

Erlanger Beiträge zur Pädagogik

hrsg. von Michael Göhlich und Eckart Liebau

19



Sabine Köstler-Kilian

Schultheater in der postdigitalen Gegenwart

Eine Rekonstruktion ästhetischer
Praxis in hybriden Lebenswelten

WAXMANN

Erlanger Beiträge zur Pädagogik

herausgegeben von
Michael Göhlich und Eckart Liebau

Band 19

Sabine Köstler-Kilian

Schultheater in der postdigitalen Gegenwart

Eine Rekonstruktion
ästhetischer Praxis in
hybriden Lebenswelten



Waxmann 2025

Münster • New York

Als Dissertation von der Philosophischen Fakultät der
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Jahr 2024 genehmigt.

Originaltitel: Schultheater als interferierende und transgressive Praxis postdigitaler
Kulturreflexion. Eine explorative Rekonstruktion einer ästhetischen Praxis in hybriden
Lebenswelten.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Band 19

ISSN 1614-3205

Print-ISBN 978-3-8309-4988-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9988-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2025

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbek, Münster

Umschlagabbildung: KI generiert mithilfe von DALL·E 2.

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

*Für
Froschi*

Inhalt

Vorwort	11
Vorwort und Dank	13
1. Einleitung	15
2. Kultur der Digitalität	40
2.1 Typologie des Kulturbegriffs	43
2.2 Postdigitalität	51
2.3 Das mediale Bedingungsgefüge	53
2.3.1 Medientheoretische und medienphilosophische Zugänge	53
2.3.2 Die Medialität des Digitalen	56
2.4 Fazit: Reformulierung theaterpädagogischen Arbeitens an Schulen in der Postdigitalität	60
3. (Post-)Digitale Jugendkulturen: Empirische Forschungsergebnisse und theaterpädagogische Implikationen	62
3.1 Mediatisierte Lebenswelten und handlungspraktische Implikationen	63
3.2 Postdigitale jugendkulturelle Praktiken im Rahmen künstlerisch-ästhetischer Artikulationsformen	74
3.3 Fazit: Forschungsergebnisse und Implikationen für die theaterpädagogische Vermittlungspraxis in Schulen	81
4. Zeitenössische Theaterwissenschaft	88
4.1 Theatergeschichte der Neuen Medien: Zur Historie eines ontologischen Theaterbegriffs	88
4.2 Krisengefüge der Künste und Nachdenken über ein anderes Theater	96
4.3 Fazit: Institutionskritische Perspektive und transdisziplinäre Bezugnahmen in der zeitgenössischen Theaterwissenschaft. Paradigma des Auftritts als Anschlusskategorie für eine zeitgenössische theaterpädagogische Praxis	102
5. Why theatre? Positionen von Theaterkünstler*innen und Theaterschaffenden zur Krisensituation – Künstlerisch-theatraler Umgang mit und in postdigitalen Kulturen	105
5.1 Polyphonie digitaler Transformation	109
5.2 Exemplarische Aufführungsskizzen postdigitalen Theaters	113
5.3 Fazit: Postdigitale Theaterpraktiken anhand künstlerischer Programmatiken und exemplarischer Aufführungsskizzen	121

Inhalt

6.	Post-Internet Art und Post-Internet Art Education: Zeitgenössische Kunstpädagogik in der digitalen Medienkultur	124
6.1	Post-Internet Art	125
6.2	Post-Internet Art Education	129
6.3	Kritik im Global Contemporary	132
6.4	Curatorial turn und curatorial learning spaces als Vermittlungspraxis zeitgenössischer Kunstpädagogik	141
6.5	Fazit: Next art education als Raum des Andersdenkens	149
7.	Schule als Interferenzraum kultureller Praktiken	152
7.1	Schultheorien mit transformations- und kulturtheoretischer Fokussierung ...	152
7.2	Interferenzen im Mehrebenenmodell	156
7.3	Interferenzen auf der Mikroebene des Unterrichtens: Unterrichten als dreifache Interferenzlagerung	167
7.4	Fazit: Schultheater als Interferenz- und Reflexionsraum kultureller Praktiken	173
8.	Schulspiel und Theaterpädagogik: Schwerpunktsetzungen einer pädagogisch- ästhetischen Praxis in Schulen und Positionierung im Dazwischen	175
8.1	Historischer Exkurs: Von den Anfängen des Schulspiels	177
8.1.1	Mittelalter bis 19. Jahrhundert	177
8.1.2	Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart	183
8.2	Institutionalisierung der Fachdisziplin Theaterpädagogik: Diskurslinien gegen Ende des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart	194
8.2.1	Aesthetic turn und das dominant ästhetisch-bildungstheoretische Paradigma in der Theaterpädagogik und im Schultheater	195
8.2.2	Der Bildungsbegriff in der Krise? Reformulierungen und neue Bezugnahmen in der Theaterpädagogik	201
8.2.3	Practice turn und aktivistischer turn: doing subject und doing theatre – Eine differenzsensible ästhetische Praxis als Neuperspektivierung der Theaterpädagogik?	206
8.3	Fazit: Zeitgenössische Theaterpädagogik als kritisch-reflexive Handlungswissenschaft vs. theaterpädagogische Praxis im pädagogisch-schulischen Kontext	213
9.	Postdigitalität im zeitgenössischen theaterpädagogischen Diskurs	220
9.1	Minoritäre Position im Fachdiskurs aufgrund eines technisch-instrumentellen Verständnisses von Digitalität	220
9.2	Anzeichen eines Umdenkens/Andersdenkens im Fachdiskurs	225
9.3	Öffnung des Diskurses auf den schulischen Kontext	228
9.4	Medienwissenschaftlicher Perspektivenwechsel: Posthumane Theaterpädagogik und theaterpädagogische Bildung 2.0	231

Inhalt

10.	Zusammenschau: Zeitgenössisches Schultheater als Change-Agent in der Schule	236
10.1	Transgressionsebene 1: Begrifflichkeiten und Semantiken	237
10.2	Transgressionsebene 2: Subjektivierung und Bildung	248
10.3	Transgressionsebene 3: Ästhetische Artikulationen und Exemplifikationen	253
10.4	Ästhetische Praxis als Relationsbildung und Transgression: Plan[E]t X – Projektillustration eines environmental theatre und curatorial learning space als Entanglement von Mensch-Natur-Technik	257
	Literaturverzeichnis	267
	Anlage: Synopse der referenzierten Jugend- und Mediennutzungsstudien im Zeitraum 2016–2022 (aus Kapitel 3.1)	300

Vorwort

Theaterpädagogik gehört zu den vergleichsweise wenig beforschten Feldern der kulturellen Bildung. Das ist ein bedauerlicher Umstand angesichts der ästhetischen Relevanz, der Verbreitung und nicht zuletzt auch der großen pädagogischen Bedeutung performativer Praktiken und Prozesse. Im Kontext einer sich sehr dynamisch wandelnden digitalen Medienkultur steht die Theaterpädagogik vor mehrfachen Herausforderungen: *Klientelseitig* bringen die sehr dynamischen jugendlichen Medienkulturen Veränderungen mit sich, die im generationalen Verhältnis oft schwierig zu verstehen und einzuordnen sind. *Medial* stellt die Veralltäglichsung digitaler Technologien eine Herausforderung für die traditionell materiell und räumlich situierte Kunstform Theater dar. In *ästhetischer* Hinsicht schließlich sind seit langem Entgrenzungsprozesse zu beobachten, die mit einer Ausbreitung von traditionell stark im theatralen Paradigma beheimateten inszenatorisch-performativen Kulturpraktiken einhergehen: Die Ästhetisierung von Gesellschaft geht mit einer Normalisierung performativer (Selbst-)Inszenierungspraktiken einher; die mit Globalisierung und Migration einhergehende dekoloniale Kritik traditioneller westlicher Kunstverständnisse stellt professionelle Genre Grenzen als etabliertes Prinzip ästhetischer Arbeitsteilung infrage; schließlich bricht das Theater aus seinen eigenen Dynamiken heraus ästhetische Immanenzräume zunehmend auf und wird zum Reallabor sozialer Lebenswelten. Die genannten Transformations- und Transgressionsprozesse sind charakteristisch für das, was sich als gegenwärtiges Verständnis eines *postdigitalen* Zeitalters etabliert hat.

Die vorliegende Dissertationsschrift stellt sich in diesem Sinne den Komplexitäten einer gegenwartsbezogenen Frage nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Transformationsbedarfen kultureller Bildung. Das Schultheater ist ein exemplarischer und daher besonders aufschlussreicher Untersuchungsgegenstand im Hinblick auf die Frage, wie sich kulturelle Praktiken und ihre Vermittlung unter den Bedingungen postdigitaler Verflechtungen konkret verändern. Denn es verbindet künstlerische Eigenlogiken mit schulischen Strukturen, stellt eine Brücke zwischen ästhetischer Erfahrung und pädagogischer Reflexion dar und ist zugleich ein Labor für die Auseinandersetzung mit kulturellem Wandel.

Die von Sabine Köstler-Kilian vorgelegte Studie reflektiert nicht nur den gegenwärtigen Status quo dieser Debatte. Vielmehr trägt sie selbst wesentlich zu ihr bei, indem sie die Verschränkungen zwischen postdigitaler Kultur, ästhetischer Praxis und schulischen Strukturen systematisch erschließt. Die Autorin zeigt auf, dass und auf welche Weise Schultheater als Interferenzraum kultureller Praktiken wirkt – als ein Feld, in dem theatrale, schulische und mediale Logiken aufeinandertreffen, sich überlagern und neue Bildungs- und Ausdrucksformen ermöglichen.

Das innovative Potenzial der Arbeit liegt in der neuartigen und stringenten Verknüpfung schultheoretischer, theaterwissenschaftlicher und kulturtheoretischer Ansätze und Diskurse. Auf Basis dieser dynamischen Querbezüge und Verknüpfungen schlägt die Autorin schließlich ein erweitertes Verständnis von Theaterpädagogik als transformativer Praxis vor. Durch die enge Verzahnung von Theorie und empirischer Analyse eröffnen sich dabei nicht nur neue Perspektiven für die wissenschaftliche Forschung, sondern es werden vor allem auch wertvolle Impulse für die Praxis des Schultheaters und dessen Positionierung innerhalb der kulturellen Bildung sichtbar. Nicht zuletzt gehen die Ergebnisse in die Vermittlungspraxis des Studiengangs Theater ein, wo sie im Zuge der Lehrer*innenbildung konkretisiert werden. Ganz in dem Sinne: Digitalisierung verändert Schule, Schultheater ist ein schulischer Transformationsakteur *sui generis*, Digitalisierung transformiert Theater und postdigitale Jugendkultur transformiert Schultheater und Schulkultur.

Sabine Köstler-Kilian hat eine Dissertation von erheblicher Bedeutung sowohl für den theaterpädagogischen Diskurs als auch für mögliche und wünschbare Entwicklungsbewegungen des Schultheaters in Deutschland vorgelegt. Dieses Buch verdient eine breite fachliche Aufmerksamkeit und sei allen ans Herz gelegt, die Theaterpädagogik, kulturelle Bildung und/oder schulische Transformationsprozesse im postdigitalen Zeitalter verstehen und weiterentwickeln möchten. Es handelt sich um ein ausgesprochen überzeugendes Plädoyer dafür, dass Schultheater weit mehr ist als eine pädagogische Methode oder künstlerische Zusatzaktivität – nämlich eine potenziell transgressive Praxis, die Schule als Kulturort neu verortet und die Herausforderungen der digitalen Gegenwart innerhalb dieses Rahmens reflektiert. Schultheater ist nicht nur von diesen Transformationen betroffen – sondern es kann selbst ein Akteur sein, der Bildungs- und Kulturprozesse als Schulentwicklung aktiv mitgestaltet. Es ist dieser Arbeit zu wünschen, ihr Publikum zu finden und zu einem Teil dieser Entwicklungsarbeit zu werden.

Benjamin Jörissen
Januar 2025

Vorwort und Dank

Die Dissertationsschrift ist im Kontext meiner Abordnung an den Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung – UNESCO Chair in Digital Culture and Arts in Education (Prof. Dr. Benjamin Jörissen) entstanden (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg).

Als abgeordnete Lehrerin leite ich seit dem Wintersemester 2017/2018 den Erweiterungsstudiengang Darstellendes Spiel/Theater, in dem in vier Semestern sowohl Lehramtsstudierende aller Fächer und Schularten als auch bereits examinierte Lehrer*innen für eine performativ-ästhetisch-theatrale Praxis ausgebildet und zur Ableistung der Ersten Staatsprüfung geführt werden.

Meine Position an der Schnittstelle von Vermittlung ästhetischer Praxis einerseits wie auch die enge theoretische Anbindung an die Forschungsvorhaben des Lehrstuhls andererseits war der ausschlaggebende Antrieb für diese Dissertation.

Vor allem die Ergebnisse aus den BMBF-geförderten Projekten *Postdigitale Kulturelle Jugendwelten* (DiKuJu 2016–2019) und dem Metavorhaben *Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (DiKuBi 2017–2022) haben einen weiteren Anstoß gegeben. Durch meine Teilnahmen an Tagungen und Symposien, durch die vielfältigen Diskussionen mit den in den Forschungsvorhaben involvierten Kolleg*innen des Lehrstuhls sowie durch die zahlreichen Think-Tank-Veranstaltungen aus dem Bereich der Kulturellen Bildung wurde ein grundlegender Perspektivwechsel ermöglicht, der seitdem für die Vermittlung einer zeitgenössischen künstlerischen Praxis im Studiengang fruchtbar gemacht wird.

Darüber hinaus war aber auch das große Unbehagen, das mit (Post-)Digitalität sowohl im schulischen, resp. bildungspolitischen als auch im theaterpädagogischen Kontext einhergeht, ein starkes Movens, zeitgenössisches Schultheater in einer postdigitalen Gegenwart anders zu perspektivieren.

Das Forschungsdesiderat, das sich auf eine Neubestimmung des Subjektbegriffs, der ästhetischen Bildung und der Vermittlung einer ästhetischen Praxis in der postdigitalen Gegenwart fokussiert, geht von mehrdimensionalen theoretischen Bezugnahmen aus, um die Gravitationsfelder, die auf Schultheater einwirken, einhegen zu können. Das sind erstens die Diskurse aus den Bezugsdisziplinen der Theaterwissenschaft, der Theaterpädagogik und der Kunstpädagogik, hier besonders der Post-Internet Arts Education. Zweitens sind es Bezugnahmen auf die Praxis von Theaterkünstler*innen und Theatermachenden und deren jeweilige Positionen, Haltungen und künstlerisch-theatrale Praktiken in und mit dem Umgang postdigitaler Kulturen. Drittens geht es um schul(kultur)theoretische Bezüge angesichts der organisationalen und räumlichen Verortung des Schultheaters im Schulkontext. Schließlich ist es viertens eine kultur-

Vorwort und Dank

wissenschaftlich-praxeologische gegenwartsdiagnostische Bestimmung dessen, was unter einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016), resp. Postdigitalität (Cramer 2014) zu verstehen ist, für deren Bestimmung medientheoretische, -philosophische und -ökologische Referenzen für die These eines Transformationsgeschehens unerlässlich sind.

Unter der Leitfrage *Wozu Schultheater?*, die seit Mitte der 1990er Jahre bildungstheoretisch gewendet wurde und seitdem den Legitimationsdiskurs nachhaltig bestimmt, wird diese Arbeit zu einer Reformulierung theaterpädagogischer Zielbestimmung und Legitimationsansprüche einladen. Es wird eine Modellkonfiguration eines Neu- und Andersdenkens bislang dominanter theaterpädagogischer Begründungshorizonte für die künstlerisch-ästhetische Praxis an Schulen vorgeschlagen.

Herzlich danken möchte ich namentlich vor allem folgenden Personen:

Meinem Doktorvater Prof. Dr. Benjamin Jörissen für seine effektive Betreuung, seine stoische Gelassenheit und Zuversicht, seinen Anspruch, sich der Komplexität des Themas zu stellen, und seine Unterstützung darin, das richtungweisende Potenzial der Arbeit zu erkennen und dieses kontinuierlich zu befördern.

Meinem Kollegen und Zweitgutachter Prof. Dr. Leopold Klepacki, der mit seinen profunden Kenntnissen zu Schultheater, ästhetischer Bildung und Schulkultur zu jeder Zeit ein hochspezialisierter Ansprechpartner war.

Meinem lieben Kollegen StD Christian Albert für seine sofortige Bereitschaft, das Lektorat – und dieses auf so unkomplizierte, zuverlässige und kompetente Art und Weise – zu übernehmen.

Allen, die mich bei der Publikation des vorliegenden Buches unterstützt haben, insbesondere Frau Daniela Schürbrock vom Waxmann Verlag für ihre kompetente Betreuung.

Und zu guter Letzt Angel für alles, was für das Durchhalten und Beenden des Disertationsprojekts notwendig war: Du weißt, wofür. Herzlichsten Dank.

Nürnberg, im Februar 2025
Sabine Köstler-Kilian

1. Einleitung

Ausgangspunkt und Anstoß der vorliegenden explorativen Rekonstruktion ist ein Unbehagen, das mit Digitalität sowohl im schulischen wie auch theaterpädagogischen Kontext einhergeht. Befeuert wurde dieses durch die Covid-19-Pandemie, die ein Nachdenken darüber in Gang brachte, unter welchen Prämissen zeitgenössisches Schultheater vermittelt wird bzw. welche Implikationen der theaterpädagogischen Leitfrage „Wozu Schultheater?“ (vgl. Hentschel/Pinkert 2008) inhärent sind, wenn sie unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf Postdigitalität, d.h. unter prinzipieller Anerkennung der (post-)digitalen Beschaffenheit unserer Gegenwart, reflektiert werden und Orientierungspunkte für eine ästhetische Praxis formulieren. Klafki (1985) zufolge kann Digitalität bzw. Digitalisierung als epochaltypisches Schlüsselphänomen gelten und muss damit pädagogische wie bildungspolitische Gegenwartsdiagnosen, resp. Digitalisierungsdiagnosen, in den Blick nehmen, muss allerdings ebenso im Blick haben, inwiefern die Diagnosen die lebensweltlichen Erfahrungsräume ihrer Zielgruppen, vor allem die als „digitale Jugendkultur referenzierte Kernklientel digitaler Transformationsphänomene“ (Engel/Jörissen 2019: 548), treffen oder verkennen.

Empirische Studien, wie das DFG-Projekt *Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht* (2015–2019), das BMBF-geförderte Projekt *(Post-)Digitale Kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt* (DiKuJu)¹ (2016–2019) wie auch das BMBF-geförderte Metaprojekt *Digitalisierung in der kulturellen Bildung* (DiKuBi)² (2017–2022),

-
- 1 DiKuJu akzentuiert in zwei Teilprojekten die künstlerisch-kreativen Aktivitäten junger Menschen unter Mediatisierungs- und Digitalisierungseffekten. Die quantitative Studie unter Leitung von Susanne Keuchel untersucht dabei, wie sich die künstlerisch-kreativen Aktivitäten junger Menschen durch digitale Medien verändern. Die qualitative Teilstudie unter Leitung von Benjamin Jörissen konzentriert sich auf die transaktionalen Relationierungs- und Subjektivationsprozesse in medial-ästhetischen Praktiken.
 - 2 Für das fünfjährige, interdisziplinäre, BMBF-geförderte Metaprojekt DiKuBi, das 14 Forschungsprojekte mit Beteiligten aus etwa 25 vorwiegend deutschen Universitäten und Forschungseinrichtungen umfasste, waren zwei Fragestellungen leitend: Zum einen auf welche Weise und in welchen Hinsichten Digitalisierung als Herausforderung des breiten und heterogenen Praxisfeldes der kulturellen Bildung verstanden werden muss und welches Potenzial damit einhergeht, wenn diese Herausforderung angenommen wird. Zum anderen wie kulturelle Bildung in der Praxis zukunftsorientiert gestaltet werden und welche Impulse die Forschung dazu beitragen kann (vgl. Jörissen/Birnbaum et al.

fokussieren jenseits technologischer Aspekte jugendliche Lebenswelten mit diversen Zielsetzungen: Die steigende Komplexität von Relationierungsmöglichkeiten bzgl. des Erlebens von Zeit und Welt, die damit verbundenen Subjektivierungspraktiken wie auch die impliziten Gegenwartsdiagnosen der Erfahrungsmodi zu erfassen (vgl. DFG-Projekt). Der Schwerpunkt der Ergebnisse liegt dabei auf den Ordnungen der Sichtbarkeit und den postdigitalen Praktiken der Subjektivierung, die sich fallübergreifend als „Praktiken der (strukturellen) (In-)Visibilisierung“ (Engel/Jörissen 2019: 562) zeigen. Interessanter und anschlussfähiger Bezugspunkt für diese Arbeit ist dabei, dass die erforschten Relationierungsprozesse von Jugendlichen nicht mehr als ein Lernen über/durch/in Medien zu fassen sind, sondern dass es vielmehr um mediale Konstituiertheit und die medialen Transformationen dieser Prozesse geht (vgl. a. a. O.: 563 unter Bezugnahme auf Jörissen 2015b). Die selbstreflexive Beziehung zu sich selbst – eingebettet in prästrukturierte kulturelle und soziale Praktiken – ist ohne die Einbettung in mediatisierte Lebenswelten nicht zu denken und mediale Bildungsprozesse sind solche, in denen sich unter Beachtung des medialen Bedingungsgefüges digitaler Kultur Praktiken der Subjektivierung vollziehen.

Forschungsergebnisse³ des quantitativen DiKuJu-Teilprojekts veranschaulichen, „dass das Digitale [...] inzwischen tief in die ästhetischen Praktiken gegenwärtiger Jugendkulturen eingebettet ist“ (Keuchel/Riske 2020: 94) und sich in hybriden künstlerisch-kreativen Aktivitäten artikuliert. Die Ergebnisse aus der qualitativen Teilstudie gehen von der Annahme aus, dass „die medial-ästhetischen Praktiken von Jugendlichen jeweils bestimmte, relationale Modi hervorrufen, die den Raum möglicher Subjektpositionen präformieren“ (Carnap/Flasche 2020: 44). Diese transaktionalen Relationierungs- und Subjektivierungsprozesse in medial-ästhetischen Praktiken lassen dabei Transgressionen hinsichtlich institutionalisierter und etablierter Grenzen und Kategorien erkennen (z. B. zwischen Sparten oder Disziplinen) oder legen auch in vernetzten Praktiken neue Rahmungen und neue Bedeutungen offen (vgl. Jörissen/Schröder/Carnap 2020: 73), so dass es beispielsweise bezüglich Subjektivierung zur Ausformung eines künstlerisch-kreativen Hybridsubjekts kommt und bezüglich der ästhetischen Artikulationen diverse transgressive Praktiken in Hinblick auf eine kritisch-reflexive *agency* auszumachen sind.

Die Ergebnisse aus dem Metavorhaben (DiKuBi) zielen auf ein besseres Verständnis für die Veränderungen in der gelebten Alltagskultur sowie von pädagogischen Adressatengruppen und versuchen, prospektiv kulturelle Bildung in der Praxis mittels

2023: 9 f.). Dabei kristallisieren sich neben Forschungsdesiderata wie künstliche Intelligenz (KI) und Kreativität, digitale kulturelle Bildung und Benachteiligung sowie Design als Gestaltungsprinzip fünf Erkenntnissschwerpunkte heraus (vgl. Krämer/Schmiedl/Jörissen 2023: 13), wobei für die vorliegende Arbeit die Erkenntnisse zu (post-)digitalen Transformationen ästhetischer, kreativer und künstlerischer Praxen auf ihre Anschlussfähigkeit für ein Schultheater in der Postdigitalität befragt werden.

3 Eine eingehende Referenz auf die quantitativen wie qualitativen Forschungsergebnisse sowie ein Transfer auf die theaterpädagogische Praxis erfolgt in Kapitel 3.

Impulsen aus der Forschung zu befördern (vgl. Jörissen/Birnbaum et al. 2023: 9). Dabei geht es um eine theoriebildende Kontextualisierung auf Grundlage medien- und bildungstheoretischer Erkenntnisse sowie der Sichtbarmachung der Innovationen und der metaperspektivischen Einordnung (vgl. Krämer/Schmiedl/Jörissen 2023: 13).

Zentralen Stellenwert für diese Arbeit nehmen die Forschungsergebnisse des BMBF-Projekts *DiKuJu* ein, das flankierend zu allgemeinen Jugendkulturstudien und Mediennutzungsstudien dieses Zeitraums (2016–2019) vor allem die Auswirkungen des digitalen Wandels auf die aktuelle künstlerisch-kreative Praxis, auf die kulturelle Bildung und auf die Teilhabe junger Menschen fokussiert (vgl. Jörissen/Schröder/Carnap 2020: 62). Aus dem Metavorhaben (*DiKuBi*) sind vor allem die Forschungsergebnisse aus dem künstlerischen Feld für die ästhetische Praxis des Schultheaters aufschlussreich: Die beiden Förderprojekte *Post-Internet Art(s) Education Research* (*PIAER*) und *Postdigitale Kunstpraktiken in der Kulturellen Bildung* (*PKKB*) fokussieren künstlerisch-kulturelle Praktiken unter postdigitalen Bedingungen.

Dabei erschließt *PIAER* das komplexe Feld der Post-Internet Art und kombiniert erstmals kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Theorie und Methoden mit allgemeinpädagogisch-bildungstheoretischen Methoden (vgl. Meyer/Zahn/Klein 2023: 85). Das Projekt *PKKB* untersucht postdigitale Kulturszenen, die an der Schnittstelle von Kunst und Technologie innovative Formate ästhetischer Aneignung, Produktion und Vermittlung hervorbringen, wobei die künstlerischen Praktiken von Interesse sind, die digitale Technologien zum Ausgangspunkt nehmen, um durch sie bedingte und über sie hinausgehende Fragestellungen ästhetisch (neu) zu verhandeln (vgl. Egger/Ackermann 2023: 91).

Unter Postdigitalität (vgl. Cramer 2014) wird im Gegensatz zum technischen Begriff der Digitalisierung⁴ der Zustand der Gesellschaft nach der erfolgreichen Digitalisierung wesentlicher Lebensbereiche verstanden, so dass nach Stalder (2016) digitale Infrastrukturen und die damit verbundenen Praktiken im Alltag bereits angekommen sind, so dass sich die Hybridisierung (sog. alter und neuer Medien), die Verfestigung des Digitalen und seine Präsenz auch jenseits der Medien in der Kultur und den kulturell-sozialen Praktiken zeigen (Kultur der Digitalität). Die komplexen digitalen Transformationen und Disruptionen betreffen dabei nicht nur Medien und Ökonomie, sondern auch Sozialität und anthropologische Bedingungen „menschlicher Perfektibilität“ (Jörissen 2018: 52). So steht das Präfix *Post-* weder für eine Überwindung oder Ablehnung (vgl. Postmoderne) noch für einen Regress (vgl. Postdemokratie), sondern für die erfolgreiche Durchdringung bzw. Normalisierung eines Prinzips (vgl. Zulaica y Mugica/Buck 2023: 17), so dass der Umstand, etwas als analoge Praxis auszuweisen (z. B. Schreibmaschine schreiben) in einer digitalisierten und mediatisierten Welt bereits als außergewöhnlich und bemerkenswert gilt. Diverse Begrifflichkeiten, die das

4 *Digital* bedeutet, dass sich alle möglichen Daten (Texte, Bilder, Töne, Videos) mit dem gleichen Alphabet, bestehend aus den beiden Zeichen 0 und 1 darstellen lassen. Diese streng genommen ‚binär‘ zu nennende Darstellung erlaubt es, alle Daten elektronisch in einem einzigen Gerät – dem Computer – zu speichern (vgl. Döbeli Honegger 2016: 16).

Phänomen zu fassen versuchen, wie Internet state of Mind (Chan 2011), Postdigitalität (Cramer 2014), Kultur der Digitalität (Stalder 2016), Digital Condition (Stalder 2018) oder Digitale Kulturen (Leecker 2022), betonen unter kulturwissenschaftlicher Perspektive, dass Digitalität „nicht nur auf Medienphänomene, Medientechnologien, mediale Endgeräte oder digitale Netzwerke begrenzt werden kann, sondern [dass] unsere Kultur und Gesellschaft in einem umfassenden Sinne durch dieselbe geprägt ist; dass sich digitale Praktiken und Konventionen in unserem Alltag etabliert haben und sich auch auf nichtdigitale Praktiken auswirken“ (Herlitz/Zahn 2019: 3). Nach Stalder (2019) vollziehen sich die kulturellen Transformationen, also die Aushandlungsprozesse, Orientierungen und Artikulationen von Menschen in der Welt, zwar durch, mit und in (digitalen) Medien, doch sind die Technologien selbst keineswegs Ursache, sondern selbst Teil der Transformation. Demnach ist Digitalisierung nicht nur als technischer Fortschritt oder als technisch-technologische Revolution (vgl. Floridi 2015) zu verstehen, sondern vielmehr als ein wechselseitiges Kommunikations- und Aushandlungsgeschehen mit politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Praktiken und Diskursen, das wiederum in größere kulturhistorische Transformationsprozesse eingebettet ist, so dass Digitalisierung keinen disruptiven kulturellen Prozess (des ganz Anderen) meint, sondern an vorgängige kulturelle Strukturen und Formen anschließt (vgl. Jörissen 2016b; 2018; Jörissen/Kröner/Unterberg 2019).

In Bezug auf eine postdigitale Gegenwart, auf digitalisierte Lebenswelten und auf die diffizile Aufgabe von Schule als Erfahrungserweiterung (vgl. Benner 2011) wird zu fragen sein, wie ein Zugang zu theoretischem Wissen über die Welt ermöglicht werden kann, „um eine Handlungs- wie auch Urteils- und Kritikfähigkeit im Horizont der alltäglichen Lebenswelt zu gewinnen und diesen zugleich zu erweitern“ (Zulaica y Mugica/Buck 2023: 3). Unter der Annahme eines Transformationsprozesses von Kultur und Gesellschaft, der Einfluss auf die Ordnungsmuster und Deutungsschemata von individuellen wie kollektiven Erfahrungswelten nimmt (vgl. Leineweber 2023: 75), deren Stellvertreter Algorithmen, Big Data, neuronale Netze und künstliche Intelligenzen sind, wird weiterhin zu fragen sein, wie angesichts der Unbestimmtheiten, Ambivalenzen und Deutungsoffenheiten, die mit nicht-menschlichen Aktanten einhergehen, Bestimmtheitsmomente oder eine *agency* (Butler) innerhalb eines Kontextes von Komplexität und Unbestimmtheit möglich sein können. Dabei bedingt nach Leineweber (2023) der Prozess der Digitalisierung eine Veränderung lebensweltlicher Praktiken und Wirklichkeiten, wobei beide sich konstitutiv zueinander verhalten, „was bedeutet, dass die Digitalisierung aus lebensweltlichen Strukturen erwächst und diese eben dadurch verändert“ (Leineweber 2023: 80). Allerdings zeigt sich aus netzwerktheoretischer Perspektive (v.a. Latour) das Digitale nicht wesentlich gegenständlich, sondern wesentlich infrastrukturell (vgl. Jörissen 2016c), d. h., es ist der unmittelbaren Wahrnehmung nicht zugänglich, sondern zeigt sich *mittelbar*. Es zeigt sich immer *als etwas* (Mersch 2010), erscheint mittelbar über Codes und Software (exekutives Moment), Protokolle und Datenformate (formatives Moment), Hardware und Interfaces (materielles Moment) und Netzwerke (relatio-

nales Moment) (vgl. Jörissen 2016e). Oder um es paradox zuzuspitzen: Das Digitale zeigt sich, indem es sich entzieht. All diese Momente sind einflussreiche Akteure, die an der Subjektivierung mit-arbeiten (vgl. Mersch 2010), und Subjekt als Effekt aus komplexen Relationierungsprozessen hervorgehen lässt. Demzufolge ist auch unter bildungstheoretischer Perspektive ein „Gedankensprung“ (Jörissen 2016e: 233 f.) insofern vonnöten, da „der etablierte dialektische oder interaktionistische Blick auf Bildung als Prozessgeschehen im Verhältnis von ‚Subjekt und Welt‘, ‚Individuum und Gemeinschaft‘ oder auch ‚Identität und Gesellschaft‘ [...] sich nicht ohne weiteres [sic!] auf die relationale Netzwerklogik [...] übertragen“ (ebd.) lässt. Das mediale Bedingungsgefüge von Digitalität relativiert nach Leineweber unter Bezugnahme auf Pietraß (2019) auch den Lebensweltbezug. Denn es ist das Digitale, das Lösungen für die Probleme der Digitalisierung liefert (vgl. Leineweber 2023: 81). So wären wir beispielsweise ohne Algorithmen, d.h. ohne eine Vorsortierung von Welt durch die von Menschen und Maschinen generierten Datenmengen, blind (vgl. Stalder 2019). „Will man die Digitalisierung lebensweltlicher Strukturen und Veränderungen reflektieren, so muss man betrachten, was nicht als Lebenswelt, sondern als Reflexion der technischen Ermöglichungsbedingungen des Digitalen zugänglich ist“ (Pietraß 2019: 142 zit. n. Leineweber 2023: 81). Die Verbindung von Lebenswelt und Digitalisierung muss demzufolge die relationale Verwobenheit diverser heterogener Aktanten in den Blick nehmen, aus deren „Zusammenspiel“ Subjekt immer wieder neu und immer wieder anders hervorgeht. Subjektivität wird netzwerklogisch, hybrid und relational gedacht (vgl. Herlitz/Zahn 2019: 10) und fokussiert eine praxeologische Perspektive als relationales Vollzugsgeschehen diverser Subjektivierungsrelationen, die sich in und durch Praktiken zeigen.

Unter nochmaligem Bezug auf das eingangs zitierte Unbehagen, das im schulischen wie auch im theaterpädagogischen Kontext auszumachen ist, geht diese Arbeit von der Vorannahme aus, dass eine ästhetische Praxis zeitgenössischen Schultheaters unter den Bedingungen einer postdigitalen Gegenwart eine Revision und Transgression in den Semantiken und Verständnissen von Theater, Kunst, Kultur, Vermittlung und ebenso bezüglich der allgemeinpädagogischen Kategorien von Subjekt- und Bildungsverständnis unabdingbar macht und sich in transgressiven ästhetischen Artikulationen eines Selbst- und Weltverhältnisses niederschlägt.

Hinsichtlich der Begrifflichkeit *Schultheater* ist unabhängig der föderalen Struktur der einzelnen Bundesländer, die sich in einer heterogenen Pluralität bezüglich der Be-

griffligkeit⁵, der Organisationsformen⁶, der curricularen Verankerung⁷ und der Professionalisierung⁸ niederschlägt (vgl. Baghai-Thordsen 2018), die theatrale Arbeit von Schüler*innen und Lehrer*innen im schulisch-pädagogischen Kontext in Deutschland gemeint, die in der Regel curricular verfasst oder zumindest im Wahlfachbereich curricular orientiert und innerhalb der institutionellen und strukturellen Rahmungen von Schule⁹ (raum-zeitlich, inhaltlich, organisatorisch, rechtlich, finanziell) (vgl. Klepacki T. 2016) verortet ist und von mehr oder minder ausgebildeten Theaterlehrer*innen vermittelt wird. Diese fokussierte Begriffsbestimmung lässt Angebote aus den Bereichen Theaterpädagogik im engeren und Kultureller Bildung im weiteren Sinn, die oftmals unter dem Label Theater an/in der Schule firmieren, unberücksichtigt.

Bezeichnenderweise zeigen sich Vorbehalte und Haltungen einer Distanzierung und Abwehr gegenüber dem Digitalen nicht nur bei pädagogischen Fachkräften in der außerschulischen kulturellen Bildung (vgl. Krämer/Schmiedl/Jörissen 2023: 24), was mit Selbstbestätigungen analog orientierter Bildungspraxis einhergeht und eher werkorientierte (anstelle prozessorientierte) Sichtweisen auf kulturelle Bildung assoziiert (vgl. Niediek/Hülksen/Sieger 2020: 125 f.), die die (post-)digitale Verfasstheit jugendlicher Lebenswelten nicht angemessen berücksichtigt (vgl. Krämer/Schmiedl/Jörissen 2023: 24). Auch in den öffentlichen Digitalisierungsdiskursen, die je nach

-
- 5 Theatrales Arbeiten in Schule kann in den einzelnen Bundesländern heißen: Darstellendes Spiel (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein), Theater und Film (Bayern), Literatur und Theater (Baden-Württemberg), Darstellen und Gestalten (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen), Theater (Hamburg), Kulturelle Praxis (Hessen), Kultur und Künste (Sachsen-Anhalt) (vgl. Baghai-Thordsen 2018: 85 ff.).
 - 6 Zu den länderspezifischen Organisationsformen vgl. Baghai-Thordsen 2018: 82 ff. In der Regel ist der Fachstatus noch nicht bundeseinheitlich gegeben, so dass Theater/Darstellendes Spiel als Wahl(pflicht)fach, Arbeitsgruppe (AG), Arbeitskreis (AK), Profulfach in der Sek. II oder als Theaterklasse (v. a. Primarbereich und Sek. I) in der jeweiligen Einzelschule angeboten wird.
 - 7 Eine ausführliche Darlegung der curricularen Verankerung findet sich bei Baghai-Thordsen (2018: 82 ff.). Bundeseinheitlich und länderübergreifend sind die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Fach Darstellendes Spiel (EPA) (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 2006).
 - 8 Aktuell (Stand 2023) kann Darstellendes Spiel/Theater grundständig oder als Erweiterung an folgenden Universitäten und Standorten studiert werden: Europa-Universität Flensburg, Hochschule für Musik und Theater Rostock, Universität der Künste Berlin, Universitätsverbund Braunschweig-Hildesheim-Hannover, Universität Koblenz Landau – Campus Koblenz, Universität Bayreuth, Universität Erlangen-Nürnberg, Universität Augsburg, Pädagogische Hochschule Freiburg (vgl. Bundesverband Theater in Schulen e. V.).
 - 9 Schule meint in der vorliegenden Untersuchung die Allgemeinbildenden Schulen in staatlicher, kommunaler oder kirchlicher Trägerschaft in Deutschland. Reformpädagogische Schulen und Schulen in freier Trägerschaft u. a. bleiben unberücksichtigt.

institutioneller Verankerung verschiedenen Akteursbereichen zugeordnet werden können (digital-kulturell, wissenschaftlich-fachlich, politisch-administrativ, öffentlich-zivilgesellschaftlich) (vgl. Engel/Jörissen 2019: 549), lassen sich zwei Haupttypen von Digitalisierungsdiagnosen entlang zweier dominanter Formen der Gegenstandskonstruktion ausmachen, die auch für den schulischen Kontext und damit unter einer bildungspolitischen Perspektive zutreffend und leitend sind: Zum einen finden sich Diagnosen auf der Ebene von Sichtbarkeiten, zum anderen in den Annahmen von Ungreifbarkeit, Unsichtbarkeit und Entzogenheit (vgl. a. a. O.: 550 f.). Im bildungspolitischen Kontext wird auf die Sichtbarkeitsdiagnose mit diversen Initiativen und Strategien einer digitalen Bildung (vgl. KMK 2016; BMBF 2016; BMBF 2021; BMBF 2023) zu antworten versucht, wobei eine überwiegend technizistische und instrumentelle Perspektive auf Digitalisierung im Sinne einer „Kulturtechnik“ (KMK 2016: 13) zugrunde liegt, die die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens ergänzt und verändert. Die Vermittlung und das Erlernen einer Kulturtechnik bedingt wiederum einen technisch-funktionalen, ethisch konnotierten Kompetenzerwerb im Digitalen wie er sich in den Disziplinen der Medienpädagogik (resp. Medienerziehung, Mediendidaktik und Medienethik) ausweist und auf einen kompetenten, nutzerdefinierten, informationstechnisch kenntnisreichen und verantwortungsvollen wie souveränen Umgang mit digitalen Medien zielt. Dagegen wird weniger ein habituell-kultureller Wandel, der mit Digitalität einhergeht, fokussiert denn eine Neujustierung politischer Ziele, insbesondere Bildungsziele (vgl. Engel/Jörissen 2019: 552). Die deutlich handlungsorientierte Diagnostik artikuliert sich dabei in einem Chancen-und-Gefahren-Schema, „das sich dadurch auszeichnet, dass das als Problem wahrgenommene Neue (Digitalisierung) am Maßstab der bisherigen Organisationsziele gemessen wird“ (ebd.), die sich hinsichtlich klassischer bildungspolitischer Ziele (Kompetenzorientierung) nicht wesentlich unterscheiden, was das Subjekt- und Bildungsverständnis anbelangt. Aber auch auf organisationaler Ebene erfolgt eine selektive Problemdiagnose als lösungsorientierte Gegenstandskonstruktion, die – ohne Einbindung in transformationstheoretische Orientierungsrahmen – Lösungen in (technischen) Ausstattungsfragen, in informationstechnischen Kenntnissen (Unterricht in Informatik) und in der Professionalisierung (Ausbildung von Lehrkräften) verortet. Insgesamt hat die vergegenständlichte Auffassung von Digitalisierung prohibitorische, reaktive und proaktive Handlungsentwürfe zur Folge, aus deren Sicht das Digitale als etwas zu Bekämpfendes, zu Beherrschendes oder zu Gestaltendes erscheint (vgl. Engel/Jörissen 2019: 554), wobei die Subjektposition als (logisch) unabhängig, den digitalen Phänomenen als gegenüberstehend (Subjekt-Objekt-Dichotomie) verstanden wird, wodurch man sich des Digitalen bedient, darüber in einer nach wie vor angenommenen Abständigkeit und Distanznahme zum Gegenstand diesen reflektiert und sich darüber ein Urteil bildet.

Ebenso ist auch im theaterpädagogischen Fachdiskurs eine große Zurückhaltung gegenüber postdigitaler Lebensrealität zu verzeichnen, dessen ästhetisches Paradigma für eine im schulischen Kontext verorteten theaterästhetischen Praxis auf einer äs-

thetischen Bildung als Selbstbildung gründet, wobei sich ein autonomietheoretisches Subjekt durch Differenzerfahrungen zu einem „Gegenüber“ (vgl. Hentschel 1996: 13) bildet und der Bildungsprozess als solcher als Interaktion verschiedener Entitäten in der Kunstform Theater, d. h. im Medium, formuliert wird. Dabei wird eine Subjekt-Objekt-Dichotomie im Humboldt'schen Sinne aufrechterhalten, ebenso ein Bildungsverständnis, das auf der höchsten und proportionierlichsten Bildung und Entfaltung der Kräfte des Menschen zu einem Ganzen setzt (vgl. von Humboldt 1960–81, Bd. I: 235 zit. n. Koller 2012: 11). Nicht zuletzt führen die Argumentationsfiguren der Legitimationsdiskurse (Wozu Schultheater?) der 1990er Jahre auf eine ganzheitliche Bildung im Humboldt'schen Verständnis (vgl. Liebau et al. 2005), deren verschiedene Leibdifferenzierungen nach Bittner (Werkzeugeleib, Sinnenleib, Erscheinungseleib, Sozialleib, Symbolleib) (vgl. Liebau 2008) die Grundlage theatraler Bildung darstellen. Direkter Anknüpfungspunkt daran ist das „Lernen mit allen Sinnen“ (Linck 2008b: 71), das die kognitiven, affektiven, motorischen, sensitiven Dimensionen des ganzen Menschen, an Pestalozzis Kopf-Herz-Hand-Metaphorik anschließend, ins Zentrum rückt.

So kristallisiert sich im theaterpädagogisch-schulische Fachdiskurs – vor allem verstärkt in den Debatten während der Covid-19-Pandemie – ein implizites Subjekt- und Bildungsverständnis heraus, das stark auf ein phänomenologisches Verständnis von Bildung und Lebenswelt rekurriert, wie es sich beispielsweise in Husserls Definition von Lebenswelt artikuliert. Dabei geht es um eine „wirklich anschauliche, wirklich erfahrene und erfahrbare Welt, in der sich unser Leben praktisch abspielt“ (Husserl 1992: 51 zit. n. Leineweber 2023: 74 f.). Das Wirkliche ist in Abgrenzung zum Nicht-Wirklichen – und damit ist in der Regel das Nicht-Physische gemeint – das Echte und Wahre, das es angesichts einer mediatisierten Gegenwart zu bewahren und zu privilegieren gilt. Diesem Paradigma folgen Diskurslinien, die das Digitale – wenn es überhaupt Berücksichtigung findet – ebenso gegenständlich fassen und als Konsequenz eine Verhaltnenheit, wenn nicht sogar Ablehnung, formulieren, da das Digitale vorwiegend in einer Dichotomie zum Analogen gesehen und dem Analogen dabei der eindeutige Vorzug eingeräumt wird. Die Präferenz des Analogen bzw. Physischen¹⁰ bezieht sich vornehmlich auf Körperkonzepte, deren physische Ko-Präsenz als spezifische Medialität und unhintergebares Konstituens und Definiens des Theaters gilt (vgl. Fischer-Lichte). Meist ohne expliziten Bezug gründet die theaterpädagogische Argumentationsfigur des „Echten, Wahren und damit universell Gültigen“, wie sie während der Pandemiezeit aufscheint, auf den phänomenologischen Leibkonzepten des „In-der-Welt-Seins“, eines realen, physischen, lebendigen, gelebten, erfahrenden und spürenden Leibs (Plessner, Merleau-Ponty). Und in der Doppelfigur des Körperlichen, des Leiblichen einerseits, der (artifizialen) semiotischen Körperlichkeit an-

10 In den theaterpädagogischen Diskursen findet sich häufig die Dichotomie analog vs. digital, wobei eher physisch vs. virtuell die zutreffendere Bezeichnung ist. Der Terminus *digital* hat allerdings eine technische Konnotation (vgl. Fußnote 4). Wenn demnach im theaterpädagogischen Diskurs von *digital* die Rede ist, ist oftmals nicht das Technische, sondern das Virtuelle bzw. Nicht-Physische impliziert.

dererseits, liegt die zentrale Differenzerfahrung der ästhetischen-theatralen Bildung, die in der Trias Subjekt-Objekt-Material gipfelt (vgl. Hentschel 1996). Dabei wird die Doppelung von Leib-Sein und Körper-Haben noch um eine dritte Dimension des Körpers erweitert: Die Darstellendenkörper sind gleichzeitig Produzent (Leib-Subjekt), Produkt (Objekt/Zeichen) und Material der Gestaltung. Auch für Fischer-Lichte liegt im Oszillieren die *conditio humana* des Schauspielenden, diese verleihe ihm eine „tiefere anthropologische Bedeutung und besondere Dignität“ (Fischer-Lichte 2004: 129), deren Spannung der doppelten Wahrnehmung (Leib-Sein und Körper-Haben) sich ebenso auf den Rezipierenden übertrage, dessen Aufmerksamkeit zwischen phänomenalen Leib und semiotischem Körper oszilliere (vgl. Fischer-Lichte 2004).

Bezeichnenderweise findet das Phänomen der Digitalisierung/Digitalität erst sehr spät Einzug in den theaterpädagogischen Fachdiskurs. Während ab den 2010er Jahren globale und gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse in den Fachzeitschriften, Kongressen und Tagungen Raum finden und breit diskutiert werden (vgl. ausführlich Kapitel 9), nimmt das gesamtgesellschaftliche Transformationsgeschehen *Digitalisierung/Digitalität* eine minoritäre Position ein. So versteht sich beispielsweise die Publikation *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (Pinkert et al. 2021), die im Rahmen eines Symposiums für das Ausscheiden Ulrike Hentschels herausgegeben wurde, als Standortbestimmung und Bestandsaufnahme einer 25-jährigen Theaterpädagogik. In diesem Sammelband werden Beiträge nahezu ausschließlich aus dem deutschsprachigen Raum versammelt, die ebenso nahezu ausschließlich von einer poststrukturalistischen und künstlerisch performanceorientierten Perspektive (vgl. a. a. O.: 12) geprägt sind. Nur ein einziger Artikel widmet sich dem Thema *Theaterpädagogik in digitalen Kulturen. Posthumane Performances* (Lecker 2021a). Die Gründe für diese Zurückhaltung mögen vielfältig sein, doch ist das Bestreben einer Revalidierung außermedialer Erfahrungen (vgl. Welsch 2000) gegenüber den als dominant empfundenen medialen Alltagserfahrungen, wie sie in aktuellen Jugendkultur- und Mediennutzungsstudien hinreichend belegt werden (vgl. Kapitel 3), eine Diskursdominante, der mit monistischen und reduktionistischen Argumenten zu begegnen versucht wird. Dreh- und Angelpunkt sind Derealisierungsbefürchtungen, wobei Virtualität und Wirklichkeit aus einer postmodernen Perspektive heraus als zwei getrennte autonome, dichotomisch-hierarchische Sphären verstanden werden, die gegenseitig substituierbar sind, während der „physischen Wirklichkeit“ der Vorzug gilt, das Virtuelle eher defizitär konnotiert ist (vgl. dazu auch Ackermann 2020b). Die Komplexität der Beziehung von Virtuellem und Realem als „intertwinement as well as distinction“ (Welsch 2000: 35) wird nicht gesehen. Vielmehr herrscht ein Tunnelblick auf Virtualität, Digitalität und ihre jeweiligen Technik vor (vgl. Jörissen 2007: 18). Digitalität verstanden als Kulturtechnik lässt dementsprechend die Frage aufkommen, welchen Umgang man mit der neuen gesellschaftlichen, sozialen und ästhetischen Realität finden kann, wie man sich zu den Chancen und Risiken (vgl. Boles/Sting 2021: 3) des Digitalen theoretisch wie praktisch, künstlerisch-ästhetische wie

pädagogisch verhalten kann. Damit einhergeht bzw. korrespondiert ein autonomie-theoretisches Subjektverständnis, das hinsichtlich seiner „auctoritas“ (List 2020: 38) über einen selbstbestimmten und souveränen Umgang mit dem Digitalen befinden kann und soll. Demzufolge wird während der Pandemiezeit, insbesondere durch das staatlich angeordnete „social/physical distancing“, während des vollständigen Zumerliegen-Kommens, Eingeschränkt-Seins oder notdürftigen Ausweichens auf mediale Plattformen die physische Körperlichkeit wie auch Räumlichkeit als Surplus theateraler Praxis wiederentdeckt. Dies verstärkt und reduziert zugleich aber noch mehr die instrumentell-technische Perspektive auf Digitalität, die vor allem auf den Einsatz und Umgang digitaler Endgeräte und digitaler Tools verkürzt wird.

Ein Großteil der Skepsis gegenüber medialen Körperkonzepten, wie sie sich gerade in der Pandemie-Situation in theaterpädagogischen wie auch in institutionalisierten Theaterkontexten angesichts gestreamter, bereits archivierter Theater- und Konzertaufführungen bis hin zu eigens für das Netz produzierten Live-Formate, die digitalen Strukturen und Logiken folgten, artikulierte, war dem Beharren auf physischen bzw. leibtheoretischen Körperkonzepten geschuldet, das sich wiederum aus der Angst vor einer Strukturveränderung des Theaters speiste. So jedenfalls kann die Aussage von Carl Hegemann, dem ehemaligen Chefdramaturg der Berliner Volksbühne, im Rahmen einer Podiumsdiskussion bei der Tagung „Oper und Medienkunst“ am ZMK am 25.01.2020 gelesen werden: „Solange wir im heutigen Rahmen, in der heutigen Struktur Theater und Oper machen, ist körperliche Co-Präsenz unabdingbar“ (Hegemann zit. n. Lengers/Karnapke 2021: 199).

Einen künstlerischen Kontrapunkt setzt in der Zeit der Covid-19-Pandemie Kay Voges, Schauspielintendant des Theaters Dortmund, der bereits im Jahr 2018 die AKADEMIE_FÜR_THEATER_UND_DIGITALTÄT als sechste Sparte und als Denk- und Diskussionsraum für das digitale Zeitalter gründet (vgl. Fiedler 2018). Damit erfüllt sich ein langgehegter Wunsch, ein „Volkstheater für die digitale Moderne“ zu etablieren (vgl. Chaos Communication Congress 2018). Erklärtes Ziel der Akademie ist die Etablierung eines 3-Säulen-Systems (Labor-Studium-Qualifizierung), das nach dem Vorbild der School of Design Thinking am Hasso-Plattner-Institut in Potsdam auf ein multidisziplinäres Arbeiten im Team setzt und sich einem WeQ-Ansatz folgend dafür horizontal und international mit zahlreichen Partnern aus Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft vernetzt (vgl. Voges/Simon/Pleß 2018). Bemerkenswert ist dabei dreierlei: erstens die Zielsetzung, innerhalb der Institution und der Kunstform Theater digital zu forschen; zweitens die Forschung multidisziplinär auszurichten und auch per se nicht-künstlerische Perspektiven gleichberechtigt (im Original: horizontal) einzubeziehen; und drittens die Akademie als ein Labor zu verstehen, als einen Ort für Trial and Error, der die notwendigen Ressourcen bereitstellt, Neuland betreten zu können¹¹.

11 „Die Akademie soll mittels Stipendien zukünftig Ort und Freiraum für die kreative Erprobung digitaler Technik auf der Bühne schaffen“ (Nioduschewski 2019a: 12). Aber nicht nur die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten digitaler Technik auf der Bühne bilden den Forschungsbereich ab, sondern auch strukturelle Fragen stehen im Fokus. In

Der Kommentar von Anja Nioduschewski, Redakteurin von *Theater der Zeit*, ist aufschlussreich, der bezüglich des Verhältnisses von Digitalisierung und Theater anmerkt:

Denn es könnte sich als Vorteil erweisen, dass das ach so analoge Theater mit der ihm eigenen Verabredung von Raum, Zeit, Performern und Publikum doch eine Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Denkweise etabliert hat, die nun zu einem künstlerisch getriggerten, subversivem Umgang mit digitalen Mitteln anstiften könnte. (Nioduschewski 2019a: 13)

Die Gründung der Akademie ist der Versuch, die strukturellen, administrativen und organisatorischen Rahmenbedingungen eines institutionalisierten Theaters zu entkoppeln, das mit seinen hierarchischen Strukturen, Produktionsweisen und Produktionszeitvorgaben nur schwerlich ein künstlerisches Forschungsfeld unter dem Label „Enjoy Complexity“ (Diskursreihe der Akademie für Theater und Digitalität) realisieren kann. Die Impulse für Innovation und künstlerische Forschung scheinen eher außerhalb institutionalisierter¹² Kontexte zu liegen.

Der künstlerisch getriggerte, subversive Umgang mit digitalen Mitteln (vgl. obiges Zitat) korrespondiert mit Voges' Haltung, Theater als Gegenwartskunst beziehe sich nicht ausschließlich auf die Liveness als die spezifische Medialität der Kunstform, sondern vor allem auf die Themen der Zeit, auf die Veränderungen von Welt und deren Blick darauf, die durch die zeitgenössischen Hauptthemen der Globalisierung, der Migrationsbewegungen und der Digitalisierung in Gang gesetzt würden, und denen sich gegenwärtiges Theater stellen müsse. Demzufolge seien Überlegungen anzustellen, wie ein gegenwärtiges Theater im digitalen Zeitalter aussehen kann, was und wie es noch erzählen könne (vgl. Voges/Simon/Pleß 2018).

Wir haben eine ganze Reihe an Inszenierungen entwickelt, die im weitesten Sinne von einem digitalen mindset [Herv. SKK] gespeist sind und die sich durch digitale Verfahrensweisen und Technologien auf der Bühne auch anders erzählen. [...] Weil wir glauben, dass wir mit unserem Ansatz der künstlerischen und angewandten For-

der Rubrik *Positionen* auf der Homepage der AKADEMIE FÜR THEATER UND DIGITALITÄT wird das Forschungsfeld klar umrissen: Es geht um den künstlerischen Umgang mit der Komplexität der Welt, deren vielschichtige und widersprüchliche Zusammenhänge und deren grundlegende Veränderungen in den Bereichen Organisation von Öffentlichkeit, Führen politischer Diskurse sowie die Art und Weise des Arbeitens und Zusammenlebens. Wie Theater auf diese Veränderungen reagiert, mit welchen Erzählweisen, Versuchsanordnungen und technologischen Erfindungen u. v. m. – all diese Fragestellungen firmieren unter dem Label „Enjoy Complexity“ (vgl. AKADEMIE FÜR THEATER UND DIGITALITÄT).

12 Zwischen dem institutionalisierten Theater und der Institution Schule gibt es hinsichtlich ihrer Strukturen, administrativen Vorgaben und organisatorischen Rahmenbedingungen, aber auch bezüglich eines Unbehagens gegenüber Digitalität durchaus Parallelen.

schung das Zusammenspiel von Realität und Digitalisierung – eben der Digitalität – beleuchten müssen. Es geht eben nicht um den Beweis, dass diese oder jene Technik auf der Bühne einsetzbar ist, sondern darum, zu verstehen, wie sich unsere Lebensrealität in ihren diversen Feldern von Arbeit, Kommunikation, Beziehung, Politik etc. verändert hat beziehungsweise sich weiter wandeln wird. Wir befinden uns ja seit Längerem in einem Zustand der permanenten digitalen Transformation [Herv. SKK]. (Voges zit. n. Nioduschewski 2019b: 14 f.)

Antriebspunkt seiner Überlegungen hinsichtlich des Digitalen ist der sog. Gegenwartsschock, der sich in einer gewissen Orientierungslosigkeit und Überforderung angesichts einer komplexeren und unüberschaubareren Welt, des unverbundenen Nebeneinanders einer unübersichtlichen Database äußert. Das erinnert an Bourriaud (2009) und der Figur des Internet als riesiger Hypertext, als weltweiter Raum des geographischen wie historischen Austauschs (vgl. Meyer 2019: 34). Aus dem Beispiel Zeitung, in der sämtliche Informationen (von Kaufangeboten, über Lottozahlen bis zu gemeldeten Zahlen von Geflüchteten) unverbunden und gleichwertig nebeneinander liegen, entspringt Voges' Impuls, mit diesen einzelnen Teilen zu spielen, sie neu zu mischen, sie übereinander zu lagern, zu loopen, zu sampeln, zu mashen, um ihrer Herr werden zu können (vgl. Voges/Simon/Pleß 2018).

So orientiert sich Voges/Kerlins Inszenierung *Das goldene Zeitalter. 100 Wege dem Schicksal die Show zu stehlen* (UA 2013 im Schauspiel Dortmund) an der Software *Ableton Live*, mittels derer Loops, Samples und Mashups für Musikproduktionen generiert werden. Das vorher zitierte „digitale mindset“ artikuliert sich in ebendieser Produktion in einer Gemengelage von Zitaten-Samples, Loops, Überlagerungen verschiedener Zeitschleifen, die aus der digitalen Technologie kommend auf den physischen Bühnenraum übertragen werden und eher die Zirkulation des Datenmaterials als solches ausstellen als einer Narration folgen, die auf eine Entwicklung oder eines Telos hin ausgerichtet ist:

Früher hatte jede Geschichte einen Anfang, eine Mitte und ein Ende. Im Goldenen Zeitalter des 21. Jahrhunderts ist Anfang und Ende dasselbe: Alles fließt im Sog der Daten-, Bilder- und Warenströme und kehrt wieder im Rhythmus der Produktionszyklen. In Spiralen quält sich die Zeit von Spektakel zu Spektakel. Es ist noch nicht allzu lange her, da läutet man deshalb das „Ende der Geschichte“ ein – jetzt erzählt man sich, ein neues, unbekanntes Zeitalter dämmere herauf. Was denn nun? Ist es unser Schicksal, keine Alternative zu haben? Oder leben wir die Alternative längst und bemerken es nicht? (Theaterkompass.de 2013)

Voges' innovative Haltung¹³ argumentiert aus einer „globalen Hypersphäre“ (Herlitz/Zahn 2019: 4) heraus, die „nicht länger als von der sozialen Realität abgetrennt zu

13 Die Schlagzeilen renommierter Theaterzeitschriften weisen Voges explizit als Innovator für ein Theater der digitalen Moderne aus. So ist von seinen Inszenierungen und Ästhetiken als einen „Schritt ins neue Zeitalter“ (Marcus 2018: 34), „Staging the Digital

denken, sondern vielmehr als eine allgegenwärtige Infrastruktur unserer Realität, die in ihren bildungskonstitutiven Wirkungen auf die symbolischen Formen und Artikulationsweisen unserer Gesellschaft [...] noch nicht erschlossen ist“ (ebd.). Auch wenn bildungstheoretische Implikationen bei Voges vernachlässigbar sind, so zeitigt die „globale Hypersphäre“ dennoch Auswirkungen auf das sog. Künstler*innensubjekt wie auch auf das Kunstwerk an sich. Beide sind nicht als solche existent, sondern gehen aus einer praxeologischen Perspektive erst aus Praktiken hervor und konstituieren sich entsprechend ihrer Eingebundenheit in soziomaterielle Umwelten immer wieder neu und anders, oftmals als hybride Konstellationen (vgl. ebd.). Darin liegt das „digitale Transformationspotenzial“ (Voges zit. n. Nioduschewski 2019b: 14f.). Allein dass heutige Medienkulturen unsere Umwelten mitstrukturieren und uns subjektivieren (vgl. Hörl 2011; Hörl/Hansen 2013), lässt vermuten, dass die aktuellen soziokulturellen Verhältnisse „andere Subjekte, eine andere Subjektivität hervorbringen“ (Herlitz/Zahn 2019: 4).

Derartige semantische Verschiebungen hinsichtlich Autorschaft, Künstlersubjekt und Originalität wurden in der zitierten Produktion zum Problem. Das Zitaten-Sample, ein Mashup einer über 2000-jährigen Textkultur, warf die Frage nach Urhebererschaft auf, die sich mit der Auflage einer ungekürzten Textwiedergabe, wie es für das institutionalisierte Theater maßgebend ist, nicht vereinbaren ließ. Auch wenn dafür eine Lösung gefunden wurde (die Zitate wurden inkl. Quellennachweises über Oberbittel eingebündet, was dann unter das Zitatrecht, nicht unter das Urheberrecht fällt) (vgl. Voges/Simon/Pleß 2018), macht es auf sinnfällige Weise deutlich, was Autorschaft in digitalen Kulturen noch bedeuten kann. Vielmehr handelt sich um eine „verteilte Autor*innenschaft“, „ein Hybrid aus unterschiedlichen sozio-materiellen Einflussgrößen und Bezügen“ (Herlitz/Zahn 2019: 9), deren Rückbezug auf eine genuine Urheber*innenschaft nicht mehr möglich bzw. nicht mehr hinreichend ist, da sie sich auf mehrere menschliche wie nicht-menschliche Aktanten verteilt. Unter Bezugnahme auf den bildenden Künstler Artie Vierkant¹⁴ und seines Verständnisses von Autor*innenschaft, das nicht mehr genuin auf den künstlerisch tätigen Menschen und seine Bezugnahme auf andere Menschen und Dinge (z. B. Texte) zurückführt, sondern

Age“ (Nioduschewski 2019a: 11), „Abteilung Zukunft: 21. Jahrhundert an Theater, bitte kommen!“ (Fiedler 2018: 71) und vom „digitalen Zauberlehrling“ (Marcus 2018: 34) die Rede.

14 Das Forschungsprojekt PIAER (Post-Internet Arts Education Research) am Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln widmet sich den Veränderungen ästhetischer (im Spezifischen künstlerischer) Praktiken im Kontext postdigitaler Transformation. Mittels Expert*inneninterviews mit internationalen Künstler*innen, Kurator*innen und Kunstvermittler*innen der Post-Internet-Art soll erforscht werden, wie Fragen nach Werk, nach Materialität, nach künstlerischen Prozessen, nach dem Künstler*innensubjekt/Autor*innenschaft beantwortet werden und wo Differenzen zu klassischen Kategorien artikuliert werden, was sich für eine Theoretisierung ableiten lässt (vgl. Herlitz/Zahn 2019). Der bildende Künstler Artie Vierkant ist einer der Experten.

sich einer Mitbeteiligung vieler durchaus sehr heterogener Aktanten bewusst ist (vgl. a. a. O.: 10), kann auch die Produktion von Voges/Kerlin bereits als „Unschärf-Werden dichotomer Beschreibungskategorien tradierter klassischer Kultur- und Kunsttheorien“ (a. a. O.: 11) gelesen werden. Dies betrifft auch das prozessuale Verständnis eines Kunst„werks“, das gerade entgegen einem traditionellen Werkbegriffs nicht auf Abgeschlossenheit und Repräsentation setzt, sondern das Immer-Wieder-Neumischen durchaus als Prinzip versteht und dieses ausstellt. Ebenso aufschlussreich ist Voges' Forderung eines spielerischen Umgangs mit dem Datenmaterial als Umgang mit der Orientierungslosigkeit und als Möglichkeit, ihrer Herr zu werden (vgl. Voges/Simon/Pleß 2018). Die *agency* liegt Voges zufolge demnach in der künstlerisch-ästhetischen Praxis eines digitalen Mindset (vgl. Voges zit. n. Nioduschewski 2019b: 14 f.), was entgegen jeglicher Kontrollphantasmen eher ein Verwickelt-Sein, ein Eingewoben-Sein in digitale Umwelten impliziert und demzufolge einem Kritikverständnis folgt, das jenseits von Distanznahme, Abständigkeit und Urteil in einer transgressiven Praxis verortet ist.

Innerhalb der skizzierten bildungspolitischen, theaterpädagogischen und theaterkünstlerischen Felder zeichnet sich eine Heterogenität hinsichtlich dessen ab, was mit Digitalisierung bzw. Digitalität in Verbindung gebracht wird. Während bildungspolitische und theaterpädagogische Diskurslinien noch dominant aus einem gegenständlichen Bezugshorizont heraus argumentieren und Digitalität überwiegend technisch-technologisch-instrumentell fassen, finden sich im künstlerischen Feld Denkweisen und Praktiken, Digitalität als grundlegende Transformation und kulturellen Wandel zu verstehen. Exemplarisch steht die neu gegründete Akademie des Theaters Dortmund gleichsam als Hot Spot sowohl für experimentelles Forschen mit und in neuen digital-künstlerischen Möglichkeiten als auch als Befragung veränderter Kommunikations-, Interaktions- und Denkstrukturen/-muster¹⁵ (vgl. Nioduschewski 2019a: 11).

Die Anerkennung einer postdigitalen Gegenwart als Kulturwandel erfordert für die Implikationen einer zeitgenössischen ästhetisch-theatralen Praxis in Schule folgende kulturwissenschaftliche und medientheoretische Grundannahmen, die aus Gründen der Pointierung in folgender Wenn-Dann-Logik dargestellt werden:

1. Kulturwissenschaftliche Grundannahmen:

- Wenn die (technisch konnotierte) Digitalisierung so weit abgeschlossen ist, dass das Digitale eine omnipräsente, ubiquitäre Infrastruktur darstellt (vgl. Cramer

15 Und dies zieht wiederum Künstler bzw. Künstlerkollektive an, deren Arbeiten mit Virtual/Augmented Reality, Gaming, Robotic und künstlicher Intelligenz sehr verschiedene Ausprägungen von Digitalisierung und damit künstlerische Konzepte zum Einsatz bringen (vgl. Nioduschewski 2019a: 11). So vertritt das Künstlerkollektiv *machina eX* z. B. das Konzept der „Real Virtuality“, „indem sie die Handlungs-dramaturgie der digitalen Wenn-Dann-Entscheidungen von Gaming-Plots in real-analoge, immersive Spielanordnungen auf der Bühne überträgt“ (a. a. O.: 12).

2014) und sich bereits in den Alltag eingeschrieben hat, so dass Digitalisierung als kultureller Prozess Teil der Alltagskultur (geworden) ist und sich Wahrnehmung und Wissen, Identität und Gemeinschaft verändern (vgl. Jörissen 2014; 2016c; 2016d), und die Einschreibung des Digitalen in Lebenswelten und kulturell-ästhetische Praxen zu grundlegenden Transformationen bzw. Modifikationen bzgl. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster führt (vgl. Mersch 2010),

- *wenn* Kinder und Jugendliche keine Unterscheidung von online/offline, analog/digital mehr treffen, sondern ganz selbstverständlich mit den verschiedenen Medien umgehen, weil sie als Generation C¹⁶/Z das Stadium der Digital Natives bereits überschritten haben (im Gegensatz zu einer noch deutlichen Mehrheit der Lehrenden im Schulkontext, die noch nicht mit dem Handy/Smartphone oder mit Web 2.0 sozialisiert wurden) und weil demzufolge Kindheit und Jugend in medial durchzogenen Räumen stattfindet (vgl. Westphal/Jörissen 2013),

2. Medientheoretische Grundannahmen:

- *wenn* Medialität, symbolischer Ausdruck, Kultur und Ästhetik zusammenhängen, denn „ohne Medialität erscheinen keine Zeichen, ergo kein Sinn, ergo keine Kultur und auch keine Ästhetik“ (Jörissen 2016c: 109),
- *wenn* das Medium die Botschaft ist (McLuhan 1992) und Medien tiefgreifend in die kulturellen Praktiken von Menschen und Gesellschaften eingreifen,
- *wenn* nach Leeker/Schipper/Beyes (2017) digitale Kulturen performative Kulturen sind und das Mediale (in diesem Sinne das Digitale) sich *als etwas* zeigt (z. B. als Zeichen, als symbolischer Ausdruck, als Handlung, als Praktik) und das Mediale (i. e. das Digitale) medienphilosophisch nicht mit Übertragung oder Operationalität gleichzusetzen ist, sondern als „etwas [verstanden werden kann], *durch* das etwas sich zeigt (vgl. Mersch 2010), und wenn damit auf ein Prozessgeschehen verwiesen wird, in dem etwas in Erscheinung kommt, also performativ in Erscheinung tritt. Kurz: Wenn das Digitale Wirklichkeiten hervorbringt und der Fokus der Performativität dabei auf dem *WIE* der Wirklichkeitserzeugung liegt und somit genuiner Gegenstand ästhetisch-kultureller Praktiken ist,

dann bedingen diese Grundannahmen Revisionen und Transgressionen hinsichtlich einzuholender Implikationen und Legitimationsansprüche für eine zeitgenössische theatral-ästhetische Vermittlungspraxis in der Schule. Unter Bezugnahme auf Jörissen ist dabei unter einer Postdigital Condition von Veränderungen auf vier Ebenen auszugehen (Veränderungen auf der Klientelseite, d. h. (post-)digitale Jugendkultur; Veränderungen des Lernens; Veränderung des gesellschaftlichen und kulturellen

16 Meyer (2018a; 2018b) nennt die Generation der nach 1995 Geborenen in Anlehnung an Dan Pankraz Generation C. C steht synonym für *computerized, connected, communication, always clicking, community-oriented, collaborative, co-creativity*. In anderen Kontexten wird gemeinhin von Generation Z gesprochen.

Bezugsfelds; Veränderungen in den Gegenstandsbereichen, resp. der Künste selbst) (vgl. Jörissen 2020a: 6 f.), was letztlich Schultheater als postdigitale Kulturreflexion in obigen Grundannahmen berührt. Pointiert gesagt kann es also nicht um einen souveränen, selbstbestimmten und ästhetisch angemessenen Einsatz von smart devices oder um ein bewusstes Weglassen derselbigen auf der Bühne gehen. Oder mit anderen Worten: Schultheater unter einer Postdigital Condition muss mehr sein als die Reproduktion, Affirmation und Darstellung eines Kompetenzerwerbs in Bezug auf darstellerische wie medialer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die (curriculare) Verortung des Schultheaters im schulischen Kontext macht darüber hinaus aber auch schultheoretische Rahmungen unabdingbar. Nach Schratz (2019) befindet sich Schule im Spannungsfeld von Kontinuität und Wandel: Reproduktion, Bewahrung und Tradition einerseits, Veränderung, Wandel und Transformation andererseits. Diese systemtheoretisch fundierte eigenlogische Widersprüchlichkeit sowie die Zunahme und Beschleunigung gesamtgesellschaftlicher und globaler Transformationsdynamiken wirft grundsätzliche Fragen danach auf, was aus welcher Perspektive als tradierungswürdig angesehen wird, für welche Zukunft ausgebildet werden soll und wie mit Unbestimmtheiten, Unwägbarkeiten und Unsicherheiten umgegangen werden kann und soll. Kontingenz als „Unbestimmt- und Reflexivwerden des Wissens und Handelns – ein gesteigertes Bewusstsein von Ungewissheit, bezogen auf einen in die Zukunft gerichteten Ausgang“ (Combe 2015: 117). Demzufolge ist ein schultheoretischer Ansatz notwendig, der mit modernisierungstheoretischen Annahmen für die Wandlungsperspektiven hinsichtlich der Tradierungsfunktion und Transformationsnotwendigkeit von Schule anschlussfähig ist. Helpers kulturtheoretisch fundierter schultheoretischer Ansatz weist Schulen als „akteursgenerierte, strukturelle, symbolische Ordnungen von Diskursen, Praktiken und Artefakten“ (Helsper 2008: 66) aus, die in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem (Lacan 2006) zu fassen sind und trotz eines strukturtheoretischen Fundaments eine transformationstheoretische Perspektivierung in Bezug auf drei Großtheorien die spezifischen Leitfragen kultureller Transformation auch schultheoretisch zu wenden versucht. Die Leitfragen sind zum einen unter Bezugnahme auf Butler (2005; 2011) und Derrida (2004) die Frage nach der Art und Weise der Transformation von Ordnungen (Theorem der Iterabilität), zum anderen unter Bezugnahme auf Reckwitz (2006; 2008b; 2012b) die Frage nach dem konkreten Vollzug von Transformationen (in und durch Praktiken) und schließlich unter Bezugnahme auf Oevermann (1991; 1996) die Frage nach dem Grund für Transformation (Krise als Moment). Dieser transformationstheoretische Blick auf die Institution Schule, die somit als lernende Organisation und damit in ihrer grundsätzlichen Veränderbarkeit konturiert werden kann, ist für eine postdigitale Gegenwart anschlussfähiger als Fends (1980/2008) Entkulturationsfunktion von Schule, die gleichsam als Prinzip einer kulturellen Initiation in ausgewählte Wissens- und Praxiskanons bzw. als Prinzip des Erwerbs funktionaler Kulturtechniken im Sinne kultureller (Basis-)Kompetenzen begriffen wird (vgl. Klepacki/Jörissen 2021: 135). Im Gegensatz zu Fends Enkulturationsfunktion von Schule