion, der Kulturarbeit oder der politischen Arbeit, und umso mehr in deren Überlagerung, ergibt sich jedenfalls unausweichlich ein gemeinsames Problem: das komplexe Verhältnis zwischen Lehre und Lernen, zwischen verschieden ausgeprägten spezifischen Kompetenzen, zwischen verschiedenen formalen oder informellen Hierarchie-Positionen, zwischen Formen der Ermächtigung und der Machtfixierung.

„Haltung geben“: Brechts Lehrstück

Derartige Verhältnissetzungen, überhaupt Fragen der Haltung im Zwischenraum von Lehre und Lernen, verhandelte Bert Brecht in den meisten seiner Stücke, vor allem aber in jenen, denen er um 1930 herum den Namen „Lehrstück“ gab. Inhaltlich ging es in dieser Zeit des erstarkenden Faschismus in Europa um die Entwicklung einer antifaschistischen Theaterpraxis. Doch dieses Theater wollte nicht bei der Vermittlung politischer Inhalte stehen bleiben, sondern zugleich die hierarchischen Organisationsformen bourgeoiser Kunst umwälzen. Das Lehrstück sollte – in der Tradition der russischen und deutschen Avantgarden der 1910er und 1920er Jahre – die Grenze zwischen SchauspielerInnen und Publikum verschieben, es sollte eine „Übung für Produzierende“ werden. Die Lehre des Lehrstücks bestand im Durchspielen aller möglicher Positionen und Rollen, die einen ständigen Perspektivwechsel ermöglichten. Im ersten unter dem Namen Lehrstück veröffentlichten Text, dem „Badener Lehrstück vom Einverständnis“, findet sich so auch eine deutliche Abweisung des üblichen Modus zwischen Wissen vermitteln und Lehren ziehen, als eines abschüssigen Transfers von Inhalten. Zentraler Effekt der

Theaterkunst wie der (politischen) Erziehung ist für Brecht die Produktion einer Haltung: „Wir können euch nicht helfen. ¦ Nur eine Anweisung ¦ Nur eine Haltung ¦ Können wir euch geben.“[5]

Wie aber können „wir“ „eine Haltung geben“?

Die Frage ist beileibe keine rein technische, und genauso wenig eine auf das Theater beschränkte; und sie ist umso aktueller, zumal auch Brechts Versuche nicht allzu weit geführt haben, stecken geblieben waren nicht nur in politischen Anfeindungen von außen, sondern auch in inneren Widersprüchen. Die Frage nach dem „Haltung geben“ problematisiert die Entstehung, Weitergabe und Transformation von Wissen, sie geht an die Grundlagen der Wissensproduktion, und damit – noch zugespitzter und ambivalenter im heutigen Setting des kognitiven Kapitalismus – maßgeblich auch an die Grundlagen der Produktion überhaupt.

Die Betonung des Begriffs Produktion steht hier zunächst für eine konkrete und klare Positionierung: Wir können unsere Arbeit in der Vertiefung Theorie keinesfalls als *Vermittlung* verstehen, und uns als Lehrende damit als Mitte zwischen einer statischen Form von Wissen als Objekt einerseits und den zu Belehrenden als Subjekten andererseits. Solche Studierenden-„Subjekte“ wären in diesem Paradigma einseitig nur im Sinne von „Unterworfenen“ unter die Vermittlung als Belehrung zu verstehen, leere Gefäße, die der Befüllung durch Dozierende-„VermittlerInnen“ harren. Das derart eingefüllte Wissen würde seinerseits als fixe Größe verhandelt, unbeweglich, ohne Möglichkeit der Veränderung.

Michel Foucault hat 1984 in seiner letzten Vorlesung mit dem Titel „Der Mut zur Wahrheit“ mehrere Formen von (antiken) Wahrheitsdiskursen unterschieden[6], von denen drei als Formen

der *Vermittlung* des Wissens bezeichnet werden können: „der Prophet“, „der Weise“ und „der Lehrer“, hier in umgekehrter Reihenfolge vorgestellt, treten uns als stark männlich gegenderte Typologie gegenüber. In allen drei Modalitäten der Wissensvermittlung findet sich ein spezifischer Typus im Mittelpunkt, der das Wissen verkörpert und das Zentrum, die Mitte eines hierarchischen Verhältnisses der Vermittlung darstellt.

Zunächst der Typus „des Lehrers“ als eines Fachmanns. Hier geht es um ein Wissen, das als *techne* verstanden wird, als in einer Praxis verkörpertes Können. In diesem Modus der Verkörperung wird das Wissen besessen, als Besitz von einem zum anderen weitergegeben; vom Lehrer auf den Schüler in einer langen Kette der Überlieferung, in einer Hierarchie der Generationen und einer gleichförmigen, statischen Ordnung des Wissens. In dieser Ordnung findet zugleich auch eine rigide Rasterung und Trennung der verschiedenen Techniken und Disziplinen statt – in der Kunstakademie z.B. aufgehoben in einer klaren Scheidung und damit Betonung klassischer Techniken der bildenden Kunst. Statt dieser Festigung des Bands der Filiation und dieser Durchtrennung des Bands der Disziplinen gilt es, mit Foucault, eine risikoreiche Praxis zu entwickeln, die den Konflikt und den transversalen Austausch über Traditionen- und Disziplinengrenzen hinweg sucht.

Zweitens der Typus „des Weisen“. „Der Weise“ verkörpert weniger eine Technik als ein universelles Wissen über das Sein der Welt und der Dinge. Seine Subjektivierungsweise besteht in Weltflucht. Da „der Weise“ in sich zurückgezogen lebt, kann seine Form der Vermittlung lediglich in jener des Vorbilds, des Vorlebens, des Beispielgebens bestehen. Doch auch diese Form ist eine statische, indem das Beispiel als identitär verkörpertes verstanden wird, als ob es nur als Immergleiches in andere Körper kopiert, auf andere

Körper adaptiert werden müsste. Universelles Wissen und der Status der universellen Intellektuellen als „Weisen“ korreliert mit einer Missachtung jedweder Singularität, Spezifität, Situativität. Gerade diese drei Komponenten gilt es allerdings gegen Figuren der Weisheit zu Tage zu bringen.

Zuletzt der Typus „des Propheten“: Auch „der Prophet“ hat eine Vermittlerrolle, er spricht aber gleichsam nicht für sich selbst, nicht im eigenen Namen. Zwischen Gegenwart und Zukunft enthüllt er Dinge, die sich den Menschen entziehen. Im Kontext der Kunstakademie entspricht „dem Propheten“ die klassische Figur des Meisters. Diese Figur verkörpert die Vermittlung als Medium, als Durchgang, als spirituelle Mitte. So enigmatisch auch die Brechtsche Botschaft klingen mag, so wenig kann das Problem des „Haltung-Gebens“ durch die Positionierung in einer prophetischen Mitte zwischen göttlicher Wahrheit und rätselhafter Prophezeiung eines zukünftigen Schicksals gelöst werden. Es geht auch nicht darum, im Namen anderer zu sprechen, sie zu repräsentieren oder ihnen gar mit diesem Für-Sprechen zu „helfen“. Und es geht umgekehrt nicht darum, eine „Haltung anzunehmen“, weder im militärischen noch in sonst irgendeinem weiteren Sinn, sondern vielmehr darum, sich entlang eines Verhältnisses (oder mehrerer Verhältnissetzungen) zu bewegen, ohne die Produktion des Wissens in einer festen Mitte zu fixieren.

„Wahr sprechen“: Foucaults „maître qui manque“

Ein solches bewegtes Verhältnis muss nicht als Komponente des allgemeinen Lobs gouvernementaler Flexibilität gedacht werden, sondern kann im Gegenteil eine spezifische, mikropolitische Qualität der Kritik beschreiben. Foucault hat diese Qualität eines kritischen und bewegten Verhältnisses in den letzten Jahren seines

Lebens vor allem in der antiken Geschichte des griechischen Begriffs der *parrhesia* auszumachen versucht. Die *parrhesia*, das Wahrsprechen, ist die vierte Form des Wahrheitsdiskurses, die über die Typen des Lehrers, des Weisen und des Propheten hinausgeht. Für den Begriff des parrhesiastischen Wahrsprechens unterscheidet Foucault im Großen drei Varianten: das politische Wahrsprechen des Staatsbürgers gegenüber der Mehrheit der Versammlung oder des Philosophen dem Tyrannen gegenüber, dann das ethische Wahrsprechen als Prüfung und Übung, die zur Sorge um sich und die anderen führt, schließlich die Praxis der Kyniker als Ausübung des Skandals der Wahrheit, als „philosophischen Aktivismus“ und als Vorläuferin der revolutionären Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts.

Mag auch der Hinweis auf eine Aktualisierung von Formen eines philosophischen oder intellektuellen Aktivismus in Zeiten des notwendigen Widerstands gegen neoliberale Zurichtung wesentlich wichtiger erscheinen, mich interessiert an dieser Stelle vor allem die mittlere, eher unspektakuläre Variante: das ethische Wahrsprechen, die von Sokrates zur Perfektion gebrachte Befragung, die zur Selbst-Sorge führt. Ethisch heißt diese Form der Produktion von Wissen, nicht weil es um die moralische Integrität eines Lehrers, Weisen oder Propheten geht, sondern weil eine ethische Differenzierung als Bewegung zwischen verschiedenen Positionen am Spiel steht. Diese Positionen (z.B. von Lehrenden und Lernenden) sind keineswegs gleich, man könnte aber mit Foucault sagen, sie sitzen im selben Boot, befinden sich in der gleichen Lage, teilen bei aller Differenziertheit gewisse Voraussetzungen.

Im Vordergrund steht hier das Einschmuggeln einer Weise der Untersuchung, die die Menschen dazu führt, sich um sich selbst zu kümmern.[7] Sokrates ist kein Lehrer im klassischen Sinn, aber

auch kein universalistischer Weiser, und auch kein charismatischer Meister-Prophet. Sein Handwerk besteht nicht in Belehrung und Vermittlung, sondern in einer Praxis des In-Frage-Stellens. Die sokratische Befragung führt zur Selbstbefragung. Hier ist das Wissen nicht mehr in einer statischen Mitte verkörpert, gefangen, still gelegt. Wissensproduktion liegt genau in der Bewegung von den Befragenden hin zu denen, die durch die Befragung angeleitet werden, Selbstsorge zu üben, Rechenschaft abzulegen über die Übereinstimmung von vernünftigem Diskurs und Lebensweise.

Solche „Sorge um sich" wäre allerdings gerade nur in der oben beschriebenen Bewegung des Austausches zwischen Befragung und Selbstbefragung zu suchen, nicht im Sinne identitärer Selbstverortung, als Selbsterkenntnis oder Erkennen der Seele, nicht im Sinne des Bekenntnisses und der (Selbst-)Säuberung, sei es in seinen christlichen oder in seinen linken Varianten (wie jener der maoistischen Selbstkritik). In der Bewegung entsteht Wissen, das eine Differenzierung erzeugt, „als Unterschied, als Distanz, die gegenüber der allgemeinen Meinung und den geteilten Gewissheiten gewonnen wurde".[8]

Diese bestimmte Beziehung, die die Prüfung der Lebensführung und der Sorge um sich selbst in den Blick nimmt, entspricht einer „Haltung", die nicht mehr in einem Individuum verkörpert ist; sie ist vielmehr eine paradoxe *Haltung in Bewegung*, ein bewegtes Verhältnis. In einem solchen Verhältnis geht es nicht mehr um die klassische Figur der Vermittlung, sondern um die Bewegung des *logos*, um die Rede selbst, oder, in einer wunderbaren, *en passant* eingeführten Formulierung Foucaults, um eine „Schule des ausstehenden Lehrers"[9] („l'école du maître qui manque"). Dieser Lehrer ist „der Logos selbst, es ist die Rede, die den Zugang zur Wahrheit vermitteln wird."[10]

Dass der Lehrer aussteht, dass er fehlt, bedeutet nicht, jede Vorstellung von Subjektposition aufzugeben. Es bedeutet, Subjektpositionen als Verhältnisse, Verhältnissetzungen und Subjektivierungsweisen zu denken. Sokrates befindet sich bezüglich des wirklichen, des ausstehenden Lehrers in der gleichen Lage wie alle anderen, er muss auch „in die Schule gehen“: „Da der wahre Lehrer nicht der Schullehrer ist, sondern der *logos*, muss er zuhören wie die anderen, und er muss sich um sich selbst und um die anderen kümmern.“[11] Und dennoch hat er aber zwangsläufig eine privilegierte Stellung, die ihn von den anderen unterscheidet: „Er führt die anderen zu dieser Sorge um sich selbst hin und eventuell auch zur Möglichkeit, sich um die anderen zu kümmern.“[12] Wahrscheinlich kann Gustav Metzgers Akt von 1974 in einem über das Klassenzimmer hinaus gehenden Sinn als exemplarischer Akt der *parrhesia* beschrieben werden. Metzgers Aufruf, die Ausrufung des Kunststreiks ist auch eine anrufende Rede, eine Anrufung zur Selbstsorge, in diesem Fall der Kunstschaffenden.

Wenn der Lehrer aussteht, wenn er fehlt, ist die Mitte der Wissensproduktion nicht mehr die statische Mitte der Vermittlung, sondern eine reißende Mitte, in und von der nicht nur „der Lehrer“, sondern auch „der Weise“ und „der Prophet“ mitsamt ihren dualen Gegenbildern, den Schülern, Adepten und Jüngern mitgerissen werden. Die „Schule des ausstehenden Lehrers“ kann die Herrschafts- und Machtverhältnisse im Kunstfeld und in der universitären Institution, die neoliberalen Weisen der Regierung und Selbstregierung, die Probleme der Privilegierung und Elitenbildung, der Modularisierung und Modulierung der Wissensproduktion keineswegs einfach hinwegschwappen; aber sie kann diese Probleme in neuer Weise

verhandeln, an den Oberflächen des Wissens surfend und zugleich im Modus der Intensivierung, Verdichtung, Vertiefung.

Dank an Stefan Nowotny und Irene Vögeli für guten Rat, an die Studierenden und Dozierenden der Vertiefung Theorie an der Zürcher Kunsthochschule für die geteilte Erfahrung sowie an die Faculty for Radical Aesthetics, die kollektive Wunschmaschine, die ihr kurzes Leben lang das Stottern zur vorzüglichen Subjektivierungsweise machte.

---

[1] Der volle Text von Metzgers Manifest findet sich unter http://www.thing.de/projekte/7:9%23/y_Metzger+s_Art_Strike.html. Bis auf einige großteils empörte Reaktionen gleich nach seiner Veröffentlichung blieb Gustav Metzgers Aufruf zur Einstellung der Kunstproduktion weitgehend folgenlos. Metzger führte den dreijährigen Streik von 1977 bis 1980 im Alleingang durch.

[2] „Die Erfindung des Art Strike. Gustav Metzger im Interview mit Justin Hoffmann“, http://www.ourmotherofpearl.org/retold/articles/hilfe_archive/Hilfe4/art.htm.

[3] vgl. dazu http://www.edu-factory.org/, http://www.creatingworlds.eipcp.net/, http://radical.temp.si/, http://www.universidadnomada.net/, http://www.chtodelat.org/, u.a. Den weiter unten zur Erörterung vorgeschlagenen Zusammenhang verschiedener Wahrheitsdiskurse vorwegnehmend und überschreitend, könnten diese Formen der selbstorganisierten Wissensproduktion als Aktualisierung des epikureischen Wahrheitsdiskurses beschrieben werden, der anstelle des Gegenübers von LehrerInnen und SchülerInnen einen Kreis von FreundInnen voraussetzt, die sich einander anvertrauen, um sich

gegenseitig zu korrigieren. Vgl. dazu Michel Foucault, *Hermeneutik des Subjekts*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2004, 473-475.

[4] Vgl. http://www.zhdk.ch/index.php?id=inventionen0 und http://www.zhdk.ch/index.php?id=aesthetik_subversion.

[5] Bertolt Brecht, „Das Badener Lehrstück vom Einverständnis", in: ders., *Gesammelte Werke 2*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1967, 601: „7. Die Verlesung der Kommentartexte".

[6] Zu den Formen des Wahrsprechens s. Foucault, *Der Mut zur Wahrheit*, übers. von Jürgen Schröder, Berlin: Suhrkamp 2010, vor allem 31-48; zur Entwicklung der antiken Praxis der *parrhesia* s. auch Foucaults Berkeley-Vorlesungen von 1983, veröffentlicht als *Diskurs und Wahrheit*, Berlin: Merve 1996. Für eine Aktualisierung des *parrhesia*-Begriffs im Zusammenhang zeitgenössischer künstlerischer Institutionskritik vgl. Gerald Raunig, „Die doppelte Kritik der parrhesia", http://eipcp.net/transversal/0504/raunig/de, sowie ders., „Instituierende Praxen, No.1. Fliehen, Instituieren, Transformieren", in: Stefan Nowotny / Gerald Raunig, *Instituierende Praxen. Bruchlinien der Institutionskritik*, Wien: Turia+Kant 2008 21-34.

[7] Foucault (*Der Mut zur Wahrheit*, 112-118) führt hierzu u.a. Sokrates' Verfahren der Überprüfung des delphischen Orakels an, dessen Aussage lautete, niemand sei weiser als Sokrates. Sokrates selbst versteht die Aussage Apollons nicht, er versucht auch gar nicht, sie zu interpretieren. Anstatt dessen beginnt er eine ausgedehnte Untersuchung, er stellt die Aussage des Orakels auf die Probe. In einer Rundreise durch die Stadt beginnt er eine Befragung der Bürger. In gewisser Weise bearbeitet dieses Verfahren ein nicht nur für diesen Text, sondern auch für zeitgenössische Techniken emanzipatorischer Wissensproduktion

zentrales Problem, massgeblich auch für die operaistischen Praktiken der *inchiesta operaia* und der *conricerca* oder allgemeiner, der *militant research* – s. dazu den gleichnamigen *transversal*-Issue http://eipcp.net/transversal/0406, sowie die beiden Teile des Textes „Gemeinbegriffe“ von Marta Malo de Molina http://eipcp.net/transversal/0406/malo/de und http://eipcp.net/transversal/0707/malo/de.

[8] Frédéric Gros, „Situierung der Vorlesungen“, in: Foucault, *Der Mut zur Wahrheit*, 444.

[9] Foucault, *Der Mut zur Wahrheit*, 203.

[10] Ebd., 202.

[11] Ebd., 202f.

[12] Ebd., 203.