
Themenheft 61: Becoming Data – Pädagogische Implikationen postdigitaler Kultur.
Herausgegeben von Anna Carnap und Viktoria Flasche

More than human: Performative Strategien des Entanglement in der postdigitalen Gegenwart

**Ästhetische Praxis als performative Reflexion postdigitaler Kultur.
Praktiken der Relationsbildung und Theater als Change-Agent im Schulraum**

Sabine Köstler-Kilian¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Der in einschlägigen wissenschaftlichen Diskursen gängige Begriff der Postdigitalität (vgl. Cramer 2014) bezeichnet einen tiefgreifenden Transformationsprozess, der alle relevanten Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens tangiert. Nicht nur die Omnipräsenz und Ubiquität des Digitalen spielen dabei eine zentrale Rolle, auch die Hybridität «alter» und «neuer» Medien bzw. medientechnologischer Infrastrukturen sowie auch Hybrisierungen von (Künstler:innen-)Subjekten gehen damit einher und verändern grundlegend die Perspektive darauf, wer in künstlerischen Prozessen Subjekt ist bzw. als was sich Subjekt konstituiert. Postdigitalität als Kulturwandel ist allerdings keine gängige Perspektive im bildungspolitischen Kontext Schule. Im Spannungsfeld zwischen Tradierung und Transformation konfliktieren auch Subjekt-, Bildungs- und Kunstverständnisse. Unter Bezugnahme auf Latours Netzwerkparadigma der Akteur-Netzwerk-Theorie, auf New Materialism wie auch auf praxeologische Perspektiven eines doing subject werden im Folgenden die grundlegenden Transgressionen und Grenzauflösungen reflektiert, die sich sowohl für den pädagogischen als auch künstlerischen Kontext ergeben. Die Transgressionen sind dabei zweifach zu rahmen: zum einen hinsichtlich der pädagogischen Dimensionen Subjekt und Bildung, zum anderen hinsichtlich der Transformation des Kunstbegriffs. Beide Dimensionen werden für das Schultheater als eine performative Praxis der Reflexion postdigitaler Kulturen zusammengeführt und in ihrer Abgrenzung zum vorherrschenden schulisch-institutionalisierten Subjekt-, Bildungs- und Kunstverständnis reflektiert.

More than Human: Performative Strategies of Entanglement in the Postdigital Present. Aesthetic Practice as a Performative Reflection of Postdigital Culture. Practices of Relation-Building and Theatre as a Change-Agent in School

Abstract

The term postdigitality, which is commonly used in the relevant academic discourse (see Cramer 2014), refers to a far-reaching transformation process that affects all relevant dimensions of social life. Not only the omnipresence and ubiquity of the digital play a central role in this process, but also the hybridity of «old» and «new» media and media-technological infrastructures as well as the hybridization of (artist) subjects go hand in hand with it and fundamentally change the perspective on who is the subject in artistic processes or what the subject is constellated as. However, postdigitality as a cultural change is not a common perspective in the educational context of schools. In the field of tension between tradition and transformation, understandings of subject, education, and art are also conflicting. With reference to Latour's network paradigm of actor-network theory, to new materialism as well as praxeological perspectives of a doing subject, the fundamental transgressions and boundary dissolutions that arise for both the educational and artistic contexts are reflected upon in the following. The transgressions are to be framed in two ways: Firstly, with regard to the pedagogical dimensions of subject and education. Secondly, with regard to the transformation of the concept of art. Both dimensions are brought together for school theatre as a performative practice of reflection of post-digital cultures and reflected in their demarcation from the prevailing school-institutionalized understanding of subject, education and art.

1. Transgressionen und postdigitale Grenzauflösungen: (Struktur-)Differenzen in Bezug auf das Subjekt-, Bildungs- und Kunstverständnis in postdigitalen Kulturen vs. bildungspolitische Implikationen

Bildungspolitisch ist eine gegenüber dem wissenschaftlich-medienpädagogischen Diskurs deutlich verkürzte Perspektive auf Digitalität vorherrschend. Unter dem Label der «Digitalen Bildung» geht es aus ethischen, erzieherischen und didaktischen Prämissen um einen kompetenten wie auch bewussten, verantwortungsvollen, reflektiert-kritischen, individuellen wie individualisierbaren Umgang mit digitalen Medien und Praktiken. Diese normativen Setzungen unterliegen dabei vorrangig einem technisch-instrumentellen Verständnis von Digitalität, was sich u. a. auch im Wording zeigt. Sehr oft ist von *Digitalisierung* oder *Digitalisierungsstrategie* die Rede, wobei über die technische Ausstattung und die Anwendung von Technik hinaus nahezu ausschliesslich lernpsychologische und didaktische Forschungsperspektiven fokussiert werden (vgl. Braun et al. 2021).

In erster Linie geht es nicht um eine Bildung *im* Medium, sondern um eine Bildung *zum* oder *durch* das Medium (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017; 2021; 2023). Dabei geraten die kulturellen und sozialen Effekte digitaler Transformation zu kurz. Der Umstand, dass sich das Digitale bereits in Denken, Wahrnehmen, Handeln, Interagieren usw. von Menschen eingeschrieben hat und infolgedessen menschliche Selbst- und Welterfahrungen tiefgreifend verändert, wird in den wissenschaftlichen Diskursen als Postdigitalität (vgl. Cramer 2014), als «Kultur der Digitalität» (Stalder 2016), als «Post-Digital-Condition» (Stalder 2018), als «Internet State of Mind» (Chun 2011) oder als «Digitale Kulturen» (Leeker 2022) diskutiert. Im schulischen Kontext ist es allerdings noch keine gängige Sicht auf die digitale Transformation. Die Notwendigkeit, sich innerhalb des institutionellen Kontexts Schule im Spannungsfeld zwischen Tradierung und Transformation zu positionieren und sich zeitdiagnostisch auszurichten, wird zwar durchaus artikuliert und über eine Vielzahl von Bildungsinitiativen (u. a. DigitalPakt, Bildung in der digitalen Welt) gefördert und vorangetrieben, bleibt jedoch überwiegend an einer mediologisch perspektivierten Buchkultur (vgl. Böhme 2006), einem autonomietheoretischen Subjekt sowie einem dualistischen Bildungsverständnis (Subjekt vs. Welt) orientiert. Nach Jörissen und Münte-Goussar (2015) konfligiert die Logik der digital-vernetzten Medientechniken und digitalen Infrastrukturen mit den Strukturlogiken der Institution Schule bezüglich der Dimensionen Raum, Zeit, Formation des Wissens und mit den dort gegebenen sozial-kommunikativen Praktiken. Ohne auf diese Kategorien näher einzugehen, kann die Inkompatibilität einer partizipatorischen Netzwerkkultur mit einer tradierten Schulkultur an diversen Grenzziehungen festgemacht werden, die für die Generierung und Aufrechterhaltung bestimmter (Vermittlungs-)Ordnungen grundlegend sind (z. B. Aufteilung der Räume nach Lern- und Pausenraum, synchronisiertes Zeitmanagement, Differenzierung nach Fächerkanon usw.). Der unauflösbare Widerspruch artikuliert sich in der Überlagerung unterschiedlicher Praktiken und der noch starken Orientierung der Schule an der Disziplinierungs- und Selektionsfunktion (vgl. Jörissen und Münte-Goussar 2015). Die von Böhme (2006) als «typographische Provinz» bezeichnete Institution Schule präformieren raumzeitliche Ordnungen, interaktive und performative Muster sowie synästhetische Relationen von Wahrnehmungsmodi (vgl. Böhme 2015, 405). Die Formation der Institution Schule in Zeiten der Literalität weisen sie Böhme zufolge als «medienresistente Polis» (Böhme 2006, 39) und als «Artefakt der Buchkultur» (Böhme 2015, 414) aus, deren morphologisch-ökologische medientheoretische Architektur mit Schriftlichkeit und Buch als Leitmedium eine typografisch ausgeformte Organisation von Lern- und Bildungsprozessen widerspiegelt. Die Entstehungsgeschichte von Schule und ihre technologische Grundlage in der Entwicklung des Buchdrucks, die Institutionalisierung und zivilisationstheoretische Begründung von Bildung in der Schrift- und Lesekultur sowie die Etablierung des Buches als kulturelles Leitmedium

verschoben die Sinnesrelationen zugunsten des Visuellen und präferierten damit absolutistische Raumvorstellungen und perspektivgebundene Konstruktionen von Zeitlichkeit (vgl. Böhme 2006, 126). Die am Visuellen als dominantem Wahrnehmungsmodus ausgerichteten Ordnungsparameter wie Linearität (alles der Reihe nach), Sequenzialität (Unterteilung in Abschnitte und Sinneinheiten), Segmentierung (Schritt für Schritt), Hierarchisierung (von oben nach unten, von links nach rechts) und Kohärenz (Einzelelemente formieren sich zum Sinnganzen) wirken sich direkt auf Raumverständnis und Wahrnehmungsmodi aus. Auch die Enkulturationsfunktion von Schule (vgl. Fend 2008) als Prinzip einer kulturellen Initiation (vgl. Terhart 2017, 50) in ausgewählte Wissens- und Praxiskanons bzw. als Prinzip des Erwerbs funktionaler Kulturtechniken im Sinne kultureller (Basis-)Kompetenzen ist zu reduktionistisch angesichts gesamtgesellschaftlicher Transformationsdynamiken globalen Ausmasses. In Anbetracht einer gegenwärtigen kulturellen Globalisierung, einer global gewordenen Zeitgenossenschaft (Contemporary Nowness) und einer raumentgrenzten Vernetzung stellt sich zunehmend die Frage, wessen Kultur bzw. wessen Perspektive massgebend sein kann, wenn Kultur als Rekonstruktion und Repräsentation kulturell-symbolischer Formensprache gefasst ist. Böhme weist Schule demnach als «Ort der gesteigerten Negation von Pluralität» (Böhme 2006, 73) aus. Der aktuelle medienkulturelle Wandel, der auf dem Internet als Leitmedium und der Medialität des Digitalen als einem wirkmächtigen Bedingungsgefüge beruht, das als relationales Gefüge von Daten, Datenbanken, Codes, Software, Algorithmen und Netzwerken für die Verteilung von Wissen und Macht bedeutsam ist (vgl. Unterberg und Jörissen 2021), arbeitet an der Konfiguration von Welt-, Wahrnehmungs- und Wissensordnungen, an Kulturalität, Sozialität und Subjektivierung massgeblich mit (vgl. Mersch 2010). Demzufolge kann in Bezug auf Böhme Schule als transmedialer Zwischenraum visioniert werden, durch den und in dem sich verschiedene Medienarchitekturen (orale Kultur, Schriftkultur, Buchdruck, Netzwerkkultur) überlagern und sich in einer transmedialen Schulkultur artikulieren.

Jedoch konfligiert Böhmes Vision einer transmedialen Schulkultur mit bildungspolitischen Digitalisierungsdiagnosen, wie sie beispielsweise in der KMK-Strategie (2016) *Bildung in der digitalen Welt* oder der BMBF-Strategie (2016) *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* formuliert werden und handlungsorientiert ausgerichtet sind. Nicht ein habituell-kultureller Wandel wird fokussiert, sondern eine Neujustierung politischer Ziele, resp. Bildungsziele. Diese kommt in einem «Chancen- und Gefahren»-Schema zur Anwendung, das sich dadurch auszeichnet, «dass das als Problem wahrgenommene Neue (Digitalisierung) am Maßstab der bisherigen Organisationsziele gemessen wird» (Engel und Jörissen 2019, 552).

Die Lösungen im Sinne des «Chancen- und Gefahren-Dualismus» zielen dann auf technische Ausstattungsfragen, informationstechnische Kenntnisse und auf eine Kulturtechnik – kurzum: Die «vergegenständlichte[n] Verständnisse von Digitalisierung» (ebd., 554) evozieren prohibitorische, reaktive und proaktive Handlungsentwürfe mit Fokus auf Bekämpfen, Beherrschen und Gestalten (vgl. ebd.).

Der darin begründete Subjektbegriff erscheint «durchweg als (logisch) unabhängig von den als objektiv konstruierten digitalen Gegenstandskonstruktionen, die vor allem als Kontrollproblem identifiziert werden» (ebd.). Ebenso orientiert sich das Verständnis einer «Digitalen Bildung» an einem Bildungsbegriff, wie er sich im schulischen Kontext nach den Ergebnissen internationaler Leistungsvergleichsstudien als individueller und individualisierbarer Kompetenzerwerb ausweist und in der Steuerung der Modalität des Lernens auf die Sicherung von Langfristigkeit, Systematik und Kumulativität gerichtet ist (vgl. Baumert 2002, 102). Der Bildungsidee einer funktionalen Ausdifferenzierung unterschiedlicher kultureller Wertsphären, Rationalitätsmuster und Praxisformen folgend konstellierte sich eine fragmentierte Weltaneignung mittels vier verschiedener Modi der Weltzugänge (vgl. Baumert 2002), die sich in einem curricular differenzierten Fächerkanon widerspiegeln (normativ-evaluative, kognitiv-instrumentelle, ästhetisch-expressive, konstitutiv-rationale Modellierungen von Welt). Jeder Modus hat seine eigene Perspektive, seine eigenen Wahrnehmungsmuster (Methoden) und seine eigenen Erkenntnisräume. Keiner Perspektive eröffnet sich eine andere Welt, aber immer die Welt als eine andere (vgl. ebd.). Das Bildungssystem soll Schüler:innen dazu befähigen, die unterschiedlichen Perspektiven und die unterschiedlichen Lesarten zu erkennen, zu nutzen und die jeweilige Perspektive als Modellierung von Welt zu verstehen. Die Kohärenz der verschiedenen Weltzugänge liegt dann beim jeweiligen lernenden Subjekt, das sich diese aktiv erschliesst und eröffnet.

Wenn man Rieger-Ladichs (2019) These von der Notwendigkeit einer Überwindung dichotomer Dimensionen im bildungstheoretischen Diskurs folgt, die nicht in einem Entweder-Oder, sondern in einem Sowohl-als-auch der Dimensionen *Aktivität/Passivität*, *Ereignis/Struktur* und *Individualität/Kollektivität* zu denken ist, dann wird deutlich, dass das Bildungsverständnis im schulischen Kontext an einem autonomietheoretischen und «aktiven Bildungssubjekt[...]» (Rieger-Ladich 2019, 181) orientiert ist, das sich individuell, strukturiert und aktiv so viel Welt wie möglich (Humboldt) aneignet und sich ebenso kritisch-reflexiv zu sich selbst wie auch zu dieser Welt in ein Verhältnis setzen kann (Kant). Nach Marotzki (1990) gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildung und Kritik, die beide gleichermaßen die Reflexion des Selbst- und Weltverhältnisses einer Person meinen und sich in einem Unterscheiden, Beurteilen und Auswerten artikulieren, sodass Kritik als voraussetzende Grundlage für Bildung gilt. Demnach ist Kritik an Distanznahme und an eine reflektierend-bewertende Haltung gekoppelt, die sich in schulischen Kontexten

überwiegend reflexiv-narrativ oder meta-reflexiv-argumentativ artikuliert. In der Verbindung von Bildung, Autonomie und Emanzipation wird Kritik innerhalb pädagogischen Denkens und Handelns und auch innerhalb pädagogischer Institutionen ein zentraler Stellenwert zugesprochen (vgl. Masschelein 2003, 127). Allerdings – systemtheoretisch gedacht – auch als fortwährender Prozess von Komplexifikation und Differenzierung des Systems fungiert Kritik als operatives Mittel zur Optimierung desselbigen, da die Macht des Systems, resp. eines neoliberalistisch grundierten Systems, Kritik nicht aus-, sondern explizit *einschliesst*. Bei derartiger Systemimmanenz von Kritik stellt sich die Frage, was Kritik dann zu leisten vermag. Masschelein zufolge droht die Gefahr des Abgleitens in eine «Trivialisierung von Kritik» (Masschelein 2003, 124). Unter Bezugnahme auf Foucaults Gouvernementalität und seinen Kritikbegriff, der diese als Kunst versteht, «nicht dermaßen regiert zu werden» (Foucault 1992, 12), konkretisiert Masschelein dahingehend, dass Regieren ein Individualisieren meint, indem das Individuum als von anderen getrennt interpelliert wird. Die Kunst, nicht dermassen regiert zu werden, ist dann als Kunst zu lesen, nicht dermassen individualisiert zu werden. Das Individuum ist demzufolge kein Gegenüber der Macht, sondern Effekt eines spezifisch modernen Machtdispositivs. Kritik in postdigitalen Kulturen, die immer auch macht- und gouvernementalitätstheoretisch zu lesen sind, zielt dann nicht auf eine Distanznahme und reflektierend-bewertende Haltung, d. h. auf die Einnahme einer Aussenperspektive, sondern auf die Einnahme einer Haltung, der Ausbildung einer praktischen Haltung, die sich der «Interpellation, sich auf diese bestimmte Weise zu sich selbst und zu anderen zu verhalten, entzieht» (Masschelein 2003, 139). Vielmehr geht es um eine «Ent-Subjektivierung», ein sich Einlassen-Können in neue Beziehungen, um eine «Grenzerfahrung» innerhalb des Freiheits-, Autonomie- und Selbstbestimmungsdispositivs. Was Masschelein als «Ent-Subjektivierung» bezeichnet, kann mit Alkemeyers und Bröcklings (2018) praxeologischer und relationaler Perspektive als Subjektivierungseffekt gelesen werden, aus dem das Subjekt als Effekt aus relationalen sozialen Praktiken hervorgeht. Die Frage nach der *agency* stellt sich demzufolge nicht in einer Abständigkeit oder Distanznahme *zu* etwas, sondern in einer Bezogenheit *auf* etwas, wodurch in performativen Handlungsvollzügen Transformationen und Transgressionen vollzogen werden können, die wiederum Modifikationen von Selbst- und Weltreferenzen ermöglichen.

Auf postdigitale Kulturen bezogen bedeutet dies, sich *innerhalb* eines Gefüges oder Netzwerks unterschiedlicher menschlicher wie nicht-menschlicher Aktanten zu positionieren. Und da Relationierungen immer neu und immer anders Subjekte als Effekt ebendieser Relationierungen hervorbringen, liegt das emanzipatorische Potenzial in der Neubildung von Artikulationspositionen. Dieses transitive Bildungsverständnis (etwas bilden statt sich zu bilden) unterscheidet sich von einer curricular verankerten reflexiven Selbst-Bildung im Sinne einer Kompetenzakkumulation.

Die notwendige pädagogische Haltung gegenüber Postdigitalität kann sich demnach nicht in einer Kulturkritik, einem dystopischen Kulturpessimismus oder einem Solutionismus (Morozov 2013) erschöpfen, der wiederum an ein individuiertes Subjekt gebunden ist und auf einem Subjekt-Objekt-Dualismus aufsitzt. Löst man sich von der Dichotomisierung digital vs. nicht-digital, führt diese Verschiebung oder Hybridisierung auf eine «materialitätstheoretische Spur, die das Subjekt nicht länger *außerhalb* [kursiv SKK] von digitalen Kulturen positionieren kann» (Engel und Jörissen 2019, 555); vielmehr müssen die wechselseitigen Materialisierungen genauer in den Blick genommen werden, beispielsweise, welche hybriden Subjektformationen und -figurationen im *Zwischen* von menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren entstehen (vgl. ebd.). So weisen Jörissen, Schröder und Carnap (2020) in der Auswertung des BMBF-geförderten Projekts *(Post-)Digitale Kulturelle Jugendwelten – Entwicklung neuer Methodeninstrumente zur Weiterentwicklung der Forschung zur Kulturellen Bildung in der digitalen und postdigitalen Welt (DiKuJu)* transgressive hybride Kreativ-Praktiken von Jugendlichen nach, deren widerständiges Potenzial gegenüber medialen Strukturbedingungen, resp. von Social Media Plattformen, sich in ludischen Gegenstrategien in Form von Neukombinationen verschiedener Genres und Plattformen artikuliert und durchaus die spezifischen Strukturlogiken hyperaffirmativ zu wenden weiss. Die digital-visuellen Artikulationen werden als Erzeugnisse künstlerisch-kreativer Hybridsubjekte verstanden, die aus einer techno-sozialen Herstellungspraxis hervorgehen. Auf Ebene der Subjektivierung konstatiert sich ein hybridisiertes Kreativsubjekt, das sich von einem autonomietheoretisch grundierten Expertise- bzw. Künstlersubjekt unterscheidet.

Neben einer hybridisierten Subjektkonfiguration verweisen Alkemeyer und Bröckling (2018) auch auf die Denkfigur eines Kollektivsubjekts, das als Assemblage unterschiedlicher Elemente (Diskurse, Artefakte, Affekte, Praktiken) zu fassen ist, deren Subjektivierung zum Kollektiv als Prozessgeschehen aufeinander einwirkender Praktiken und temporärer (nicht dauerhafter) Formierungen erfolgt. Subjektivieren meint in diesem Sinne Versammeln, Trennen, Ordnen und Umordnen angesichts mehrerer Ordnungsinstanzen. Dabei folgt das Arrangement und Re-Arrangement der Assemblagen keinem Generalplan. Vielmehr emergieren die Arrangements als Effekte sich kreuzender, überlagernder, einander verschränkender oder sich wechselseitig neutralisierender Kräfte (vgl. Alkemeyer und Bröckling 2018, 20). Die Subjektivierung kollektiver Akteure als Relationierungsprozess ist mit dem Explizieren der Beziehungsgeflechte gleichzusetzen anstatt dem Zusammenfügen der Elemente zu einem Ganzen und der damit einhergehenden Definition von Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten. Da auch kollektive Subjekte wie personale Subjekte durch Iteration (Butler) adressiert, affiziert und anerkannt werden, schreiben ihnen Alkemeyer und Bröckling unter Bezugnahme auf Rancières Figur des Dissenses ebenso das Potenzial der Selbstermächtigung zu, sich in der Störung, im Dissens zur

Ordnung von ebendieser zu emanzipieren, durchaus auch im Sinne einer Anders-Positionierung zu Rahmungen und Ordnungen der Schule. Eine emanzipatorische Haltung und ein selbstbestimmter Umgang mit dem Digitalen bliebe dann nicht auf einer rein instrumentellen und gegenständlichen Ebene inklusive der daraus sich ergebenden prohibitorischen, reaktiven wie auch proaktiven (im Sinne der Medienkompetenz) Handlungsentwürfe einer vorwiegend bildungspolitischen Diskurslinie stehen, sondern zeigte sich in reflexiv-transgressiven Artikulationen.

2. Transgressionen und postdigitale Grenzauflösungen: Kunstverständnis und ästhetische Praxis

Die Transgressionen hinsichtlich eines Subjekt- und Bildungsverständnisses schlagen sich auch in ästhetisch-künstlerischen Artikulationen jenseits von Repräsentation und Reproduktion nieder. Ebenso verschiebt sich das Verständnis davon, was Kritik in postdigitalen Kulturen bedeuten und inwiefern eine *agency* sich zeigen kann. Zahn weist darauf hin, dass Kritik aus medienökologischer und -ästhetischer Sicht über ein reduktionistisches Verständnis auf Grundlage von Distanz, Entschlüsselung und individuellem kognitivem Verstehen medialer Darstellungs- und Kommunikationsformen hinausgehen muss. Eine distanzierte, selbstreflexive und begrifflich-rationale Kritik, geäußert von einem souveränen Subjekt, ist angesichts eines medienökologischen Eingewobenseins in digitale Infrastrukturen und in deren gouvernementale Logiken und angesichts eines praxeologisch perspektivierten Werdens des Subjekts (Subjektivation) kein ausreichender Reflexionsmodus mehr (vgl. Zahn 2020). Ein Nachdenken über Möglichkeitsräume transgressiv-reflexiver Kritik muss an komplexeren theoretischen Konzeptionen ansetzen, ebenso an einer zeitgenössischen künstlerischen Praxis. Welsch führt mit der Metapher des «homo mundanus» (Welsch 2012) eine Denkfigur ein, die der Denkfigur der Moderne als eines Verhältnisses der Opposition von Mensch und Welt eine Denkfigur des Verbundeneins bzw. Inneseins, des Weltinnesseins (vgl. Welsch 2015, 182) entgegenstellt. Welsch zufolge zeigt sich in der zeitgenössischen Ästhetik und Kunst eine Tendenz, wie sie sich bereits in der Anthropologie abbildet, die nicht mehr eine anthropologische Differenz oder die Alterität und Exklusivität des Menschen als Leitlinie verfolgt, sondern eine neuere Einsicht in die grundlegende Gemeinsamkeit von Mensch und Natur vertritt, bei der es weniger um eine autonome Kreation einer Gegenwelt oder von Gebilden einer in sich ruhenden Kunstwelt geht. Vielmehr wird nach Möglichkeiten gesucht, den Menschen mit dem anderen Seienden um ihn herum zu verknüpfen, ihn an seine natürlichen, nichtmenschlichen Partner rückzubinden (vgl. Welsch 2015, 184). Dabei löst sich die Aufhebung des oppositionellen Verhältnisses von Kunst und Wirklichkeit weder im Repräsentationalismus noch im Fiktionalismus ein. Die ästhetische Differenz, als «ratio essendi der Kunst» (Welsch 2015, 185), muss als

Paradigma dafür überwunden werden, und erst eine Fokusverschiebung auf die Prozesse (und nicht auf selbstständige Werke) kann ein integratives Verhältnis befördern. Die Orientierung an einer Prozessontologie, wie sie in den Grundlagendiskussionen der Naturwissenschaften bereits vollzogen wird (von der Substanzen- zur Prozessontologie), zeigt sich in der Kunst als interventionistische Praxis, als eine Art mikroinvasive Verwicklungspraxis (vgl. ebd., 198), die in Wirklichkeitsprozesse eingreift, diese dann von selbst weiterlaufen lässt und in diesen Prozessen gleichsam auf- oder auch untergeht, statt der Wirklichkeit kreierte Stücke entgegenzusetzen. Prozessontologisch ist nichts, was ist, einfach aus sich selbst heraus, sondern es wird dazu als Produkt von Prozessen, die es konstituieren und auch wieder auflösen (vgl. ebd., 198). Damit kommt der Transformation des Kunstcharakters – weg vom konventionellen Sinn von Kunst und einem Verständnis von Werkautonomie hin zu einer künstlerischen Anregung oder Impulsgebung in der Wirklichkeit – grosse Bedeutung zu. Die Kunst kehrt in die Wirklichkeit zurück – darin zeigt sich das transformatorische Potenzial. Die Aufhebung der Kunst-Wirklichkeit-Dichotomie kann auch mit Barads Figur der Diffraktion (2013) – verstanden als Aufhebung eines Subjekt-Objekt-Dualismus – kurzgeschlossen werden. Beide Denkfiguren evozieren ein relationales Beziehungsgefüge, Verstrickungen und Verwobenheiten, Intraaktionen (statt Interaktionen zwischen isolierbaren und einander gegenüberstehenden Entitäten) und Prozessorientierungen, in denen die Relata einer Beziehung, z. B. Subjekt/Objekt, erst in und durch Relationen in Kraft gesetzt werden und diesen nicht vorausgehen (vgl. Hoppe und Lemke 2021, 63). Relata existieren nur als Ergebnis spezifischer Intraaktionen, d. h. es gibt keine unabhängigen Relata, sondern nur Relata-in-Relationen (vgl. ebd.). Auch Haraways «Worlding»-Metapher (2018), das sympoiatische Werden, die gerade im posthumanen Diskurs bzw. im Diskurs des new materialism nicht nur das anthropische Prinzip der Moderne relativiert, sondern vielmehr die Verwobenheit akzentuiert, zielt in dieselbe Richtung. Menschen und Umgebungen stehen auf komplexe Weise miteinander in Beziehung, sind in symbiogenetische Zusammenhänge verwickelt und in einem sympoiatischen (griech. *syn+poiesis*, «gemeinsam machen») Verständnis von Verantwortung (*response-ability*). Damit werden Verwobenheit und Bezogenheit zentrale Kategorien eines «Dazwischen», das ethische Implikationen in Form eines kritisch-reflexiven Modus von Bildung zwar nicht aufgeben, doch aber anders verstehen, «nämlich nicht als individualistisch verstandene Selbstreflexivität, sondern per se von den diese Reflexivität prägenden Bezogenheiten ausgehend» (Bettinger 2019, 136). Durch die Verschiebung eines sich selbst verfügbaren und mit sich selbst identischen Subjekts (vgl. ebd.) geht gleichsam auch eine Verschiebung des normativen Anspruchs an Bildung – nämlich der Frage nach der Verantwortlichkeit – einher. Die Frage wird sein, welche Moralität sich in Formen und Prozessen verteilter *agency* zeigt und worin die Möglichkeiten und Grenzen liegen, in diese einzugreifen, Positionen zu generieren,

diese einzunehmen, bestehende Positionen zu affirmieren oder zu unterminieren (vgl. ebd.). Diese unter dem Signum des Posthumanismus «post-anthropozentrische Ethik des Antwortens» (Hoppe und Lemke 2021, 131), das grundlegende Dependenzbeziehungen nicht verleugnet, sondern sie anerkennt, um von ihnen ausgehend bessere Formen der Ko-Existenz zu imaginieren und praktisch hervorzubringen (vgl. ebd., 134), betont ein gemeinsames Mit-Werden (becoming with), das sich von einem Netzwerkbegriff im Sinne einer Verknüpfung bereits existierender Entitäten abwendet (vgl. ebd., 129). Der hierbei konturierte Verantwortungsbegriff (response-ability) rückt nicht das Individuum als Verantwortliche:n in den Fokus, sondern versteht Verantwortung «als Fähigkeit (, in) der Welt zu antworten, als *response-ability*» oder «*ability to respond*» (Hoppe 2017, 12). Diese (relationale) Verwoben- und Bezogenheit ist es auch, die die (nächste) Kunst im Sinne einer Post Art (vgl. Saltz 2012) entgrenzt, deren Kontext eine multidimensional vernetzte Weltgesellschaft, eine von kultureller Globalisierung geprägte Welt ist, worin sich Praktiken der Produktion von Bedeutung *zwischen* Künsten, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik konturieren (vgl. Meyer 2016, 244). Dieses Kunstverständnis einer Post Art (Meyer 2016) bleibt nicht unbeeindruckt von der Welt, in der sie entsteht, befasst sich mit aktuellen Gegenständen des aktuellen Lebens, nutzt dafür aktuelle Darstellungstechnologien und operiert auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen. In diesem Verständnis kann Kunst forschend-experimentell, politisch und ethisch sein. In diesem Verständnis weist sie ebenso über die traditionellen Kategorien (das Wahre, Gute und Schöne) und Sparten (eurozentristischer) Hochkultur hinaus und lässt den Zweifel aufkommen, ob die Kategorie Kunst für zeitgenössische Kunst überhaupt noch eine gegebene Grösse ist. Sowohl der für die zeitgenössischen Grossausstellungen (z. B. documenta) charakteristische globale *Internet State of Mind* eines Weltlichwerdens und Weltweitwerdens der Kunst (vgl. Meyer) wie auch die für die Post-Internet Art charakteristischen Strukturmerkmale von Hybridität, Referenzialität, Zirkulation und Fluidität (vgl. Meyer, Zahn, Herlitz, und Klein 2019) stellen die angenommene Korrelation einer grundsätzlich veränderten Medienkultur und eines grundsätzlich gesellschaftlich-kulturellen Wandels heraus und offenbaren die Grundlagen und Kernmomente künstlerischer und ästhetischer Prozesse.

Derartige Verschiebungen hinsichtlich eines eurozentristischen Kunstbegriffs hin zu einem netzwerkparadigmatischen Kunstverständnis als Praxis eines Arrangements diverser Aktanten versucht Meyer auch für den kunstpädagogischen Kontext zu erschliessen und hinsichtlich seines Potenzials für eine ästhetisch-transgressive Praxis anschlussfähig zu machen. Seine topologische Figur des Netzwerksujets (vgl. Meyer 2021), das auf netzwerktheoretische (Latour), medienästhetische und -ökologische (u. a. Hörl und Parisi 2013) Überlegungen wie auch auf Bezugnahmen aus dem Bereich der Kunst, Ästhetik und Medien (u. a. Spekulativer Realismus, Neuer Materialismus, Akzelerationismus, Object Oriented Ontology, Ethnofuturismus) (vgl.

Meyer, Zahn, Herlitz, und Klein 2019) rekurriert, orientiert sich an der spezifischen Medialität des Digitalen und der netzwerktheoretischen Grundannahmen der Konnektivität, Heterogenität, Multiplizität und Kontagion. Es geht damit zwangsläufig mit einer Absage an individuierte, dichotome Subjekt- und Bildungsvorstellungen einher. Dies betrifft ebenso dichotome Konzepte einer Ästhetischen Bildung, in der ein Subjekt einem (Kunst-)Objekt gegenübersteht, beide in ein Wechselverhältnis eintreten und es zu einer ästhetischen Erfahrung von Sinn- und Werterzeugung als korrelationistische (Suhail Malick) Ko-Konstituierung von Kunst-Objekt und Subjekt kommt.

Das «Sujet» ist das gedankliche Konstrukt einer Zusammenführung zweier Theoriemetaphern: der des Netzes aus Latours Actor Network Theory und der des Borromäischen Knotens (Lacan) aus der poststrukturalistischen Subjekttheorie (Reales, Symbolisches, Imaginäres). Das Netzwerk, zusammengeknüpft aus diversen heterogenen Entitäten (Menschen, Suchmaschinen, KI, Algorithmen usw.) besteht ausschliesslich aus Aktanten, die Symbolisches und Reales aneinanderknüpfen und somit Wirklichkeit produzieren. Durch die Verkoppelung von Signifikant und Signifikat wird Sinn erzeugt. Diese netzwerkförmige Subjektivität nennt Meyer (2021) «Netzwerk-Sujet» und bezeichnet damit ein Gesamtarrangement netzwerkartig zusammengeknöteter Aktanten, die Sinn produzieren, der auf künstlicher und kollektiver Intelligenz beruht, deren Prozessierung weitgehend im Dunkeln bleibt und sich der Kontrolle und Souveränität eines Subjekts entzieht und deren Vernetzungen das Verständnis menschlicher Individuen gänzlich überfordert. Demzufolge sind auch nichtmenschliche Akteure Subjekte bzw. «Quasi-Subjekte» (Meyer 2021, 91ff.), so dass es keine Objekte im Sinne einer traditionellen Ästhetischen Bildung mehr gibt, denen inhärente, substanzial gebundene ästhetische Qualitäten zugeschrieben werden. Vielmehr kommt auch diesen «Quasi-Objekten» Akteurstatus zu, was in Bezug auf ein «Kunstwerk» bedeutet, dass dieses in der Lage ist, ein Sujet zu bilden, d. h. die potenziellen Komponenten in ein Verhältnis und in Verbindung zueinander setzen kann. Übertragen auf die Trias Künstlersubjekt-Kunstwerk-Rezipient:in kommt es demnach zu komplexen Relationen: das Künstler-Subjekt weitet sich zum Netzwerk aus bzw. wird als Hybrid aus unterschiedlichen sozio-materiellen Einflussgrößen und Bezügen gedacht, die sich nicht auf eine einzige Arché, d. h. auf *einen* Ursprung zurückgehenden Punkt im Sinne einer Urhebererschaft zurückführen lassen. Verschiedene Subjektivierungsrelationen und -praktiken lassen ein sog. Künstlersubjekt hervorgehen, das aufgrund des Unschärfwerdens dichotomer Beschreibungskategorien auf ein anthropotechnisches Hybridsubjekt und auf eine verteilte Autor:innenschaft verweist (vgl. Herlitz und Zahn 2019).

Ebenso ist auch das «Kunstwerk» als relationales, hybrides Gebilde zu verstehen, das sich prozesshaft konstituiert, die Einnahme eines «vantage points» (Speakman 2019) zunehmend erschwert und die Rezipient:innen oftmals aus ihrer Subjektposition als Zuschauende entlässt und sie in ihrer Position bzw. Positionierung auf sich selbst zurückwirft.

Bildungstheoretisch hat die Metapher des Netzwerk-Sujets zur Folge, dass an den Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen nunmehr nicht kalkulierbare, verstehbare und kontrollierbare Aktanten Anteil haben, Welt (mit-)generieren und gestalten und somit weit mehr sind als eine technische Umgebung, innerhalb derer sich ein autonomietheoretisches Subjekt bewegt, bildet oder kritisch-distanziert dazu in ein Verhältnis setzt. Der Bildungsprozess ist vielmehr als dynamisches und performatives Prozessgeschehen, als Netzwerkprozess zu lesen, der *sich bildet* oder (auch) nicht bildet. Ziel der Bildung in pädagogisch-schulischen Kontexten ist demzufolge nicht primär die Kompetenzschulung eines Subjekts, sondern «die Performanz der Bildung des Sujets» (Meyer 2021, 87), also die Bildung eines Funktionsnetzes von «menschlichen Individuen und anderen Objekten», das «performativ – im Sinne von: aktuell wirksam – werden kann» (ebd.). Bildung und Subjektivation vollziehen sich im Netzwerk-Sujet gleichsam in den bildungsrelevanten Zwischenräumen innerhalb wechselseitig verschränkter phänomenaler Wirkungen heterogener Aktanten, deren Bedeutungsebene sich in Intra-Aktionen (Barad 2007), d. h. zwischen den relationalen Verknüpfungen heterogener Komponenten eröffnet. Meyers transformiertes Subjektverständnis des Sujets konkretisiert und radikalisiert dabei die Korrelation von Medialität und Subjektivität: eine veränderte Medialität führt zu einer veränderten Subjektivität (vgl. Jörissen und Meyer 2015, 7), was dementsprechend nicht nur auf menschliche, sondern auch auf nicht-menschliche Aktanten zutrifft.

Aus pädagogischer Perspektive geht es um die Frage nach den Möglichkeiten und Spielräumen für Reflexion und Kritik, die an medienökologischen, ästhetischen und dispositivtheoretischen Bezugnahmen sowie in Bezug auf zeitgenössische Post-Internet-Art-Praktiken ansetzt. Ästhetische Artikulationen können dann ein bewusst gesetztes Involviertsein, ein Being-In (Lecker 2022), ein Verwobensein (Welsch 2015), ein Entanglement (Barad 2013) in diese Umwelten bedingen, worin Kritik als performativer Akt des Ausübens und Einübens von Positionen verstanden wird.

Subjektivationstheoretisch hat dies zur Folge, dass innerhalb einer ästhetischen Praxis das Eingebunden-Sein des Menschen in seine gesellschaftliche und medienkulturelle Umwelt, in mediale Dispositive sowohl deren Funktionieren aufgezeigt, befragt, durchkreuzt und subvertiert wird als auch dass experimentell neue und andere Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Handlungsmöglichkeiten in den medialen Dispositiven hervorgebracht werden (vgl. Zahn 2020, 213). Das Ein- und Ausüben

einer *agency* ist dann als Einnahme, Änderung, Verwerfung und Probieren einer Positionierung zu verstehen, die auf Spivaks (1990) «unlearning» und Butlers «undoing» als Praxis des Zweischritts konstituiert wird: erstens als Bewusstmachung von *Lernen als Ergebnis hegemonialer Verhältnisse* und als Reproduktion bestehender Machtverhältnisse, zweitens als performatives Gegen-Lernen (Butler 2004) zum mächtigen performativen Lernen, das die «realen politischen Hintergründe, die sexistischen Bedingungen, heteronormativen Selbstverständnisse, homo- und transphoben Normalitäten und rassistischen Strukturen nicht verschleiert, sondern selbst zum Thema macht» (Sternfeld 2014, 16–17). Gegen-Lernen ist darin eine widerständige Praxis, die jenseits eines Verständnisses von Kritik als Negation agiert.

Eng an Meyers Denkfigur des Netzwerk-Sujets schliessen sich konkrete ästhetische Artikulationen eines (immersiven) Laborsettings an, eines sog. Speculation LABs, in dem spekulative Taktiken der Zukunftsexploration im Sinne von what-if- und what will ... be like-Szenarien (vgl. Hausmann 2022) entwickelt werden und der Raum zum Versammlungs-, Diskurs- und Verhandlungsraum des Künftigen wird. Aber auch in sogenannten *curatorial learning spaces* geht es um das Erahnbarmachen einer Komplexität, was sich nicht sofort als ein Verstehen oder Wissen materialisiert. Ein derartiger Modus eines post-repräsentativen Kuratierens führt zu einer Verschiebung der Auf-, Aus- und Darstellung von Kunstwerken hin zur Herstellung von Möglichkeitsräumen, unerwarteten Begegnungen und verändernden Auseinandersetzungen. Der *curatorial turn* ist eine Handlungspraxis, wodurch unbekannte, heterogene Konstellationen verräumlicht werden und vorgefertigte Kategorien ins Wanken geraten (vgl. Schroer 2020, 217).

Damit geht eine Perspektivverschiebung in der Vermittlungspraxis einher, die ästhetische Praxis nicht mehr als affirmativ-reproduktive Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Decodierung kultureller Praktiken fokussiert, sondern vielmehr in der Bildung und Bereitstellung eines Gesamtarrangements diverser Aktanten versteht, wodurch etwas erahnbar, sichtbar und verhandelbar wird, was auf Unbestimmtheitsmomenten aufrucht. Meyer (2023) spricht von einer para-logischen Konstellation einer Lernumgebung, bei der der Bildungsgedanke nicht ausschließlich auf ein Individuum gerichtet ist, sondern in der Bildung eines Gesamtarrangements und im Zusammenwirken diverser Aktanten.

3. Exemplarische Projektbeschreibung: Plan[E]t X – Ein environmental theatre als curatorial learning space an der Schnittstelle von Mensch-Natur-Technik

Als Exemplifikation eines *curatorial learning space* wird nachfolgend ein theatral-performatives Projekt vorgestellt, das von Studierenden des Erweiterungsstudiengangs¹ *Darstellendes Spiel/Theater* an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Sommer 2022 im Rahmen einer Abschlussproduktion inszeniert und aufgeführt wurde.

Auch wenn das Projekt hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Theorien des *new materialism* noch ganz am Anfang steht – gleichsam eine Erstbegegnung darstellt –, können durchaus markante raum-, körper-, bildungstheoretische Momente fokussiert werden, die auf einem «transgressiven» Theater-, Kultur-, Subjekt- und Bildungsbegriff aufsitzen und die ästhetische Praxis als Change-Agent im schulischen Kontext wirksam werden lassen.

Angeregt von Theoremen aus Lynn Margulis' (1998) *Symbiotic Planet* und Donna Haraways (2018) *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän* entwickelt sich das Forschungsinteresse, wie eine neue Ordnung aussehen könnte, in der Mensch, Natur und Technik jeweils als Aktanten innerhalb eines grossen komplex-symbiotischen Organismus-Arrangements neu bzw. anders gesetzt sind und wie man dieser Fragestellung mittels ästhetischer Artikulationen begegnen kann.

Wie das Setting eines *environmental theatre* nahelegt, wird für die Produktion ein Ort gewählt, in den sich die Trias Mensch-Natur-Technik auf besondere Weise eingeschrieben hat und der durch diese Bestimmtheit genügend Potenzial zur Befremdung bzw. Überlagerung bereithält. Das ehemalige AEG-Gelände erscheint als ein solcher geeigneter Ort für die Installation eines sog. begehbaren Habitats, da es sich nach Deleuze und Guattari (1992) um einen gekerbten, d.h. geschlossenen Raum handelt, der Raumtechniken der Schliessung und Raumpraktiken des Verharrens, der Kontrolle, Überwachung und Disziplinierung (Foucault) evoziert (vgl. Böhme 2013, 271f.). Dieser gekerbte Kulturraum mit seiner architektonischen Geschlossenheit und funktionalen Ausrichtung lässt keine Affizierung durch Natur zu, da diese nur sporadisch vorzufinden ist, sei es in Asphalttritzen, in den spärlich parzellierten Grünflächen mit singulärer Baumbepflanzung oder in Betoneinfassungen (Natur hinter Glas).

Die konzeptionelle Idee der Installation beruht auf einer Überlagerung der gekerbten Ordnungsstruktur des Industriestandorts durch eine differente Raumordnung einer glatten Struktur des Habitats. Dafür wird der Raum mit Dingen und

1 Der Erweiterungsstudiengang Darstellendes Spiel in Bayern steht Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schularten offen, ebenso bereits examinierten Lehrer:innen. Die Studierenden werden in ihrer Ausbildung auf eine ästhetische Praxis für den schulischen Kontext vorbereitet, die den Bedingungen der Postdigitalität Rechnung trägt und Schultheater als interferierende und transgressive Praxis postdigitaler Kulturreflexion fokussiert. Dabei sollen die auszubildenden Theaterlehrer:innen befähigt werden, selbst derartige ästhetische Reflexionen zu initiieren und anzuleiten, ohne notwendigerweise auf ausserschulische Expertise zurückgreifen zu müssen.

Materialien aus dem Garten- bzw. Landschaftsbau bestückt (u. a. Pflanztröge, Giesskannen, Erde und Kompost, Schaufeln) und die Bäume vor Ort werden mittels Leitplatinen verschaltet, sodass bei Berührung Soundcollagen entstehen. Eine andere Perspektive auf Mensch und Natur ist intendiert, deren Irritationspotenzial in der Überlagerung differenter Raum- und Wahrnehmungsordnungen liegt. Die Position des Menschen als produzierendes und erschaffendes Subjekt, das sich der Technik und Maschinen bedient (Nutzersubjekt) und damit eine spezielle Vollzugskörperlichkeit (vgl. Alkemeyer 2021) ausbildet, die mit der Funktionalität des Industrieortes korrespondiert, wird im überlagernden Installationssetting neu verhandelt bzw. erfahrbar gemacht. Wenn Körper sich ausschliesslich innerhalb von Ordnungen subjektivieren, nicht mehr präpraktisch als Einheit eines Subjekts zu sehen sind, sondern sich erst im Vollzug zeigen und konstituieren (vgl. ebd.), dann sind Körper im Werden (*bodying*) begriffen. *Bodying* korrespondiert mit *worlding*, dem Erschaffen einer sinnhaften sozialen Welt (vgl. ebd.), was Meyer (2022) – auf den Kunstkontext übertragen – *World-Building* nennt, womit er das Bilden eines relationalen Gesamtarrangements diverser Aktanten meint.

Die Frage, die sich stellt, ist, welche Körper bzw. Körperpraktiken sich in überlagernden Ordnungsstrukturen ausprägen, ob und welche Affizierungen sich im Verhältnis zu nicht-menschlichen Aktanten ereignen. Die Annahme ist, dass es auf Körperebene bezüglich differenter teleoaffektiver Strukturen zu veränderten Praktiken des Sich-Bewegens, Wahrnehmens und Spürens kommt oder diese freigesetzt werden. Auf dem ehemaligen Industriegelände als Kulturraum soll die Erfahrung des «to be entangled» (d. h. eines verwickelt seins) gemacht werden, wobei eine «Wiederverwurzelung des erfahrenden und erkennenden Menschen in Welt im Modus des Sich-Affizieren-Lassens von Entanglements» (Klepacki und Jörissen 2023, 174) angestrebt wird.

Das gelingt bei *Plan[E]T X* ansatzweise, nicht vollumfänglich, doch werden durchaus Möglichkeitsräume eröffnet, wie man sich als Mensch (vor allem als Rezipient:innensubjekt) dazu in ein Verhältnis setzt, wenn gängige Orientierungs- und Bewegungsmuster irritiert, disruptiert und überlagert werden. So animieren die Situationen und Spuren auf dem Gelände, die mit der Zeit entstehen (z. B. Wasserlinien und Erdanhäufungen auf dem Asphalt; in Pflanztröge eingetopfte Menschen; Verschaltungen mit Pflanzen), die menschlichen Akteur:innen zu anderen bzw. abweichenden (Bewegungs-)Praktiken (z. B. Rollen entlang der Wasserlinien, Ziehen eines Netzgeflechts auf dem asphaltierten Boden mit Erde/Kompost; Kompostierung des Menschen im Sinne von Haraways «we are compost, not posthuman» [Haraway 2016, 55 zit. n. König und Trinkhaus 2022, 1]). Oder die Schaltkontakte der Pflanzen werden zum Anlass für neue Verschaltungen genommen (z. B. Verschaltungen mit der Haut menschlicher Aktanten).

Barads Entanglement dient als Versuchsgrundlage, eine Verstrickung, ein Verbundensein zu gestalten, das eine eingekerbte Raumordnung und darin eingeschriebene (westlich-eurozentristische) Dichotomien und binäre Differenzen (Subjekt-Objekt/Kultur-Natur) aufbricht, indem sie sie überlagert. Angeregt von Haraways Spekulativer Narration sollen sog. Neuverbindungen und Neuerschaltungen probiert werden. *Plan[E]t X* als para-logische (vgl. Meyer 2023) Versuchsanordnung zielt dabei nicht auf ein Verstehen oder Wissen, sondern auf das Erfahrbar- und Erahnbar-machen einer komplexen Relationierung von Mensch-Natur-Technik. Die *agency* der menschlichen Akteure beruht auf der Einnahme, dem Verändern, dem Verwerfen und Probieren einer Positionierung, die an einem Verlernen (vgl. Spivak 1990) bzw. an einem Neu-Lernen (vgl. Koller 2007) ansetzt.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas. 2021. «Die Körper der (kulturellen) Bildung». In *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?*, herausgegeben von Eger, Nana, und Antje Klinge, 19–34. München: kopaed.
- Alkemeyer, Thomas, und Ulrich Bröckling. 2018. «Jenseits des Individuums. Zur Subjektivierung kollektiver Subjekte. Ein Forschungsprogramm». In *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*, herausgegeben von Alkemeyer, Thomas, Ulrich Bröckling, und Tobias Peter, 17–31. Bielefeld: transcript.
- Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, London: Duke University Press.
- Barad, Karen. 2013. «Diffraktionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht». In *Geschlechter Interferenzen: Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*, herausgegeben von Corinna Bath, 27–67. Münster: Lit.
- Baumert, Jürgen. 2002. «Deutschland im internationalen Bildungsvergleich». In *Zukunft der Bildung*, herausgegeben von Killius, Nelson, Jürgen Kluge, und Linda Reisch, 100–50. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bettinger, Patrick. 2019. «Normativität und Bildung im Kontext der Postdigitalität. Ein begleitender Kommentar». In *Postdigital Landscapes*, herausgegeben von Kristin Klein und Willi Noll. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Wissenschaftliche Sozietät Kunst, Medien und Bildung e.V. Fachgesellschaft für Pädagogik, Didaktik und Vermittlung der Kunst e.V., 134–138 Köln: o.V..
- Böhme, Jeanette. 2006. *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhme, Jeanette. 2013. «Surfen. Raumpraktiken nautischer Nomaden». In *Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert*, herausgegeben von Westphal, Kristin, und Benjamin Jörissen, 270–82. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

- Böhme, Jeanette. 2015. «Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule». In *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Böhme, Jeanette, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 401–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, Tom, Andreas Büsch, Valentin Dander, Sabine Eder, Annina Förschler, Max Fuchs, Harald Gapski, Martin Geisler, Sigrid Hartong, Theo Hug, Hans-Dieter Kübler, Heinz Moser, Horst Niesyto, Horst Pohlmann, Christoph Richter, Klaus Rummler, und Gerda Sieben. Hrsg. 2021. Positionspapier zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt». *MedienPädagogik*, (Statements and Frameworks), 1–7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.29.X>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2016. *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft*. https://www.bildung-forschung.digital/digitalezukunft/de/bildung/hochschule/bildungsoffensive-fuer-die-digitale-wissensgesellschaft/bildungsoffensive-fuer-die-digitale-wissensgesellschaft_node.htm.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2017. *DigitalPakt Schule*. <https://www.digitalpaktschule.de>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2021. *Initiative Digitale Bildung*. <https://www.bildung-forschung.digital/digitalezukunft/de/bildung/initiative-digitale-bildung/initiative-digitale-bildung.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2023. *Kompetenzzentren für digitalen und digital gestützten Unterricht in Schule und Weiterbildung*. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/2023/04/230418-kompetenzzentren-mint.html>.
- Butler, Judith. 2004. *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Chun, Wendy Hui Kyong. 2011. *Programmed visions: Software and Memory*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cramer, Florian. 2014. «What is «Post-Digital?»» In *Postdigital aesthetics: Art, computation and design*, herausgegeben von Christian Ulrik Andersen, Geoff Cox und Georgios Papadopoulos. London: Palgrave Macmillan UK, 12–26. <https://doi.org/10.7146/aprja.v3i1.116068>.
- Deleuze, Gilles, und Guattari, Felix. 1992. *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Engel, Juliane, und Benjamin Jörissen. 2019. «Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen». In *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne*, herausgegeben von Alkemeyer, Thomas, Nikolaus Buschmann, und Thomas Etzemüller. Bielefeld: transcript, 547–65.
- Fend, Helmut. 2008. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Foucault, Michel. 1992. *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Haraway, Donna J. 2018. *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Hausmann, Robert. 2022. «What if und What will...be like? Spekulative Taktiken der Zukunftsexploration in einer postdigitalen Gegenwart». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht): 41–64. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.19.X>.
- Herlitz, Lea, und Manuel Zahn. 2019. «Bildungstheoretische Potentiale postdigitaler Ästhetiken – Eine methodologische Annäherung». *KULTURELLE BILDUNG Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.526>.
- Hoppe, Katharina. 2017. «Politik der Antwort. Zum Verhältnis von Politik und Ethik in Neuen Materialismen». *Behemoth – A, Journal on Civilisation* 10 (1): 10–28. <https://doi.org/10.6094/behemoth.2017.10.1.942>.
- Hoppe, Katharina, und Thomas Lemke. 2021. *Neue Materialismen. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Hörl, Erich, und Luciana Parisi. 2013. «Was heißt Medienästhetik? Ein Gespräch über algorithmische Ästhetik, automatisches Denken und die postkybernetische Logik der Komputation». *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 8: 35–51. <https://doi.org/10.25969/mediarep/696>.
- Jörissen, Benjamin, und Torsten Meyer. Hrsg. 2015. *Subjekt-Medium-Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5>.
- Jörissen, Benjamin, und Stephan Münte-Goussar. 2015. «Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: Wie man ein Trojanisches Pferd zähmt». *Computer + Unterricht* 25 (99): 4–9.
- Jörissen, Benjamin, Martha Karoline Schröder, und Anna Carnap. 2020. «Post-digitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken». In *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, herausgegeben von Timm, Susanne, Jana Costa, Claudia Kühn, und Annette Scheunpflug. Münster: Waxmann, 61–77.
- Klepacki, Leopold, und Benjamin Jörissen. 2023. «Freiheit und Entanglement: Kulturelle Resilienz als relationale Bildungstheorie». *Paragrana: internationale Zeitschrift für historische Anthropologie* 32 (1): 168–80. <https://doi.org/10.1515/para-2023-0013>.
- Koller, Hans-Christoph. 2007. «Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen». In *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*, herausgegeben von Müller, Hans-Rüdiger, und Wassilios Stravoravdis, 49–66. Wiesbaden: VS.
- König, Christiane, und Stephan Trinkaus. 2022. «Kompost!» In *Queerfeministische Kompositionen des Anthropozäns. Ökologien, RaumZeiten, VerAntworten*, herausgegeben von Rheinische Sektion der Kompostistischen Internationale, 1–8. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37434-1>.
- Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.

- Leeker, Martina. 2022. «Be part, play the game! Vorschlag für ein Modell zu Bildung in digitalen Kulturen». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. (Jahrbuch Medienpädagogik 18: Ästhetik – Digitalität – Macht): 193–222. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.24.X>.
- Margulis, Lynn. 1998. *Symbiotic Planet*. Aus dem Englischen übersetzt von Sebastian Vogel. London: Orion.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Masschelein, Jan. 2003. «Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken». In *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting, und Christopher Winch, 124–41. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:3964>.
- Mersch, Dieter. 2010. «Meta / Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen». *ZMK* 2: 185–208.
- Meyer, Torsten. 2016. «What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung». In *Where the magic happens*, herausgegeben von Torsten Meyer, Julia Dick, Peter Moormann und Julia Ziegenbein, 235–46. München: kopaed.
- Meyer, Torsten. 2021. «Ein neues Sujet für die Ästhetische Bildung. Topologischer Versuch». In *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*, herausgegeben von Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt, und Eliana Schüler, 85–97. München: kopaed.
- Meyer, Torsten. 2022. «Dezember. Kunst als Lernumgebung». *monthly lectures. Kunst & Kunsttheorie*, 14.12.2022. <https://kunst.uni-koeln.de/monthly/kunst-als-lernumgebung>.
- Meyer, Torsten. 2023. «Kunst als Lernumgebung». In *Curatorial Learning Spaces. Kunst, Bildung und kuratorische Praxis*, herausgegeben von Hahn, Annemarie, Nada Rosa Schroer, Eva Hegge, und Torsten Meyer, 149–60. München: kopaed.
- Meyer, Torsten, Manuel Zahn, Lea Herlitz, und Kristin Klein. 2019. «PIAER: Post-Internet Arts Education Research. Kunstpädagogik und ästhetische Bildung nach der postdigitalen Entgrenzung der Künste». In *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, herausgegeben von Jörissen, Benjamin, Stephan Kröner, und Lisa Unterberg, 161–72. München: kopaed.
- Morozov, Evgeny. 2013. *To save everything, click here. The folly of technological solutionism*. New York: Public Affairs.
- Rieger-Ladich, Markus. 2019. *Bildungstheorien. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Saltz, Jerry. 2012. «A Glimpse of Art's Future at Documenta». *vulture.com* 16.6.2012. Online: <https://whatsnext.net/134> [Letzter Zugriff: 14.09.2023].
- Schroer, Nada. 2020. «Curating (in) the classroom. Kuratieren als Arts Education in Transition?» In *Arts Education in Transition*, herausgegeben von Jane Eschment, Hannah Neumann, Aurora Rodonò, und Torsten Meyer, 213–24. München: kopaed.

- Speakman, Duncan. 2019. «No Vantage Point. Reflections, Provocations and Experiments in Immersion». https://www.dropbox.com/s/4grunpqofy4d34k/NoVantagePoint_Digital.pdf?dl=0.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. «1990. Strategy, Identity, Writing». In *The Post-Colonial Critic*, herausgegeben von Sarah Harasym, 35–49. New York, London: Routledge.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix. 2018. *The Digital Condition*. Cambridge: Polity Press.
- Sternfeld, Nora. 2014. «Verlernen vermitteln». In *Kunstpädagogische Positionen*, Bd. 30, herausgegeben von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, und Eva Sturm. Hamburg: Repro Lüdke.
- Terhart, Ewald. 2017. «Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte». In *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*, herausgegeben von Roland Reichenbach, und Patrick Bühler, 34–53. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Unterberg, Lisa, und Benjamin Jörissen. 2021. «Algorithm trouble oder das Unbehagen in einer Kultur der Algorithmen. Postdigitale Kunstpraktiken, Kulturelle Bildung und Widerständigkeit». In *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung*, herausgegeben von Judith Ackermann, und Benjamin Egger, 29–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Welsch, Wolfgang. 2012. *Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Welsch, Wolfgang. 2015. «Wie kann Kunst der Wirklichkeit nicht gegenüberstehen, sondern in sie verwickelt sein?» In *Kunst und Wirklichkeit heute. Affirmation-Kritik-Transformation*, herausgegeben von Everts, Lotte, Johannes Lang, Michael Lüthy, und Bernhard Schieder, 179–200. Bielefeld: transcript.
- Zahn, Manuel. 2020. «Ästhetische Praxis als Kritik: Vom Aussetzen des Urteilens und der Erfindung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten». In *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, herausgegeben von Dander, Valentin, Patrick Bettinger, Estella Ferraro, Christian Leineweber, und Klaus Rummler, 213–33. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742350>.