



Von kultureller Vielfalt und digitalem Wandel (Medien-)Kulturwissenschaftliche Lehre in der universitären Lehrer*innenbildung. Ein Sprechstundengespräch

Adrianna Hluchovych

Nothing is as practical as a good theory.

The best way to understand something is to try to change it.

(vermutlich Kurt Lewin)

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Inhalte und die Struktur der beiden Grundvorlesungen »Digitaler Wandel und kulturelle Bildung« und »Kulturelle Diversität und kulturelle Bildung«, die im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 im Teilprojekt »KulturPLUS: Kulturbezogene Bildung« des Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung »WegE – Wegweisende Lehrerbildung«¹ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg ins Leben gerufen wurden.²

Die Grundvorlesungen wurden in meiner Funktion als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des Teilprojekts KulturPLUS konzipiert und werden weiterhin, abwechselnd im Winter- und im Sommersemester, in meiner Funktion als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin im Referat »Kultur und Bildung« des Zentrums für Lehrerinnen-

¹ Das Projekt »WegE – Wegweisende Lehrerbildung« wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 gefördert.

² Mein herzlicher Dank gilt den Leiterinnen und Leitern des Teilprojekts »KulturPLUS: Kulturbezogene Bildung«, Konstantin Lindner und Sabine Vogt, und des Projekts »WegE – Wegweisende Lehrerbildung«, Annette Scheunpflug und Barbara Drechsel, für die Idee und die Implementierung der Grundvorlesungen, anregende Gespräche und gemeinsame (Lehr-)Veranstaltungen, die wertvolle Impulse für die Gestaltung der Vorlesungen lieferten. Ich danke vielmals Isabelle Sophie Brenner für die Lektüre des Beitrags und hilfreiche Rückmeldungen. Sowie Bruno Latour für die Inspiration.

und Lehrerbildung Bamberg angeboten. Sie sind Teil der Wahlpflicht-Grundlagenmodule »Kulturelle Bildung« (A und B) für das Lehramtsstudium für Gymnasium, Realschule und Berufliche Bildung (Fachrichtung: Sozialpädagogik) sowie des Pflichtmoduls »Kulturelle Bildung: Kulturelle Diversität in Bildungskontexten« im Rahmen des Erweiterungsstudiengangs »Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern« für das Lehramtsstudium für alle Schularten. Das Ziel der Grundvorlesungen ist es, Lehramtsstudierenden geistes- und kulturwissenschaftliche bzw. medienkulturtheoretische Perspektiven auf kulturelle Bildung und kulturelle Medienbildung zu vermitteln. Sowohl Kultur als auch Medien werden dabei in ihrem weiten Verständnis bzw. in der Vielfalt ihrer Auffassungen erörtert und reflektiert.

Die kulturwissenschaftliche bzw. medienkulturwissenschaftliche und -theoretische Ausrichtung der Grundvorlesungen speist sich aus der Einsicht, dass ein solches gebündeltes und zielgruppenspezifisches Lehrangebot an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg von großer Relevanz und Dringlichkeit ist. Die Grundvorlesungen greifen die Themen auf, die gegenwärtige (medien-)kulturwissenschaftliche Diskurse prägen und in den Kontext der Lehrer*innenbildung eingebettet und mit der pädagogischen Praxis in Verbindung gesetzt werden.

Die Grundvorlesungen sind eine Antwort auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die die Schule unmittelbar betreffen: Solche Themen, wie der Umgang mit Heterogenität und (kultureller) Vielfalt, das diversitätsgerechte, inklusive Lehren und Lernen, kritische Reflexion der Digitalisierung/Digitalität sowie die Verschränkung von Digitalität und Diversität – samt ihren Chancen und Risiken – durchziehen, wie ein roter Faden, die für schulische Bildung relevanten Papiere der Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz und Lehrpläne. Sie figurieren als (schulart-)übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele, die etwa die Bereiche der kulturellen, politischen, sprachlichen, Medien- bzw. digitalen Bildung, Alltagskompetenz, Sexual- und Werteerziehung miteinschließen. Sie betreffen alle (Schul-)Fächer und beschränken sich nicht auf geistes-, kultur- oder medienwissenschaftliche Disziplinen.

Dabei halten Kultur- und Medienwissenschaften einen kostbaren Schatz an Wissen, operablen theoretischen Ansätzen, Forschungsperspektiven und -ergebnissen bereit, der einen reflektierten Zugang zu kulturellen und medialen Prozessen der Gegenwart verschafft sowie Visionierungs- und Handlungsmöglichkeiten für ihre Gestaltung eröffnet. Lehramtsstudierenden bietet dieses Wissen Aussicht auf andere

Wirklichkeiten, eine fundierte und unerlässliche Stütze in der Wahrnehmung und Deutung der Welt, in der Suche nach Sinn und Orientierung, im Umgang mit Diversitäten und Medialitäten aller Art sowie deren Vermittlung. Angesichts dieses Angebots der Geistes-, Kultur- und Medienwissenschaften ist es fast verwunderlich, dass es keine umfassendere Berücksichtigung in Lehramtsstudiengängen findet.

Die Grundvorlesungen »Kulturelle Diversität und kulturelle Bildung« sowie »Digitaler Wandel und kulturelle Bildung« wurden ursprünglich, gemäß den Bedingungen der Lehre unter COVID-19-Pandemie, als asynchrone Online-Lehrveranstaltungen konzipiert. Mittlerweile werden sie im hybriden Format nach dem *Inverted-Classroom*-Prinzip gelehrt und enthalten Präsenz-Anteile, in denen theoretisches Wissen diskutiert und in der Praxis erprobt wird. Online-Materialien werden auf der Moodle-Plattform der Universität Bamberg (Virtueller Campus) zur Verfügung gestellt. Einzelne Sitzungen bestehen aus (1) einem mit Panopto aufgezeichneten theoretischen Teil; (2) zusätzlichen Materialien zum Thema der Sitzung in Form von (wissenschaftlichen) Artikeln, bildungspolitischen Dokumenten, Online-Ressourcen (Websites, Online-Dossiers, digitalen Sammlungen, Podcasts, Videointerviews usw.), Dokumentar- und Spielfilmen, Unterrichtsmaterialien, *Open Educational Resources* u. v. m.; (3) Reflexionsaufgaben, die von Studierenden online und/oder in Präsenz-Sessions bearbeitet ggf. besprochen oder von mir online kommentiert werden; (4) einer online Feedbackmöglichkeit für Studierende im Anschluss an jede Sitzung. Regelmäßig online oder in Präsenz stattfindende Sprechstunden bieten eine zusätzliche Gelegenheit zum individuellen Austausch mit Studierenden. Die Grundvorlesungen werden anhand von speziell für dieses Format erstellten Fragebögen (bislang online) anonym evaluiert.

Die Grundvorlesung »Kulturelle Diversität und kulturelle Bildung« behandelt – vorwiegend in einzelnen Sitzungen – solche Themen, wie: »Kultur und kulturelle Bildung«, »Diversität und Diversitätskompetenz«, »Ethnische Vielfalt und Erinnerungskulturen«, »Religiöse Vielfalt«, »Sprachliche Diversität«, »Diversität und ›Rasse‹«, »Diversität, Flucht und Migration«, »Geschlechtliche und sexuelle Diversität«, »Vielfalt der Körper«, »Sozioökonomische und altersbezogene Diversität«, »Diversität und (digitale) Medien«, »Materielle und biokulturelle Diversität«, »Epistemische Diversität«.

Die Grundvorlesung »Digitaler Wandel und kulturelle Bildung« setzt sich – vornehmlich in einzelnen Sitzungen – mit folgenden Themen

auseinander: »Kultur und kulturelle Medienbildung«, »Medien und Medialität«, »Mediengeschichte und Medientheorien«, »Digitale Medien und Kultur der Digitalität«, »Digitale und Online-Identitäten«, »Digitale Medien und Gender«, »Digitale Medien, Diversität, Inklusion und Teilhabe«, »Digitale Medien und kulturelles Gedächtnis«, »Massenmedien und *Social Media*«, »Datenbanken, *Open Data* und *Open Education*«, »Internet der Dinge«, »Virtuelle Welten«, »Künstliche Intelligenz«.

Die online und/oder in Präsenz zu bearbeitenden Reflexionsaufgaben enthalten u. a.: Statements zu medien- und kulturtheoretischen Ansätzen wie deren Implikationen für und Anwendung in der kulturelle(n) Lehrer*innenbildung; Analyse von Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und bildungspolitischen Dokumenten in Bezug auf medien- und kulturtheoretische Konzepte; Statements und Zukunftsentwürfe zu bildungspolitischen Fragen; Reflexion persönlicher/biografischer Erfahrungen in Bezug auf (medien-)kulturwissenschaftliche Phänomene und theoretische Ansätze; Verfassen und Bearbeiten fiktionaler und nicht fiktionaler Texte sowie medialer Botschaften (Bilder, Audios, Videos) in Verbindung mit dem theoretischen Stoff der Grundvorlesungen; (Be-)Arbeiten von/mit *Open Educational Resources*; *Digital Storytelling*; Reflexion eigener Online-Identität(en); (*Digital*) *Cultural Hacking*; Ko-Kreation mit künstlicher Intelligenz.

Der nachfolgende Teil des Beitrags greift beispielhaft lediglich einige zentrale Themen der beiden Grundvorlesungen auf und diskutiert sie in Form eines längeren, fiktiven, am Ende doch optimistischen Sprechstundengesprächs. Er basiert auf (anonymen bzw. anonymisierten) Rückmeldungen, Evaluationen und Reflexionsaufgaben von Studierenden und enthält eine Prise nicht unbegründeter Erfindung. Das Format eines fiktiven Gesprächs erlaubt es, nicht nur (anonymisierte) Rückmeldungen der Studierenden, sondern auch informelle Fragen und Gespräche, Anregungen und Erwartungen, Zweifel und Hoffnungen in Bezug auf die Inhalte der Grundvorlesungen in ein narratives, dialogisches Setting einzubinden und den Aspekten des Dialogs zwischen Geistes- und Kulturwissenschaften und dem Lehramtsstudium Ausdruck zu verleihen, die in konventionellen wissenschaftlichen Publikationen nicht unbedingt zur Sprache kommen.

Dieser Dialog beschränkt sich hauptsächlich auf die anvisierte Ebene der Kommunikation zwischen der Dozentin und der/dem Studentin/en. Zugleich überschreitet er – von seiner Fiktionalität profitierend – diese Ebene und richtet sich – in seiner theoretischen Komplexität –

paradigmatisch auch an Leser*innen und Kolleg*innen aus der Lehrer*innenbildung. Der Beitrag beleuchtet vornehmlich die geistes- und (medien-)kulturwissenschaftliche Perspektive und ergründet weder die explizit bildungspolitische oder wissenschaftstheoretische Dimension des Auftrags der Geistes- und Kulturwissenschaften in der Lehramtsbildung noch fachpolitische oder epistemologische Aspekte des Verhältnisses zwischen (geistes- und kulturwissenschaftlichen) Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Er bezieht sich auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung und verzichtet auf (Schul-)Fächer und Schulartendifferenzierung. Auch der/die Student*in wird nicht näher definiert, um das Spektrum der behandelten Themen und Perspektiven nicht einschränken zu müssen. Trotz diesen Limitationen hofft der Beitrag, zu einer nachhaltigen Verzahnung von geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachwissenschaften und Lehramtsbildung sowie von Theorie und schulischer Praxis beizutragen und fürs Weiterdenken über relevante Lehrinhalte und -konzepte zu inspirieren.

*Ein Sprechstundentermin am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg. Student*in tritt ins Büro des Referats »Kultur und Bildung« ein.*

Student*in: Guten Tag, darf ich?

Dozentin: Guten Tag! Ja, kommen Sie herein, nehmen Sie bitte Platz!

Student*in: Wir haben uns schon per E-Mail geschrieben. Ich habe mich für Ihre Sprechstunde angemeldet, weil ich einige Fragen zu Ihren Grundvorlesungen habe. Ich habe mich für die Vorlesungen bereits angemeldet und mich mit einigen Materialien auch schon vertraut gemacht, aber, ehrlich gesagt, bin ich mir immer noch nicht sicher, ob diese Lehrveranstaltungen das Richtige für mich sind.

Dozentin: Alles klar, es ist auf jeden Fall gut, dass Sie sich Gedanken darüber machen. Warum haben Sie denn Zweifel?

Student*in: Sehen Sie, ich studiere Lehramt und brauche Lehrveranstaltungen, die für meinen späteren Beruf als Lehrkraft an einer Schule von Nutzen sind. Als ich die Grundvorlesungen im Vorlesungsverzeichnis sah, dachte ich mir: Das ist etwas ganz Interessantes und Grundlegendes. Ich weiß auch von anderen Studiengängen, dass es dort immer dieses *Studium Generale* gibt, was wir ja nicht haben. Und das finde ich schade. Also dachte ich mir bei den Grundvorlesungen, das wäre eigentlich die

Möglichkeit, das nachzuholen. Ich finde es erst einmal super, dass man freie Wahl bei den Lehrveranstaltungen hat. Und auch insgesamt finde ich es immer spannend, wenn man ein bisschen über den Tellerrand hinausschaut und interkulturelles Wissen anhäufen kann, auch ein bisschen Sprachen, Medien und so weiter. Besonders, weil die Schulklassen immer heterogener werden und die ganze Flüchtlings- und Migrationsproblematik die Schule unmittelbar betrifft. Aber bei manchen Themen der Grundvorlesungen dachte ich mir: Das ist sogar interessant, aber da habe ich nicht wirklich den Zusammenhang mit der Schule gesehen; das bringt mich beruflich nicht wirklich weiter.

Dozentin: Bei welchen Themen ging es Ihnen denn so? Und wo hatten sie besondere Zweifel gehabt? Nennen Sie doch ein paar Beispiele.

Student*in: Zum Beispiel all die Kulturbegriffe. Es ist ganz schön verwirrend, wie viele es gibt. Und es ging nur um eine Klassifikation, die Sie ausführlicher vorgestellt haben. Die ganze Theorie schien mir zum Teil abgehoben. Im Lehramtsstudium hat man sowieso oft das Gefühl, dass die Theorie später nicht praktisch angewendet werden kann. Kann man sich denn nicht zum Beispiel auf einen Kulturbegriff einigen und die gesamte theoretische Debatte für den schulischen Kontext etwas reduzieren?

Dozentin: Leider nicht, denn so eine Reduktion würde den Blick auf die realen kulturellen Prozesse verstellen, in die die Schule eingebunden ist. Ein homogener Kulturbegriff ist nicht denkbar. Zum einen, weil unterschiedliche Lebensbereiche, und entsprechend Schulfächer, mit unterschiedlichen Kulturbegriffen operieren: Nehmen Sie nur als Beispiel unterschiedliche Kulturauffassungen im Geschichts- oder Kunstunterricht: etwa Kultur als Überlieferung, Gemeinschaft oder Kultur als Kunst. Und zum anderen sind Kulturbegriffe zeit- und raumbunden.

Student*in: Und wie kann ich diese Gebundenheit verstehen?

Dozentin: In der zeitlichen Dimension, also im diachronen Schnitt, ist es beispielsweise sehr spannend zu beobachten, wie welche Kulturbegriffe zu bestimmten Zeiten entstanden sind, vorherrschend waren und warum. Mit so einem historischen Blick und Rückblick können wir besser verstehen, was wir heute unter Kultur meinen und warum. Und in der räumlichen Dimension, beziehungsweise im synchronen Schnitt, können wir zum einen die Vielfalt der Kulturbegriffe beobachten und zum anderen aber auch sehen, wie Kulturauffassungen miteinander

konkurrieren. Denn Kultur wird vom Menschen geschaffen, und ihre Bedeutung ist wandelbar und wird ständig ausgehandelt. Diese Vielfalt oder die Konkurrenz der Kulturauffassungen kann – gepaart mit politischen, ideologischen und wirtschaftlichen Interessen – sowohl zu Allianzen als auch zu Kriegen führen. Der Soziologe Andreas Reckwitz denkt beispielsweise, dass es bei derartigen Auseinandersetzungen nicht, wie man häufig annimmt, um den Kampf der Kulturen geht, sondern eben um den Kampf der Kulturbegriffe.

Student*in: Verstehe. Dennoch denke ich, dass man sich hierzulande, zumindest auf eine gewisse Zeit, auf einen, beziehungsweise ›unseren‹, Kulturbegriff einigen könnte – wenn wir schon hier in Deutschland und im Westen leben, nicht wahr? In der Vorlesung sind Sie auf den bedeutungsorientierten Kulturbegriff eingegangen, der ja zu unserer Gesellschaft und zu den demokratischen Werten, die wir leben, eigentlich ganz gut passt.

Dozentin: Einerseits, ja. Doch wo wir über Allianzen oder Kriege sprechen, sind wir schon beim Thema Migration, Flucht und heterogene Schulklassen, die Sie vorhin erwähnt haben. Unabhängig davon, ob Sie in einer solchen Klasse in Deutschland unterrichten oder als Lehrperson Erfahrungen im Ausland sammeln möchten, müssen Sie sich mit unterschiedlichen Kulturauffassungen auseinandersetzen, wenn Sie verstehen wollen, warum Ihre Schüler*innen und Kolleg*innen auf eine bestimmte Art und Weise denken und handeln. Unterschiedliche Kulturauffassungen müssten Sie übrigens auch bei der Bewertung und Kompetenzmessung berücksichtigen: zum Beispiel, wenn es um kulturelles Kapital Ihrer Schüler*innen geht, wie es der Sozialphilosoph Pierre Bourdieu definiert. Denn unterschiedliche Kulturverständnisse setzen unterschiedliche Auffassungen des kulturellen Kapitals voraus.

Student*in: Okay. Ich muss gestehen, bis jetzt hatte ich im Lehramtsstudium nicht allzu viele Praxiserfahrungen gesammelt und mit sichtlich heterogenen Klassen nicht viel zu tun gehabt, geschweige denn mit Kolleg*innen aus verschiedenen Kulturen.

Dozentin: Das kommt gewiss noch. Im Übrigen geht es um heterogene Kulturbegriffe nicht nur dann, wenn die Zuwanderung zum gesellschaftlichen Thema wird. Auch in einem Kulturraum, in dem ein bestimmter Kulturbegriff vorherrscht, existieren abweichende Kulturverständnisse – zum Beispiel, in Sub-, Pop- und Jugendkulturen. Außerdem entstehen in einer Gesellschaft allerlei hybride, ›dritte‹ Räume – wie sie der

Literaturwissenschaftler Homi Bhabha nennt –, in denen sich Widerstände gegenüber der vorherrschenden Kulturauffassung ansammeln und Handlungsspielräume eröffnen können.

Student*in: Das sind aber eher ›feine Unterschiede‹, oder? Machen sie sich denn in der Schule und im Unterricht überhaupt bemerkbar?

Dozentin: Wenn Sie aufmerksam beobachten, dann ja. Konkret im Unterricht können sie diese Widerstände und Handlungsspielräume bei Ihren Schüler*innen aufspüren, wenn Sie beispielsweise mit abweichenden Interpretationen eines Textes oder eines Bildes zu tun haben; aber auch bei der Deutung von Naturerscheinungen oder gar bei Naturgesetzen. Und noch eine Bemerkung zu den westlichen demokratischen Werten, die sie vorhin thematisiert hatten: Bei aller Bejahung der Vielfalt und der Hybridität darf man zugleich nicht vergessen, dass selbst in den fortschrittlichsten, demokratischsten und liberalsten Gesellschaften kulturelle Mechanismen existieren, die die Homogenität stabilisieren wollen, auch im Bildungsbereich – zum Beispiel durch bildungspolitische Papiere, Lehrpläne, Schulbücher oder Bildungskanons.

Student*in: Okay, jetzt verstehe ich ein bisschen besser, was es mit unterschiedlichen Kulturbegriffen auf sich hat. Kultur als Lebensform und Gemeinschaft scheint aber nach wie vor aktuell zu sein, richtig?

Dozentin: Auf jeden Fall.

Student*in: Dann frage ich mich, ob es nicht einfacher wäre, statt einer kulturwissenschaftlichen Vorlesung ein interkulturelles Training zu besuchen. Da lernt man ja auch unterschiedliche Kulturen zu verstehen. Das macht auch richtig Spaß, und man muss sich nicht in komplizierte Theorien vertiefen. Ich finde nämlich die interkulturelle Bildung sehr wichtig heutzutage. Das ist auf jeden Fall etwas, was bei jedem Lehramtsstudium dabei und verpflichtend sein sollte: Umgang mit Schüler*innen aus unterschiedlichen Kulturen, Umgang mit Konflikten, Vorurteilen und Stereotypen und ähnliches. Ich finde es einfach spannend, fremde Kulturen kennenzulernen!

Dozentin: Interkulturelle Trainings haben auf jeden Fall ihren Nutzen. Sie nützen Ihnen aber noch mehr, wenn Sie ihre Defizite kennen. Interkulturelle Trainings erklären zum Beispiel selten, warum Fremde zu Fremden gemacht werden, wie es die Politik- und Erziehungswissenschaftlerin María do Mar Castro-Varela treffend bemerkt. In einem interkulturellen, vergleichenden Setting kann es leicht passieren, dass die

Stereotype, die man bewältigen will, weiterhin tradiert werden. Interkulturelle Trainings sind sicherlich ein wichtiger Aspekt kultureller Bildung, aber auch nur einer von mehreren. Genauso wie die Dimension des Interkulturellen im Allgemeinen – obwohl sie sehr oft und in unterschiedlichen, passenden und weniger passenden Kontexten, adressiert wird, so dass sie manchmal den Blick auf die Vielfalt und Komplexität von Möglichkeiten versperrt, wie Kulturen miteinander in Kontakt treten können. Eine kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Interkulturellen und Kulturellen bietet Ihnen die Möglichkeit, sich zu den Inhalten des Trainings kritisch zu verhalten und auf sie schöpferisch zu reagieren.

Student*in: Okay, und was meinen Sie mit unterschiedlichen Kontaktmöglichkeiten?

Dozentin: Damit meine ich, dass es eigentlich mehrere Ausprägungen des Kontaktes zwischen Kulturen – genauso, wie es mehrere Kulturauffassungen – gibt. Um interkulturelle Kontakte geht es nämlich dann, wenn es sich um Wechselbeziehungen zwischen vornehmlich homogenen Kulturen im Sinne von kollektiv verbreiteten Lebensformen handelt. Darüber hinaus gibt es aber auch die Dimension des Multikulturellen mit ihrer Vorstellung von Kulturen, die in einem geographisch-politischen Raum parallel existieren. Außerdem die Dimension des Transkulturellen, die von Durchdringungen und Verflechtungen der Kulturen ausgeht. Schließlich bezieht sich die Dimension des Hyperkulturellen auf Globalisierungsprozesse und den medialen Wandel und bedeutet einen entgrenzten Raum, in dem Kulturen nebeneinander und gleichzeitig existieren. In einem interkulturellen Training setzen sie sich mit all diesen Relationen des Kulturellen in der Regel nicht auseinander. Auch nicht mit unterschiedlichen Facetten von Kultur als Kultiviertheit, als Kunst, als symbolische Formen und Sinnstiftung und deren Metareflexion.

Student*in: Gut, Sie sprechen jetzt eher von globaleren gesellschaftlichen Dimensionen von Kultur. Und was ist mit der Schule?

Dozentin: Diese Ausprägungen von Kultur und Kulturrelationen werden natürlich auch an Schulen und in (heterogenen) Klassen gespiegelt, sie können sie dort sehr wohl zur Kenntnis nehmen: Zum Beispiel bei Schüler*innen aus anderen Kulturräumen oder mit anderen Kulturtradierungen; auch bei denjenigen, die in Deutschland geboren wurden, eine Migrationsgeschichte haben oder auch mehrere Länder gewechselt haben – der Soziologe Steven Vertovec spricht in diesem Fall von der Superdiversität. Sehr interessant und aufschlussreich ist die Eingebundenheit von

Schüler*innen in diasporische Netzwerke sowie ihr Medienkonsum, oder besser gesagt, ›Medienprosum‹, besonders, wenn er sich nicht auf die westlichen Medien beschränkt – der Ethnologe Arjun Appadurai würde hier von sogenannten *Mediascapes* sprechen. Anhand von all diesen Beispielen ist es sehr spannend zu beobachten, welche Kulturbegriffe im Spiel sind und wie unterschiedliche, oft parallele, Kulturwelten der Schüler*innen aufeinandertreffen. Diese Beobachtungen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind ein kostbarer Fund für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts.

Student*in: Sie haben gerade die Superdiversität erwähnt... In Ihrer Vorlesung geht es ja um Diversität, und zu Diversitätstrainings verhalten Sie sich auch nicht unkritisch. Warum? Da setzt man sich ja praxisnah mit unterschiedlichen Diversitätskategorien auseinander, was ich als Lehrperson in meinem Unterricht eigentlich direkt umsetzen könnte.

Dozentin: Auch Diversitätstrainings, wie der Diversitätsdiskurs im Allgemeinen, leisten einen sehr wichtigen Beitrag zur Vielfalt und Chancengleichheit. Doch auch hier gilt es, ihre Kontexte und Hintergründe im Auge zu behalten. Die Instrumentalisierung der Diversitätsdebatte und die so genannte ›Diversitätsindustrie‹, die die gelebte Diversität zu ersetzen droht, ist ein auch im Bildungskontext diskutiertes Thema. Die Kommunikationswissenschaftlerin Pamela Newkirk spricht in diesem Zusammenhang von der Inklusion der Diversitätsmaßnahmen anstatt von diversen Personen und Gruppen. Nach wie vor suggeriert die Auffassung von ›divers‹ oft, dass es eine Minderheitengruppe von diversen Personen gibt, die in eine normative Mehrheit integriert werden und auf diese Art und Weise die Normativität nur noch bekräftigen soll. Die diverse Minderheit wird dann oft aufgefordert, die ›Diversität‹ zu ›erklären‹ oder ›vorzuführen‹ und wird nicht selten für den Erfolg der Diversitätsmaßnahmen verantwortlich gemacht. Kurz zusammengefasst: Normalerweise hinterfragen sich interkulturelle und Diversitätstrainings nicht; auch nicht die Prozesse des *Othering* beziehungsweise der ›Veränderung‹, die vom Literatur- und Kulturwissenschaftler Edward Said beschrieben wurden und die die Trainings mitunter reproduzieren können. In einer kulturwissenschaftlichen Vorlesung setzen sie sich aber mit solchen Prozessen in der Regel auf eine kritische Art und Weise auseinander.

Student*in: Ich kann gut nachvollziehen, was Sie über die universitäre kulturwissenschaftliche Bildung und die Trainings gesagt haben.

Zugleich denke ich, dass wir hier mit unterschiedlichen Bereichen zu tun haben könnten. Es geht hier nicht nur um die Wissenschaft und Bildung oder nicht nur um die Universität und Schule, sondern um solche Dinge, wie zum Beispiel Recht oder Industrie. Den letzteren Bereich haben Sie ja gerade im Kontext der ›Diversitätsindustrie‹ ins Spiel gebracht. Entfernen wir uns hier nicht vom Thema ›Kultur, Bildung und Schule‹?

Dozentin: Dieser Eindruck mag entstehen, das Gegenteil ist aber der Fall. Denn Kultur spielt sich nicht in einem rechts-, ideologie- und ökonomiefreien Raum ab. Vielmehr bedeutet sie einen Aushandlungsprozess, an dem mehrere Akteur*innen aus unterschiedlichen Sphären des gesellschaftlichen Lebens beteiligt sind. Insbesondere in Anlehnung an *Cultural Studies* wird Kultur als permanenter Aushandlungsort oder -vorgang verstanden; kulturelle Bedeutungen werden hier durch einzelne und kollektive Handlungen realisiert. Diese Bedeutungen manifestieren sich in kulturellen und sozialen Praktiken, die sich zu einzelnen Artefakten, Institutionen oder Lebenswelten verdichten. Eine dieser Institutionen ist die Schule. Zum Beispiel werden bestimmte Unterrichtspraktiken an Schulen zum einen von der staatlichen Bildungspolitik geprägt und gestaltet; zum anderen aber auch von Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und ihren Verbänden, ferner von mehreren anderen miteinander konkurrierenden – ökonomischen, rechtlichen, politischen, ökologischen, demographischen, medialen oder technologischen – Faktoren. Kulturelle Zuschreibungen entstehen somit im Austausch zwischen unterschiedlichen Beteiligten, die sie unterstützen, ablehnen oder korrigieren können. Für Sie als (angehende) Lehrperson bedeutet das, dass auch Sie gewisse Spielräume haben, um kulturelle Prozesse, und insbesondere Schul- und Unterrichtskulturen, zu beeinflussen und mitzugestalten.

Student*in: Inwieweit? Ist Ihre These nicht etwas gewagt? Ich habe echt meine Zweifel, ob ich innerhalb des Bildungssystems viel bewirken kann...

Dozentin: Ihren pädagogischen Frei- und Spielräumen sind natürlich Grenzen gesetzt. Aber auch innerhalb dieser Grenzen können Sie Kultur wie Unterrichts- und Schulkultur im Besonderen in ihren unterschiedlichen Facetten mitgestalten. Auch im Rahmen der curricularen Vorgaben und Lehrpläne, Lehrbücher und Bildungspolitik können Sie – dank fachlichem Wissen, Ihrer aktiven Position und kreativen Entscheidungen – Unterrichtsinhalte – durch deren Auswahl, Interpretation und Kontextualisierung – verändern, was die meisten guten Lehrer*innen ohnehin tun.

Student*in: Sie meinen, als Lehrperson kann ich von dem abweichen, was in Lehrbüchern steht?

Dozentin: Gewissermaßen muss es sogar dazu kommen. Denn wie auch andere Texte, oder auch andere Medien, sind Lehrbuchinhalte nicht nur ein Phänomen der Produktion, sondern auch ein Produkt der Rezeption, an der sowohl Sie als Lehrperson als auch Ihre Schüler*innen mitwirkend beteiligt sind. In diesem Sinne beinhalten die Texte in Schulbüchern gewisse Aporien, die von den Rezipierenden produktiv und kreativ gefüllt werden können. Der Semiotiker Roland Barthes spricht in diesem Zusammenhang von der ›Geburt des Lesers‹, die ›mit dem Tod des Autors zu bezahlen ist‹. Und der Dekonstruktivist Jacques Derrida beschreibt in seinem Konzept der *différance*, oder auf Deutsch: ›Differänz‹, Mechanismen immerwährender Bedeutungsverschiebung beziehungsweise Vielfalt von Bedeutungen eines Wortes, einer Aussage oder eines Textes, die eine Textinterpretation unabschließbar macht. Letztendlich können solche Akte der Dekonstruktion zur Loslösung von gewohnten Hierarchien und zur Vielfalt der Interpretationen von Texten führen – auch ein wichtiger Aspekt der Diversität, Heterogenität und Inklusion.

Student*in: Es ist ein aufmunternder Gedanke, dass man als Lehrkraft, oder auch als Schüler*in, das Lehrbuchwissen mitgestalten kann.

Dozentin: Ja, eine solche gestalterische Haltung können sie auf jeden Fall auch Ihren Schüler*innen beibringen. Denn neben der Fähigkeit, Kulturen zu deuten und sich in kulturellen Gefügen zu reflektieren, gehört die Fähigkeit, Kulturen zu gestalten, zu den wichtigsten Vermittlungsaufgaben und Zielen kultureller und kulturwissenschaftlicher Bildung. Im Zuge der Diversifizierung der Gesellschaft, der Internationalisierung des Lehramtsstudiums und des medialen Wandels gewinnt eine mitdenkende, transformierende Teilhabe an Kultur an überdurchschnittlicher Bedeutung.

Student*in: Aus Ihren Überlegungen höre ich ein wenig heraus, dass Kultur und kulturelle Bildung sehr wichtig sind, dass Kultur sozusagen überall anzutreffen ist. Es klingt schon sehr danach, als würden Sie Ihre Vorlesungen für sehr wichtig halten. Ich hoffe – bitte verzeihen Sie mir die Frechheit –, dass es keine Werbung für Ihre Lehrveranstaltungen und für Ihr Fach ist.

Dozentin: Mit der Vermutung, dass jeder Gegenstand als kulturelles Phänomen untersucht werden kann, liegen Sie völlig richtig. In diesem Sinne

gehört eine geschickte Werbung übrigens auch zur Kultur. Die Bedeutung von Kultur und Kulturwissenschaften geht, besonders heutzutage, tatsächlich über einen Werbetrick hinaus, auch wenn mehr Werbung für Kulturwissenschaften und ihre intensivere Profilierung und Förderung im Bildungsbereich, zum Beispiel im Vergleich zu Naturwissenschaften und MINT-Fächern, nicht verkehrt wäre.

Student*in: Hm, tatsächlich habe ich den Eindruck, dass naturwissenschaftliche Fächer einen höheren Stellenwert haben als geistes- und kulturwissenschaftliche Fächer. Ich frage mich nur, warum...

Dozentin: Das hängt zum Teil damit zusammen, dass die vielmehr auf die Messbarkeit ausgerichteten Naturwissenschaften eher der Idee des leistungsorientierten Bildungssystems entsprechen – und dazu noch ein geringeres ideologisches Potenzial aufweisen. In vieler Hinsicht lassen sich dagegen Geistes- und Kulturwissenschaften schlechter messen. Aber auch hier handelt es sich u. a. um ein kulturelles Phänomen und um eine bestimmte kulturelle, historische Zuschreibung und Situation, die sich beispielweise durch *Digital Humanities* ändern kann. Hier können *Big Data* und ihre Messbarkeit zu einer Herausforderung oder auch Chance werden sowie zur Neuorientierung der Geisteswissenschaften führen. Jedenfalls gab oder gibt es Zeiten und Räume, in denen Kultur einen höheren Stellenwert hatte oder hat. Außerdem lassen sich auch Naturwissenschaften mit kulturwissenschaftlichen Methoden erforschen. Das haben beispielsweise die Vertreter*innen der sogenannten Laborstudien demonstriert, indem sie die Produktion des wissenschaftlichen Wissens in naturwissenschaftlichen Laboratorien mit ethnographischen Methoden untersucht haben. Ihre Forschungsergebnisse zeigen eindrucklich, in welchem bedeutendem Maße das vermeintlich ausschließlich objektive Laborwissen gleichermaßen kulturell konstruiert ist. Die schulischen MINT-Fächer sind ebenfalls kulturell geprägt, auch wenn man dieser Prägung wenig Aufmerksamkeit schenkt.

Student*in: Das ist ja interessant. Also besteht die Hoffnung, dass Kulturwissenschaften – und kulturelle Bildung – zu ihrem Ansehen und ihrer Wertschätzung zurückfinden?

Dozentin: Tatsächlich spricht man intensiv seit den circa 1960er-Jahren von der sogenannten kulturellen Wende oder vom *Cultural Turn*. Nach der Kulturwissenschaftlerin Doris Bachmann-Medick bedeutet die kulturelle Wende eine grundsätzliche, disziplinenübergreifende Umorientierung der (Geistes-)Wissenschaften und ihrer methodischen Ansätze auf

›Kultur‹. Dabei schlägt dieser neue Forschungsfokus von der Gegenstandsebene auf die Ebene von Analysekatégorien und Konzepten um. Das heißt, er wird nicht nur zum Erkenntnisobjekt, sondern zum Erkenntnismittel beziehungsweise -medium.

Student*in: Und warum gibt es diese Wende gerade jetzt? Wie kam es dazu?

Dozentin: Wenden, und kulturelle Wenden im Besonderen, kommen normalerweise in Umbruchszeiten zum Vorschein. Ein wichtiger Auslöser des *Cultural Turn* scheinen Globalisierungsprozesse zu sein, aber auch und unter anderem kulturelle Protestbewegungen – wie subkulturelle oder Frauenbewegungen –, die Ästhetisierung der gesellschaftlichen Lebensformen und kulturelle Dimensionierung der Natur und Technologien. Diese Faktoren verdeutlichen, dass *Cultural Turn* nicht nur ein theoretisches Programm ist, sondern auch den realen Bedingungen des sozialen Wandels zu verdanken ist. Sie sehen, Themen, wie Diversität und medialer Wandel, spielen hier eine wichtige Rolle.

Student*in: Auf jeden Fall. Ich finde es super, dass die kulturelle Wende mit realen soziokulturellen Gruppen und Bewegungen zu tun hat. Hier wird Kultur für mich wieder etwas greifbarer und bodenständiger, auch aufschlussreicher für meine Lehrtätigkeit. Eigentlich habe ich gerade so etwas von Ihrer Vorlesung auch erwartet: die Beschäftigung mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder geschlechtlichen Gruppen und Identitäten, damit ich mit heterogenen Klassen besser umgehen kann.

Dozentin: Wobei Sie bei der Bezeichnung ›real‹ in Bezug auf unterschiedliche Identitäten, insbesondere im Diversitäts- beziehungsweise Heterogenitätskontext, besonders vorsichtig sein sollten. Denn Identitäten werden gleichermaßen konstruiert und kommen unter anderem durch Ein- und Ausschlussmechanismen zustande. Das augenfälligste Beispiel ist hier der Begriff der ›Rasse‹, wie er im deutschsprachigen Raum verwendet wird. Trotz der Tatsache, dass die Kategorie der ›Rasse‹ insbesondere im biologischen Sinne unhaltbar ist, geht es hier um ein erstaunlich resistentes, wandlungs- und anpassungsfähiges Konstrukt, das hauptsächlich im Dienst der Legitimation der Herrschaft steht und sowohl den individuellen Alltag als auch gesamte Institutionen, Infrastrukturen und Wissenstradierung beherrschen kann – darunter auch das Bildungssystem und Bildungstheorien. Die Kategorie der ›Rasse‹ ist derart wandlungsfähig, dass beispielsweise Stuart Hall und Étienne Balibar vom ›Rassismus ohne Rassen‹ sprechen.

Student*in: Das ist wirklich ein krasses Beispiel. Aber was ist mit anderen Diversitätskategorien, die einen nachvollziehbareren Hintergrund haben – zum Beispiel mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder sprachlichen Gemeinschaften? Da frage ich mich, ob es denn so schlimm ist, wenn man Anderes und Fremdes differenziert?

Dozentin: Nein, ganz im Gegenteil. Der Soziologe Stephan Hirschauser sagt zum Beispiel zu Recht, dass die Welt ohne Differenzierungen undenkbar ist. Und Jacques Derrida denkt über das Fremde im Kontext der Gastfreundschaft nach und setzt sich für eine solche Gastfreundschaft ein, die sowohl dem Gastgeber als auch dem Gast einen Platz einräumt. Denn nur dank dem Gast kann sich der Gastgeber heimisch fühlen: Das Fremde wird zur Bedingung des Eigenen. Entscheidend also ist, wie man mit Differenzen und mit dem Fremden umgeht. Und damit befassen sich unter anderem unterschiedliche Identitäts- und Alteritätstheorien. Denn Differenzierungen operieren oft mit klar abgrenzbaren Kategorien, die die Welt vereinfachen und deren Komplexität reduzieren. Das hilft einerseits, weil man sich einen groben Überblick über die Welt und die Geschehnisse verschaffen kann. Andererseits aber verleitet eine solche kategoriale Reduktion zum Schubladendenken und ferner zu Stereotypisierungen, die ihrerseits zu Vorurteilen und Diskriminierungen führen können. Auf diese Art und Weise kann ein bestimmtes Identitätsmerkmal eine symbolische, kulturelle Bedeutung erlangen, die sowohl eine positive als auch eine negative Wirkung entfalten kann.

Student*in: Das mit der symbolischen Bedeutung und Vorurteilen ist sehr interessant. Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen?

Dozentin: Ein klassisches Beispiel hierfür wäre die religiöse Zugehörigkeit, die seit dem Anschlag auf das New Yorker *World Trade Center* 2001 zu der bedeutungstragenden Kategorie der Differenz und – nach dem Politikwissenschaftler Samuel Huntington – zum markantesten Differenzmerkmal im sogenannten ›Kampf der Kulturen‹ des 21. Jahrhunderts geworden ist. Es gibt aber auch weniger historische Beispiele: Sprachen oder Dialekte, ein bestimmter Akzent oder auch eine bestimmte Stimmhöhe – besonders in Verbindung mit anderen Identitätsmerkmalen, wie zum Beispiel, dem Geschlecht – können ebenfalls zu symbolträchtigen Differenzkategorien werden, die Inklusions- aber auch Exklusionsmechanismen in Gang setzen. Im schlimmsten Fall können sie zum Linguizismus führen, der Diskriminierung aufgrund der Sprache oder

Muttersprache. So genießt etwa das Britische oder US-Amerikanische Englisch ein höheres Ansehen als Indisches Englisch.

Student*in: Das stimmt. Ich finde, Sprachen und Dialekte, auch als Differenzkategorie, sind sehr wichtig und aufschlussreich für meine Unterrichtspraxis. Das Thema Mehrsprachigkeit ist ja zurzeit in aller Munde.

Dozentin: Gewiss. Denn auch im Klassenzimmer und in der Schule besteht die Gefahr, dass die Leistungen der Schüler*innen mit bestimmten – angesehenen oder weniger angesehenen – Herkunftssprachen oder Dialekten in Verbindung gebracht werden. Die Sprachenpolitik an Schulen ist eine kulturpolitische Angelegenheit, die außersprachliche Konsequenzen hat: beispielsweise für die Sozialisation von Schüler*innen oder für die Bewertung ihrer Leistungen. Als Lehrperson sollten Sie sich dieser Konsequenzen immer bewusst sein.

Student*in: Da haben Sie sicherlich Recht. Bei der Bewertung von Leistungen muss man als Lehrperson auf Stereotype besonders achten und sie reflektieren. Hm, das mit der Chancengleichheit ist komplizierter und tiefgreifender, als ich dachte...

Dozentin: Obwohl die Voraussetzungen für die Chancengleichheit oder -ungleichheit auch offensichtlicher sein können. Das ist zum Beispiel bei der sozialen Herkunft oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse der Fall. Lange Zeit wurde die Klassenzugehörigkeit als Distinktionsmerkmal im deutschsprachigen Raum als irrelevant betrachtet. Allerlei Krisen und gesellschaftliche Umwälzungen der letzten Jahre haben aber gezeigt, dass diese Differenzkategorie immer wichtiger wird und die damit verbundenen Ungleichheiten zunehmen. Insbesondere, wenn es dabei zu Überschneidungen mit solchen Differenzmerkmalen, wie Migrationsgeschichte, Geschlecht oder Beeinträchtigung kommt. Die Differenzierung eines Schulsystems nach Schularten vertieft die Problematik. Auch hier geht es nicht nur um ökonomisches, sondern auch um kulturelles und symbolisches Kapital, das von einer bestimmten, zur Norm erklärten Vorstellung von Kultur dominiert wird und Bildungs-, Berufs- wie Lebenswege der Schüler*innen beeinflusst.

Student*in: Ja, es ist besonders bitter, wenn sich die Herkunft in den Noten niederschlägt und die weitere Laufbahn der Schüler*innen bestimmt.

Dozentin: Aber auch jenseits von Noten und Leistungsbewertungen können kulturelle Aspekte an Schulen Identität und Selbstwirksamkeit der

Schüler*innen beeinflussen und sie unter Umständen stärken oder schwächen. Zu so einem, auf den ersten Blick alltäglichen und banalen, Identitätsmerkmal können Essen und Nahrung werden. Auch sie können eine symbolische, kulturelle Bedeutung erlangen, zur Differenzkategorie werden sowie Zugehörigkeits- oder Fremdheitsgefühle hervorrufen. Gerade in Verbindung mit dem Essen können diese Gefühle sogar sehr intensiv sein, da die Nahrungsaufnahme an solche körperlichen, intimen Sinne, wie Geschmack und Geruch, gekoppelt ist. ›Fremdes‹ Essen, aber auch entsprechende Orte, wie zum Beispiel migrantische Lokale, können unter anderem deswegen ein besonderes ›Provokationspotenzial‹ besitzen. Andererseits aber auch zu Orten des Kosmopolitismus und alternativer Lebensstile werden. Wie die Historikerin Maren Möhring schreibt, ist der Wandel der Nahrungskulturen ein wichtiger Indikator für gesellschaftliche und politische Änderungen. Für Schüler*innen sind Nahrungskulturen identitätsstiftend. Deswegen ist es wichtig, auch solchen Themen wie kulinarische Diversität eine gebührende Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegenzubringen – sowohl im Unterricht als auch durch eine inkludierende Gestaltung der Speisepläne in schulischen Mensen, wo unterschiedliche Nahrungskulturen hautnah erlebt und gelebt werden können. In der bildungspolitischen Arena kann Essen zu einem wichtigen Instrument der Gastrodiplomatie werden und in diesem Kontext zum Beispiel auch Jugendkulturen prägen.

Student*in: Wie etwa die koreanische Welle?

Dozentin: Ja, genau. Koreanische Popkultur und Essen werden zunehmend beliebter unter Jugendlichen. Doch Jugendbewegungen können – mittels Essen, Kleidung, Musik oder ähnlichen Attributen – nicht nur harmlose, sondern auch gefährliche politische Botschaften transportieren, wie es beispielsweise mit der Jugendbewegung *Redan* der Fall ist.

Student*in: Inwieweit können denn solche Attribute etwas bewirken? Ich meine auch, wie kommt es dazu, dass gewisse Attribute, kulturelle beziehungsweise symbolische Zuschreibungen, oder auch Identitätsmerkmale, dermaßen wirksam werden, dass es gefährlich wird?

Dozentin: Normalerweise geschieht das in Wende- und Krisenzeiten, wenn die politische Stabilität ins Wanken gerät. Gefährlich wird es unter anderem dann, wenn Zuschreibungen in Stereotype und diese wiederum in Vorurteile münden. Das heißt, wenn – wie die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann sagt – kognitive Werkzeuge in psychische Waffen umgemünzt und wenn Stereotype zur Waffe in der

Identitäts- und Machtpolitik werden. Aleida Assmann formuliert es so: Während das Stereotyp an die Welt angepasst wird, schafft sich das Vorurteil eine passende Welt und kann eine phantasmatische Fiktion in grausame Realität verwandeln. Vorurteile sind ein wichtiges Symptom der Krisen. Normalerweise entstehen sie nicht als Folge des Kontakts mit betroffenen Personen oder Gemeinschaften, sondern zielen darauf ab, diesen Kontakt zu unterbinden. Vorurteile erzeugen dann eine Dynamik, die Feindbilder am Leben erhält, ohne dass sie besonderer Beweise bedürfen. Die Schule bleibt von derartigen Dynamiken nicht verschont, also kann auch sie zum Ort der Diskriminierung, aber auch zur Stätte der geliebten Vielfalt werden.

Student*in: Meinen Sie damit, dass die Schule wiederum als Projektion der gesellschaftlichen Verhältnisse figuriert?

Dozentin: Nicht nur das, denn die Schule und Bildung gestalten gesellschaftliche Prozesse in wesentlichem Maße mit. Darin liegt eine hohe Verantwortung aller an der Bildung und Schulbildung Beteiligten, auch Ihre Verantwortung als Lehrperson. Denn an Schulen werden die Normen und Werte vermittelt, die in einigen Jahren für die gesamte Gesellschaft prägend sein werden.

Student*in: Das ist natürlich eine schmeichelhafte und vielversprechende, aber auch, wie Sie sagten, eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe. Diese Verantwortung beunruhigt mich ein bisschen, wenn ich daran denke, dass ich als Lehrperson meinen und fremden Stereotypen und potenziellen Vorurteilen widerstehen und entgegenwirken soll. Ich hoffe, dass man es lernen kann?

Dozentin: Auf jeden Fall. Ich kann Sie in dieser Hinsicht beruhigen. Einer der Wege, Stereotypen entgegenzuwirken, wäre eine selbstreflexive Haltung in Bezug auf Ihre eigenen Identitätsmerkmale und deren Bedeutung für die Wissensvermittlung. Das heißt unter anderem, sich dessen bewusst zu sein, dass Ihre Perspektive nur eine von vielen ist und dass sie in Ihrer pädagogischen Praxis kritisch reflektiert werden soll. Ein anderer Weg wäre daran zu denken, dass sich eine Person oder eine Gruppe von Personen, zum Beispiel Ihre Schüler*innen, auf ein, wenn auch scheinbar dominierendes Identitätsmerkmal, nicht reduzieren lassen. Vielmehr sind immer viele unterschiedliche, sich wandelnde und durchdringende Identitätsmerkmale oder Differenzen im Spiel. Hier geht es um den intersektionalen Ansatz, der ursprünglich von der Juristin und Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw entwickelt wurde und der

Ihnen helfen kann, einseitige und erstarrte Zuschreibungen in Bezug auf Individuen oder Gemeinschaften zu vermeiden. Generell ist es aber keine einfache Aufgabe, allerlei Diversitäten gerecht zu werden, besonders, wenn derartige Zuschreibungen einen systemischen, strukturellen Charakter haben.

Student*in: Meinen Sie hier strukturelle Diskriminierungen?

Dozentin: Ja, unter anderem. Doch wenn Sie über strukturelle Diskriminierungen Bescheid wissen, wird es Ihnen leichter fallen, sie – auch im Prozess der Wissensvermittlung – zu vermeiden und das Wissen entsprechend zu revidieren, zu ergänzen oder zu kontextualisieren und diversitätsgerecht weiterzugeben.

Student*in: Beruht aber das Wissen nicht auf wissenschaftlichen Tatsachen? Ich bin etwas irritiert darüber, dass Sie das Wissen und wissenschaftliche Tatsachen in Zweifel ziehen und dass ich sie grundsätzlich revidieren kann, oder auch soll.

Dozentin: Ich verstehe durchaus Ihre Irritation, doch auch das Wissen und die Wissensproduktion stellen ein kulturelles Phänomen und eine kulturelle Praxis dar. Folglich können und sollten sie als solche aufgefasst und analysiert werden. Auch wenn nicht uneingeschränkt, sind sie, wie die Wissenschaftssoziologin Karin Knorr Cetina sagen würde, Produkte einer bestimmten Wissenskultur oder einer epistemischen Kultur. Wohl gemerkt, einer von vielen Wissenskulturen, die es gibt, die sich historisch entwickelt haben und die alle – mithilfe von bestimmten Mechanismen – auf die Herstellung von ›Wahrheit‹ gerichtet sind. Und was speziell wissenschaftliche Tatsachen betrifft, hat bereits der Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck nachgewiesen, dass sie kulturell geprägt und Erzeugnis eines bestimmten ›Denkkollektivs‹ sind, das durch seinen ›Denkstil‹ eine bestimmte fachliche und soziokulturelle Perspektive vertritt.

Student*in: Ein allgemein gültiges Wissen gibt es also nicht? Obwohl es gerade an Schulen so häufig suggeriert wird?

Dozentin: Insbesondere die feministische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten nachgewiesen, dass es ein allgemein gültiges, ausschließlich objektives, oder auch körperloses, Wissen nicht gibt. Deswegen spricht zum Beispiel die Feminismusforscherin Donna Haraway in diesem Zusammenhang vom ›situieren Wissen‹. Auch die Vertreter*innen der Standpunkt-Theorie behaupten, dass sich Wissen unabhängig von Standpunkten nicht erlangen lässt. Im Übrigen setzen sie sich für die

Perspektive der marginalisierten Gruppen in der Wissensproduktion ein, denn ihrer Meinung nach nähert sich diese Perspektive der Objektivität eher, weil sie sowohl die herrschende als auch die marginalisierte Sicht in sich vereinigt. Auch wenn die hier genannten theoretischen Ansätze nicht unkritisiert geblieben sind, machen sie deutlich, dass es ein rein neutrales Wissen nicht gibt.

Student*in: Diese Erkenntnis betrifft also nicht nur die feministische Forschung?

Dozentin: Genau, sie reicht über die feministische Forschung hinaus und betrifft alle Geschlechter. Die Literaturwissenschaftlerin bell hooks sagt ja auch: Das Patriarchat hat kein Geschlecht. Diese Erkenntnis erfasst aber nicht nur die Diversitätskategorie Geschlecht, sondern allerlei Gruppen, darunter marginalisierte Gruppen, auch Objekte. Beispielsweise richtet die postkoloniale Forschung ihr Augenmerk auf die Frage der ›epistemischen Gewalt‹ – das Konzept, das die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak im Wesentlichen prägte – sowie auf die Produktion, Anerkennung und Verbreitung von Wissen zum Beispiel allgemein bei indigenen Gemeinschaften sowie in Kolonien und ehemaligen Kolonien. *Science and Technology Studies* fragen unter anderem nach der Rolle der nicht menschlichen Akteur*innen bei der Produktion und Verbreitung von Wissen. Die künstlerische Forschung rückt das Potenzial der sinnlichen Erkenntnis in den Fokus und diskutiert das Erkenntnispotenzial der Künste – auch außerhalb ihrer Domäne. All diese theoretischen Ansätze zu epistemischer Vielfalt sind zentral für den Bildungs- und Diversitätskontext und für die Frage danach, welches Wissen wie an Schulen vermittelt wird, vermittelt werden kann oder soll.

Student*in: Ich muss gestehen, ich finde eine solche epistemische Vielfalt recht komplex, aber auch etwas abstrakt und herausfordernd. Aber vielleicht verstehe ich es besser anhand eines Unterrichtsbeispiels. Nehmen wir zum Beispiel den Geschichtsunterricht.

Dozentin: Der Geschichtsunterricht ist in der Tat ein gutes Beispiel, denn in der Geschichte arbeitet man viel mit Erinnerungen, die – je nach Perspektive – sehr unterschiedlich ausfallen können. Geschichte und Geschichtsbücher werden ebenfalls aus einer bestimmten Perspektive, in einem konkreten geokulturellen Raum, in einer konkreten Zeit und von einem bestimmten ›Denkkollektiv‹ geschrieben. Die aktuelle Forschung geht davon aus, dass Erinnerungen in großem Maße konstruiert sind und nicht unbedingt von der Vergangenheit abhängen. Das heißt, die

Vergangenheit gewinnt erst durch Erinnerungen an Ausdruck, und Erinnern stiftet die Vergangenheit, die für aktuelle Zusammenhänge Sinn macht. Unter anderem deswegen spielen Erinnerungen und Geschichtsschreibung eine hervorragende Rolle für die Formung und Etablierung gegenwärtiger, kollektiver wie individueller Identitäten.

Student*in: Sie sprechen von Erinnerungen. Ich habe dagegen im Zusammenhang mit der Geschichtsschreibung eher von kulturellem Gedächtnis gehört. Ist es dasselbe?

Dozentin: Eigentlich nicht, und es ist wichtig, Gedächtnis und Erinnerung zu unterscheiden. Gedächtnis ist eine neuronale Funktion. Bei der Erinnerung handelt es sich um eine kognitivpsychische Konstruktion, die bewusst ist und sprachlich beziehungsweise medial formuliert werden kann. Durch das Gedächtnis wird ein, mitunter fiktiver, Zusammenhang zwischen einem Ereignis beziehungsweise seinem scheinbaren Wiedererkennen und seiner Repräsentation in der erzählten Erinnerung hergestellt. In dem Sinne arbeitet das Gedächtnis offenbar im Dienst des menschlichen Bedürfnisses, dem Leben einer Person, einer Gemeinschaft oder einer Gesellschaft einen erzählbaren und erzählenswerten Sinn zu geben. Wiederum: Erinnerungen müssen nicht an die Vergangenheit gekoppelt sein. Dasselbe betrifft historiographisches Erinnern: Es stellt nicht unbedingt die Vergangenheit dar, sondern eine hergestellte Vergangenheit. So folgen Erinnerungen bestimmten Erzählschemata bestimmter Erzählgemeinschaften und deren medialen Darstellungen. Wer in den Medien für bestimmte erzählte Erinnerungen Aufmerksamkeit erregt, erringt zugleich lokale, nationale oder auch globale Aufmerksamkeit. Erinnerungen sind daher auch mediale Konstrukte. Medien, darunter auch Geschichtsbücher, ermöglichen Erinnerungen und Erinnerungskulturen. Und die Verwendung des Begriffs ›Erinnerungskulturen‹ im Plural verdeutlicht, dass es niemals um nur eine einzige Erinnerungsgemeinschaft und Erinnerungskultur geht, auch nicht in scheinbar homogenen Kulturen. Vielmehr handelt es sich um eine Mehr- oder Vielzahl koexistierender, häufig konkurrierender kollektiver Erinnerungskulturen. Diese Erkenntnis ist für Sie als Lehrperson an einer heterogenen Schule sehr wichtig – nicht nur in Bezug auf den Geschichtsunterricht, sondern auch für andere Fächer und für den schulischen Alltag.

Student*in: Ich frage mich nun, wie ich als Lehrperson mir einer Vielzahl von Erinnerungskulturen in der Schule umgehen soll. Ich stelle es mir als eine sehr schwierige Aufgabe vor.

Dozentin: Es geht hier um eine komplexe Angelegenheit, die auch den Wissenschaftler*innen zu schaffen macht. Wie die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Astrid Erll zusammenfasst, stellen sie sich zu Recht die Frage, ob die Geschichtsschreibung nicht eine Form kollektiver Erinnerung sei, die die Vergangenheit eher deutet als widerspiegelt. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, welche gesellschaftliche Funktion die Geschichtsschreibung übernehmen soll: Soll es um eine möglichst objektive und unbeteiligte Rekonstruktion der Vergangenheit gehen, oder um eine Auseinandersetzung mit der Geschichte, die Partei ergreift und sich auf die Gegenwart auswirkt? Hat die Historiographie also eine eher wissenschaftliche oder eine eher memoriale Funktion? Die wissenschaftlichen Konzepte, die sich mit diesen Fragen befassen, reichen von der Annahme, dass beide Modi ähnlich wären und sich, wie zum Beispiel, bei der *Oral History* als lebendiger Erinnerung, vereinbaren lassen, bis zu der Überzeugung, dass sie nicht kompatibel sind. Aber auch hier gilt: Wenn Sie über vielfältige Erinnerungskulturen, ihre Komplexität und Problematik Bescheid wissen, haben Sie viel mehr Chancen, als Lehrperson im Unterricht offen, reflektiert, kritisch und innovativ zu agieren sowie Ihre heterogene Schüler*innenschaft im Unterricht einzubeziehen und ihr Gehör zu schenken.

Student*in: Sie mögen hier Recht haben. Mit dem erforderlichen Wissen meistert man die Inklusionsaufgabe an einer heterogenen Schule auf jeden Fall offener und selbstbewusster. Es hilft auf alle Fälle schon mal weiter zu wissen, dass Historiker*innen und Lehrer*innen nach Antworten auf dieselben oder ähnlichen Fragen suchen. Mich würde noch interessieren, wie ich eine solche inklusive Erinnerungsarbeit im Unterricht konkret gestalten und fördern kann.

Dozentin: Ich glaube, vor allem ist es wichtig, Inklusions- und Exklusionsmechanismen in der Erinnerungsarbeit, aber auch sonst in Ihrer Lehrtätigkeit, zu erkennen und zu analysieren. Dazu gehört auch die Analyse der vorherrschenden Diskurse, ein reflektierter Umgang mit erzählten, historischen Identitäten und die Aufforderung an sich und an Ihre Schüler*innen, diese Identitäten zu hinterfragen, zu ergänzen, zu korrigieren oder auch umzuschreiben. So könnten gemeinsame, geteilte, in Konflikt stehende oder verschwiegene, marginalisierte Erinnerungen zur Sprache gebracht und gefördert werden.

Student*in: Ich kann jetzt gut nachvollziehen, was Sie über die Vielfalt von Erinnerungskulturen und über die epistemische Vielfalt gesagt

haben. Obwohl mir manchmal eine solche Vielfalt, um ehrlich zu sein, zu weit geht: Hier scheint es keinen Halt und keinen festen Boden unter den Füßen zu geben. Kann man sich denn dabei noch auf etwas Stabiles verlassen?

Dozentin: Obwohl Kultur und kulturelle Phänomene im ständigen Wandel begriffen sind – und das sollten Sie immer im Hinterkopf behalten –, kann und sollte man sie in ihrer Flüchtigkeit zugleich als historische, zeit- und raumgebundene Phänomene betrachten. Aus kulturwissenschaftlicher Sicht ist es vor allem spannend und wichtig zu untersuchen, zu welcher Art ›Naturalisierungen‹ der kulturellen Phänomene und Prozesse es kommt und aus welchem Grund.

Student*in: Puh, wir haben die ganze Zeit über Kultur gesprochen, und jetzt kommen auch noch Naturalisierungen ins Spiel. Hier werden Kultur und Natur ganz schön durcheinandergemischt. Und ich habe gehofft, dass es zumindest in Bezug auf diese Unterscheidung eine Klarheit herrscht.

Dozentin: Na ja, als analytische Kategorien können die Domänen der Natur und Kultur nach wie vor unterschieden werden. Im Übrigen ist ihre Differenzierung oder Nicht-Differenzierung auch eine kulturelle Angelegenheit. Die aktuelle Forschung geht jedoch davon aus, dass Natur und Kultur voneinander nicht zu trennen sind. Um diese Interdependenz von Natur und Kultur zum Ausdruck zu bringen, hat Donna Haraway den Begriff der *Naturecultures*, beziehungsweise ›Naturkulturen‹, eingeführt. Die Philosophin Rosi Braidotti ergänzte ihn um den medialen Aspekt – denn auch Medien und Technik bringen ›Naturkulturen‹ hervor – und prägte den Begriff und das Konzept der *Medianaturecultures*, also ›Medienaturkulturen‹.

Student*in: Verzeihen Sie, aber ist es denn nicht wieder so ein theoretisches Konzept, bei dem man als angehende Lehrperson nicht so richtig weiß, was man damit in der Schule anfangen soll?

Dozentin: Ich glaube, Sie können mit diesem Konzept viel anfangen, wenn Sie zum Beispiel an die Bildung für nachhaltige Entwicklung, Klimaschutz und *Fridays for Future* denken: Hier lassen sich ›Natur‹, ›Kultur‹ beziehungsweise menschliches Handeln und mediale Hervorbringung der Resonanz für die Proteste nicht voneinander trennen. Gerade diese Trias macht das aus, was wir heutzutage unter *Fridays for Future*, in Vielem aber auch unter Klimaschutz, verstehen. Ohne nur eine

Komponente in dieser Trias kämen *Fridays for Future*, teilweise auch die Klimaschutzdebatte, nicht oder ganz anders zustande. Und gerade Jugendliche, also Schüler*innen, sind an der Hervorbringung und Aufrechterhaltung eines solchen Klimaschutzdiskurses wesentlich beteiligt.

Student*in: Okay, jetzt verstehe ich das Konzept etwas besser. Es scheint manche gesellschaftlichen Prozesse doch gut erklären zu können.

Dozentin: Sie als Individuum, Ihren Körper und Geist, betrifft dieses Konzept aber auch unmittelbar: Zum Beispiel, wenn Sie an *Naturecultures* oder *Medianaturecultures* im Rahmen der Gender-Forschung denken. Denn gerade die Differenzierung zwischen Natur und Kultur, die mit der Unterscheidung von biologischem und soziokulturellem Geschlecht einhergeht, sowie der Rekurs auf die Natur und den Körper können als Legitimationsstrategie für gesellschaftliche Geschlechter- und Machtverhältnisse verstanden und eingesetzt werden. Die Verfechter*innen des Neuen Materialismus vertreten dagegen die These, dass nicht nur kulturelle Zuschreibungen, also unsere Vorstellung vom Geschlecht, sondern auch die Materie selbst, also der ›natürliche‹ Körper, wandelbar ist und über ihre eigene Wirkmächtigkeit verfügt. Diese Erkenntnis ist zentral für die Auflösung der Körper-Geist- oder Materie-Diskurs-Dualismen, die insbesondere das abendländische Denken über die Jahrhunderte hinweg prägten und immer noch prägen. Mit diesem Konzept ließe es sich, zum Beispiel auch im Unterricht, erklären, warum es viele unterschiedliche Geschlechter gibt. Im Zuge seiner Herrschaftskritik verschiebt der Neue Materialismus den Akzent auf die Materie, darunter auch auf marginalisierte Wesen und Nicht-Lebewesen: Tiere, Pflanzen, Technik, Sklaven, ›Mischwesen‹. Damit macht der Neue Materialismus auf das Problem der Hierarchisierung und Exklusion aufmerksam und versucht, mit dem Konzept der Handlungsfähigkeit und Wandelbarkeit der Materie dieses Problem zu lösen – und das hat viel mit der Diversität und Inklusion zu tun.

Student*in: Es ist sehr spannend, was Sie über den Neuen Materialismus erzählen, obwohl ich eher oberflächlich verstanden habe, worum es geht. Ich bin allerdings ziemlich überrascht, dass der Neue Materialismus Lebewesen und Nicht-Lebewesen ohne Weiteres über einen Leisten schlägt. Ist denn der Mensch anderen Wesen nicht überlegen, und sollten wir daran und an die humanistischen Ideale doch nicht festhalten?

Dozentin: Auf die Austauschbarkeit von Subjekt und Objekt hat die Materialitätsforschung noch vor dem Neuen Materialismus hingewiesen:

Nicht immer und nicht alle Menschen wurden und werden als Menschen im Sinne der humanistischen Ideale, wie Sie sie verstehen, behandelt: Denken Sie zum Beispiel an Sklaverei, Menschenhandel, allerlei Diskriminierungen und Marginalisierungen, auch nur an die ›Unsichtbarkeit‹ der Postboten oder der Bedienung in einem Lokal. Der Neue Materialismus und der daran anknüpfende kritische Posthumanismus machen darauf aufmerksam, dass die Realisierung der humanistischen Ideale – durch Machtmissbrauch, Kriege, Gewalt – weit entfernt vom Ideal ist und in vielerlei Hinsicht verfehlt hat. Zugleich lenken sie ihre Aufmerksamkeit auf Materialisierungsprozesse im Allgemeinen und beziehen – neben dem menschlichen Körper – andere Entitäten, wie zum Beispiel Medien und Technik ein, schreiben ihnen ebenfalls Wirkmächtigkeit zu, um unter anderem die Hervorbringung von Ungleichheiten zu erklären.

Student*in: Was meinen Sie genau mit der Wirkmächtigkeit der Medien und der Technik?

Dozentin: Ich meine damit zum Beispiel, dass Medien und Technik an der Hervorbringung und Wahrnehmung des menschlichen Körpers mitwirken. Das lässt sich etwa an der Inter- oder eher Intraaktion eines Menschen, auch eines Schülers oder einer Schülerin, mit dem Rollstuhl beobachten. Eine solche Intraaktion – eines Menschen auch mit einem anderen Hilfsmittel oder einer Prothese – wirft die Frage danach auf, was wir unter einem menschlichen Körper verstehen: Wo verlaufen seine Grenzen? Welche Körper gelten als Norm und welche als Abweichung von der Norm? Welche Körper gelten als gesund, und was ist Beeinträchtigung? – Die zentralen Fragen der *Dis/Ability Studies*. Im Trans- und Posthumanismus, wie in der Debatte um die künstliche Intelligenz, werden die Grenzen des menschlichen Körpers und Geistes neu ausgelotet. Diese Diskurse und ihre Erkenntnisse sind fundamental für die Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernkulturen an Schulen der Zukunft. Wenn Sie sie kennen, sind Sie auf die Schule von Morgen auf jeden Fall besser vorbereitet.

Student*in: Ja, das sind wirklich hoch spannende und zukunftsweisende Themen. Obwohl ich, als Sie Medien angesprochen hatten, eher an so etwas wie soziale Netzwerke gedacht habe.

Dozentin: Und da liegen Sie auch nicht falsch, denn eine medienkulturwissenschaftliche Definition von Medien umfasst allerlei Vermittlungsinstanzen. Der Medienwissenschaftler Sven Grampp geht zum Beispiel so weit, dass er sagt: Nichts ist kein Medium. Ein Medium kann ein

Kommunikationsmittel, ein Apparat, aber genauso Licht oder Wind sein. Aber zurück zu Medien als soziale Netzwerke und zum Körper: Auch soziale Netzwerke nicht nur repräsentieren, sondern auch konstruieren den menschlichen Körper mit – wie es Online-Identitäten oder auch der online ›Identitätstourismus‹, wie ihn die Medienwissenschaftlerin Lisa Nakamura definiert, im Allgemeinen tun. Sie wirken an den Vorstellungen über die Normativität des Körpers mit und bestimmen, welche Normen vorherrschend sind, welche Körper in den Medien und ferner im Alltag sichtbar gemacht werden oder unsichtbar bleiben. Diese Normen können Beeinträchtigung, Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Alter oder andere Identitätsmerkmale betreffen – und nicht nur in sozialen Netzwerken, sondern auch in Schulbüchern, in der Kinder- und Jugendliteratur und in anderen Lehr- und Unterhaltungsmedien, auf welche sowohl Lehrende als auch Lernende zurückgreifen.

Student*in: Hm, ich dachte zunächst, Geschlecht oder Alter seien Themen des Anatomieunterrichts. Aber hier verschmelzen tatsächlich Natur und Kultur. Allmählich denke ich, dass es nicht verkehrt wäre, Ihre Vorlesungen ins Programm der naturwissenschaftlichen Lehramtsfächer aufzunehmen. Der eine Kommilitone oder die andere Kommilitonin würde, denke ich, ein paar Erleuchtungsmomente erleben und seine oder ihre Fächer aus einem anderen Blickwinkel betrachten.

Dozentin: Das denke ich auch. Denn selbst die ›härtesten‹ naturwissenschaftlichen Disziplinen, wie Mathematik, Physik oder Informatik, sollten sich dessen bewusst sein, dass ihr Wissen unter anderem kulturell geprägt ist. Da dieser Tatsache im Schulunterricht immer noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, entsteht – bereits im Kinder- und Jugendalter – oft der Eindruck, dass diese Disziplinen Universalwissen bereitstellen. Für Sie als Lehrkraft ist die Erkenntnis, dass das Wissen kulturell geprägt ist, insbesondere im Diversitätskontext von großer Bedeutung. Denn sie schärft ihr Bewusstsein dafür, dass Wissen und Wissensobjekte an sich heterogen sind und ferner heterogen vermittelt werden können und gegebenenfalls sollten. Karin Knorr Cetina spricht in diesem Zusammenhang von der fluiden und zugleich inkludierenden Rolle der Wissensobjekte, die sie als ›unbeschränkt‹ ›entfaltbar‹ und zugleich als ›emotionale Heimaten‹ für heterogene ›Denkgemeinschaften‹ beschreibt.

Student*in: Was meinen Sie genauer mit Wissensobjekten? Dass Objekte, also Wissensobjekte, inkludierend sein können, ist ein interessanter Gedanke, daran hätte ich nicht gedacht. Wie funktioniert es denn?

Dozentin: Ein Wissensobjekt kann ein Ding, ein Artefakt, ein Medium oder auch ein abstrakter Wissensgegenstand sein. Wenn man sich unterschiedliche Facetten von Objekten, darunter auch von materiellen Objekten, vergegenwärtigt, ist ihr inkludierendes Potenzial einfacher zu verstehen: Außer dass Objekte, Dinge zu Anhaltspunkten für die eigene Identität, die Beziehungen zu Anderen sowie für die Demonstration von Macht sein können, vermögen sie sich zu Projektionsflächen entfalten, die viele unterschiedliche Vorstellungen von diesem Objekt in sich vereinen. Denn ein Objekt kann mehrere ›kulturelle Biografien‹ haben, wie der Anthropologe Igor Kopytoff festgestellt. Unterschiedliche kulturelle Biografien der Objekte können für eine inkludierende Lektüre im Unterricht eingesetzt werden. So ein Objekt – es kann zum Beispiel ein Teleskop, eine Gitarre oder auch Sprache sein – kann sodann zu einem Wissensobjekt werden, das eine heterogene Schüler*innenschaft vereint und eine ›Denkgemeinschaft‹ stiftet. Wenn Vieles im Wandel ist, können Objekte eine stabilisierende Funktion erfüllen. Im Allgemeinen verrät der Umgang mit materiellen Objekten wichtige Konstanten oder Umbrüche kultureller und gesellschaftlichen Praktiken, Wahrnehmungs- und Denkmuster. Objekte spielen eine überdurchschnittliche Rolle bei der Produktion, Speicherung und Vermittlung von Wissen – unter anderem an Schulen.

Student*in: Ich muss gestehen, dass mir viele Funktionen der Objekte gar nicht bewusst waren. Für mich waren Objekte, Dinge einfach da. Meistens habe ich sie gar nicht wahrgenommen, es sei denn, das Ding war mir sehr wichtig; oder es ging um ein ausgestelltes Kunstwerk in einem Museum oder ähnliches.

Dozentin: Das ist aber eben das Spannende, aber auch das Alarmierende an Objekten, was der Soziologe Erving Goffman in seiner ›Rahmen-Analyse‹ reflektiert und was der Anthropologe Daniel Miller als ›Bescheidenheit der Dinge‹ beschreibt: Dinge bilden immer, auch im Klassenzimmer – ob sie wahrgenommen werden oder nicht –, einen ›Rahmen‹, der uns, meistens unbewusst, beeinflusst, bestimmte Erwartungen hervorruft und gewisse Verhaltensmuster evoziert. Andererseits können Objekte in unterschiedlichen Rahmen ihre unterschiedlichen – mitunter verborgenen, ignorierten oder widersprüchlichen – Facetten offenbaren. Die Rahmen-

Analyse ist ein wichtiger Bestandteil kultureller Bildung. Denn je weniger materielle Objekte in unser Bewusstsein rücken, desto blinder werden wir für ihre manipulative Rolle in der Aufstellung von Rahmen, ferner von Hierarchien, Marginalisierungen, Täuschungen und Konstruktionen von vermeintlichen Wirklichkeiten.

Student*in: Betrifft es auch mediale Objekte und die viel beschworene Digitalisierung an Schulen?

Dozentin: Gewiss, denn Medien tendieren grundsätzlich dazu, ›transparent‹ zu sein. Erst, wenn es zu Störungen oder Fehlanwendungen kommt, werden sie ›sichtbar‹ – auch und wiederum in der Wissensproduktion sowie in der Wissensvermittlung an Schulen. Insbesondere die Vertreter*innen der Akteur-Netzwerk-Theorie rücken die Materialität und Medialität der Wissensproduktion und -vermittlung in den Mittelpunkt ihrer Forschung. Sie schildern die Rolle nicht nur von Subjekten, sondern auch von Objekten, darunter von Medien, als ›Akteur*innen‹ beziehungsweise ›Aktanten‹ in einem ›Akteur-Netzwerk‹.

Student*in: Was für mich zugegebenermaßen zunächst ziemlich abstrakt klingt... Wie kann ich mir solche Akteure, Aktanten und Netzwerke in der Schule oder im Unterricht vorstellen?

Dozentin: Nehmen wir folgendes Beispiel: Um mit einem Tablet in der Schule arbeiten zu können, benötigt man ein Netzwerk aus so unterschiedlichen ›Akteur*innen‹ oder Subjekten und ›Aktanten‹ beziehungsweise Objekten, wie: Schüler*innen, kompetente Lehrkräfte, Verwaltungspersonal, Tablets und Eltern, die diese Tablets besorgen, Internetanbieter, Schulgebäude, entsprechend ausgestattete Klassenräume, geeignete Bildungskonzepte, Bildungsplattformen und vieles mehr. Bemerkenswert ist dabei, dass ›Akteur*innen‹ beziehungsweise ›Aktanten‹ ihre Rollen und ihre Handlungsmacht erst innerhalb eines Akteur-Netzwerkes entfalten, das ständig im Wandel, im Fluss ist. Je nach Position und Anzahl der ›Akteur*innen‹ beziehungsweise ›Aktanten‹ können sich ihre Rollen und Funktionen wandeln. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn Schüler*innen zu Expert*innen und Handys zu Lehr- und Lernmedien werden. Medien und Technik fungieren hier nicht als bloße Werkzeuge, die für die Vermittlung der Lernstoffe gebraucht werden; vielmehr beeinflussen und verändern sie die Lehr- und Lernprozesse selbst. So verlangt beispielsweise ein Tablet Lehr- und Lernformate, die für andere Medien nicht sinnvoll oder nicht geeignet sind. Nicht nur der Status der Medienobjekte ändert sich, sondern auch die Handlungsperspektiven der

Lehrpersonen und der Schüler*innen: Lernen geht sodann auf Netzwerke zurück, und Bildung wird zur Netzwerkarbeit. Ihre sozialen und epistemologischen Folgen werden noch diskutiert. Sicher ist aber, dass sich das Berufsbild der Lehrkräfte und die entsprechenden Qualifikationsanforderungen wandeln werden. Medienkompetenzen und Medienreflexion werden in den Vordergrund treten. Die Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen ›Akteur*innen‹ und ›Aktanten‹ zu vermitteln sowie in den vernetzten Umgebungen reflektiert agieren zu können, wird von großer Bedeutung sein.

Student*in: Ich finde es bemerkenswert, dass Sie Medien in ihrer kulturellen, gesellschaftlichen Dimension betonen und sie nicht nur als Werkzeuge sehen. Denn, um ehrlich zu sein, hatte ich genau solche, werkzeugorientierte Vorstellung von Medien gehabt. Auch von Ihrer Vorlesung habe ich erwartet, dass es um die Nutzung der digitalen Medien im Unterricht gehen würde.

Dozentin: Die Nutzung von Medien und die dazugehörigen Kompetenzen sind zweifellos sehr wichtige Themen und Lernziele. Medien sind jedoch viel mehr als Tools oder Kommunikationsmittel, und das Wissen über Medien geht weit über ihre Nutzung hinaus. Bei der Nutzung von digitalen Medien müssen wir uns Gedanken darüber machen, welche kulturellen, gesellschaftlichen, anthropologischen Konsequenzen die Wende von der ›Gutenberg-Galaxis‹ zu der ›Turing-Galaxis‹ oder der ›Kultur der Digitalität‹ hat, wie sie der Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder nennt. Medien haben einen enormen Einfluss auf alle Sphären unseres Lebens, unter anderem auf die schulische Bildung. Der berühmte Spruch des Medientheoretikers Marshall McLuhan lautet: Das Medium ist die Botschaft. Er impliziert, dass Medien – auch Bildungsmedien und Bildungsplattformen, wie beispielsweise *Zoom*, *mebis* oder *Apple Classroom* – das Wissen nicht neutral vermitteln. Vielmehr konstruieren sie Inhalte mit, die sie transportieren. So hätte unser Gespräch in einer Online-Sprechstunde, zum Beispiel über *Zoom*, bestimmt eine andere Wendung genommen. Alles in allem: Medien prägen maßgeblich unsere Wahrnehmung, Meinungsbildung und ferner das gesellschaftliche Leben und bildungspolitische Entscheidungen. Sie transformieren das Bildungssystem und bringen neue Lehr- und Lernkulturen hervor. Kulturelle Medienbildung schließt in diesem Sinne sowohl technisch-mediale als auch gesellschaftlich-kulturelle Perspektive mit ein. Medien sind also kulturstiftend und kulturell geprägt zugleich.

Student*in: Ich stimme Ihnen gerne zu, obwohl...: Wenn ich an Digitalisierung denke, geht mir die ganze Debatte und Aufregung manchmal zu weit. Noch vor ein paar Jahren hatte man Angst davor, und jetzt werden digitale Medien zum Allheilmittel erklärt. Ich frage mich, ob denn jetzt alles digital sein muss?

Dozentin: Ganz und gar nicht. Denn auch wenn die ›Kultur der Digitalität‹ aktuell prägend ist, schließt sie ›alte‹, analoge Medien nicht aus. Die Medienwissenschaftler Jay David Bolter und Richard Grusin behaupten, dass kein Medium als ein isoliertes Phänomen existieren kann. *Remediation* beziehungsweise ›Remediatisierung‹ nennen sie den Prozess, bei dem sich unterschiedliche Medien im kontinuierlichen Wechselspiel befinden und wobei ›neue‹ Medien die ›alten‹ zitieren, kommentieren, reproduzieren, neu formatieren und auf diese Art und Weise um ihre eigene Anerkennung und Etablierung wetteifern. Jedes Medium enthält somit Spuren anderer Medien, und die Remediation stellt eine allumfassende und immerwährende mediale und kulturelle Praxis dar. Auch digitale Medien entstehen nicht aus dem Nichts. Sie sind gleichermaßen revolutionär wie evolutionär. Im Übrigen ist die von Ihnen erwähnte ›Angst‹ oder die Ablehnung gegenüber ›neuen‹ Medien keine Erfindung der ›Kultur der Digitalität‹, sondern ein uraltes Denk- und Verhaltensmuster. Sehr anschaulich lässt es sich in Platons Überlegungen zum Lob der Mündlichkeit und zur Ablehnung der Schrift als leblosen, gedächtniserstörenden Mediums nachlesen. Insbesondere Bildungsdiskurse sind wiederholt von Angst oder Euphorie in Bezug auf die Medienumbrüche und neue Medien betroffen. Medienkulturwissenschaftliches Wissen hilft dabei, die Komplexität der medialen Wandlungsprozesse zu verstehen, Ängste und Vorbehalte abzubauen, Euphorien zu mildern sowie die aktuellen medialen Bedingungen der Lehr- und Lernprozesse angemessen zu durchdenken.

Student*in: Ich kann jetzt besser nachvollziehen, wie Medien, und digitale Medien im Besonderen, kulturelle und gesellschaftliche Prozesse beeinflussen. Zu guter Letzt stellt sich mir aber die Frage: Vermögen denn digitale Medien und digitaler Wandel unsere Welt besser zu machen? Zum Beispiel in Sachen kulturelle Vielfalt.

Dozentin: Das ist eine sehr gute und wichtige Frage. Tatsächlich hat man das Aufkommen der digitalen Medien und des Internets mit der Idee einer ›Zivilisation des Geistes‹ – ohne Rassen, Armut und militärische Macht – verbunden, wie es der Bürgerrechtler und Songwriter John Perry

Barlow in seiner »Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace« proklamierte. Der Philosoph Pierre Lévy spricht begeistert von der kollektiven Intelligenz des Cyberspace, der Medienwissenschaftler Henry Jenkins von der Partizipationskultur, und der Cyberfeminismus diskutiert über neue Gender-Rollen im und durch das Netz. Doch obwohl die Errungenschaften dieser Visionen nicht zu schmälern sind, tritt die Euphorie einem ausgewogenen Urteil über den digitalen Wandel den Platz ab, und weniger erfreuliche Folgen der Digitalisierung, oder eher alte Disparitäten, treten ans Licht: die »Plattform-Gesellschaft«, die unter anderem Bildungsplattformen betrifft, *Fake News* und digitale Spaltung, die nicht nur Geräte und Medienkompetenzen, sondern auch den medialen Habitus und die außermedialen Folgen der Mediennutzung miteinschließt. Nach wie vor profitieren von digitalen Medien und Kompetenzen mehr Schüler*innen mit einem höheren Bildungsniveau und sozioökonomischen Status. Die von Algorithmen mitgetragene Ungerechtigkeit und Diskriminierung, Ein- und Ausschlussmechanismen durch Datenbanken, ethische und moralische Aspekte des Trans- und Posthumanismus geben zu bedenken, dass soziokulturelle Probleme mit digitalen Medien allein nicht zu bewältigen sind.

Student*in: Das alles klingt leider nicht besonders hoffnungsvoll... Gibt es denn eventuell frohe Botschaften oder Interventionsmöglichkeiten, die digitale Medien wieder ein wenig mehr ins positive Licht rücken?

Dozentin: Durchaus, auch wenn es sich sowohl bei Interventionen als auch bei Desillusionierungen um nie abschließbare Prozesse, aber auch um bewusste, persönliche oder kollektive, Entscheidungen handelt. Wie der Filmregisseur Oleksandr Dowschenko sagte: Wenn zwei nach unten schauen, sieht der Eine eine Pfütze und die Andere die Sterne, die sich darin spiegeln. Einige Hoffnungen auf eine gerechtere Teilhabe an Bildungsprozessen werden zum Beispiel auf die *Open-Media*-Bewegung und *Open Educational Resources* gelegt, auch wenn *Open Media* nicht so offen sind, wie sie auf den ersten Blick zu sein scheinen. Große Hoffnungen verbindet man mit dem Einsatz digitaler Medien im Dienst eines inklusiven, barrierefreien und partizipativen Unterrichts: Hier eröffnen sich tatsächlich viele individualisierte wie kollaborative Lösungen für unterschiedlichste Zielgruppen – allerdings, wie bereits gesagt, unter der Voraussetzung, dass der Zugang zu Medien und Medienbildung gewährleistet ist. Bewährte Interventions- und Subversionsmittel bleiben nach wie vor kulturelle und mediale Praktiken bis hin zum Aktivismus und

Kreativität, die im Digitalen durch *Cultural Hacking* und Hacker-Kulturen Limitationen des normativen Zugangs zum Wissen und zur Bildung zu überwinden versuchen. Hackerpraktiken wecken Neugier und Entdeckungslust und lassen sich wunderbar in die Bildungspraxis integrieren. In der Vorlesung werden Sie die Gelegenheit haben, sie auszuprobieren.

Student*in: Okay, das heißt, ich kann das Wissen, das ich in Ihren Vorlesungen erwerbe, doch praktisch anwenden. Das finde ich sehr wichtig, denn so ist es einfacher, theoretische Themen zu verstehen und zu vermitteln. Zugleich scheint es mir, als ob all das Wissen, von dem wir hier sprechen, so etwas wie ein grundlegendes Wissen wäre, das eine Vielfalt an Perspektiven und Möglichkeiten bietet und mir vielfältige Spielräume und Handlungsoptionen eröffnet. Gleichzeitig gibt es mir Orientierung und prägt meine Haltung und meine Rolle als Lehrperson.

Dozentin: Auf jeden Fall. Geistes-, Medien- und Kulturwissenschaften vermitteln Ihnen den Sinn für die Pluralität von Perspektiven, Visionen, Wissensbeständen und Erkenntniswegen. Zugleich geben sie Ihnen Orientierung für die Weltdeutung, Weltgestaltung und eigene Verortung. Mit kultur- und medienkulturwissenschaftlichem Wissen bekommen Sie Instrumente an die Hand, mit denen Sie ihre Position, aber auch die besprochenen Theorien selbst, in Ihrer pädagogischen Praxis – und durch sie – kritisch reflektieren, in Bezug zu anderen Positionen und Perspektiven setzen, korrigieren und neu justieren können.

Student*in: Insbesondere die Idee der Diversität als Orientierung oder eine Art Grundhaltung gefällt mir ganz gut. Ich denke, mit einer solchen Grundhaltung und kulturtheoretischem Wissen lassen sich die vorherrschenden Normen, auch in der Schule und im Unterricht, aus mehreren Blickwinkeln betrachten und gegebenenfalls hinterfragen.

Dozentin: Auch wenn sie von Normierungen und kulturellen Prägungen nicht frei sind, haben Geistes- und Kulturwissenschaften im Großen und Ganzen viel mit der Freiheit zu tun: mit der Freiheit des Ausdrucks – durch die Sprache oder andere Medien. Auch mit der Freiheit der Wahl von Perspektiven und Zukunftsentwürfen: wie man die Welt wahrnimmt und wie man sie imaginiert, modelliert und mitgestaltet. Die Vermittlung der Aussicht oder der Hoffnung auf diese Freiheit, Perspektivenvielfalt und Mitgestaltung ist im Kindes- und Jugendalter besonders wichtig, deswegen kommt einer kultur- und medientheoretisch fundiert ausgebildeten, in kultur- und medientheoretischen Kategorien souverän denkenden und reflexiv handelnden Lehrperson eine große Bedeutung und

Verantwortung zu. Stellen Sie sich vor, Sie können zu der Person werden, die Schüler*innen die Vielfalt von Perspektiven und Visionen aufzeigt und sie auf dem Weg zu sich selbst und womöglich zu einer besseren Welt für andere begleitet. Medien, als Erweiterungen des Menschen, können auf diesem Weg unter gewissen Umständen sehr behilflich sein.

Student*in: Meiner Meinung nach haben Sie gerade etwas sehr Wichtiges, ja Wesentliches, angesprochen, was kultur- und medientheoretisches Wissen angeht und was vielleicht ganz am Anfang Ihrer Vorlesungen gesagt werden sollte. Denn die Hoffnung auf ein authentisches, erfülltes Selbst und auf eine bessere Welt für alle ist unheimlich motivierend. Kultur- und Medientheorie kann wirklich auch Spaß machen, und ich habe jetzt tatsächlich Lust auf Ihre Grundvorlesungen bekommen! Danach würde ich aber – ich hoffe, Sie nehmen es mir nicht übel – doch ein interkulturelles oder ein Diversitätstraining besuchen.

Dozentin: Ja, tun Sie das, mit dem kulturtheoretischen Wissen sind Sie darauf gut vorbereitet.

Student*in: Danke Ihnen sehr für das anregende Gespräch. Es hat doch länger gedauert, als ich dachte...

Dozentin: Gerne, und auf Wiedersehen in der Vorlesung!

Student*in: Auf Wiedersehen!

Literatur

- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Assmann, Aleida (2012): Einführung. In: *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*, hg. v. Anton Pelina, 1–30. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bachmann-Medick, Doris (2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Balibar, Étienne; Wallerstein, Immanuel (1990): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Barlow, John Perry (1996): Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace. Verfügbar unter <https://www.heise.de/tp/features/Unabhaengigkeitserklaerung-des-Cyberspace-3410887.html> [25.07.2023].
- Barthes, Roland (2000): Der Tod des Autors. In: *Texte zur Theorie der Autorschaft*, hg. v. Fotis Jannidis, Gerhard Lauer, Matias Martínez und Simone Winko, 185–193. Stuttgart: Reclam.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.

- Bolter, Jay David; Grusin, Richard (2000): *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Soziale Ungleichheiten*, hg. v. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Braidotti, Rosi (2016). The Critical Posthumanities; or, Is Medianatures to Naturecultures as Zoe Is to Bios? In: *Cultural Politics*, 12(3), 380–390.
- Castro Varela, María do Mar (2010): Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In: *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, hg. v. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold, 117–129. Bielefeld: transcript.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: *The University of Chicago Legal Forum*, 139–167.
- Derrida, Jacques (2004): *Die différance. Ausgewählte Texte*. Hg. v. Peter Engelmann. Stuttgart: Reclam.
- Derrida, Jacques (2018): *Von der Gastfreundschaft*. Hg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Erl, Astrid (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*: Stuttgart u. a.: Metzler.
- Fleck, Ludwik (2011): *Denkstile und Tatsachen*. Hg. v. Sylwia Werner und Claus Zittel. Berlin: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grampp, Sven (2016): *Medienwissenschaft*. Konstanz: UVK.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument* 178, 913–921.
- Haraway, Donna (2016): *Das Manifest für Gefährten. Wenn Spezies sich begegnen – Hunde, Menschen und signifikante Andersartigkeiten*. Berlin: Merve.
- Haraway, Donna (1995): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, hg. v. Donna Haraway, 73–97. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hirschauer, Stephan (2016): *Eine Welt ohne Differenzierungen ist undenkbar. Interview geführt von Christine Tragler*. In: *Der Standard*, 25./26.10.2016, 18.
- hooks, bell (2010): *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York u. a.: Routledge.
- Huntington, Samuel (1998): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München: Goldmann.

- Jenkins, Henry (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Knorr Cetina, Karin (2002): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, Karin (1998): *Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften*. In: *Technik und Sozialtheorie*, hg. v. Werner Rammert, 83–120. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kopytoff, Igor (2013): *The cultural biography of things: commoditization as process*. In: *The social life of things. Commodities in cultural perspective*, hg. v. Arjun Appadurai, 64–91. Cambridge: Cambridge University Press.
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder); HRK (= Hochschulrektorenkonferenz) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [25.07.2023].
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder) (2019): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. Berlin.
- Lévy, Pierre (1998): *Kollektive Intelligenz. Eine Anthropologie des Cyberspace*. Mannheim: Bollmann.
- McLuhan, Herbert Marshall (1992): *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Düsseldorf u. a.: ECON.
- Miller, Daniel (2010): *Stuff*. Cambridge: Polity Press.
- Möhring, Maren (2012): *Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Nakamura, Lisa (2002): *Cybertypes. Race, Ethnicity, and Identity on the Internet*. New York u. a.: Routledge.
- Newkirk, Pamela (2019): *Diversity, Inc. The Failed Promise of a Billion-Dollar Business*. New York: Bold Type.
- Reckwitz, Andreas (2004): *Die Kontingenzperspektive der »Kultur«*. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: *Handbuch Kulturwissenschaften*. Bd. 3: Themen und Tendenzen, hg. v. Friedrich Jaeger und Jörn Rüsen, 1–20. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Globale Konflikte. Der Kampf um das Kulturverständnis*. Deutschlandfunk Archiv, 08.07.2018. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/globale-konflikte-der-kampf-um-das-kulturverstaendnis.1184.de.html?dram:article_id=418700 [25.07.2023].
- Said, Edward W. (2010): *Orientalismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.

Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Vertovec, Steven (2023): *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. London u. a.: Routledge.