

---

Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummmler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

## Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft

### Plädoyer für eine reflexive inklusionsorientierte Medienbildung

René Breiwe<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Universität Wuppertal

#### Zusammenfassung

Die (zunehmende) Thematisierung und Umsetzung inklusiver Medienbildung vollzieht sich im Kontext widersprüchlicher gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Diese beziehen sich einerseits auf Diversifizierungsentwicklungen bzw. den Wandel zur Kultur der Diversität, die sich beispielsweise in entscheidenden (rechtlichen) Schritten wie der Verabschiedung der UN-BRK oder der Anerkennung des Dritten Geschlechts (vgl. §22 PStG) manifestieren. Andererseits erfolgen Mediatisierungsprozesse bzw. ein Wandel zur Kultur der Digitalität, die Alltagspraktiken fortlaufend (subtil) sowie auch Mechanismen der Inklusion (und Exklusion) verändern. Gleichzeitig sind die gesellschaftlichen Verhältnisse geprägt von kapitalistischen bzw. neoliberalen Logiken und Strukturen und können als eine an Singularitäten ausgerichtete Gesellschaft der Spätmoderne verstanden werden. Diesen Umständen können sich schulische Inklusionsprozesse bzw. Formen inklusiver Medienbildung nicht entziehen. Vor dem Hintergrund der Diversifizierung (zu einer Kultur der Diversität) und Digitalisierung (zu einer Kultur der Digitalität) in kapitalistischen Verhältnissen der spätmodernen Gesellschaft wird Inklusive Medienbildung somit in den Kontext widersprüchlicher Verhält-



nisse gestellt und ein begrifflich-konzeptionelles Plädoyer für eine reflexive inklusionsorientierte Medienbildung vorgenommen.

## **Diversity and Digitality in Late Modernity. Arguing for a Reflective Inclusion-Oriented Media Education**

### **Abstract**

*The (increasing) discussion and implementation of inclusive media education is taking place in the context of contradictory social transformation processes. On the one hand, these refer to diversification developments or the shift towards a culture of diversity, which manifest themselves, for example, in decisive (legal) steps such as the adoption of the UN CRPD or the recognition of the third gender (§22 PStG). On the other hand, mediatization processes and a shift towards a culture of digitality are continuously (subtly) changing everyday practices as well as mechanisms of inclusion (and exclusion). At the same time, social relations are shaped by capitalist or neoliberal logics and structures and can be understood as a late modern society oriented towards singularities. Forms of inclusive media education or processes of inclusion at school cannot ignore these circumstances. Against the background of this diversification (towards a culture of diversity) and digitalisation (towards a culture of digitality) in capitalist relations of late modernity, inclusive media education is placed in the context of contradictory relations and a conceptual argument is made for a reflexive inclusion-oriented media education.*

### **1. Einleitung**

Inklusion verspricht das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung und Chancengleichheit (UN-BRK §24). Inklusive Medienbildung fokussiert im Speziellen drei Felder der (medialen) Teilhabe: in Medien (Repräsentation), an Medien (Barrierefreiheit), durch Medien (Partizipation) (Bosse et al. 2019). Derartige Inklusion bzw. inklusive Medienbildung vollzieht sich in umkämpften gesellschaftlichen Verhältnissen. So werden im vorliegenden

Beitrag gesellschafts- bzw. kulturtheoretische Perspektiven in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit fokussiert und konzeptionell-begriffsbezogene Konsequenzen für die inklusive Medienbildung abgeleitet.

Als Merkmale der spätmodernen Gesellschaft werden für Inklusion bzw. inklusive Medienbildung zwei kultur- bzw. praxistheoretische Zugänge skizziert: Vor dem Hintergrund der grundlegenden Diversifizierung der Gesellschaft in Formen weltweiter Migration, Globalisierungsprozessen, der Vervielfältigung gesellschaftlicher Bewegungen und der (möglich gewordenen) Individualisierung bzw. Pluralisierung von Lebensformen ist die spätmoderne Gesellschaft zum einen durch eine *Kultur der Diversität* geprägt. Diese Kultur der Diversität ist parallel zu diesen gesellschaftlichen Entwicklungen durch entsprechende, gleichwohl unterschiedliche (theoretische) Zugänge und Programmatiken gekennzeichnet, denen jedoch alle ein (neuer) Blick auf Vielfalt und Individualität zugrunde liegt (vgl. Abschnitt 2). Im vorliegenden Beitrag wird insbesondere das post-strukturalistische Verständnis betont, nach dem Diversifizierungsprozesse mit Phänomenen der Intersektionalität, Hybridität bzw. Dekonstruktion verbunden sind (vgl. z. B. Budde 2021; Riegel 2016).

Es sind also sowohl wissenschaftlich-theoretische Perspektiven als auch gesellschaftliche Entwicklungen, die diese (*als*) Kultur kennzeichnen. Die Kultur der Diversität entsteht somit aus der Gesellschaft heraus und ist Merkmal gesellschaftlicher Prozesse und entsprechender wissenschaftlicher Perspektiven. Inklusion hingegen ist eine intentionale Umgangsform mit eben dieser kulturellen Entwicklung, z. B. in Form von Gesetzen oder schulischen Praktiken.

Inklusion als (geplante) pädagogische bzw. sozial-institutionelle ‹Umgangsform› mit einer derartigen (kulturellen) Diversität wird hier in einem weiten Sinn verstanden, wonach sich der Begriff nicht auf die Differenzmarkierung ‹Behinderung› bzw. ‹Sonderpädagogischer Förderbedarf› beschränkt:

«Eine ‹inklusive Schule› wird dem Inklusionsverständnis nach diversitätsreflexiv geprägt sein, während diversitätsreflexive Bildung ein inklusives, diskriminierungsfreies bzw. -kritisches Schulsystem anstrebt bzw. erfordert» (Breiwe 2020, 18; hinsichtlich des (pädagogischen) Verständnisses sowie des Forschungsstandes im Kontext von Inklusion sei auf Prengel 2022 und Budde et al. 2020 verwiesen).

Auf die derartige Verbreiterung der sozialen Basis kultureller Prozesse in den letzten Jahrzehnten im Sinne der Kultur der Diversität stösst zum anderen die *Kultur der Digitalität*, die sich im Wesentlichen in den drei Grundformen des Ordnens – Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmität – manifestiert (Stalder 2019).

Während *Digitalisierung* im engen Sinne für den eigentlichen Prozess der Überführung analoger Informationen und Techniken in digitale als Ausdruck für einen Wandel steht, bezeichnet *Digitalität* einen Zustand, in dem diese neuen Formen, Strukturen und Techniken etabliert und nicht mehr wegzudenkender Teil unserer kulturellen Praktiken sind, z. B. in Form der Kommunikation über E-Mail. Der Blick richtet sich dann in praxistheoretischer Perspektive auf das Subjekt sowie das soziale Verhältnis von Subjekten und Artefakten (Breiwe, Liegmann, und Racherbäumer 2022; Kutscher 2021). Mit Blick auf Schule kann hinsichtlich der Begriffe Digitalisierung und Digitalität festgestellt werden:

«Schulen befinden sich zurzeit noch überwiegend in der Phase der Digitalisierung, also in der Phase der Ausstattung mit digitaler Hard- und Software, deren Einsatz aber in eine ‹Kultur der Digitalität› münden muss und wird.» (Zentrum für digitale Bildung und Schule 2022, 4)

Dieser Prozess ist freilich aufgrund der pandemischen Verhältnisse seit Anfang 2020 gezwungenermassen beschleunigt worden, sowohl hinsichtlich der Ausstattung der Schulen bzw. der Schüler:innen und Lehrer:innen mit digitalen Medien (vgl. z. B. Ternès von Hattburg und Schäfer 2020) als auch mit Blick auf die Nutzungsweisen (vgl. z. B. Habicher und Lemke 2022; Sliwka und Klopsch 2020). Auch schulgesetzliche Vorgaben wurden in diesem Zuge digitalisierungsbezogen erweitert, z. B. in § 8 Abs. 2 SchulG NW.

In praxistheoretischer Perspektive sind die (kulturellen) Praktiken in der oben angesprochenen Kultur der Digitalität grundlegend mit einer «starke[n] Transformationsannahme» (Kutscher 2021, 2) verbunden, d. h. mit dem Potenzial bzw. dem Anspruch, Schule, Unterricht bzw. Lernen grundlegend zu verändern. Dabei sind Digitalisierungsprozesse als

Ausdruck eines Wandels und Digitalität als Ausdruck eines dadurch erreichten Zustands durch Gleichzeitigkeit geprägt. So gilt: je mehr die Digitalisierung voranschreitet, umso höher der Grad der Digitalität.

Zusammengefasst werden also die spätmodernen Erscheinungsformen der Kulturen der Diversität und der Digitalität als gesellschafts- bzw. kulturtheoretischer Hintergrund für Inklusion (als gegenwärtige, normativ geprägte (Reaktion) auf die Kultur der Diversität) sowie für Medienbildung, die sich in der gegenwärtigen Kultur der Digitalität formiert, verstanden.

Auf Basis dieser Zugänge werden im Beitrag *Widersprüche* markiert, die zum einen von dem Streben nach Singularität gemäss dem kulturtheoretischen Verständnis der Spätmoderne nach Reckwitz (2021) gekennzeichnet sind, und die zum anderen aufgrund kapitalistisch-neoliberalen gesellschaftlicher Logiken nach Mecheril (2020) als *Illusion der Inklusion* charakterisiert werden können.

In Konsequenz aus den angeführten widersprüchlichen Verhältnissen schliesst der Beitrag mit einem Plädoyer für eine begrifflich bzw. konzeptionell fokussierte *reflexive inklusionsorientierte Medienbildung*.

## 2. Kultur der Diversität

Im Folgenden wird zunächst dargelegt, was unter *Kultur der Diversität* programmatisch verstanden wird. Unter Kultur der Diversität werden zum einen gegenwärtige (wissenschaftlich-theoretische) *Analysen und Programmatiken* von Phänomenen der Vielfalt verstanden – z. B. die Kritik an heteronormativen Geschlechterordnungen. Zum anderen werden unter diesem Begriff entsprechende gesellschaftliche *Ausdrucksformen und (transformative) Praktiken* zusammengeführt – z. B. das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 2019/16) von 2017 zur Einführung einer dritten Angabemöglichkeit der Geschlechtsidentität («divers»). Unter dem Begriff Kultur der Diversität werden demnach sowohl theoretische Perspektiven (auf Vielfalt) als auch die sich entsprechend gesellschaftlich vollziehenden Transformationsprozesse (der Diversifizierung) analytisch zusammengeführt.

## 2.1 Kultur der Diversität: Programmatik

Unter dem Begriff der Diversität werden zum einen theoretische Konzeptionen zusammengefasst, die die Entdeckung der Heterogenität weiterführen und in Bezug zu gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnissen setzen (vgl. z. B. Budde 2021; Breiwe 2020; Riegel 2016). So basiert Diversität programmatisch in dem hier vorliegenden Verständnis auf verschiedenen internationalen Konzepten, z. B. auf dem *Black Feminism* als Bewegung in den USA seit den 1960er-Jahren, der die Verbindung von Sexismus und Rassismus in den Blick nimmt, auf Auseinandersetzungen mit der Trias *Race, Class, Gender*, d. h. der Thematisierung von Verbindungen von rassistischen, klassistischen und sexistischen Strukturen, auf Konzepte der *Multicultural Education* als Ausdruck von Bewegungen multikultureller Erziehung in den USA, auf Antidiskriminierungsbewegungen sowie auf *Diversity*-bezogene Überlegungen (vgl. Breiwe 2020). Die Besonderheit dieser internationalen Bezüge liegt in den Verflechtungen von Diversität mit migrations- sowie geschlechtsbezogenen Aspekten im Sinne intersektionaler und strukturkritischer Ansätze. *Intersektionalität* ist anknüpfend an den *Black Feminism*, der gegen die Unterdrückung Schwarzer Frauen auf dem Arbeitsmarkt vorging, der US-amerikanischen feministischen Forschung v. a. von Crenshaw (1994, 1989) und Hill Collins (1993) in den Fokus geraten. Dabei wird – von den Aspekten *Race, Class* und *Gender* ausgehend – angenommen, dass alle Menschen durch Schnittpunkte (*Intersections*) bzw. Verwobenheiten der Differenzlinien geprägt sind (Walgenbach 2014). So wird in der Kultur der Diversität auch eine intersektionale Perspektive eingenommen. Wenn diese auch die Analyse von kategoriebasierten Differenzen in ihrer Wechselwirkung betrachtet und somit inter- und intrakategoriale Zugangsweisen aufweist, gibt es auch (gleichwohl verhältnismässig wenige) antikategoriale (poststrukturalistisch orientierte) Zugänge (vgl. Dietze, Haschemi, und Michaelis 2012; vgl. auch McCall 2001):

«In der Intersektionalitätsforschung hinterfragt man ab Mitte der 1990er-Jahre zunehmend die Metapher der Kreuzung. Es stehen nicht mehr so sehr ⟨intra⟩- oder ⟨interkategoriale⟩ Fragstellungen im Fokus, sondern ⟨anti-kategoriale⟩ oder besser dekonstruktive [...]» (Bührmann 2020, 40)

Aber auch im Rahmen der inter- und intrakategorialen Zugänge geht es darum, beispielsweise Diskriminierungserfahrungen eben nicht additiv in verschiedenen Sozialstrukturkategorien zu analysieren, sondern in einer gewissen sozialstrukturkritischen Perspektive die Verwobenheiten dieser Kategorien in den Fokus zu nehmen und gerade in intrakategorialen Zugängen interkategoriale Kategorisierungen gewissermassen dekonstruktivistisch zu kritisieren (vgl. Bührmann 2020). Wie auch Boger (2014) im Trilemma der Inklusion Widersprüche im Blick auf kategoriale bzw. dekonstruierte Differenzverständnisse analysiert (s.u.), sind auch im Zuge intersektionaler Zugänge Spannungsfelder zu einer poststrukturalistisch verstandenen Kultur der Diversität zu markieren, wenn auch gerade die ungleichheitskritische Perspektiven Überschneidungen markieren: So «bezieht sich eine kritische Intersektionalitätsforschung vor allem auf die so genannten Achsen der Ungleichheit» (Bührmann 2020, 40).

Im deutschsprachigen Diskurs münden derartige Überlegungen in eine *ungleichheitskritische Strömung* (vgl. Breiwe 2020). Daneben ist in Anlehnung an die *diversity*-bezogenen Konzepte im internationalen wie auch im deutschsprachigen Raum zudem eine ökonomisch-utilitaristisch orientierte Strömung (Stichwort Diversity Management) zu markieren, die aus der hier vorgenommenen Perspektive auf Diversität kritisch betrachtet wird, da diese Strömung auf einer Verwertungslogik der Individuen (in ihrer Vielfalt) im Sinne des Humankapitals basiert (vgl. z. B. Schwarz-Wölzl und Maad 2004). In der ungleichheitskritischen Strömung wird Diversität hingegen struktur- bzw. machtkritisch verstanden. Machtkritische Diversitätsansätze sehen soziale Identitäten und Zugehörigkeiten als Produkte von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus oder Sexismus und thematisieren deshalb die komplexen Verschränkungen derartiger Identitätskonstruktionen mit Strukturen sozialer Ungleichheit bzw. Machtverhältnissen, sind also rassismuskritisch, sexismuskritisch etc. (vgl. Walgenbach 2014).

Die Kultur der Diversität ist mit Blick auf die theoretischen Programmatiken demnach primär von einem ungleichheitskritischen Verständnis geprägt, das mit den nachfolgend beschriebenen Merkmalen verbunden werden kann.

## **2.2 Kultur der Diversität: normativ-demokratisch und diskriminierungskritisch**

Im Diskurs um Diversität ist im deutschsprachigen pädagogischen Kontext das Jahr 1993 bedeutsam, da mit den Schriften von Hinz (1993), Preuss-Lausitz (1993) und insbesondere mit dem Konzept der ‚egalitären Differenz‘ von Annedore Prengel (1993, 2001) unter Einbezug der Interkulturellen, Feministischen und Integrativen Pädagogik Elemente einer Pädagogik der Vielfalt – als Vorläufer des Diversitätsdiskurses – zugrunde gelegt wurden. Derartige Konzepte basieren auf einer *normativ-demokratischen* Konzeption von Diversität, die auf den Menschenrechten sowie Grundsätzen der Demokratie basieren. Von besonderer Bedeutung sind hierbei diskriminierungskritische – und somit auch ungleichheitskritische – Zielsetzungen, die auf Basis rechtlicher Antidiskriminierungsvorgaben sowohl international als auch national erfolgen. Als Beispiele können hier folgende Vorgaben angeführt werden: das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (Bundesgesetzblatt 1969), die EU-Menschenrechtskonvention §14 (Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte 2002), die EU-Richtlinie 2000/43/EG (Antidiskriminierungsrichtlinie) (Rat der Europäischen Union 2000), das Grundgesetz Art. 3 Abs. 3 (Bundesgesetzblatt 2022) sowie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2022). Auch in den Schulgesetzen werden entsprechende Aussagen getätigt, z. B. §1 Abs. 1 SchulG NW (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2022).

## **2.3 Kultur der Diversität: differenzkritisch**

Den Kern der theoretischen Perspektiven auf Vielfalt in der Kultur der Diversität stellt der differenzkritische Charakter dar (vgl. Breiwe 2020). Der besondere Zugang von Diversität ist hierbei von *poststrukturalistischen* Elementen geprägt, indem grundlegende Kritik an bzw. die Auflösung von vermeintlich existierenden ‚Strukturen‘ erfolgt, hier v. a. in Bezug auf Differenzen. Dabei wird auch Sprache als machtwirksam verstanden, indem beispielsweise Differenzen als Ergebnisse (sprachlicher) Unterscheidungspraxen verstanden werden und das Gesprochene so zur sozialen Tatsache



wird (vgl. Mecheril und Melter 2010).<sup>1</sup> West und Fenstermaker (1995) bezeichnen derartige Konstruktionsprozesse in vergleichbarer Weise ethnomethodologisch als *Doing Difference*, als einen Vorgang, der Individuen kategorial in Zuschreibungen und normative Ordnungen fasst und somit Machtverhältnisse verstärkt. Hierauf reagiert Diversität programmatisch mit Prozessen der *Dekonstruktion*, die an kategorialen (gruppenbezogenen, binär bzw. biologistisch orientierten) Zuschreibungen und Differenzordnungen (z. B. ‹mit bzw. ohne Behinderung›) im Kontext von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen – d. h. ungleichheitskritisch – geübt wird. Ein Dilemma liegt darin, dass die Auseinandersetzung mit Differenz stets zwei Seiten umfasst: die Betonung der Differenz und den Versuch der Überwindung von Differenz. Differenzanerkennung im Sinne von Differenzmarkierungen ist für gesellschaftliche und schulische Kontexte sehr bedeutsam, da mit ihnen auch konkrete Handlungsmöglichkeiten, z. B. Ressourcenzuteilung aufgrund diagnostizierter Förderbedarfe, verbunden sind. Dieses ‹Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma› zeigt sich in der Schule z. B. durch Benennungspraxen (‹Willkommensklassen› etc.), verbunden mit der Kategorisierung ‹neu zugewanderter Kinder› z. B. als ‹DaZ-Kinder›, denen mit besonderen Massnahmen und Hilfestellungen begegnet wird, während die Strukturen des Bildungsregelsystems weitgehend unberührt bleiben (vgl. Georgi und Mecheril 2018). Demgegenüber – im Sinne eines Perspektivwechsels von den Schüler:innen hin zum System – betont Supik (2018):

«Auch hier ist ein Perspektivwechsel weg von der Frage des Status einer Person hin zu der Frage systematischer Normalitätserwartungen und Barrieren grundlegend. [...] Es ist das System, das die Förderressourcen und Kapazitäten benötigt, nicht die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Ansätze der Abkehr vom Konzept der leistungs- und altershomogenen Schulklasse als Lerngruppe und Bezugsnorm zielen in die gleiche Richtung der Auflösung der Fiktion des Normschülers.» (ebd., 109)

---

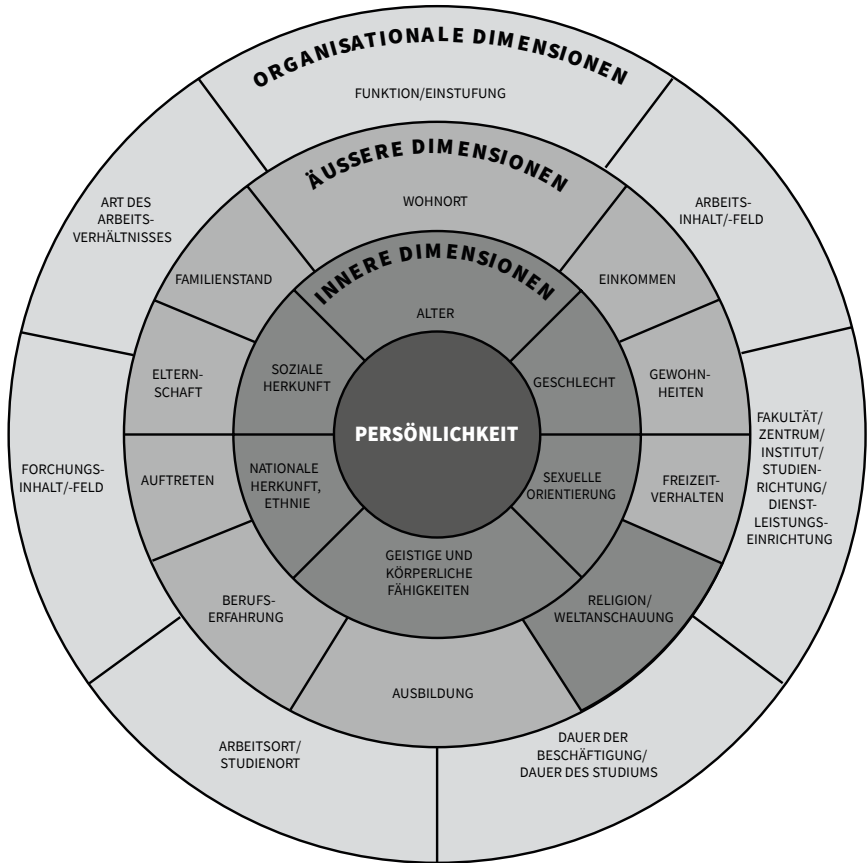
1 Den Zusammenhang zwischen Sprache und Diversität verdeutlichen beispielsweise die Entwicklungen und Diskussionen um die Schreibweise von Personen, z. B. ‹Schüler› (auch als normorientierter Ausdruck im Rahmen hegemonialer Männlichkeit), ‹Schülerinnen und Schüler› (auch als Ausdruck eines binären Differenzverständnisses) und ‹Schüler:innen› (als Ausdruck der Kultur der Diversität).

Der differenzkritische, dekonstruktivistische Charakter der Kultur der Diversität soll im Folgenden konkretisiert werden.

#### **2.4 Diversität konkret: aus 2 wird x**

Gegenüber den binären Differenzordnungen stehen im Kontext der Differenz(en) die Aspekte Mehrdimensionalität und Hybridität, d. h. identitätsbezogene Vermischungen bzw. Zwischenwelten, in Zusammenhang mit Vorstellungen von Persönlichkeit bzw. Identität und der angeführten Kritik an etablierten Differenzordnungen (vgl. z. B. Budde 2021; Breiwe 2020; Riegel 2016).

Ausgehend von der (affirmativen) Darstellung der Dimensionen von Persönlichkeit nach Gardenswartz und Rowe (2003), die von Strukturkategorien (vgl. z. B. Hill Collins 1993) ausgehen, wird deutlich, inwiefern das Individuum von vielfältigen Teilidentitäten bzw. Persönlichkeitsmerkmalen geprägt ist.



**Abb. 1:** Die Dimensionen von Diversität (Gardenswartz und Rowe 2003; n. Rosken 2010, 173).

Wenn auch hier eine strukturalogische Logik deutlich wird, ist die (intra)kategoriale Vielschichtigkeit und Verwobenheit eines Subjekts im Sinne der oben angeführten Problematik der Einteilung von Subjekten in Differenzkategorien erkennbar. So werden binäre Differenzzuweisungen der Vielschichtigkeit eines Subjekts nicht gerecht, zumal sie hierarchisch strukturiert sind. Die ‹normalisierte› bzw. dominante Position steht dabei über der – von der ‹Norm› abweichenden – dominierten Position. Dieses Muster der Privilegierung bzw. De-Privilegierung veranschaulicht das Modell der ‹Power-Flower›.

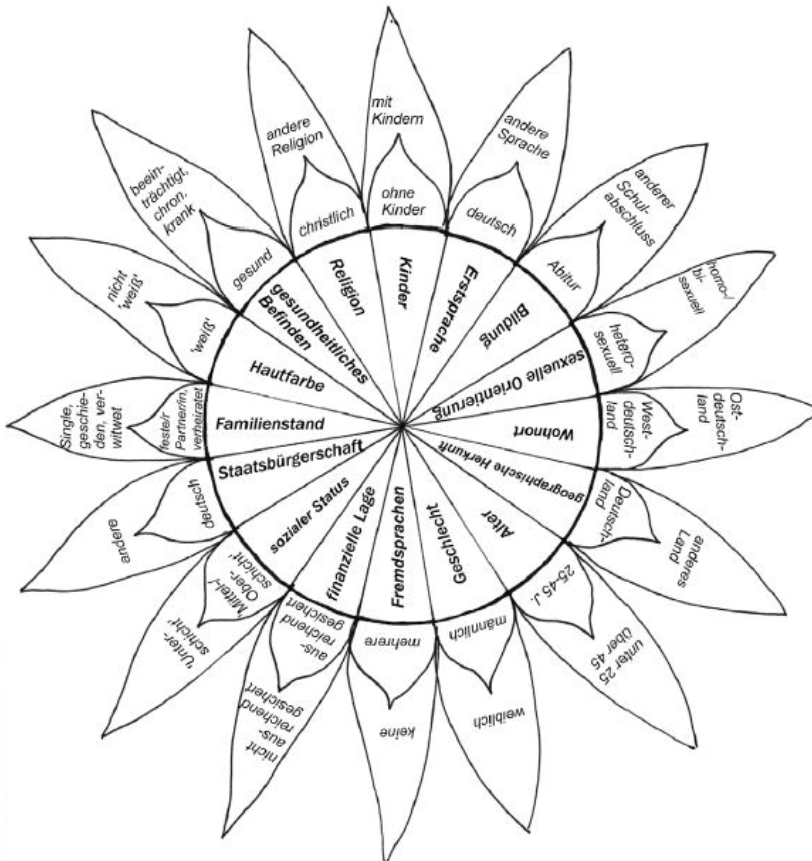


Abb. 2: Power-Flower-Modell (Eisele, Scharathow, und Winkelmann 2008, 22).

Diese grundlegende Kritik an der machtwirksamen binären Vorstellung von Differenz in der Kultur der Diversität soll im Folgenden in Verbindung zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen anhand zweier Beispiele verdeutlicht werden.

## 2.5 Beispiel 1: Queer-Diversität

Das erste Beispiel bezieht sich auf *geschlechts- und sexualitätsbezogene* Diversität. Traditionell etabliert sind hier die binären Strukturen (männlich-weiblich) bzw. (heterosexuell-nichtheterosexuell). Normen und Macht wirken hier z. B. in Form hegemonialer Männlichkeit bzw. Heteronormativität

(Vorstellung von zwei Geschlechtern sowie von Heterosexualität als Norm, verbunden mit Machtprivilegien für «Männer»). In einem ungleichheitskritischen Konzept von Diversität löst sich diese Struktur bzw. Ordnung auf, indem diese Binarität bzw. die beiden Geschlechter «Mann» und «Frau» als soziale Konstrukte – hierfür steht der Begriff Gender – verstanden werden. Demgegenüber wird im Konzept der Diversität geschlechts- und sexualitätsbezogen (*Queer-*)Diversität (Engel 2013; Ketelhut 2013), mathematisch ausgedrückt: Aus 2 wird ein unbestimmtes  $x$ . Und mit dieser Pluralität ist unmittelbar die Kritik an den mit Binarität und Normorientierungen verbundenen Machtstrukturen verbunden. Rechtlich hat sich diese Entwicklung im Urteil des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 2019/16) von 2017 zu Einführung einer dritten, abweichenden Angabemöglichkeit der Geschlechtsidentität, die eben nicht «männlich» oder «weiblich» meint, sondern unbestimmt ist («divers»), manifestiert. Ein derartiges Verständnis von Geschlecht und Sexualität ist für Schule und Unterricht unmittelbar relevant. So stellen sich auch hier Fragen, wie mit geschlechtlichen Differenzierungen («Mädchen» vs. «Jungen») im Unterricht didaktisch und pädagogisch umgegangen wird oder wie Schultoiletten bzw. Umkleidekabinen in der Turnhalle gestaltet sind (vgl. z. B. Rendtorff 2015).

## 2.6 Beispiel 2: Neuro-Diversität

Beispiel 2 bezieht sich auf *körper- bzw. gesundheitsbezogene* Diversität. Traditionelle, binär ausgelegte Differenzordnungen unterscheiden zwischen «krank-gesund» bzw. «mit-ohne-Behinderung» etc. In der Kultur der Diversität liegt jedoch auch hier eine Pluralität vor, aus 2 wird  $x$ . Verdeutlicht werden soll dies am Ansatz der *Neuro-Diversität*, in der neurologische bzw. psychologische Aspekte, z. B. ADHS, als «normaler» sowie potenzialorientierter Ausdruck von Diversität angesehen und nicht pathologisiert werden (Armstrong 2010, 2012). In diesem Kontext wird also der konstruktivistische Charakter von «Behinderung» bzw. «Krankheit» betont. «Behinderung» und «Krankheit» werden somit als Produkte sozialer Prozesse angesehen und es wird kritisch mit körperlichen Normalitätsanforderungen im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse umgegangen. Angestrebt wird eine möglichst barrierearme Teilhabe – auch an Schule und Unterricht, bei

der soziale Praxen und Ordnungen, z. B. in Form statusorientierter Diagnosepraktiken kritisch beleuchtet werden, die mit essentialisierender Etikettierungen verbunden sind (sonderpädagogischer Förderbedarf), durch die Menschen behindert bzw. diskriminiert werden.

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen: Die spätmoderne Gesellschaft ist (auch) durch eine Kultur der Diversität geprägt, die sich einerseits in theoretischen Analysen und Programmatiken von Vielfalt, andererseits in entsprechenden gesellschaftlichen Praktiken bzw. Transformationsprozessen manifestiert. Diese Entwicklung ist im poststrukturalistischen Sinne mit den (z. T. auch widersprüchlichen) Aspekten Intersektionalität und Hybridität sowie Kritik und Dekonstruktion (bi-)kategorialer Differenzordnungen verbunden. Inklusion stellt hierbei eine gegenwärtig zentrale konzeptionelle Antwort auf diese gesellschaftlichen Verhältnisse dar.

Im Folgenden werden die Grundelemente der Kultur der Digitalität skizziert, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kultur der Diversität stehen.

### **3. Kultur der Digitalität**

Die Kultur der Digitalität ist nach Stalder (2019) von diesen drei Grundformen (des Ordners) geprägt:

1. *Referentialität* (Bezugnahme auf etwas): Hiermit ist die (aktive) Einbindung in unendliche Referenzrahmen und Bezüge bzw. das Erstellen eines persönlichen Bezugssystems gemeint. So kann sich jede:r Einzelne in kulturelle Prozesse (als Rezipient:in) einschreiben und selbst – als Produzent:in – kulturell produktiv sein, z. B. in Form ständig aktualisierter Statusbilder oder -videos oder Selfies, mit denen die Produzierenden zeigen möchten, was sie für relevant erachten. Diese Möglichkeit nimmt offiziellen Kulturinstitutionen (z. B. Bibliotheken) Macht und gibt diese z. B. in Form von Twitter oder Instagram in die Hände des Publikums. Dabei ist jede Form des Auswählens bzw. jede Fokussierung der Aufmerksamkeit eine produktive Handlung, auch wenn die einzelne Handlung für sich noch so unwichtig erscheinen mag (ebd.). Stalder (ebd.) verweist hier auf die enorme Informationsflut im Internet. Diese Daten –als stetig wachsendes Ergebnis der Massenbeteiligung

– können beliebig unter Berücksichtigung des Datenschutzes geteilt, verlinkt, gespeichert oder weiterbearbeitet, d. h. allgemein gesagt (passiv-rezipierend als auch aktiv-produktiv) kann auf sie Bezug genommen werden. So führt Stalder aus, dass die bisherige Ordnung durch (traditionelle) Medien oder eben derartige Institutionen hergestellt wurde, indem sie Informationen filterten, aufbereiteten und so eine gewisse Übersichtlichkeit herstellten. Dabei konnten nur wenige Menschen publizieren, die meisten hingegen lediglich rezipieren (ebd.). Nunmehr – in der Kultur der Digitalität, die von einer gewissen Unordnung und Unübersichtlichkeit geprägt ist, kann jede:r selbst publizieren – weitestgehend ohne Filterung, denn es gibt keine ‹Internetredaktion›, die entscheidet, was publiziert wird, wodurch sich auch *Fake News* problemlos publizieren lassen (ebd.). Diese neue Struktur von Öffentlichkeit ist eine logische Begleiterscheinung zur Vervielfältigung der Gesellschaft in immer mehr Milieus oder Nischen (ebd.).

2. *Gemeinschaftlichkeit*: Hier spricht Stalder (ebd.) von (selbst gewählten, ordnenden) kollektiven Einbindungen in Form von gemeinschaftlichen Formationen und gleichzeitig von der Atomisierung der Gesellschaft bzw. einem vernetzten Individualismus. In der Kultur der Digitalität gibt es verschiedene Formen von Gemeinschaftlichkeit, z. B. Interessensgruppen in *Social Media* Kanälen oder politische Vereinigungen. Diese gemeinschaftlichen Formationen sind Zusammenschlüsse von gleichberechtigten Menschen, die ein gemeinsames Ziel im Auge haben (ebd.). Mit diesen neuen gesellschaftlichen Formationen entsteht auch ein neuer ageographischer, auch transnationaler und atemporaler Horizont: «Der raumzeitliche Horizont der digitalen Kommunikation ist eine globale, das heisst ortlose Dauergegenwart» (ebd., 147). Derartige kollektiv getragene (ort- und zeitlose) Bezugsrahmen stabilisieren Wahrnehmungen und Identitäten. Sie können eigene Werte und Vorstellungen schaffen, Zugang zu Ressourcen ermöglichen und existieren informell-fragil (so können Gruppen in sozialen Netzwerken jederzeit verlassen oder aufgelöst werden) und zugleich strukturiert-stabil

(Gruppen in sozialen Netzwerken können über Jahre bestehen und das alltägliche Leben eines Menschen begleiten). Dabei entstehen neue Formen der Partizipation.

3. *Algorithmizität*: Hierunter werden automatisierte Entscheidungsverfahren bzw. durch «Algorithmen generierte Ordnungen» (ebd., 182) als Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns verstanden. Algorithmen stellen einen definierten Rechenweg im Sinne einer Handlungsvorschrift bzw. eines Rezeptes dar, wonach feststehende Einzelschritte ausgeführt werden: Algorithmen ordnen, filtern, sortieren, gewichten im Hintergrund, quantifizieren qualitative Eingebungen – an das individuelle Nutzungsverhalten bzw. Profil angepasst – die oben skizzierte Informations- und Datenflut, die von Unübersichtlichkeit und Unordnung gekennzeichnet ist. Als offensichtlichste Beispiele sind hier die auf die jeweiligen Interessen abgestellte algorithmisch gesteuerte Werbung bzw. Kaufempfehlung oder die TikTok-Videos zu nennen, die (auf der *For-You-Page*) angezeigt werden. Formen Künstlicher Intelligenz (KI) basieren zwar auf derartigen Algorithmen, entwickeln diese und damit sich jedoch auf Basis der entstandenen Daten (als Wissensbasis für KI) stets weiter. Algorithmen besitzen demnach eine grosse Macht, der man sich kaum entziehen kann, schaffen Realitäten und entwickeln sich auf Basis des jeweiligen Nutzer:innenverhaltens stetig weiter.

Das Phänomen *Hashtag* ist ein gutes Beispiel, an dem sich diese drei Grundelemente der Kultur der Digitalität wiederfinden. Zum einen wird so Referentialität hergestellt, d. h. der Post/das Bild etc. wird sichtbar und es kann hierauf Bezug genommen werden. Gleichzeitig wird mit der Nutzung des Hashtags auf etwas Bezug genommen (z. B. auf einen Ort). Zum anderen wird Gemeinschaftlichkeit hergestellt, da man den Post/das Bild einer gemeinschaftlichen Formation zuordnet, die sich unter diesem Hashtag bildet. Letztlich werden auch die von uns verwendeten oder befolgten Hashtags Teil der durch Algorithmen generierten Ordnung unserer digitalen Welt (vgl. Kanwischer und Gryl 2022).



Hervorzuheben ist, dass Stalder (2019) einen expliziten Zusammenhang zwischen den Aspekten Diversität und Digitalität herstellt, indem er auf die Vervielfältigungsprozesse in der Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten eingeht. Diese zeigen sich beispielsweise in der Ausweitung geschlechtlicher Identitäten, die mit einer Vervielfältigung kultureller Praktiken (als Ausdruck der Kultur) und sozialer Rollen sowie der Selbstermächtigung marginalisierter Gruppen (hier Homo- oder Transsexueller) verbunden ist. Stalder verweist in diesem Kontext auch auf die fundamentale Kritik durch den Postkolonialismus: In dieser Strömung, die sich kritisch mit dem Kolonialismus und seinen Folgen auseinandersetzt, wird ein statisches Kulturverständnis – in dem Kultur als geschlossene, einheitliche und fest stehende Einheit verstanden wird – kritisiert, indem die Kategorien ›Westen‹ (als Zentrum) und ›Osten‹ (als Peripherie) als Erfindungen dekonstruiert werden. Mit dem Verständnis von Kategorien als solchen, die «wesentlich dazu beitragen, die Zustände hervorzubringen, die sie zu beschreiben vorgeben» (ebd., 50) wird der diskurstheoretische Konstruktions- bzw. Dekonstruktionsprozess deutlich. Dabei kommt der (personenbezogenen) Hybridität (als Mischzustand mit mehrfachen Identitätszugehörigkeiten) und der (digitalisierungsbezogenen) Hybridisierung (als Mischzustand zwischen analogen und digitalen Elementen) besondere Bedeutung zu. Im Sinne dieses Mischzustandes spricht Stalder von der *Präsenz der Digitalität jenseits der digitalen Medien* als Wesensmerkmal der Kultur der Digitalität, durch die eine grundlegende Zweiteilung in analog und digital aufgehoben wird.

Gleichwohl sind mit diesen kulturtheoretischen Perspektiven der Kulturen der Diversität und der Digitalität Widersprüche verbunden, auf die im Folgenden eingegangen wird.

#### **4. Widersprüche in der Kultur der Diversität und Digitalität in der spätmodernen Gesellschaft**

Die im Folgenden dargelegten Widersprüche im Rahmen der Kulturen der Diversität und Digitalität basieren auf unterschiedlichen Zugängen. Da, wie oben skizziert, Inklusion als pädagogische bzw. sozial-institutionelle ›Antwort‹ auf die theoretischen und gesellschaftlichen Perspektiven auf

die Phänomene der Kultur der Diversität gefasst wird, beziehen sich diese Spannungsfelder (zunächst) auf die Ebene der (inklusionsorientierten) «Umsetzung» und der damit verbundenen Widersprüche. So wird zunächst auf das Trilemma der Inklusion nach Boger (2014) sowie das Illusionäre der Inklusion in kapitalistischen Verhältnissen (vgl. Mecheril 2020, 2014; Becker 2016) eingegangen. Anschliessend wird die Bedeutung sozialer Ungleichheit in der Kultur der Digitalität dargelegt, ehe kulturtheoretische Perspektiven nach Reckwitz (2021) in Bezug auf die Kulturen der Diversität und Digitalität eingenommen werden. Die unmittelbaren Zusammenhänge zwischen den differenztheoretischen Annahmen im Sinne der skizzierten Kultur der Diversität und der Thematisierung bzw. Umsetzung von Inklusion werden hierbei deutlich.

#### **4.1 Das Trilemma der Inklusion**

Bogers (2014) Ausführungen zum *Trilemma der Inklusion* nehmen Anschluss an die vorgestellten Paradigmen der Kultur der Diversität. So sind nach Boger drei Aspekte für das Trilemma der Inklusion bedeutsam: der Aspekt der *Dekonstruktion* (z. B. von binären Differenzordnungen), der Aspekt der *Normalisierung* (alle Menschen sind in ihrer Unterschiedlichkeit Teil der Normalität) und der Aspekt des *Empowerments* (Ermächtigung marginalisierter Menschen). Das Trilemmatische besteht darin, dass ausschliesslich zwei Aspekte jeweils gleichzeitig zusammen gehen können: Beim Zusammenspiel von Normalisierung und Empowerment verweist Boger auf das Problem, dass beispielsweise Formen des Empowerments mitsamt der Forderung nach Gleichberechtigung bzw. Teilhabe auf einer dichotomen Einteilung basieren: «Die Kategorie «Behinderung» zu dekonstruieren, wenn ich für Behindertenrechte kämpfe, hiesse den Ast abzusägen, auf dem ich sitze.» (ebd., 55). Hier liesse sich auch der sonderpädagogische Zugang zu Inklusion verorten, der mit entsprechenden Diagnostiken (als konstruierte Differenzmerkmale) und den damit verbundenen Ressourcenzuteilungen verbunden ist. Anders ausgedrückt: Existiert eine neue (dekonstruierte) Normalität (d. h. es treffen Normalisierung und Dekonstruktion aufeinander), wird explizites Empowerment ausgeschlossen, da eben jegliches mögliches Differenzkonstrukt, das die Basis für Empowerment darstellen

könnte, dekonstruiert wäre. Verbinden sich hingegen die Aspekte der Dekonstruktion und des Empowerments in Form des Andersseins als (Selbst-) Abgrenzung, relativiert sich wiederum der Aspekt der Normalisierung.

## **4.2 Die Illusion der Inklusion in kapitalistischen, neoliberalen Verhältnissen**

Schule bzw. das Schulsystem ist zudem nach wie von Logiken der klassischen Moderne geprägt, indem nach allgemein gültigen Lehrplänen und mit standardisierten Noten und formalen Abschlüssen auf Basis (implizierter) Homogenitätsvorstellungen im Sinne der klassischen etablierten Differenzordnungen qualifiziert wird. Auch die Umsetzung bzw. das Verständnis von Inklusion erfolgt in der Regel in einem engen Sinne, indem der Blick auf ‹Behinderung› bzw. ‹sonderpädagogischen Förderbedarf› (als Ausdruck für eine binäre Differenzordnung) gerichtet wird. Mit der Praxis der Umsetzung derartiger Inklusion, die auf diagnose- und ressourcenorientierten Kategorisierungen basiert und bei der es einen grundlegenden Ressourcenvorbehalt gibt, wird deutlich, dass Diversität nicht mit der Thematisierung von Benachteiligungen, sondern auch von Privilegien (z. B. für das Gymnasium) verbunden ist. Hier ist schliesslich zu fragen, wie viel Diversität tatsächlich erwünscht ist. Dies passt gewissermassen zu neoliberalen bzw. kapitalistischen Logiken, denen auch Schule unterworfen ist, z. B. in Form der Selektions- bzw. Allokationsfunktion (d. h. der Aufgabe von Schule, die nachwachsende Generation im Sinne der Sozialstruktur der Gesellschaft in Form unterschiedlicher Qualifikationen zu verteilen) sowie einem neoliberalen Leistungsverständnis, das sich im Konzept der Meritokratie als Herrschaftsordnung manifestiert, die auf Begabung und Leistungsfähigkeit des Einzelnen basiert. Hierauf haben bereits Bourdieu und Passeron (1971) mit dem Verweis auf die *Illusion der Chancengleichheit* aufmerksam gemacht. Anders ausgedrückt ist bzw. wäre mit Inklusion in der Schule unmittelbar eine Änderung des Systems verbunden, wie Becker (2016) verdeutlicht:

«Dass aber Inklusion in der Schule auch bedeutet, dass die Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung auf eine Änderung des Systems setzt und nicht das System seine leistungsfokussierte Bildungsstrategie mit einigen kleinen Aufmerksamkeitsumwegen fortsetzen kann, ist ebenso evident.» (ebd., 157)

Inklusion, so Mecheril (2020), verspricht demgegenüber, «zu einem gleichberechtigten Einbezug in und Teilhabe an gesellschaftliche(n) Teilbereiche(n) derer beizutragen, die aufgrund der Normalitätsannahmen und Anforderungen der Teilbereiche (z.B. Arbeitsmarkt) schlechter gestellt bleiben» (56). Die Politik tritt hierbei als «euphorische Inklusionsbefürworterin» (Becker 2016, 11) auf. Dabei werden jedoch ausgrenzende gesellschaftliche Dynamiken der Wirtschafts-, Steuer- und Arbeitsmarktpolitik ausgeblendet. Vor diesem Hintergrund betont Mecheril (2020) den *illusionären Charakter von Inklusion*, die in einem konstitutiven Widerspruch zu nicht inklusiven gesamtgesellschaftlichen Bedingungen steht. Das Illusionäre der Inklusion liegt in der «für kapitalistische Verhältnisse konstitutiven Re-Produktion sozialer Ungleichheit durch und in Bildungssystemen sowie disziplinierenden und subjektivierenden Formierung der Individuen in formellen Bildungssystemen» (Mecheril 2014, 211). Letztlich kann Inklusion demnach als «Ausdruck eines Mythos der Bildungsgerechtigkeit» (Mecheril 2020, 56) verstanden werden, «dessen eigentliche Funktion in der Legitimierung von Ungleichheit bei fortwährendem Anspruch auf flexible Selbstführung der Subjekte besteht» (ebd.). Dies entspricht einer unreflektierten Programmatik von Inklusion. Ziel muss stattdessen sein, die «auf Leistung und Konkurrenz gründende Gesellschaftsorganisation» (Becker 2016, 17) zu hinterfragen bzw. kritisch zu reflektieren.

### **4.3 Soziale Ungleichheit in der Kultur der Digitalität**

Soziale Ungleichheit ist in der Kultur der Digitalität ebenfalls durch widersprüchliche Aspekte gekennzeichnet. So lässt der Blick auf soziale Ungleichheit im Kontext von Digitalität bzw. Digitalisierungsprozessen einerseits eine digitale Kluft (*Digital Divide*) erkennen. Diese Spaltung zeigt sich z.B. in der tendenziellen Bevorzugung von vergnügungsbezogenen

und sozial-interaktiven Nutzungsweisen sowie deutlich geringeren computer- und informationsbezogenen Kompetenzen bei sozial benachteiligten Schüler:innen. Demgegenüber sind sozioökonomisch privilegiertere Schüler:innen besser mit digitalen Medien (Hard- und Software) ausgestattet (vgl. z.B. Drossel, Eickelmann, und Vennemann 2019; Senkbeil et al. 2019). Die Ungleichheit in den jeweiligen Medienpraxen stellt Kutscher (2019) in Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital: Ungleiche Nutzungsweisen digitaler Medien stehen somit in unmittelbarem Zusammenhang zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen. Schulen kommt somit «im Sinne der Schaffung bestmöglicher Bildungsgerechtigkeit die Aufgabe zu, einer Zunahme herkunftsbedingter Disparitäten in den ‹digitalen› Kompetenzen entgegenzuwirken oder diese sogar zu verringern» (Senkbeil et al. 2019, 329).

In diesem Sinne können digitale Medien andererseits zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und mehr sozialer Gleichheit beitragen (vgl. z. B. Schacht et al. 2019) sowie zu mehr Teilhabe im Sinne von Inklusion beitragen (vgl. z. B. Bosse et al. 2019; Bosse 2017; Schulz 2018). Auch mit Blick auf selbstständige, individualisierende bzw. differenzierende Lernprozesse können digitale Medien zu verbesserten Möglichkeiten führen (vgl. Breiwe 2022), da so Aufgaben und Lernumgebungen angeboten werden können, die Schüler:innen lebensnäher abholen und einfachere Zugänge zu Wissen und Lernen – insbesondere für «benachteiligte Lernende» (Heinen und Kerres 2015, 13) – ermöglichen sowie unterschiedliche Lerntempi bzw. Schwierigkeitsgrade aufweisen (vgl. ebd.). Gerard et al. (2015) haben in ihrer Metaanalyse gezeigt, dass adaptive Lernsoftware v. a. für Schüler:innen mit geringem Vorwissen sowie bei komplexeren Aufgaben individuell hilfreich sein kann. Assistive Technologien können schliesslich die Teilhabe an Bildungsprozessen vergrössern, nicht nur durch die technologische Beseitigung bestehender Barrieren, sondern auch durch räumlich und zeitlich uneingeschränkte Zugriffsmöglichkeiten (vgl. z. B. Bosse 2017).

#### **4.4 Die Gesellschaft der Singularitäten**

Aus kulturtheoretischer Perspektive erfolgt in der Gesellschaft der Singularitäten nach Reckwitz (2021) eine Inszenierung der Singularität, die damit im Sinne einer instrumentellen Selbstperfektionierung (Mecheril 2020, 2014) in Konkurrenz zu anderen auftritt. So spricht Reckwitz von einem differenziellen Liberalismus, in dem (auch) Diversität – insbesondere unter Slogans wie *Celebrate Diversity* – letztlich im Sinne eines ökonomisch-neoliberalen Ausdrucks der Singularisierung aufgefasst wird. Gleichzeitig grenzen sich (auf kultureller Ebene) Gemeinschaften als singuläre (eigene) Kollektive von anderen ab. Reckwitz spricht hier von Kulturessentialismus. Auf das Individuum in der Schule übertragen wird schulische Erziehungspraxis nach Reckwitz (2021) – durchaus auch in neoliberalen Sinne des ökonomisch orientierten Konkurrenzkampfes – zum «Singularisierungsprogramm des Kindes» (331), das sich möglichst autonom entfalten soll: «Was zählt, ist hingegen die Zielperspektive des Besonderen, des Einmaligen und latent Genialen.» (Becker 2016, 143). Relevant hierfür sind insbesondere digitalisierungsbezogene Kompetenzen, die nach Kutscher (2019) als Teil des kulturellen Kapitals angesehen werden können (s. o.). So kann auch die Kultur der Digitalität in Bezug zur kultursoziologischen Perspektive nach Reckwitz (2021) gestellt werden – insbesondere in Form der Inszenierungsorientierung der Singularitäten (in der Gemeinschaftlichkeit). Durch die Mischung aus Konsum und Produktionstätigkeit ergibt sich in Verbindung mit der Unendlichkeit an Kulturformaten (durch die Referentialität) ein Raum für vielfältige Singularisierungsformen. Es erfolgt die Komposition eines Profil-Subjekts in Form einer modularischen bzw. kompositorischen Singularität. Dieser Vorgang lebt von der Permanenz der Performanz des Neuen, die von Unverwechselbarkeit, performativer Authentizität und Sichtbarkeit geprägt ist, so Reckwitz (2021). Durch die gleichzeitig mitwirkende algorithmengesteuerte Ordnung wird parallel ein zweites Profil-Subjekt im Hintergrund erzeugt. Dabei besteht die Möglichkeit der Zementierung des Subjekt-Profiles in und durch *Filter Bubbles*. So sind derartige algorithmengestützte Ordnungen immer stärker darauf ausgerichtet, «dem individuellen Nutzer seine eigene, singuläre Welt zu schaffen» (ebd., 189). Dabei sollen «idealerweise [...] Fragen beantwortet werden, bevor sie gestellt werden» (ebd., 191). Mit diesen Singularisierungsprozessen

sind aufgrund der unterschiedlichen Mediennutzungsweisen (algorithmengestützte) Verstärkungen sozialer Ungleichheit verbunden (Vieth und Wagner 2017).

Übertragen auf Schule und Unterricht entstehen vor diesem Hintergrund gewisse Widersprüche: Diese bewegen sich zwischen einer (ich-bezogenen) Selbstverwirklichung in Abgrenzung zu den Anderen (im Sinne der Singularität), verbunden mit der gesellschaftlich ebenfalls geforderten *Herstellung sozialer Ungleichheit* auf der einen Seite und einer *solidarischen, gleichberechtigten Teilhabe aller* an (schulischen) Bildungsprozessen im Sinne der Inklusion, verbunden mit dem Anspruch, Ausprägungen sozialer Ungleichheit zu verringern bzw. diese zu beseitigen auf der anderen Seite.

## **5. Fazit und die Konsequenzen für inklusive Medienbildung**

Es ist deutlich geworden, dass sich Inklusion bzw. inklusive Medienbildung in Schule und Unterricht in der spätmodernen Gesellschaft in widersprüchlichen Kontexten bewegt bzw. mit widersprüchlichen Ansprüchen konfrontiert wird. So ist die spätmoderne Gesellschaft einerseits geprägt von Diversifizierungs- und Singularisierungsprozessen, indem zeitgleich Bestrebungen nach individuell-konkurrenzorientierter Selbstentfaltung (Stichwort Profilierung) sowie zu gemeinsam-solidarischen Vorgehensweisen (Stichwort Inklusion) existieren. Im Sinne der Kultur der Diversität werden etablierte binäre Formen von Differenz zunehmend insbesondere aus ungleichheits- und machtkritischer Perspektive kritisiert und dekonstruiert, sodass vielfältigere, mehrdimensionale Formen von Vielfalt entstehen (aus 2 wird x), die auf Basis der Menschenrechte diskriminierungskritisch orientiert sind. In diesem Sinne fordert Stoltenhoff (2022) eine rekonstruktiv ausgerichtete Medienpädagogik, d. h. eine Medienpädagogik, die sich kritisch-reflexiv hinsichtlich der Herstellung und Reproduktion von Differenz(en) positioniert. Mit der Diversifizierung hängen jedoch auch Formen der Singularisierung zusammen, in denen sich Individuen möglichst einzigartig zu verwirklichen und (digital) zu inszenieren trachten. Mit diesen Formen der (auch wettbewerbsorientierten) Suche nach Singularität wird letztlich die Idee einer solidarisch, ungleichheitskritisch

angelegten Inklusion irritiert. Dabei vollziehen sich diese Prozesse insbesondere im digitalen Raum und sind dabei (auch) algorithmengesteuert, wodurch soziale Ungleichheit verstärkt wird.

Hinzu treten Widersprüche, die sich einerseits auf das normative Versprechen von Schule beziehen, inklusiv zu sein bzw. zu werden, sich andererseits in gesellschaftlichen (kapitalistisch-neoliberalen) Logiken und Erwartungshaltungen bzgl. Schule zeigen: Indem Schule (auch) als Ort der Allokation und Selektion und somit als Ort der Herstellung bzw. Verfestigung sozialer Ungleichheit fungiert, kommt Inklusion ein illusionärer Charakter zu. Hiermit verbunden sind Homogenisierungs- und Standardisierungsorientierungen, z. B. in Form des gegliederten Schulsystems ab der Sekundarstufe oder der Orientierung an der Jahrgangsstufe und der Bewertungspraktik in Form von Noten, die v. a. auf Basis fachlicher und sozialer Bezugsnormen vergeben werden.

Wenn demnach normative Aussagen zum Anspruch von Schulen, inklusiv zu sein bzw. zu werden, formuliert werden bzw. wenn in diesem Sinne von inklusiver Medienbildung gesprochen wird, sollten derart widersprüchliche Verhältnisse mitgedacht und explizit berücksichtigt werden, da diese sonst ausgeblendet bleiben und der Vorwurf einer unreflektierten bzw. illusionären Perspektive erhoben werden kann. So lassen sich schliesslich folgende konzept- bzw. begriffsbezogene Konsequenzen ableiten:

Wenn wirkliche Inklusion aufgrund dieser Verhältnisse eine Vision bzw. Utopie ist, geht es weniger um das Ziel, sondern um den Weg zum Ziel im Sinne eines anhaltenden Prozesses. Dies kann der Begriff der *Inklusionsorientierung* verdeutlichen, der nach Grummt (2019) eine «Annäherung an Inklusion» (26) ausdrücken soll. Dieser Begriff verdeutlicht die Botschaft, dass es um eine *Orientierung* an Inklusion im Sinne einer Zielsetzung geht, und tatsächliche Inklusion ein Ideal darstellt, das vor dem Hintergrund der Widersprüche nur bedingt erreicht werden kann:

«Inklusion kann damit als das menschenrechtsbasierte Streben nach maximaler Teilhabe und minimaler Diskriminierung verstanden werden, welches, wie Bogers Reflexionsfolie verdeutlicht, von grundlegenden Dilemmata begleitet wird.» (Grummt 2019, 26, Herv. R.B.)



Auf diesem Weg bzw. im Zuge der Inklusionsorientierung sind, wie Grummt anführt, die widersprüchlichen, auch trilemmatischen Verhältnisse zu berücksichtigen und zu *reflektieren*. Aus diesem Grund sollte der Ausdruck der Inklusionsorientierung um das Attribut reflexiv ergänzt werden. Die Formulierung *reflexive Inklusionsorientierung* soll im Gegensatz zu einem unreflektierten Inklusionsbegriff die aufgezeigten Komplexitäten verdeutlichen (zur reflexiven Inklusion in Bezug auf den Umgang mit Differenzen bzw. Kategorien vgl. auch Schildmann 2016; Budde und Hummrich 2013).

Übertragen auf Inklusive Medienbildung hiesse dies, entsprechend von einer *reflexiven, inklusionsorientierten Medienbildung* zu sprechen:

1. *Inklusionsorientiert* ist eine derartige Medienbildung, da sie die drei Felder der medialen Teilhabe nach Bosse et al. (2019) aufgreift – Teilhabe in Medien, an Medien und durch Medien – und so insgesamt zu mehr Teilhabe führt, wissend, dass es gesellschaftsbedingte Grenzen gibt – und somit immer nur bedingt tatsächlich inklusiv ist.
2. *Reflexiv*, da sie gesellschaftliche und schulische (widersprüchliche) Verhältnisse reflektiert, indem sie kritisch berücksichtigt,
  - was inklusionsorientierte Medienbildung tatsächlich leisten kann,
  - inwiefern sie zur singulären Selbstinszenierung bzw. Profilierung der Individuen beiträgt,
  - inwiefern sie zu mehr sozialer (Un-)Gleichheit führt,
  - inwiefern sie zu mehr Teilhabe im Sinne der Inklusionsorientierung führt,
  - in welchem Verhältnis sie zu schulischen Logiken der Standardisierung steht,
  - welche Rolle Algorithmizität mit Blick auf Diversität, die Herstellung von Differenzordnungen bzw. Diskriminierungsverhältnissen spielt.

Die hier skizzierend begründete Formulierung *reflexive inklusionsorientierte Medienbildung* kann somit im Anschluss an den Ausdruck der inklusiven Medienbildung verdeutlichen, dass eine derartige Medienbildung um die widersprüchlichen bis hin zu illusionären Charakteristiken inklusionsorientierter Praktiken weiss und diese begrifflich-konzeptionell explizit

markiert. Auf der Grundlage der vorgenommenen Empfehlungen wird es Aufgabe der Medienbildung bleiben, auf Basis empirischer Analysen eine entsprechend orientierte Auffassung begrifflich zu schärfen und zu diskutieren.

Mein abschliessender Dank gilt den beiden Gutachtenden im Double Open Review, Katharina Walgenbach und Alexander Geimer, die durch ihre konstruktiv-kritischen Rückmeldungen ihren Beitrag zur Qualität des Textes geleistet haben.

## Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. 2022. «Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)». [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg\\_gleichbehandlungsgesetz.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile).
- Armstrong, Thomas. 2010. *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Boston: Da Capo Lifelong.
- Armstrong, Thomas. 2012. *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Becker, Uwe. 2016. *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. 2. Auflage. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839430569>.
- Boger, Mai-Anh. 2014. «Theorie der trilemmatischen Inklusion». In *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, herausgegeben von Irmtraud Schnell, 51–62. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, Ingo. 2017. «Digitale Teilhabe im Kontext von Beeinträchtigung und Migration. Zum Selbstverständnis inklusiver und integrativer Medienpädagogik». In *Medienpädagogik der Vielfalt – Integration und Inklusion*, von Friederike von Gross und Renate Röllecke, 19–30. München: kopaed.
- Bosse, Ingo, Jan-René Schluchter, Anne Haage, und Anna-Maria Kamin. 2019. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten: Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK)». In *Schriften zur Medienpädagogik: Bd. 55. Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 207–19. München: kopaed.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Breiwe, René. 2020. *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1>.
- Breiwe, René. 2022. «Kritische Perspektiven auf Chancen und Grenzen der Individualisierung im Rahmen digitalisierten Unterrichts». In *Diversität Digital Denken – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021*. (Band 8 der Reihe *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik*), herausgegeben von Martin Stein, Martin Jungwirth, Nina Harsch, und Yvonne Noltensmeier, 189–95. Münster: WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.17>.
- Breiwe, René, Anke B. Liegmann, und Kathrin Racherbäumer. 2022. «Kooperative Unterrichtsentwicklung im digitalen Raum. Reflexionen sozialer Praktiken in einer Kultur der Digitalität». In *Medienbildung und Schulkultur. Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität*, herausgegeben von Claudia Kuttner und Stephan Münte-Goussar, 217–35. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1>.
- Budde, Jürgen. 2021. «Die Schule in intersektionaler Perspektive». In *Handbuch Schulforschung*, herausgegeben von Tina Hascher, Till-Sebastian Idel, und Werner Helsper. Bd. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_35-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_35-1).
- Budde, Jürgen, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Julie A. Panagiotopoulou, Tanja Sturm, und Monika Wagner-Willi. 2020. «Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung. Eine Einleitung». In *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, herausgegeben von Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Lisa Rosen, Julie A. Panagiotopoulou, Tanja Sturm, und Monika Wagner-Willi, 7–18. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen, und Merle Hummrich. 2013. «Reflexive Inklusion», *Zeitschrift für Inklusion* 8 (4): o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/>.
- Bührmann, Andrea. 2020. «Wechselnde Verhältnisbestimmungen und ernsthafte Annäherungsversuche: Grundsätzliche Überlegungen zum ambivalenten Verhältnis von Diversität- und Intersektionalitätsforschung». In *Handbuch Intersektionalitätsforschung*, herausgegeben von Astrid Biele Mefebue, Andrea Bührmann, und Grenz, Sabine, 1–15. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4\\_2-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_2-1).
- Bundesgesetzblatt. 1969. *Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD) vom 7. März 1966*.
- Bundesgesetzblatt. 2022. «Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung». 2022. [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBL&start=%2F%2F%2A%5B%40attr\\_id=%27bgbl122s0968.pdf%27%5D#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl122s0968.pdf%27%5D\\_\\_1674579206976](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&start=%2F%2F%2A%5B%40attr_id=%27bgbl122s0968.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl122s0968.pdf%27%5D__1674579206976).

- Crenshaw, Kimberle. 1989. «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine». *University of Chicago Legal Forum* 8: 139–67.
- Crenshaw, Kimberle. 1994. «Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color». In *The public nature of private violence*, herausgegeben von Martha Albertson Fineman und Roxanne Mykitiuk, 93–118. New York: Routledge.
- Dietze, Gabriele, Yekani Elahe Haschemi, und Beatrice Michaelis. 2012. «Queer und Intersektionalität». <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/dietzehaschemimichaelis/>.
- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2019. «Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – die schulische Perspektive». *Die Deutsche Schule* 111 (4): 391–404. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.03>.
- Eisele, Elli, Wiebke Scharathow, und Anne Sophie Winkelmann. 2008. *ver-vielfältig-ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit*. Jena: GlauX.
- Engel, Antke. 2013. «Lust auf Komplexität. Gleichstellung, Antidiskriminierung und die Strategie des Queerversity». *Feministische Studien* 31 (1): 39–45.
- Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte. 2002. *Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) in der Fassung der Protokolle Nr. 11 und 14 samt Zusatzprotokoll und Protokolle Nr. 4, 6, 7, 12 und 13*. Die Europäische Menschenrechtskonvention. Strassburg.
- Gardenswartz, Lee, und Anita Rowe. 2003. *Diverse teams at work. Capitalizing on the power of diversity*. Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- Georgi, Viola B., und Paul Mecheril. 2018. «(De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen». In *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?*, von Oliver Musenberg, Judith Riegert, und Teresa Sansour, 58–70. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerard, Libby, Camilia Matuk, Kevin McElhaney, und Marcia C. Linn. 2015. «Automated guidance for K-12 education». *Educational Research Review* 15: 41–58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.001>.
- Grummt, Marek. 2019. *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>.
- Habicher, Alexandra, und Lisa Lemke. 2022. «Ausblick – Futures Literacy. Was haben wir in der Pandemie gelernt, was nutzen wir davon?» In *Zukunft Schule. Theoretische Ansätze und Praxisbeispiele zu neuen Lernwelten und Trends in der schulischen Bildung*, herausgegeben von Alexandra Habicher, Michael Schratz, und Axel Wagenit, 195–98. Münster et al.: Waxmann.
- Heinen, Richard, und Michael Kerres. 2015. *Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Hill Collins, Patricia. 1993. «Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection», *Race, Sex and Class*, 1 (1): 25–45.
- Hinz, Andreas. 1993. *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Kanwischer, Detlef, und Inga Gryl. 2022. «Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion». *Die Deutsche Schule* 114 (1): 34–45. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.01.04>.
- Ketelhut, Klemens. 2013. «Diversity als Ordnungsstrategie. Anmerkungen aus der Perspektive der Queer-Theory». In *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*, herausgegeben von Elke Kleinau und Barbara Rendtorff, 63–77. Opladen et al.: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0f80.7>.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *Die Deutsche Schule* 111 (4): 379–90. <https://doi.org/10.25656/01.20607>.
- Kutscher, Nadia. 2021. «Digitalität, Digitalisierung und Bildung». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr, 1–17. Wiesbaden: Springer VS.
- McCall, Leslie. 2001. *Complex Inequality. Gender, Class and Race in the New Economy*. New York, London: Routledge.
- Mecheril, Paul. 2014. «Die Illusion der Inklusion. Bildung und die Migrationsgesellschaft». In *Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft*, von Bertelsmann Stiftung, 200–16. Gütersloh: Bertelsmann.
- Mecheril, Paul. 2020. «Illusion der Inklusion». In *Bildung für Alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier*, herausgegeben von Irina Grünheid, Anna Nikolenko, und Bozzi Schmidt, 53–57. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V. <https://doi.org/10.25366/2021.48>.
- Mecheril, Paul, und Claus Melter. 2010. «Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge». In *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*, herausgegeben von Fabian Kessel und Melanie Plösser, 117–31. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_8).
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. «Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)». 2022. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=1000000000000000524](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=1000000000000000524).
- Prenzel, Annedore. 1993. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>.
- Prenzel, Annedore. 2001. «Egalitäre Differenz in der Bildung». In *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Helma Lutz und Norbert Wenning, 93–107. Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_5).
- Prenzel, Annedore. 2022. *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

- Preuss-Lausitz, Ulf. 1993. *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim et al.: Beltz.
- Rat der Europäischen Union. 2000. «RICHTLINIE 2000/43/EG DES RATES vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft». Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften L 180/22. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0043&from=DE>.
- Reckwitz, Andreas. 2021. *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp. <https://doi.org/10.1007/s11616-018-0456-7>.
- Rendtorff, Barbara. 2015. «Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen?» In *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*, herausgegeben von Juliette Wedl und Annette Bartsch, 35–46. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839428221-002>.
- Riegel, Christine. 2016. *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581>.
- Rosken, Anne. 2010. «Diversity Management in Organisationen». *OSC* 27 (2): 167–80. <https://doi.org/10.1007/s11613-010-0183-z>.
- Schacht, Florian, Bärbel Barzel, Susanne Daum, Amelie Klinger, Marcel Klinger, Philipp Schröder, Alexandra Schüler, und Steffen Wardemann. 2019. «Das fachliche Lernen stärken. Zur Nutzung von Erklärvideos an Schulen in sozial herausfordernder Lage». *Die Deutsche Schule* 111 (4): 435–55. <https://doi.org/10.31244/dd.s.2019.04.06>.
- Schildmann, Ulrike. 2016. «Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion. Ein Hürdenlauf der besonderen Art». In *Das Geschlecht der Inklusion*, herausgegeben von Jürgen Budde, Susanne Offen, und Anja Tervooren, 75–95. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Schulz, Lea. 2018. «Digitale Medien im Bereich Inklusion». In *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen in der Sonderpädagogik*, herausgegeben von Lütje-Klose Birgit, Thomas Riecke-Baulecke, und Rolf Werning, 344–67. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schwarz-Wölzl, Maria, und Christa Maad. 2004. *Diversity und Managing Diversity. Teil 1: Theoretische Grundlagen*, herausgegeben von Zentrum für Soziale Innovation Wien: Zentrum für Soziale Innovation Wien.
- Senkbeil, Martin, Kerstin Drossel, Birgit Eickelmann, und Mario Vennemann. 2019. «Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich». In *ICILS 2018# Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 301–33. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18166>.

- Sliwka, Anne, und Britta Klopsch. 2020. «Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die ‹Grammatik der Schule› herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine ‹Schule ohne Wände› in der digitalen Wissensgesellschaft bieten». *Die Deutsche Schule* Beiheft 16: 216–29. <https://doi.org/10.25656/01:20240>.
- Stalder, Felix. 2019. *Kultur der Digitalität*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin. 2022. «Diversität und Differenz in Schulpädagogik und Medienpädagogik. Impuls zum Umgang mit Ungleichheit und Differenz». In *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*, herausgegeben von Claudia Kuttner und Stephan Münte-Goussar, 541–50. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_27).
- Supik, Linda. 2018. «Praktische De/Kategorisierung: Kinder Sortieren». In *De-kategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?*, herausgegeben von Musenberg, Oliver, Riegert, Judith, und Teresa Sansour, 104–11. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ternès von Hattburg, Anabel, und Matthias Schäfer. 2020. *Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25530-5>.
- Vieth, Kilian, und Ben Wagner. 2017. *Teilhabe, ausgerechnet. Wie algorithmische Prozesse Teilhabechancen beeinflussen können*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Walgenbach, Katharina. 2014. *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838586700>.
- West, Candace, und Sarah Fenstermaker. 1995. «Doing Difference». *Gender & Society* 9 (1): 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>.
- Zentrum für digitale Bildung und Schule. 2022. «Unser Bild einer guten digitalen Schule». [https://www.digitale-schule-gt.de/fileadmin/files/dsg/Downloads/Unser\\_Bild\\_einer\\_guten\\_digitalen\\_Schule.pdf](https://www.digitale-schule-gt.de/fileadmin/files/dsg/Downloads/Unser_Bild_einer_guten_digitalen_Schule.pdf).