

Barbara Welzel & Christopher Kreutchen, zusammen mit Egbert Ballhorn, Janieta Bartz, Carsten Bender, Paul Berge, Leonie Bering, Julia Bubenheim, Sandra Denninghoff, Niklas Dummer, Claudia Gärtner, Alexander Gurdon, Sarah Hübscher, Vera Janhsen, Britta Konz, Stephanie Lerke, Birgit Malz, Warsa Melles, Barbara Mertins, Christian Neuhäuser, Laura Opolka, Lea Prix, Bert Roebben, Patricia Ronan, Katharina Christa Schüppel, Dick Timmer, Lara Westermeyer, Andreas Zeising, Tatiana Zimenkova, Jonas Zorn

Kulturelle Teilhabe

Standortbestimmungen zwischen Mehrsprachigkeit und Inklusion, Raum und Verortung, Ort und Ortlosigkeit, Bildern und Objekten, Vulnerabilität und Würde

1 Einführung

1.1 Einleitung (Barbara Welzel)

Immer von Neuem werden aus einer Zeitgenossenschaft heraus Episteme und Routinen irritiert. Solche Verunsicherungen und Verschiebungen im Wahrnehmungshorizont pädagogisch, didaktisch und wissenschaftlich fruchtbar zu machen, kann als „mission statement“ der Arbeitsgruppe „Kulturelle Teilhabe“ (und ebenso der Vorgängerarbeitsgruppe „Kulturelles Erbe interkulturell“) im Kontext von DoProfiL, dem Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung, gelten. Lernen und Lehren finden in konkreten Situationen statt, in denen die Curricula und Pfadabhängigkeiten einzelner Fächer sowie die Irritationen der Zeitgenossenschaft aufeinandertreffen. Es galt und gilt, Methoden, die diese Irritationen als unvermeidlichen, mehr noch: wünschenswerten Wegeabschnitt von Lernen und Lehren begreifen, zu diskutieren und als wertvoll aufzuzeigen. Für diese Arbeitsgruppe sind insbesondere das „Schwellenlernen“ (Meyer et al., 2019; Land, 2016; Mertins, 2022) wie das „Kartieren“/„Mapping“ (stellvertretend Kreutchen, 2022), das Ordnungen kollaborativ entwirft, statt sie starr vorzugeben, wichtige methodische Bausteine. Immer von Neuem war das gemeinsame Ausleuchten von Horizonten wichtig und entscheidend, um auch in der jeweils eigenen disziplinären Verortung nicht in epistemischen Rahmungen stecken zu bleiben, die in anderen Disziplinen längst verändert, weitergedacht und teilweise eben auch verworfen worden waren. Tiefenbohrungen, deren Ergebnisse in veraltete Karten eingetragen werden, stehen den Transformationen und systemischen Änderungen entgegen, die für eine Veränderung der Lehrer:innenbildung hin zur

Inklusionsorientierung benötigt werden. Starre Wissensordnungen, die keine Resonanz in der Gegenwart finden, kapseln Bildungsprozesse aus einer Weltbeziehung aus (Rosa, 2019, S. 402–420; vgl. auch Rosa, 2013). Über die „Schule als Resonanzraum“ – und das ließe sich für eine „Universität als Resonanzraum“ weiterdenken – schreibt Hartmut Rosa: „Es offenbart sich, dass das Schulgeschehen für viele Jugendliche monströse Entfremdungsqualitäten entwickeln kann. [...] es ist] gewiss kein Zufall, dass das Klassenzimmer zum paradigmatischen Ort des Verstummens der Welt wird [...].“ (Rosa, 2019, S. 405) Und wenig später heißt es weiter: „Selbst unter schwierigen Ausgangsbedingungen [...] ist es möglich, den Mehltau der Entfremdung, der sich über das Unterrichtsgeschehen gelegt hat, zu durchbrechen und wirkliche Begegnung zwischen den Beteiligten zuzulassen – und stets hat dies eine Transformation der gesamten Weltbeziehung zur Folge, nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer: Auch sie werden in dem Prozess berührt und verwandelt.“ (Rosa, 2019, S. 407) Dass ein solches Professionsverständnis nicht gelehrt werden kann, wenn es nicht auch an der Universität gelebt wird, versteht sich von selbst. Folgerichtig werden Settings benötigt, die Ermöglichungsräume darstellen. Ein wichtiger Faktor ist das Denken im Gespräch zwischen Generationen und Statusgruppen. Ein simples Zahlenbeispiel mag verdeutlichen, um was es geht: Wer heute – im Jahr 2023 – ein Lehramt studiert, wird bis etwa 2067 berufstätig sein. Schüler:innen, die dann eine weiterführende Schule beginnen, werden ihrerseits bis in das 22. Jahrhundert hinein Gesellschaft, Politik, Kultur und Wissenschaft gestalten. Dieser zeitliche Impact formt den Verantwortungshorizont von Universität und auch von Lehrer:innenbildung. Schon 2012 veröffentlichte Nassim Nicholas Taleb sein monumentales Buch „Antifragile. Things That Gain from Disorder“, dessen deutsche Übersetzung (2013) den Titel trägt: „Antifragilität. Anleitung für eine Welt, die wir nicht verstehen“.

Ein wichtiges Werkzeug der gemeinsamen Arbeit sind die „Diversitätsdialoge in Studium und Lehre“ (Welzel, 2012, 2019, 2020a). In diesem Format geht es nicht um Interdisziplinarität im „klassischen“ Sinne, sondern um temporäre Begegnungen unterschiedlicher Disziplinen. Ziel ist es, über Reichweiten von Disziplinen ins Gespräch zu kommen sowie Anschlussstellen und/oder unterschiedliche, möglicherweise sogar widerstreitende epistemische Zuständigkeiten ausfindig zu machen. Es geht auch hier um das Zulassen von Irritationen und eine zunehmende Sprachfähigkeit, die auch Räume eröffnet, in denen Studierende den Mut finden, sich zu frei zu äußern (Hübscher, 2022; Mertins, 2022). Dieses Format, das bereits vor der Laufzeit von DoProfiL entwickelt worden war, hat die Arbeitsgruppe „Kulturelles Erbe interkulturell“ (erste Phase; Bartz et al., 2018) bzw. „Kulturelle Teilhabe“ (zweite Phase) geprägt. Hinzu kamen die Projekttreffen in einer Runde, die wissenschaftliche Disziplinen an einen Tisch gebracht hat, die in dieser Konstellation nicht leichthin interdisziplinär zusammenfinden: Kunstwissenschaft (Kunstgeschichte, Kunstdidaktik, Kulturelle Bildung), Psycholinguistik (Empirische und experimentelle Linguistik des Deutschen), Anglistik (English Linguistics), evangelische und katholische Theologie und Religionspädagogik,

Philosophie, Musikwissenschaft, Bildungswissenschaften, Rehabilitationswissenschaften, Soziologie und Politikwissenschaft. Gemeinsam haben sie/haben wir das Themenfeld kartiert, in der ersten Phase – und gegenwärtig erneut – herausgefordert durch unerwartete Zahlen von Geflüchteten und die Anforderungen nicht nur an Integration, sondern an Konzepte und Wissen über Gelingensbedingungen. Hier wuchs den Forschungen zur Mehrsprachigkeit eine weitreichende Bedeutung zu. Auch Fragen von religiöser und kultureller Vielfalt kamen mit Nachdruck auf die Agenda. Können Konzepte zu Mehrsprachigkeit hier weiterführen? Was bedeutet es, wenn Themen nicht in Gruppen gemeinsamer, sondern verschiedener religiöser und kultureller Zugehörigkeit behandelt werden, wenn das „living and learning in the presence of the other“ (Roebben, 2012) einzuüben ist? Wie ist eine zentrale Forderung im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention umzusetzen: „Nothing about us without us!“ (Drolshagen, 2012; Arnade, 2015)? Welche Perspektiven bringen „doppelte Expert:innen“ ein (Bender & Janhsen, 2022)? Welche Rolle spielen diese Fragen für die Politische Bildung/ „citizenship education“ (Zimenkova, 2013)? Wie kann gemeinsame Zugehörigkeit (Pfaff-Czarnecka, 2012) zu dem gemeinsam geteilten Lebensort aussehen? Was kann „sharing heritage“ zu einem friedlichen Zusammenleben beitragen (Council of Europe, 2005; Schüppel & Welzel, 2020; Welzel, 2021)?

Herausgefordert durch die disruptiven Anforderungen der Corona-Pandemie erlangten schließlich Fragen von Raum und Körperlichkeit, aber auch von Vulnerabilität und Würde in Bildungsprozessen besondere Bedeutung. Zunächst in Gesprächen trafen Überlegungen zum Verorten in einem ortlosen Semester insbesondere in der Kunstwissenschaft auf Gedanken zu „Dekarnation“ vor dem Bildschirm im Spannungsverhältnis zur „Inkarnation“ als religiösem und kulturellem Leitbild im theologischen Denkraum (Ballhorn et al., 2022; vgl. auch Damasio, 2021). Nicht minder drängend und für die Arbeitsgruppe „Kulturelle Teilhabe“ leitend war die Frage nach dem Raum: Raum als Begegnungsraum und Kontaktzone in vielfältigen Facetten (Gärtner et al., 2022). Gleich zu Beginn des ersten Lockdowns 2020 wurde, maßgeblich durch Christopher Kreutchen, die „Dortmunder Denkwerkstatt Kunstwissenschaft“ entwickelt, eine wöchentliche Folge von Videos, die in dem „ortlosen Semester“ einen gemeinsamen „Ort“, einen „Gemeinplatz“ für Studierende und Lehrende – und in einem weiten, internationalen Netz von Beiträger:innen – schuf (www.dortmunder-denkwerkstatt-kunstwissenschaft.de; Welzel, 2020b). Im diskursiven Austausch stand diese „Denkwerkstatt“ mit dem Filmprojekt „edition ortlos“, das die öffentliche Vorlesung „Bild und Klang“, die seit 2005 regelmäßig in der Stadtkirche St. Reinoldi als Kooperationsveranstaltung stattfindet, in ein ortloses Medium übertrug und sich dabei die Aufgabe stellte, die Orte gleichwohl als Referenz präsent zu halten (www.bild-und-klang.de/bild-und-klang-edition-ortlos).

Ausgehend nicht zuletzt von den Erfahrungen des Kartierens wurde – neben den Publikationen der einzelnen Akteur:innen in Fachkontexten – nach Formen gemeinsamen Publizierens gefragt, die den Denkräumen eine kongeniale Präsentati-

onsform an die Seite stellen. In den beiden Gesamtbänden zu DoProfil (Hußmann & Welzel, 2018 und dem vorliegenden Band) wurden Textformen gewählt, die das Ineinander des Nachdenkens und die Kontaktzonen der Perspektiven spiegeln; das gilt auch für den Band „Kultur erben. Objekte – Wege – Akteure“ (Schüppel & Welzel, 2020, 2. Aufl. 2022). In anderer Weise, weil Studierende und ihre Perspektiven einbeziehend und mit Bildern, also nicht-sprachlichen Sinnstiftungen, Orten und Ortsbegehungen kartierend, verleiht die Publikation „Ortsbegehung: Urbanes Storytelling heute“ den Anliegen von DoProfil Ausdruck. Sie dokumentiert die Arbeit in Diversitätsdialogen von künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Perspektiven (Borchers & Schüppel, 2017), die die gleichnamige Ausstellung auf dem Campus Stadt der Technischen Universität Dortmund im Dortmunder U begleitete. Weiter greift die vierbändige Reihe „verorten. Räume kultureller Teilhabe“ (hg. von Kreutchen & Welzel, 2022) aus, die in ihren vier 2022 erschienenen Bänden „ankommen // angekommen“ (Mertins & Ronan, 2022), „Resonanzen // Interventionen“ (Gurdon et al., 2022), „Begegnungsräume // Kontaktzonen“ (Gärtner et al., 2022), „Inkarnation // Dekarnation“ (Ballhorn et al., 2022) zugleich gemeinsame Denkräume wie Buchräume eröffnet und abschreitet. Das eigens entworfene Buchkonzept mit Essays und „Schlaglichtern“ oder Kommentaren, mit diskursiven Texten und künstlerischen Kapiteln, in denen die beteiligten Künstler:innen, die ihrerseits in der Lehrer:innenbildung lehren, ihre Teile des Buchraumes selbst gestalteten, fügte eine eigenständige Argumentation mittels Design hinzu. Damit leistet es auch einen Beitrag zu innovativen Konzepten der Wissenschaftskommunikation. Zum Design der Buchreihe gehört auch ihre Ausstattung. Das schmale und handliche Format vermeidet den Eindruck handbuchartigen Wissens, sondern will zum Hantieren, Stöbern und zum Weiterdenken der inhaltlich begründeten, gleichwohl nicht-linearen, assoziativen Zusammenstellung anstiften. Dabei war die kollaborative Arbeit an dieser Publikationsreihe ein „Labor“ der Arbeitsgruppe. Ziel war es, (beinahe) alle Mitglieder der Arbeitsgruppe, Doktorand:innen, Postdoktorand:innen, Professor:innen sowie Assoziierte Mitglieder und Ehemalige, weitere Partner:innen, etwa aus dem Beirat von DoProfil, und schließlich einmal mehr Künstler:innen zu beteiligen. Hier entsteht ein „Panorama“, das das gemeinsame Kartieren widerspiegelt: das Zulassen von Irritationen, methodische Reflexionen, Mehrsprachigkeit, Dialoge zwischen Wissenschaft und Kunst, zwischen Texten, Musik und Bildern, die Choreografien in Räumen sowie Zeitgenossenschaft – und all das immer unter den Ansprüchen der Inklusionsorientierung – als Resonanzraum gelingender Lehrer:innenbildung.

1.2 Diversität und „Belonging“ (Tatiana Zimenkova)

Menschliche Gesellschaften sind per se divers. Gesellschaftliche Heterogenität mag als eine zunächst deskriptive Kategorie (Diewald & Faist, 2011) verstanden werden, das heißt: Nicht alle Aspekte der Diversität führen automatisch zu Machtverteilun-

gen, Inklusionen und Exklusionen in der Gesellschaft. Nicht alle diese Dimensionen regeln die Zugehörigkeit, das „Belonging“ (Pfaff-Czarnecka, 2020).

Gleichzeitig ist eine Reflexion über die Diversität als solche ohne Vergleiche nicht denkbar (vgl. Tajfel & Turner, 1986; Turner & Hogg, 1987; Abrams & Hogg, 1990), Prozesse des Othering (vgl. Amesberger & Halbmayr, 2008; Riegel, 2016; Mecheril, 2004; Broden & Mecheril, 2007) gehen mit der Reflexion der Diversität einher, jeglicher Versuch, Diversität zu kategorisieren, führt zu – oft binären – Kategorisierungen (vgl. Krüger-Potratz & Lutz, 2002), die unabdingbar auf die Machtverteilungen in der Gesellschaft hinweisen (auch wenn diese definitiv nicht binär zu lesen sind, sondern erst in der intersektionalen Perspektive wirklich sichtbar werden; Crenshaw, 1989). Entlang der Differenzlinien (Krüger-Potratz & Lutz, 2002; Leonity & Schulz, 2020; Zimenkova & Molitor, 2022) entstehen Exklusionsmechanismen (Diewald & Faist, 2011). Manche Diversitätslinien werden erst durch die Exklusionen sichtbar (zum Beispiel mag die Rolle der Differenzlinie „Nationalstaatsbürgerschaft“ im Hochschullehrbereich sichtbar werden, wenn zu Zeiten der Corona-Pandemie die internationalen Studierenden zum Studium nicht einreisen können oder wenn bei der automatischen Verlängerung der Regelstudienzeit durch die Pandemie der Visastatus der Studierenden mit den Ausländerbehörden ausgehandelt werden muss; vgl. zu weiteren solchen Linien Angenent et al., 2022). In den meisten Fällen führen die entlang der Differenzlinien existierenden Exklusionsmechanismen zu Diskriminierungen/Reduktion der Teilhabechancen (zu solchen Mechanismen gehören zum Beispiel Rassismus, Xenophobie, Sexismus usw.). Inklusionen und Exklusionen, die entlang unterschiedlicher Diversitätslinien im Bildungsbereich entstehen (ob Dis/ability, sozioökonomischer Status, Gender, Migrationsbackground) werden immer wieder intensiv erforscht (Broden & Mecheril, 2007; Zimenkova & Molitor, 2022).

Moderne (demokratische, aber je nach Dimension der Heterogenität auch autoritäre) Gesellschaften reflektieren diese Differenzlinien und ihre Wirkung auf die Teilhabemöglichkeiten ihrer Mitglieder und sind zumindest in einigen ihrer Subsysteme und zumindest entlang mancher Diversitätslinien bemüht, gesellschaftliche Heterogenität nicht zu einem Exklusionskriterium werden zu lassen (Bildungssysteme vieler Gesellschaften oder zumindest bildungsrelevante Gesetzgebungen vieler moderner Gesellschaften sind hier ein hervorragendes Beispiel; Bourdieu & Passeron, 1971; Mecheril, 2004; Broden & Mecheril, 2007). Reflexion über die relevanten Diversitätslinien und die Bereitschaft, diese nicht zu Hürden der Teilhabe werden zu lassen, sowie das Wissen (und das ist der schwierigere Teil), dass manche Diversitätslinien unsichtbar sind und einer kontinuierlichen Selbstjustierung der Institution/Gesellschaft bedürfen, sind die Grundlage des diversitätssensiblen Handelns, der Etablierung eines Teilhabekorrektivs der Institutionen (Aunkofer et al., 2022).

Gleichzeitig ist klar, dass die Diversitätskategorien, die in einer Gesellschaft und in einer Organisation Sichtbarkeit erlangen, sich im Prozess permanenter Entwicklung und Neuentdeckung befinden (etwa die Sichtbarkeit und Entwick-

lung von Rechten der Menschen mit Behinderung, der Frauenrechte, der Rechte der LGBTIQ; vgl. Zimenkova & Molitor, 2022). Diese Prozesse sind weder linear noch entsprechen sie per se notwendigerweise den ethischen Grundlagen beispielsweise der Menschenrechtskonventionen. Bei autoritären Entwicklungen passiert es nicht selten, dass die Teilhaberechte diverser Gruppen erneut beschnitten werden (LGBTIQ in Russland, Frauen und Trans in den USA, Frauen im Iran ...).

Das heißt: Eine Gesellschaft darf sich nicht darauf verlassen, dass die relevanten Institutionen (sei es die Legislative, sei es die Exekutive, seien es die Subsysteme wie beispielsweise das Bildungssystem oder die Lehrer:innenbildung) sich allein und selbst regulieren und für die Teilhabe sorgen würden. Im Prozess der Sichtbarmachung der Stimmen (Spivak, 1988) sind der Bildungsbereich, die Lehramtsausbildung und das Schulsystem doppelt gefragt – nicht allein weil das Bildungssystem für die Reproduktion der Teilhabe-Ungleichheiten oder den Abbau der Letzteren sorgen kann und muss. Ferner verpflichten sich die demokratischen Gesellschaften im Kontext der Bürger:innenbildung / Demokratiebildung dazu, ihre Bürger:innen zur aktiven Teilhabe zu ermächtigen (Beuter et al., 2018). Dies bedeutet, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden sollten, mithilfe von Bildung die gesellschaftliche Diversität zu reflektieren, die Machtverhältnisse entlang der Diversitätslinien zu entziffern, sich selbst innerhalb der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten zu positionieren, ihre eigenen Hürden der Teilhabe zu sehen und sich bezüglich dieser Hürden artikulieren zu können. Lernende Personen zur Reflexion der Machtverhältnisse und Teilhabemöglichkeiten (innerhalb des Lernprozesses und innerhalb der Gesellschaft) zu ermächtigen, ist eine zentrale und sehr herausfordernde Aufgabe der Lehrer:innenbildung, der Fachdidaktiken und des Bildungssystems. Solch eine Ermächtigung kann nur erfolgreich sein, wenn das Bildungssystem die lernende Person in ihrer Expertise ernst nimmt (Zimenkova & Fröhlich, 2022), sich selbst als System einem Teilhabekorrektiv verpflichtet, mithin permanent die Teilhabehürden der Lernenden reflektiert und bereit ist, neue zu entdecken und – zusammen mit den lernenden Bürger:innen (Hedtke & Zimenkova, 2013) – dagegen zu arbeiten. So wird die Teilhabe durch die Demokratiebildung ermöglicht. Diese intersektional sensible Ermöglichung der Teilhabe stand in allen ihren Dimensionen im Fokus des DoProfiL-Projekts.

1.3 Schwellenlernen (Barbara Mertins)

Das Schwellenkonzept („threshold theory“) geht zurück auf die Arbeiten von Ray Land und Kolleg:innen (Land & Meyer, 2010; Land, 2011, 2015; Land et al., 2014) und besagt in Kurzform, dass jegliche Art von Lernen als Voraussetzung beinhaltet, sich auf das Neue einzulassen und das Alte zu verlassen. Genau aus diesem Grund geht es hier um eine Schwelle: die eigene Schwelle, die es im Hinblick auf das Erkennen und Lernen zunächst zu erreichen gilt, die dann aber – und das ist das Zentrale – auch wieder infrage gestellt und überschritten werden muss. In der

Alltagssprache ist die Rede davon, die „eigene Komfortzone“ zu dehnen oder verlassen zu müssen.

Bezogen auf den Hochschulkontext, für welchen diese Theorie ursprünglich formuliert und auch empirisch belegt wurde, kommen noch weitere Aspekte hinzu. Der aus meiner Sicht wichtigste sind die sogenannten „Einstellungseffekte“ (Land 2016, S. 20), die sich nachweislich besonders dann einstellen, wenn Menschen auf einem bestimmten Gebiet eine extrem entwickelte Expertise erreicht haben. Diesen Menschen/Expert:innen fällt es dann sehr schwer, die eigene Schwelle überhaupt zu erkennen. Mit anderen Worten: Das Wissen auf einem bestimmten Gebiet ist so hoch entwickelt, dass die Offenheit für neue Lösungswege oder Möglichkeiten nicht (mehr) gegeben ist.

Eine jede Schwellenerfahrung ist zwar für das Lernen unabdingbar, aber für Lernende in der Regel nicht sofort akzeptabel, da sie fast immer von negativen Emotionen begleitet wird. Zu diesen gehören zum Beispiel Verzweiflung, Frust, Sich-dumm-Fühlen, Wut, Nichts-verstehen-Können usw. Es ist zwar menschlich und nachvollziehbar, dass solche Gefühle und Emotionszustände nicht angenehm oder grundsätzlich nicht bevorzugt werden. Dennoch zeigt die Forschung, dass sie eine Basis für eine jede Schwellenerfahrung bilden (vgl. Land et al., 2016). Der Grund dafür liegt darin, dass gerade in diesen Emotionen die Erkenntnis liegt, dass ein bisheriger Glaubenssatz nicht mehr stimmt und durch Neues ersetzt werden kann. Diese Art von Denken über Lernen ist dabei von Unsicherheit umgeben, da das Neue in der Erfahrung einer Schwelle noch nicht bekannt/vertraut ist. Genau diese Dissonanz löst auch die negativen Emotionen aus. Im Hochschulkontext bedeutet das Schwellenlernen einerseits die Bereitschaft der Studierenden, sich auf Schwellen einzulassen; andererseits die Kompetenz der Lehrenden, die Studierenden bei ihren Schwellenerfahrungen zu unterstützen und diese zu fördern. Eines der in der hier beschriebenen Zusammenarbeit erprobten Lehrformate, welches das Schwellenlernen direkt unterstützt, sind die Diversitätsdialoge.

1.4 Labor: TU@Adam's Corner (Barbara Welzel)

Die ganze Stadt wird benötigt, um jungen Menschen die besten Zukunftschancen zu eröffnen – so lässt sich das bekannte afrikanische Sprichwort „It takes a village to raise a child“ weiterdenken: Die ganze Stadt wird benötigt, um zugewanderten Menschen eine neue Heimat zu bieten und die allgemeinen Anstrengungen um Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechancen auch den jungen Menschen zu öffnen, die neu nach Dortmund kommen. Das Spektrum reicht vom privaten Ehrenamt bis zum strukturellen Engagement der Institutionen.

Auf vielfältige Weise beteiligen sich Professor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Studierende und Mitarbeiter:innen der Verwaltung der Technischen Universität Dortmund an dieser Willkommenskultur und an dem langen Weg der Integration. Zu Beginn des Jahres 2016 kam ein besonderer Baustein hinzu: das Projekt „TU@Adam’s Corner“. Beginnend mit dem Schulhalbjahr im Februar 2016 teilten Wissenschaftler:innen der TU Dortmund ihr Wissen mit Berufskollegiaten (anfangs nur junge Männer) im Lern- und Begegnungszentrum Adam’s Corner. Adam’s Corner ist ein Lern- und Begegnungsort, der zunächst im Rahmen des Programms „angekommen in deiner Stadt“ der Walter Blüchert Stiftung, des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW und der Stadt Dortmund gefördert wurde und sich heute unter dem Namen „Projekt Ankommen“ als Verein organisiert. In einem ehemaligen Schulgebäude am Dortmunder Westpark wurde ein schulergänzendes Bildungsangebot für junge Zugewanderte und minderjährige Geflüchtete aufgebaut. Die TU Dortmund führte pro Schulhalbjahr jeweils für eine Schulklasse eine Veranstaltungsreihe durch, deren Themenspektrum von Mathematik und Informatik über Mehrsprachigkeit und Fragen der politischen Bildung sowie der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt bis zu kunsthistorischen Stadterkundungen und Museumsbesuchen sowie Campuserkundungen mit den Talentscouts reichte. Viele der Termine wurden von Lehrenden der TU Dortmund gemeinsam mit Studierenden durchgeführt. Dabei ist ein „Labor“ für Vermittlungssituationen entstanden, das insbesondere in der ersten Phase von DoProfil für die Arbeitsgruppe „Kulturelles Erbe interkulturell“ eine zentrale Rolle gespielt hat (vgl. Schüppel, 2016; Bartz et al., 2018; Beuter et al., 2018; Welzel, 2020c; Mertins, 2022; Mertins & Ronan, 2022).

1.5 Persönlichkeitsbildung in der Gegenwart des Anderen. Thomas Merton über interreligiöses Lernen (Bert Roebben)

Das Zeugnis von Thomas Merton stammt aus einer ganz anderen Zeit, regt aber auch heute noch zum Nachdenken an. Er konvertierte als Erwachsener zum katholischen Glauben, ließ sich 1938 im Alter von 23 Jahren taufen, wurde Priester und später Mönch und Friedensaktivist mit marxistischen Interessen, der in der Abgeschiedenheit der Gethsemani Abtei in Kentucky die Menschen mit seinen Schriften, Gedichten, persönlichen Begegnungen, Interviews usw. spirituell ermutigte. Seine Autobiografie mit dem Titel „Seven Storey Mountain. An Autobiography of Faith“ wurde 1948 veröffentlicht und verkaufte sich im ersten Jahr ihres Erscheinens 600.000 Mal (Merton, 1998).

Merton und Bildung. Menschwerdung ist laut Merton das Ziel der Bildung. In dem Essay „Learning to Live“, der 1969 posthum in einem Alumni-Buch über die Columbia University, seine Alma Mater, in New York City erschien (erneut veröffentlicht in Merton, 1985, S. 3–14), spricht er provokativ über akademische Bildung. Es geht darum, die Seele zu retten und damit die Gesellschaft voranzubringen. Es geht darum, mit sich selbst im Einklang zu sein, ein „self beyond all

ego“ zu werden, die Ambivalenzen des Daseins auszuhalten und gerade dadurch zu den tieferen Schichten der eigenen Person vorzudringen. Gute Lehrer:innen besitzen die Kompetenz, solche Fragmente des Personseins in ihren Schüler:innen zu wecken beziehungsweise zu fördern. Sie bereiten sie auf die kostbaren Momente vor, in denen der Funke überspringt. In seinem Manifest übt Merton auch Kritik an Institutionen (wie Kirche und Schule), die diesem Geschehen im Wege stehen können, indem sie zum Gehorsam gegenüber der Institution erziehen und das gelebte Leben selbst aus den Augen verlieren. „Non scholae sed vitae discimus!“ („Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir!“)

Merton und der interreligiöse Dialog. Ausgehend von seinem Manifest könnte man den Eindruck gewinnen, dass Merton glaubt, dass Introspektion (auch wenn sie von einer Lehrperson initiiert wird) ausreicht, damit der Mensch ein Mensch wird. Nichts könnte jedoch weiter von der Wahrheit entfernt sein. Merton weiß sehr wohl um die Dialektik, sich selbst treu zu sein und mit dem anderen im Gespräch zu bleiben. Für uns heute, die wir in einer Kultur der Super-Diversität und der sozialen Medien aufwachsen und uns selbst permanent darstellen müssen, ist seine Botschaft klar: Verliere dich nicht in äußeren Impulsen aller Art, sondern bleibe bei deiner inneren Kernaufgabe, die darin besteht, ein einzigartiger Mensch zu werden, wenn auch immer in Beziehung zu anderen, aber zutiefst in Loyalität zu dir selbst. Diese Verankerung in der eigenen Überzeugung ist auch das Markenzeichen von Mertons Vision des interreligiösen Dialogs. Auf der Suche nach universellen Werten in anderen religiösen Traditionen sucht er gegen Ende seines Lebens zunehmend die Verbindung zu östlichen Weisheitstraditionen. Es muss möglich sein, behauptet er, „to remain perfectly faithful to a Christian and Western monastic commitment, and yet to learn in depth from, say, a Buddhist or Hindi discipline and experience.“ (Shannon, 2002, S. 471)

Merton und interreligiöses Lernen. Dabei ist seine Vision des Dialogs radikal personalisiert. Es geht nicht um eine freundliche und respektvolle Verständigung zwischen Religionsgemeinschaften, sondern um die oft schwierige und ehrliche Begegnung zwischen konkreten Menschen, die zufällig auch Mitglieder einer Religionsgemeinschaft sind, und zwar in Form von „compassion, substitution, identification“ (O’Connell, 2002, S. 220). Der Dialog ist eher eine Liebeserfahrung als eine kognitive Erfahrung, entspricht eher einer kontemplativen als einer rationalen Erkenntnis, die einem Menschen hilft, die unterbewerteten Zonen in seiner eigenen Tradition durch andere Traditionen sehen und erkennen zu lernen. In seinen „Conjectures of a Guilty Bystander“ (1966), seinem bekanntesten Buch über den interreligiösen Dialog, schreibt er: „The more I am able to affirm others, to say ‚yes‘ to them in myself, by discovering them in myself and myself in them, the more real I am. I am fully real if my own heart says yes to everyone.“ (O’Connell, 2002, S. 222)

Bei Thomas Merton findet sich die grundlegende Einsicht, dass nur auf dem spirituellen Weg der Kontemplation eine Verbindung zwischen den Religionen entstehen kann, nicht auf dem Weg der theologischen Lehren, sondern im gemein-

samen Gebet. Die „Interkommunion der Herzen“ – das ist die Begegnung „an den Quellen des Lebens“ – ist der Weg *par excellence*, auf dem der interreligiöse Dialog gedeihen kann. Merton ist der Meinung, dass Christ:innen sich insbesondere dem Hinduismus und dem Zen-Buddhismus anschließen sollten, wenn sie nach der kontemplativen Unterströmung ihrer Tradition suchen. An sich muss dies in den 1960er Jahren eine ziemliche Revolution gewesen sein: Das Christentum gab langsam, aber sicher die Idee von „extra ecclesia nulla salus“ („außerhalb der Kirche kein Heil“) auf und öffnete sich (wenn auch inklusivistisch) für andere Wege des Heils. Das Heil könne auch in anderen Religionen gefunden werden, wenn man nur den Weg der Kontemplation gehe und sich so der sogenannten „Funken“ der Wahrheit bewusst werde, die in anderen zu finden seien.

Zum Schluss. Thomas Mertons Leben und Werk erinnert uns, was interreligiösen Dialog und Bildung betrifft, vor allem an: die Bedeutung der individuellen Persönlichkeit, die Konzentration auf die Seele als einzigartige narrative Identität, die Kontemplation als verbindenden Faktor im Dialog mit anderen und die radikal zwischenmenschliche Gestalt, in der dieser Dialog stattfinden muss, um wirklich fruchtbar zu sein. Mit anderen Worten: Kümmere dich gut um deine Seele, damit du im Gespräch mit dem anderen etwas Wesentliches zu bieten hast und selbst empfänglich bist für das, was du wesentlich vom anderen lernen kannst (für eine Vertiefung dieser Perspektive: Roebben & von Stosch, 2014; Roebben, 2023).

1.6 Religionssensibilität als Dimension schulischer Anerkennungskultur (Britta Konz & Leonie Bering)

Schule ist ein „sozialer Ort“, „an dem Gemeinschaft stattfindet, Sinnggebung und Routinen etabliert“ (Schulze & Spindler, 2017, S. 251) werden können (vgl. zu diesem Abschnitt Konz & Seebach, 2022). Hierbei hängt es von der Schulkultur und den Lehrenden ab, ob Partizipation ermöglicht wird und Räume für Anerkennung und Teilhabe geboten werden (Busse & Sandring, 2015, S. 258). Dies ist umso bedeutsamer, als in der Schule Lernende zu einer Art „Zwangsgemeinschaft“ zusammengefügt werden, weil sie sich die Klassenzusammensetzung nicht aussuchen können und Schule ein Vergemeinschaftungsort ist, der von Zugehörigkeitsordnungen bestimmt ist. Gerade für Schüler:innen mit Fluchterfahrungen ist Schule ein lebensweltlicher Erfahrungsraum, in dem sie eine gewisse Alltagsroutine zurückgewinnen und Gleichaltrige treffen können (Schulze & Spindler, 2017, S. 251), andererseits erleben sie oftmals diskriminierende Zuschreibungen und Ausgrenzungen. Migrations- und Religionssensibilität kommt somit eine Bedeutung zu als „konstitutive Dimension einer schulischen Anerkennungskultur“ (Simojoki & Kühn, 2020, S. 209).

Als machtvolle Akteur:innen im schulischen Raum benötigen Lehrende eine „Habitussensibilität“ sowie Migrations- und Religionssensibilität, um Partizipationsräume für Schüler:innen mit unterschiedlichen (nicht-)religiösen Selbst- und Weltdeutungen zu eröffnen. Adaptive Lehrkompetenz setzt deshalb eine migrati-

ons- und religionssensible Haltung der Lehrenden voraus. Inklusive Lehrer:innenbildung erfordert die Anbahnung einer Differenzkompetenz mit einem kritischen Bewusstsein für die Dynamik migrationsgesellschaftlicher Einschließungs- und Ausgrenzungspraktiken aufgrund von Kultur und Religion. Angehende Lehrer:innen sollten ermutigt werden, eine Habitussensibilität auszubilden und sich ihrer eigenen Verstrickungen „als machtvolle Akteurinnen in diesen Dynamiken“ bewusst zu werden (Karakasoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 307). Da die eigenen religionsbezogenen Wahrnehmungen die Einstellungen von Lehrenden zu Schüler:innen mit religiösen Haltungen bestimmen (vgl. Simojoki & Kühn, 2020, S. 220), sollte hierbei die eigene Haltung in Bezug auf Religion(en) reflektiert werden. Im Idealfall ermöglicht eine inklusive Lehrer:innenbildung die Ausbildung einer Religionssensibilität, bei der Lehrende den religiösen Positionierungen und Selbst- und Weltdeutungen der Schüler:innen sowie ihrer Bezugspersonen einfühlsam und mit Respekt begegnen, die Komplexität religiöser Heimaten differenziert wahrzunehmen und dies in professionelle Handlungskonzepte einzubetten (vgl. Nauerth et al., 2017, S. 12 f.).

1.7 Begabungssensibilität in inklusiver Bildung (Stephanie Lerke)

Wenngleich vielerorts postuliert wird, dass die heterogene Schülerschaft mit- samt ihren vielfältigen Heterogenitätsdimensionen wie (Hoch-)Begabungen und Talenten als gewinnbringender „Resonanzraum“ (Rosa, 2016, S. 402) individuell wahrgenommen und für inklusive, kreativitätsfördernde und binnendifferenzierte Lehr-Lernprozesse gebührend im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden soll, ist die Umsetzung im stressigen Schulalltag meist nur bedingt möglich (vgl. Preuß, 2012; Knauth, 2015; Müller-Opplinger, 2021). Begabung, die anlehnend an das Begriffsverständnis des BMBF-Projekts „Leistung macht Schule (LemaS)“ als Leistungspotenzial angesehen wird, beschreibt den Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale als individuelle Konstellation aus Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen sowie Umweltkontexten (vgl. LemaS, 2020). Sie ist als besondere „schöpferische Gabe“ (Boschki, 2003, S. 374) zu verstehen, der ein hohes Kreativitätspotenzial innewohnt. Hinsichtlich ihrer Förderung werden zwei Strategien unterschieden, die einerseits eine Vertiefung (Enrichment) oder andererseits eine Beschleunigung (Akzeleration) ermöglichen. Obwohl eine Nutzung beider Fördermöglichkeiten im Schulsektor erfolgt, gestaltet sich das Erkennen solcher (Hoch-)Begabungen eher schwierig. Dem School Wide Enrichment Modell (SEM) zufolge werden nur etwa 50 % der (Hoch-)Begabten durch ihre schulischen Leistungen und/oder durch Tests erkannt (vgl. Renzulli & Reis, 1985). Die Erkennung der anderen Hälfte erfolgt eher zufällig durch sensibilisierte Lehrkräfte oder bleibt unentdeckt. „Förderung auf Verdacht“ (Müller-Opplinger, 2017, S. 81) stellt hierfür ein weiteres Konzept dar, auch unbekannte (Hoch-)Begabungen im Regelunterricht zu fördern. Hierbei bedarf es der Gestaltung einer begabungsförderlichen Lernumgebung und Angeboten mit unterschiedlichen Zugängen, die

Lernende unabhängig von einer bereits diagnostizierten (Hoch-)Begabung nutzen können. Meist jedoch fehlt in der inklusiven Lehramtsausbildung solch eine konkrete begabungssensible Schulung. Während im naturwissenschaftlichen Bereich und insbesondere in den Hauptfächern dieser meist ein hoher Stellenwert zugesprochen wird, sind fachspezifische Definitionen, Konzepte und Materialien in den Nebenfächern und im kulturwissenschaftlichen Bereich wie etwa in der Religionspädagogik nahezu nicht vorhanden (vgl. Guttenberger & Husmann, 2007; Knauth et al., 2020). Erst wenn in allen Unterrichtsfächern (Hoch-)Begabungen erwartet werden, können sie auch erkannt und gefördert und kann somit ein gemeinsames, begabungssensibles Lernen in Vielfalt gewährleistet werden.

2 Bilder und Objekte

2.1 Zeitgenossenschaft: Kunstwissenschaftliche Annäherung

(Barbara Welzel)

Wer heute – im Frühjahr 2023 – nach Kultureller Teilhabe im Kontext von Bildung fragt und konkreter: in einem Projekt der universitären Lehrer:innenbildung, sieht sich in einem Spannungsfeld einerseits von Themen und Methoden, die sich bewährt haben, und andererseits aktueller Zeitgenossenschaft, die disruptiv die Agenda durcheinander bringt. Es sind zeithistorische Ereignisse – aktuell neben den drängenden Fragen von Klimawandel und Nachhaltigkeit insbesondere der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine, einhergehend mit einer großen Anzahl geflüchteter Ukrainer:innen, gerade auch Schüler:innen –, um deren Einordnung einerseits Politik und Gesellschaft ringen und andererseits sich wohl beinahe jede Person vor der Folie der eigenen Biografie und fachlichen Profession selbst positionieren muss. Ein Beispiel aus der Kunstgeschichte: „Krieg und Frieden“ ist ein klassisches Thema, von den Folgen guter und schlechter Herrschaft, wie sie die Wandbilder des Ambrogio Lorenzetti im frühen 14. Jahrhundert für das Rathaus in Siena zur Anschauung bringen, über die „Folgen des Krieges“, die Peter Paul Rubens im 17. Jahrhundert, der Epoche des Dreißigjährigen Krieges, gemalt hat, bis hin zu Werken, die die Schrecken des Ersten Weltkriegs und dessen Folgen thematisieren. Das Werk „Guernica“ von Pablo Picasso (heute im Museo Reina Sofia in Madrid; Abbildungen sind im Internet gut zugänglich), gemalt als Antwort auf die Bombardierung der baskischen Stadt Guernica 1937 durch die deutsche Legion Condor im Rahmen des Spanischen Bürgerkriegs, ist weder aus einem Studium der Kunstgeschichte noch aus einem Lehramtsstudium Kunst noch aus schulischen Bildungsplänen wegzudenken (zu dem Werk und seiner Rezeptionsgeschichte gibt es eine Fülle von durchaus kontroverser Literatur; hier stellvertretend: Imdahl, 1985; Spies, 1993; Werckmeister 1997; van Hensbergen, 2007). Ungezählte Unterrichtsentwürfe lassen sich hierzu im Internet finden. Der Europarat hat das Bild in sein europaweites Geschichtslehrbuch „Shared histories for a Europa without dividing lines“ in das Kapitel über die Menschenrechte und die Wertschätzung in-

dividuellen Lebens aufgenommen (Council of Europe, 2014). Picasso folgt in dem Gemälde nicht der bis in die Antike zurückreichenden Erzählformel des Kampfes zwischen zwei Parteien, etwa zwischen Göttern und Giganten, wie sie auf dem hellenistischen Pergamonaltar (heute im Pergamonmuseum in Berlin) ausdrucksstark erzählt und durch die „Ästhetik des Widerstands“ von Peter Weiss – in der auch das Werk „Guernica“ eine herausragende Rolle spielt – zu einem Referenzort intellektueller Auseinandersetzung geworden ist (Weiss, 1975; Kreutchen, 2021). Vielmehr macht Picasso die Opfer des Angriffs zu den „Helden“ seines Gemäldes: klagende Frauen, ein tödlich verwundetes Pferd, eine wehklagende Mutter mit Kind, die zerborstene Statue eines Kriegers sowie ein nicht einfach zu deutender Stier mit brennendem Schwanz (zum diskursiven Horizont: Sontag, 2005). Picasso verzichtet – vom Titel des Gemäldes abgesehen – im Gemälde selbst auf eine topografische Lokalisierung der Szene, wie sie klassischerweise durch Landmarken der Orte, etwa einen identifizierbaren Kirchturm, ins Bild gebracht wird. Diese „Ortlosigkeit“ hebt das historische Geschehen vom 26. April 1937 in eine mythische und zeitlose Sphäre, macht sie zum imaginativen Inbegriff des Leids, das der Krieg bringt. Der ursprüngliche Ausstellungskontext, die konkrete Verortung des Gemäldes bei seiner ersten Präsentation, könnte allerdings klarer und expliziter nicht sein: die Weltausstellung 1937 in Paris und hier der Pavillon der Spanischen Republik – also jener rechtmäßigen Republik, die durch die Truppen Francos, unterstützt durch das nationalsozialistische Deutschland und dessen Legion Condor – angegriffen worden war und 1937 noch hoffen durfte, diesem Angriff standzuhalten. In seinem Ausstellungskontext wurde das Bild von Fotografien aus dem Spanischen Bürgerkrieg und weiteren Werken begleitet, die auf die jüngsten Ereignisse in durchaus kämpferischer Weise Bezug nahmen (Trueba, 1987). Im Vergleich mit diesen Werken wirkte „Guernica“ auf manche zeitgenössischen Betrachter:innen aus dem Lager der linkssozialistischen Volksfront-Regierung zu wenig kämpferisch, ja pessimistisch und indifferent in seiner politischen Aussage. Im Rückblick ist es allerdings gerade diese Enthistorisierung im Bild, deren Entstehungsprozess an Studien nachverfolgt werden kann, die „Guernica“ zu einem Werk macht, dessen Bildsprache und Aussage in den unterschiedlichsten Kontexten immer von Neuem aktualisiert werden kann. Und doch bleibt das historische Ereignis Referenz – und hat ein Vetorecht (Koselleck, 2010) bei Bezugnahmen und Vereinnahmungen.

Picasso vermachte das Bild der Republik Spanien, sobald sie eine freie Republik sei, was dann erst 1981 realisiert werden konnte. In der Zwischenzeit war das Gemälde zunächst auf zahlreichen Ausstellungen zu sehen, um zwischen 1939 und 1981 im Museum of Modern Art in New York ausgestellt zu werden. Seither gilt das Werk zugleich als Erinnerungsort des Spanischen Bürgerkriegs wie als vielleicht berühmtestes Antikriegsbild. Das Gemälde ermöglichte die Lösung der Bildausage aus seinem ursprünglichen Kontext, um ein allgemeines, in mythologischer Bildsprache pathetisch aufgeladenes Bekenntnis für die Opfer eines Krieges zu werden, die im Bild allerdings weit weniger passiv und wehrlos gezeigt werden,

als manche Beschreibung vermuten lässt. In Gesprächen mit Menschen in und aus Spanien lässt sich allerdings lernen, dass dort die familiären Verstrickungen in der Zeit des Bürgerkriegs noch immer nicht geheilte Gräben hinterlassen haben, so dass dort das Gemälde Guernica kein konfliktfreier Erinnerungsort und noch längst nicht ins Allgemeinmenschliche transzendierbar ist.

Keine Frage dürfte es sein, auf wessen Seite diejenigen Betrachter:innen dieses Werks stehen, die sich auf dessen Aussage einlassen und sich affizieren lassen: historisch, während des Vietnamkriegs, in der heutigen Gegenwart. Solche Parteinahme ist dem Werk rezeptionsästhetisch, als bildrhetorische Ansprache der Betrachter:innen, eingeschrieben – während von spanisch-faschistischer und nationalsozialistisch-deutscher Seite gegen das Werk, auf seine kubistische, als „entartet“ diffamierte Bildsprache zielend, polemisiert wurde. Das Bild wurde in ungezählten Kopien verbreitet – auf der Pariser Weltausstellung 1937 auf Postkarten, am bekanntesten heute sicherlich die großformatige Tapiserie im Hauptquartier der UNO in New York. Auch in Bildungskontexten, in Universität und Schule, ist klar, dass die Affizierung der Betrachter:innen auf Parteinahme für die Opfer zielt. Kaum jemand dürfte damit rechnen, dass sich Rezipient:innen mit den – im Bild gerade nicht anwesenden – Aggressoren identifizieren. Doch rückt einem das Bild – zumal wenn es nicht in miniaturisierender Weise reproduziert wird, sondern die lebensgroßen Figuren des monumentalen Werkes (Abmessungen: $3,49 \times 7,77$ Meter) erfahrbar bleiben – gegenwärtig vor der Folie von Bildern aus dem Krieg gegen die Ukraine oder aufgrund eigener Kriegserlebnisse spürbar auf den Leib. Schon 2015/2016 brachten Studierende, die sich in Projekten mit aus Syrien und dem Irak Geflüchteten engagierten, Kinderzeichnungen mit in die Universitätsseminare, die Kriegserfahrungen als Teil von Alltagsbildern zeigten (im Kontext der Gespräche in der Arbeitsgruppe „Kulturelle Teilhabe“ bildeten solche und vergleichbare Erfahrungen einen roten Faden; vgl. stellvertretend Mertins, 2022; Konz & Rohde-Abuda, 2022). Im Jahr 2022 und auch jetzt zum Jahresbeginn 2023 schieben sich tagesaktuelle Fotos und Berichte in das Bild „Guernica“ hinein, es verliert seine historische Distanz – und ist doch auch ein Bild, an dem eben diese Distanznahme pädagogisch zum Thema werden kann. Zugleich aber wird im Resonanzraum der Gegenwart des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine deutlich, wie anstößig eine Rezeption wäre, die eine Haltung einüben würde, die den Aggressor verschwiege.

Und dann wäre endlich auch über die Gestaltung zu sprechen, über die kubistische Formensprache Picassos, die gerade nicht nur ein künstlerisches Stilmittel darstellt. Vielmehr wird sie ihrerseits in unmittelbarer Nähe der Pavillons des nationalsozialistischen Deutschen Reiches und der stalinistischen Sowjetunion auf der Pariser Weltausstellung, zu einer „eigensinnigen“ (vgl. Kluge & Negt, 1981) Aussage. In der zeitgenössischen Diskussion spielte auch die Ausstellung „Entartete Kunst“ eine Rolle, die während der Laufzeit der Weltausstellung in München eröffnet wurde. Picassos Bild war in diesem Kontext ein klares Bekenntnis für die Freiheit der Kunst.

Das Beispiel mag als Annäherung an ein Auffächern der Diskussionsthemen und methodischen Überlegungen zu Kultureller Teilhabe – und dies auch und gerade im Kontext von Citizenship Education (Zimenkova, 2013) – deutlich machen, welche Bedeutung das Zulassen von Multiperspektivität hat – „Everything is plural here“ (Welzel, 2020c) –, von Irritationen, von Anfragen aus der unmittelbaren Gegenwart, von differierenden Perspektiven und zugleich von breitem fachlichen Wissen. Anliegen wird – durchaus im Sinn etwa der Konvention von Faro (Council of Europe, 2005) – das Moderieren solcher zuweilen auch widersprüchlichen Sichtweisen, immer vor der korrigierenden Folie empirischer Befunde – und das meint explizit auch historische Quellen und das Veto der Dinge (Koselleck, 2010; König, 2012) – sowie das Hereinlassen der Welt in Bildungsräume (Rosa, 2013; 2019), das Mitschwingenlassen unterschiedlicher Erfahrungsräume und vieles mehr.

2.2 „Kulturelles Erbe interkulturell“ in der ersten Phase von DoProfiL (Katharina Christa Schüppel)

Gegenstand des kunstwissenschaftlichen Teilprojekts in der Arbeitsgruppe „Kulturelles Erbe interkulturell“ in der ersten Phase von DoProfiL (Bartz et al., 2018) war das Design eines Konzepts zur Erforschung und Vermittlung eines als „shared heritage“ verstandenen kulturellen Erbes: mit dem Ziel, gesamtgesellschaftliche Perspektiven der Teilhabe am kulturellen Erbe in transkulturellen Gesellschaften zu eröffnen. Dafür konnte auf den Erfahrungsschatz des seit jeher von Migration geprägten Ruhrgebiets zurückgegriffen werden, einer post-industriellen Transformationsgesellschaft.

Das Forschungsdesign wurde in der universitären Lehre erprobt und ständig weiterentwickelt (wichtig dabei: Lehrkooperationen mit externen Partnerinstitutionen wie dem Museum Folkwang in Essen; Stichwort: Museum als Lernort). Meilensteine waren die Workshopserie „Kulturelles Erbe interkulturell“ in Kooperation mit dem Kulturwissenschaftlichen Institut Essen (KWI) (Schüppel & Welzel, 2020), die Tagung „Shared Heritage“ in Kooperation mit der Universität Heidelberg und der Heidelberg School of Education sowie das Projekt „Routes not Roots – Multiple Modernen“ in Kooperation mit dem Museum Folkwang in Essen.

Wichtige Grundlage der gemeinsamen Arbeit war und ist die Definition von kulturellem Erbe in der „Faro-Konvention“, der Rahmenkonvention des Europarats zum gesellschaftlichen Wert des kulturellen Erbes (Europarat, 2005): „a group of resources inherited from the past which people identify, independently of ownership, as a reflection and expression of their constantly evolving values, beliefs, knowledge and traditions. It includes all aspects of the environment resulting from the interaction between people and places through time.“ Ebenso wichtig ist das von Kunstgeschichte, Kulturanthropologie und weiteren wissenschaftlichen Disziplinen geteilte methodische Tool der „Objektgeschichte“, die Artefakte, Personen und Orte miteinander verbindet und den Konstruktcharakter von „kulturellem Erbe“ sichtbar macht.

In der gleichnamigen, gemeinsam mit dem KWI durchgeführten Workshopserie brachte „Kulturelles Erbe interkulturell“ Akteur:innen aus unterschiedlichsten gesellschaftlichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Handlungsfeldern miteinander ins Gespräch. Durchgeführt wurden drei Workshops in einer schon zuvor gemeinsam von der Dortmunder Kunstgeschichte und dem KWI begonnenen Reihe: „Kulturelles Erbe interkulturell. Vierter Workshop“ (auf dem Campus Stadt der Technischen Universität Dortmund im Dortmunder U, November 2016); „Kulturelles Erbe interkulturell. Fünfter Workshop: Storytelling“ (auf dem Campus Stadt der Technischen Universität Dortmund im Dortmunder U, Oktober 2017); „Kulturelles Erbe interkulturell. Sechster Workshop: Sharing Heritage“ (Kulturwissenschaftliches Institut Essen, September 2018). Der vierte Workshop führte Perspektiven aus Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten, interkultureller Theologie, Islamischer Religionswissenschaft und dem Cluster „Kulturelles Erbe“, Projekt heiEducation, Forschungsorientierte Lehrer:innenbildung, zusammen. Die Workshops fünf und sechs waren themenspezifisch und widmeten sich, wiederum multiperspektivisch, mit Beiträgen aus europäischer, asiatischer und islamischer Kunstgeschichte, Kulturanthropologie, Museum Studies, Erziehungswissenschaft und Museum Education Praktiken des Storytellings sowie Sharing Heritage-Konzepten in Forschung und Vermittlung. An den sechsten Workshop knüpfte direkt die Sharing Heritage-Tagung in Kooperation mit dem heiEducation-Cluster „Kulturelles Erbe“ der Heidelberg School of Education und der Universität Heidelberg (Public History) an.

Die Internationale Tagung „Sharing Heritage: Objekte, Prozesse, Akteure“ (Technische Universität Dortmund, 19.–20. April 2018) war eine Kooperation von „Kulturelles Erbe interkulturell“ und dem heiEducation-Cluster „Kulturelles Erbe“ der Heidelberg School of Education, einer gemeinsamen Einrichtung der Pädagogischen Hochschule und der Universität Heidelberg (Prof. Dr. Cord Arendes, Universität Heidelberg; PD Dr. Stefanie Samida, Heidelberg School of Education). Wie DoProfil wurde das Projekt heiEducation in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert. Ausgangspunkt der Tagung war die Beobachtung, dass die Vermittlung kultureller Bildung als schulische Bildung heute ebenso weltweit ein Desiderat ist wie deren nachhaltige Verankerung in den Curricula der universitären Lehrer:innenbildung. Welche Rolle spielen Erforschung und Vermittlung des kulturellen Erbes in den globalen transkulturellen Gesellschaften? Wer „erbt“ das kulturelle Erbe? Wie wird kulturelles Erbe – wie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) und in der UNESCO-Welterbe-Konvention (1972) seit langem formuliert und gefordert – universell zugänglich? Die Tagung fand während des europäischen Kulturerbejahres 2018 statt, das unter dem Motto „Sharing Heritage“ (<https://sharingheritage.de>) stand: ein guter Anlass, sich diesem Thema unter aktuellen methodischen und didaktischen Gesichtspunkten zuzuwenden. Ziel dieser Tagung war es, Expert:innen aus unterschiedlichsten gesellschaftlichen, künstlerischen, wissenschaftlichen und berufspraktischen Handlungsfeldern mit Blick auf das Problemfeld des geteilten kulturellen Erbes und seiner Vermittlung miteinan-

der ins Gespräch zu bringen. Die Etablierung kultureller Bildung als schulische Bildung ist ein zentrales Anliegen der geförderten BMBF-Projekte in Dortmund und Heidelberg. Beide Projekte fragen nach den Perspektiven des Konzepts des weltweit geteilten kulturellen Erbes („shared heritage“) für die Vermittlung des kulturellen Erbes in heterogenen Kontexten und nach den Möglichkeiten, dieses in diversitätssensible Lehr-/Lernformate zu integrieren. Die Tagung setzte das Konzept einer kulturell inklusiven Didaktik der Kunstgeschichte als Aspekt kultureller Bildung (DoProfiL/Kulturelles Erbe interkulturell) in Relation zu einem Umgang mit Erbe, der unter anderem das Spannungsverhältnis zwischen globalem Erbe und regionalen/lokalen Bildungszusammenhängen thematisiert (heiEducation-Cluster „Kulturelles Erbe“). Die Tagung sollte den Austausch zwischen zwei durch den Untersuchungsgegenstand „Kulturelles Erbe“ eng verwandten Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung stärken und aktuelle Theorie- und Praxis-Diskurse zusammenführen. Die Tagung setzte den bereits bestehenden Austausch zwischen beiden Projekten im Format der Dortmunder Workshop-Reihe „Kulturelles Erbe interkulturell“ fort.

Im Projekt „Multiple Modernen“ untersuchten Studierende des Lehramts Kunst an der Technischen Universität Dortmund in Kooperation mit dem Museum Folkwang die Kunst der Moderne als globales Projekt (Schank & Schüppel, 2022). Sie nahmen Werke der Sammlung Folkwang als Teil des gemeinsamen kulturellen Erbes in den Blick und befragten sie auf ihre transkulturellen Verflechtungen und sowie auf unterschiedliche Aspekte von Modernität: Was ist eigentlich „modern“? Findet die „Moderne“ auf der ganzen Welt gleichzeitig statt? Wie viele „Modernen“ gibt es? Ausgehend von diesen Fragen wurde im Sommersemester 2018 im Rahmen einer Lehrkooperation mit dem Museum Folkwang in Essen ein Set von 14 Bildkarten entwickelt, das Hauptwerke der Sammlung aus den Bereichen Skulptur und Malerei in den Blick nimmt und Lehrkräften seitdem als didaktisches Material zur Verfügung steht. Das Kartenset argumentiert aus der Perspektive einer lebendigen, transkulturellen Gegenwartsgesellschaft heraus, deren Akteur:innen sich in positiver Weise durch kulturelle Mehrfachkompetenzen auszeichnen. Der Titel des Sets knüpft an James Cliffords richtungsweisendes Buch „Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century“ (1997) an, das die Moderne als von Bewegung und Austausch geprägte Epoche charakterisiert. Auch ein zweiter Schlüsseltext des Projekts, diesmal zur Konstitution und Repräsentation von Kulturelles-Erbe-Gemeinschaften in der Moderne, geht auf Clifford zurück (Clifford, 1991).

3 Mehrsprachigkeit und Inklusion

3.1 Mehrsprachigkeit (Barbara Mertins)

In der Erforschung von Mehrsprachigkeit spielt Diversität eine zentrale Rolle. Dem Kompositum Mehrsprachigkeit liegt das Konzept der Vielfalt zugrunde (auch morphologisch gesehen, wenn das Zahlwort „mehr“ semantisch dekodiert wird). Das Spannungsfeld, in dem sich dieses Thema sowohl im deutschen als auch europäischen und globalen Kontext ganz offensichtlich bewegt, hängt nicht damit zusammen, dass Menschen gegen Mehrsprachigkeit wären. Ganz im Gegenteil: Umfragen in den Medien sowie wissenschaftliche Erkenntnisse aus den verschiedenen Disziplinen (Bildungswissenschaften/Pädagogik/Psychologie, Linguistik/ Psycholinguistik, Soziologie) belegen, dass Mehrsprachigkeit, wenn es darauf ankommt, gewollt und willkommen ist (vgl. z.B. Chilla & Niebuhr-Siebert, 2022; Fürstenau & Gomolla, 2011; Heyder & Schädlich, 2014; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Riehl, 2014; Tracy, 2007). Gleichzeitig zeigen persönliche Erfahrungen von Mehrsprachigen im schulischen und außerschulischen Kontext sowie Evidenz aus der Forschung, die Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln erforscht, dass es nicht unproblematisch ist, als mehrsprachige Person in Deutschland zu leben (Delucchi Danhier & Mertins, 2018; Dirim et al., 2018; Dirim, 2010; Gogolin, 2008; Brizić, 2008; Tracy, 2014). Für deutschsprachige Länder lässt sich festhalten, dass dieses Auseinanderklaffen durch die sogenannte „Wertigkeit“ von Sprachen erklärt werden kann. Die Wertigkeit, die mit einer Sprache verbunden wird, hat zwar keine wissenschaftliche Grundlage (das heißt z. B., es gibt linguistisch gesehen nicht weniger oder mehr komplexe Sprachen), hängt aber mit individuellen und/oder gesellschaftlichen Vorurteilen und Mythen zusammen, die sogar Rassismus umfassen können.

Die erste Frage, die reflektiert werden muss, lautet daher: Ist Mehrsprachigkeit, egal mit welchen Sprachen, in einer Gesellschaft gewünscht? Psycholinguistische Evidenz zeigt ganz eindeutig, dass das Managen von mehreren Sprachen und auch Dialekten für Mehrsprachige kognitive sowie neuronale Vorteile mit sich bringt (Abutalebi et al., 2013; Bialystok, 2017; Bialystok et al., 2008, 2012; Li et al., 2014; Martin-Rhee & Bialystok, 2008). Außerdem zeigt erste Forschung, dass Mehrsprachigkeit Menschen eine Art kognitive Reserve verleiht, die beispielsweise bei Alzheimer-Erkrankung einen möglichen Beginn dieser Krankheit verzögern kann (Alladi et al., 2013; Anderson et al., 2020; Bialystok et al., 2007; Craik et al., 2010). Darüber hinaus gibt es erste Studien dazu, dass sich die kognitive Flexibilität von Mehrsprachigen positiv auf deren Weltoffenheit auswirkt (Chen et al., 2022; Singh, 2018, 2021; Singh et al., 2019). Dennoch wird nach wie vor, zumindest in deutschsprachigen Kontexten, zwischen Bildungs- und Migrationssprachen unterschieden, die mit hoher beziehungsweise niedriger Wertigkeit einhergehen (Delucchi Danhier & Mertins, 2018; Dirim, 2010). Es zeigt sich hier, dass besonders auch Lehrkräfte durch die Zuweisung von einer bestimmten Wertigkeit Schüler:innen auf Grund ihrer sprachlichen Herkunft beurteilen und auch verurteilen (Dirim,

2010; Dirim et al., 2018). Diese stillschweigenden Urteile schlagen sich dann zum Beispiel in der Empfehlung für weiterführende Schulen, aber auch in der alltäglichen Unterschätzung der potenziellen Leistungen nieder, vor allem von Schülerinnen, die mehrsprachig mit einer Migrationssprache sind. Im Hinblick auf die erste Frage muss aber noch weiter reflektiert werden. Die Debatte im deutschsprachigen Kontext, und zwar inner- und außerhalb der Forschung, dreht sich stets darum, ob Mehrsprachigkeit überhaupt sein darf. Dieser Grundgedanke ist aber falsch. Die meisten Menschen auf diesem Planeten werden natürlich in einen mehrsprachigen Kontext hineingeboren (Grosjean, 2021). Dieses Merkmal ist also für die Mehrheit der Mehrsprachigen so natürlich und selbstverständlich wie ihre Haar- oder Augenfarbe. Die gesellschaftliche und bildungspolitische Diskussion, in der es um Benefits und ökonomische Nützlichkeit von weiteren Sprachen geht (Esser, 2006), ist in Zügen rassistisch und menschenfeindlich. Muttersprachen, Herkunftssprachen, Zweitsprachen oder wie auch immer, die jeweiligen Sprachen, die in einem mehrsprachigen Kontext genannt werden, sind nicht nur semiotische und grammatische Systeme, die zum Zweck der Kommunikation und Interaktion verwendet werden, sondern hängen stark mit Identität, kultureller Verwurzelung und der eigenen Herkunft zusammen (vgl. Anstatt, 2017; Brizić, 2007, 2022; König, 2014).

Die zweite Frage, die im Kontext von Mehrsprachigkeit unbedingt gestellt werden muss, ist die Frage nach der sprachlichen Norm. Diese Norm bestimmt neben der oben beschriebenen Wertigkeit, ob jemand überhaupt als zwei- oder mehrsprachig gilt, wie die Mehrsprachigkeit eines Individuums wahrgenommen und bewertet wird. Das Walten einer Norm ist gleichzeitig immer mit Macht verbunden. Im deutschsprachigen Kontext wird beispielsweise angenommen, dass, wenn eine Person in Deutschland nur mit Deutsch aufgewachsen ist, die deutsche Sprache auch automatisch perfekt beherrscht wird. Dabei wird nicht weiter differenziert, ob die perfekte Beherrschung in allen vier sprachlichen Modalitäten (Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen) und auf allen sprachlichen Ebenen (z. B. Syntax, Pragmatik etc.) vorliegt. Daten aus der Psycholinguistik zeigen jedoch, dass nur wenige Muttersprachler:innen in allen Modalitäten und auf allen linguistischen Ebene fast perfekte Kompetenzen vorweisen können (vgl. Überblick in Hulstijn, 2015; vgl. auch Delucchi Danhier & Mertins, 2018). Die Annahme einer sprachlichen Norm, die mit einer perfekten Beherrschung einhergeht, ist ein idealisiertes Konstrukt, welches nicht datenbasiert ist und für die Anwendung, zum Beispiel in schulischen Kontexten, komplett ungeeignet ist. Trotz der Tatsache, dass diese monolinguale Norm eine Fiktion bedeutet, werden alle Sprecher:innen, die mehrsprachig aufwachsen und/oder einen Dialekt sprechen oder zum Beispiel einen fremdsprachlichen Akzent haben, an dieser Norm gemessen. In schulischen Kontexten führt diese Betrachtung auch oft dazu, dass diese zuletzt genannten Personen an dieser Norm scheitern.

Genau an dieser Stelle setzt der psycholinguistische Zugang zur Hochschullehre sowie zur Ausbildung von angehenden Lehrkräften und im Hinblick auf den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in den schulischen Kontext

an. Hier steht die Theorie der sprachlichen Relativität im Vordergrund, die das erste Mal 1836 von Wilhelm von Humboldt formuliert wurde und im 20. und 21. Jahrhundert unter anderem auch mit experimentellen Methoden belegt wurde (Humboldt, 2009; Sapir, 1921; Whorf & Carroll, 2007; Lucy, 1992; Gumperz & Levinson, 1996; Slobin, 1996; Mertins, 2011, 2018). Diese Theorie besagt, dass die Grammatik der Muttersprachen die visuelle und kognitive Aufmerksamkeit so steuert, dass die Wahrnehmung und Konzeptualisierung der externen Realität stets sprachspezifisch sind. Dieser Einfluss wirkt sich auch auf das Gedächtnisvermögen der Menschen und somit auch auf das Bewusstsein aus. Die Erkenntnisse der Sprachrelativitätsforschung sind direkt mit der Erforschung der Diversität verbunden, da sie dieser eine empirische Grundlage verleihen. Sprache wirkt somit als Gravitationskraft, da sie, abhängig von grammatischen Merkmalen, natürliche, kognitive Diversität hervorbringt. In unseren Projekten geht es um die Effekte der Grammatik (z. B. grammatisches Geschlecht, Aspektmarkierung, Satzstellung) auf Raum-, Zahl- sowie soziale Kognition und Bewegung. Neben Sprache/Grammatik werden auch andere Variablen empirisch-experimentell erforscht. Diese sind sozioökonomischer Status, Geschlecht, Alter und der Grad der Expertise (z. B. in Architektur für Raumwahrnehmung).

Bezüglich der Lehre wird somit ein evidenzbasiertes Diversitätskonzept vermittelt, das für die Schnittstelle Sprache/Kognition in der linguistischen Relativitätstheorie verankert ist. Beim Diversitätsmerkmal Geschlecht wird vordergründig die Auswirkung des gelebten Geschlechts (ob im Sinne des biologischen Geschlechts oder des Geschlechts als soziales Konstrukt) auf unterschiedliche Bereiche der Kognition und Sprachverarbeitung betrachtet. Im Bereich des Alters geht es um die Erforschung diverser Themen in unterschiedlichen Altersgruppen, beispielsweise um Fragen der linguistischen Relativität bei Muttersprachler:innen, Zweitsprachennutzer:innen sowie Bi- und Multilingualen. Ein weiterer Fokus gilt den Spracherwerbsthemen in den unterschiedlichen familiären/gesellschaftlichen Settings (mono-, bi-, multilingual) und dem Einfluss der oben genannten Faktoren wie soziale, sprachliche Herkunft auf den Erwerb von Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Die Altersspanne umfasst hier Säuglinge, Kleinkinder, Schulkinder, junge Erwachsene sowie Erwachsene und ältere Personen. Der Diversitätsansatz der Forscher:innengruppe ergibt sich schlussendlich durch das Heranziehen von Daten aus zehn verschiedenen Sprachen aus drei Sprachfamilien.

Für die Gruppe ist der empirisch-experimentelle methodische Zugang zentral. Neben qualitativen Beobachtungsstudien und Fragebögen werden empirisch-experimentelle Methoden wie Reaktionszeit sowie Messung der Blickbewegungen (Eye-Tracking) und Messung der Hirnströme (EEG) verwendet. Der empirische Zugang zu Mehrsprachigkeit und anderen relevanten Diversitätsthemen fließt mit in die Lehre ein, vordergründig indem Qualifikationsarbeiten (BA und MA) im Rahmen der verschiedenen Forschungsprojekte der Gruppe verfasst werden. Somit gelingt es, das Studium näher an die Forschung zu bringen und die angehenden

Lehrkräfte nicht nur für Diversität zu sensibilisieren, sondern auch das methodische Handwerkszeug mit Beispielen der Best Practice anzubieten.

Da der eigene Zugang primär interdisziplinär ist, werden der interdisziplinäre Diskurs und Zugang im Projekt Psycholinguistik natürlicherweise in der Arbeitsgruppe fortgesetzt. Die Dialogkultur ist hier die der Diversitätsdialoge, in denen der Schwerpunkt auf Gedankenaustausch, losgelöst von universitären Hierarchien und damit verbundenen Expertisen, gesetzt wird. Der Leitgedanke dabei ist nicht nur, den Diversitätsdiskurs zu pflegen, sondern auch die Möglichkeit der Teilhabe zu fördern. Die Diversitätsdialoge werden deswegen auch im Rahmen von verschiedenen universitären Veranstaltungen angeboten. Im Frühjahr 2022 erschien zudem im Kontext der Reihe „verorten. Räume kultureller Teilhabe“ der Sammelband „ankommen // angekommen“ (Mertins & Ronan, 2022), in dem es um die unterschiedlichen Bedingungen geht, wie Mehrsprachige mit oder ohne Migrationshintergrund in Deutschland ankommen können. Dieser Band wurde im Rahmen der Arbeitsgruppe konzipiert, die Beiträge sind von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe verfasst und stammen aus vier verschiedenen Fachgebieten.

Über Mehrsprachigkeit haben im Rahmen dieser AG aus dem Team von Barbara Mertins auch Elena Panfilova und Renate Delucchi Danhier geforscht.

3.2 Sprachliche Inklusion junger Migrantinnen und Migranten im Schulalltag (Patricia Ronan mit Ergebnissen des gemeinsamen Teams mit Paul Berge & Warsa Melles)

Ein gesellschaftlich sehr relevantes Thema der Inklusion ist die gesellschaftliche Teilhabe von Migrantinnen und Migranten am Leben in Deutschland. Hierzu bedarf es der Interaktion sowohl der Migrantinnen und Migranten als auch verschiedener Gruppen der Gesellschaft (vgl. z. B. Mertins & Ronan, 2022). Zum einen sind dieses natürlich die Migrantinnen und Migranten selbst. Studien zur sprachlichen Inklusion von Migrant:innen (Cornely Harboe et al., 2016) zeigen, dass bei Migrantinnen und Migranten großes Interesse am Erlernen nicht nur von Sprachinhalten, sondern auch von Lernstrategien und Lernfähigkeiten besteht, und dass der Wille, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, ein wichtiger Motivator für dieses Lernen ist. Allerdings ist nicht bei allen Migrant:innen ein Bewusstsein dafür vorhanden, dass die von öffentlicher Seite in Deutschland gemachten Bildungsangebote eine große Chance darstellen. Es kann sich als problematisch erweisen, dass Migrantinnen und Migranten aufgrund der ihnen gemachten Angebote das Gefühl entwickeln können, dass man einerseits in Deutschland nichts mehr selbst machen müsse, sondern dass einem alles geboten würde (vgl. Mertins & Ronan, 2022, S. 80–87). Besonders eine Fluchterfahrung, in der den Migrant:innen selbst die Eigenverantwortung für ihr Leben entzogen wird, mag derartige Eindrücke verstärken. Diese Beobachtungen machen deutlich, dass neben Bildungsangeboten insbesondere auch die Förderung der eigenen Handlungsfähigkeit der Migrant:innen ein

wichtiger Faktor in Inklusionsangeboten sein sollte. Neben der Eigenverantwortung sind aber natürlich auch die Bildungsvoraussetzungen der neu Angekommenen sehr unterschiedlich, denn neben Migrantinnen und Migranten mit Hochschulabschlüssen bringen andere weniger Bildungserfahrung mit, und selbst die Alphabetisierung – sowohl mit lateinischen Buchstaben als auch in einer anderen Schrift – kann nicht unbedingt vorausgesetzt werden. In dem Fall, dass Migrantinnen oder Migranten keine ausreichenden Lese- und Schreibfähigkeiten haben, ist insbesondere das Erlernen einer Fremdsprache in Bildungskontexten ungleich schwieriger als bei entsprechender Vorbildung (vgl. Ronan, 2022).

Auf der anderen Seite sind natürlich die gesellschaftlichen und strukturellen Gegebenheiten in der Empfangsgesellschaft von großer Bedeutung für den Inklusionserfolg. Erfahrungen zeigen dabei, dass Integration in die deutsche Gesellschaft in den Fällen umfassender und schneller vor sich geht, in denen die Migrant:innen ausgiebige Kontakte mit der Bevölkerung in den aufnehmenden Ländern haben, zum Beispiel wenn sie in ländlichen Räumen leben und weniger Kontakte mit Personen ähnlicher Herkunft haben, als wenn sie in städtischen Räumen umfassende Kontakte mit Netzwerken anderer Migrant:innen aus ihren Herkunftsregionen haben (Aumüller & Gesemann, 2016). Während allerdings die Frage, inwieweit Integration forciert werden muss, gesellschaftlich diskutiert wird, ist es sicher unstrittig, dass das Schaffen von Möglichkeiten zur Inklusion der Migrant:innen ein wichtiger Punkt für gesellschaftlichen Zusammenhalt ist. Für solch eine Inklusion ist es eine wichtige Voraussetzung, dass für Teilhabe an der Gesellschaft ausreichende Sprachkenntnisse erworben werden können. Zum Erreichen dieses Zieles ist das Angebot von Sprachkursen essenziell.

Welche Praxisansätze für die sprachliche Inklusion von kürzlich angekommenen jungen Migrant:innen genutzt werden, wurde im Teilprojekt „Praxisansätze zur sprachlichen Integration von Migrantinnen und Migranten an Schulen im Ruhrgebiet“ untersucht. Die zentralen Forschungsfragen dieses Teilprojekts lauteten: 1. Welche Strategien wenden erfahrene Lehrende an, um mehrsprachige Lernanfänger erfolgreich an die deutsche Sprache heranzuführen? 2. Wie können wir diese Strategien an unsere Studierenden vermitteln? Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine triangulierte Forschungsmethode genutzt. Zum einen wurden zwischen Sommer 2018 und Herbst 2019 Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern geführt, die entweder in Auffang- oder Willkommensklassen unterrichteten oder umfassende Erfahrungen mit jungen Migrant:innen in ihren Regelklassen hatten. Darüber hinaus wurden zwischen 2019 und 2021 Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt und Daten von Lernenden in diesen Auffang- oder Willkommensklassen in Fragebogenstudien erhoben.

Die Projektergebnisse zeigen, dass ein wichtiger Parameter für die Inklusion der Bildungshintergrund der Migrantinnen und Migranten ist. Es zeigt sich, dass insbesondere gut ausgebildete Migrantinnen und Migranten häufig schon teilweise umfassende und teilweise grundlegende Englischkenntnisse haben und dass in solchen Fällen Lehrende Englisch gewinnbringend als Brückensprache für den

Deutschunterricht nutzen können. Wenn die Lehrenden selbst ausreichende Kompetenzen in der englischen Sprache haben, können sie diese anwenden, um das Verständnis der deutschen Lehrinhalte zu beschleunigen. Darüber hinaus kann auch der deutsche Spracherwerb durch die strukturellen Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und der englischen Sprache gefördert werden (siehe auch Roth, 2018; Ronan & Melles, 2022).

Aber nicht nur Kompetenzen in der englischen Sprache können genutzt werden, sondern auch die generell schon existierende Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, über die in unserer Studie 74% der Lernenden verfügten (Berge et al., 2022a). Diese Mehrsprachigkeit kann instrumentalisiert werden, um die Kommunikation zwischen und die gegenseitige Unterstützung durch Gruppen von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Durch die Validierung solcher schon vorhandenen Kompetenzen wird, insbesondere nach dem Verständnis von Translanguagingansätzen in der Lehre (García et al., 2016), das „socio-emotional well-being“, das sozioemotionale Wohlergehen der Lernenden gefördert. Nach Einschätzung von García et al. können Lernende mit Migrationshintergrund aufgrund sprachlicher Einschränkungen und kultureller Differenzen verunsichert sein. Hierzu kommen in einigen Fällen, gerade bei Migration aus Krisen- und Kriegsgebieten, auch Traumata, die die Lern- und Lehrsituationen zusätzlich schwieriger machen. So berichten Lehrkräfte von schwierigen emotionalen Situationen insbesondere bei Schülerinnen und Schülern aus Syrien (Ghaderi, 2016; Ronan & Melles, 2022). Die Validierung des eigenen Wissens und des eigenen Hintergrundes hat, laut Translanguagingansätzen, einen positiven Einfluss auf Entwicklung und Identität von mehrsprachigen Lernenden insgesamt. Dieses kann insbesondere geschehen durch die gewinnbringende Einsetzung von Mehrsprachigkeit und kulturellem Wissen, um andere, neu ankommende Migrantinnen und Migranten zu unterstützen. Hierfür eignen sich besonders die Erstellung von mehrsprachigen Lernmaterialien, Büchern, Geschichten oder Blogs für Neuankommende oder auch die Darstellung von Standpunkten oder die Weitergabe von speziellem, auf eigenen Kulturen oder Erfahrungen basierendem Wissen. Diese Erkenntnisse über den Nutzen der Validierung der Kompetenzen und Fähigkeiten der mehrsprachigen Migrant:innen stehen allerdings im Gegensatz zu der Wirklichkeit, dass in deutschen Schulen nach wie vor monolinguale Ideologien und Praktiken die Norm bilden (siehe Berge et al., 2022a).

Die jugendlichen Lernenden selbst beschreiben in der Fragebogenstudie als Antwort auf die Frage, was ihnen hilft, sich in Deutschland zuhause zu fühlen, unterschiedliche Szenarien. Fast ein Viertel der Befragten findet es wichtig, mit der eigenen Familie zusammen zu sein. Auch die Möglichkeit, die eigene Muttersprache zu sprechen, wird genannt sowie die Möglichkeit, mit der eigenen Gemeinschaft zu interagieren. Im Gegensatz dazu beschreiben aber auch einzelne Studienteilnehmer:innen, dass sie nicht glauben, sich in Deutschland überhaupt zuhause fühlen zu können, und als Grund hierfür werden unter anderem Sprach- und Lernschwierigkeiten angegeben. Die Lernenden beschreiben darüber hinaus zwei

unterschiedliche Wege, die sie selbst für eine erfolgreiche sprachliche Inklusion in Deutschland für wichtig halten. Zum einen ist dieses insbesondere der umfassende Gebrauch der deutschen Sprache, sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule, um „dazu zu gehören“. In Gegensatz hierzu beschreiben andere Lernende, dass sie davon profitieren, mehrsprachige Praktiken wie Übersetzungen oder anderssprachige Bücher oder Texte zu nutzen und mehrsprachige Lehrerinnen und Lehrer zu haben, da diese den Zugang zur Zielsprache und den Unterrichtsinhalten erleichtern (Berge et al., 2022b). Diese Befunde verdeutlichen, wie wichtig neben einer guten schulischen Betreuung auch der Gebrauch der Herkunftssprache und die familiären und kulturellen Netzwerke für das sozioemotionale Wohlergehen der jungen Migrantinnen und Migranten sind. Trotzdem sind monolinguale Ansätze, die die Lernenden überfordern können, derzeit noch Standard in deutschen Schulen, und dieses obwohl nach den Vorgaben des MSB NRW die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler als Ressource betrachtet, wertgeschätzt und genutzt werden sollen (Ministerium Schule und Bildung NRW, 2020, S. 45). Neben Ansätzen, die Inhalts-Scaffolding nutzen, wären somit auch Ansätze mit sprachlichem Scaffolding wünschenswert und angezeigt (siehe Berge et al., 2022b).

Insgesamt zeigt sich, dass die Einbeziehung von bereits vorhandenem Wissen und Kompetenzen von erfahrenen Lehrenden ein wichtiger Faktor ist, um die gesellschaftliche Teilhabe von Migrant:innen zu unterstützen. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollten darauf vorbereitet werden, mehrsprachige Ansätze nicht nur zu erlauben, sondern auch zu fördern, und es sollten entsprechende Lehrmaterialien erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden. Aber insbesondere die Einbindung von sprachlichen Kompetenzen in Herkunftssprachen und Brückensprachen, wie insbesondere das Englische sowie generell vorhandenes Wissen und Kompetenzen, ist unabhängig vom Bildungsgrad gewinnbringend, sowohl für Migrant:innen mit schon vorhandener, höherer oder hoher Bildungserfahrung als auch ohne entsprechende Vorbildung. Zum einen werden damit die Anforderungen des MSB NRW erfüllt, die mehrsprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Zum anderen ermöglicht dieses die Validierung des Wissens und des persönlichen Hintergrundes, was das sozioemotionale Wohlergehen der Migrantinnen und Migranten stärkt und die Identifikation mit der aufnehmenden Gesellschaft erhöhen kann. Dieses erlaubt es den (jungen) Migrantinnen und Migranten, sich in der Gesellschaft willkommen zu fühlen, und kann in einem weiteren Schritt helfen, Entfremdung und daraus resultierende gesellschaftliche Spannungen zu vermeiden. Bisher ist die Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer für diese Umstände noch nicht sehr weit fortgeschritten und weitere Arbeit hieran ist dringend wünschenswert und wichtig.

3.3 Bibel und Koran – Quellen der Mehrsprachigkeit (Julia Bubenheim)

Auf den ersten Blick mögen Bibel und Koran wie Quellen für einen exklusiven Adressatenkreis erscheinen, doch als kulturelles Erbe der Menschheit sind sie zugleich Zeugnisse des Glaubens und Meisterstücke der Weltliteratur und laden dementsprechend jüdische, christliche und muslimische Gläubige, und zusätzlich alle kulturell und literarisch interessierten Menschen in die Welt der Erzählungen ein. Hierbei können Hörerinnen und Leser Motive aus der antiken, klassischen und zeitgenössischen Literatur entdecken (Bubenheim, 2021, S. 67–68).

Die Zugänge zu Koran und Bibel sind breit gefächert: Sie wollen gehört, rezipiert, gelesen, kognitiv und kreativ erschlossen werden, und das in und für unterschiedliche Sprachräume (Bubenheim, 2022, S. 215–216). Sowohl die biblische als auch die koranische Botschaft hat ihren Ursprung im semitischen Sprachraum, was nicht zuletzt anhand vielfacher semantischer und syntaktischer Parallelen der arabischen und althebräischen Sprache in Koran und Bibel eindrucksvoll zum Ausdruck kommt. Bedeutende Worte wie „Prophet“ (althebr. *nābi'* bzw. arab. *nabī*), „Seele“ (althebr. *nəfəš* bzw. arab. *nafs*) oder „Geist“ (althebr. *rūaḥ* bzw. arab. *rūḥ*) sind nur einige nennenswerte Beispiele, die bei einer wechselseitigen Rezitation von Bibel und Koran für arabisch- und hebräischsprachige Hörerinnen und Hörer hervorstechen.

Aber auch die Wertschätzung von Bibel und Koran als sprachlich-ästhetisches Erlebnis ist ein verbindendes Moment jüdischer, christlicher und islamischer Rezipientinnen und Rezipienten: Klang, Form und Inhalt sind eng miteinander verbunden (Karimi, 2016; Kermani, 2018; Neuwirth, 2010). So heißt es in einem der grundlegenden biblischen Texte, dem Schema Israel, dass die Gläubigen die Worte Gottes „hören“ (Dtn 6,4), „mit ganzem Herzen“ empfinden (Dtn 6,5), „wiederholen“ und „sprechen“ (Dtn 6,7) sollen. Auch in den neutestamentlichen Evangelien wird die Bedeutung des Hörens stetig herausgestellt („Wer Ohren hat, der höre“ u. a. Mt 13,9.43; Mk 4,9; Lk 14,35). Der arabische Begriff *qur'ān*, übersetzt bedeutet dies so viel wie „Lesung/Rezitation“, hebt ebenso die immense Wertschätzung der ästhetischen Rezitation hervor. Auch die ersten Worte Gottes an den Propheten Muhammad „Trag vor im Namen deines Herrn, der erschuf“ (Sure 96:1) unterstreichen die Bedeutung der Rezitation (Koshul, 2004, S. 113; Madigan, 2004, S. 441; Neuwirth, 2010, S. 168).

Eine heutige multireligiöse und multilinguale Schülerschaft, wie sie zum Beispiel in TU@Adam's Corner in Dortmund aufeinandertrifft, kann aufgrund ihrer sprachlichen und kulturellen Kompetenzen an diese Wertschätzung anknüpfen. Dem Klang zu lauschen, auch wenn die Sprache fremd ist, erweist sich in diesem Setting als fruchtbare Lernerfahrung. Darüber hinaus bereichern die vielfachen sprachlichen Kompetenzen und Erschließungsstrategien der Schülerinnen und Schüler den Austausch über Klang und Sprache von Bibel und Koran. Mehrsprachigkeit gilt dann nicht als Lernbarriere, sondern als wertvolle Ressource. Neben diesem ästhetischen Zugang eröffnet die wechselseitige Lektüre von Bibel und

Koran in den unterschiedlichen Sprachen muslimischen und christlichen Hörerinnen und Lesern faszinierende Perspektiven auf „bekannte“ Texte und lädt dazu ein, ins Gespräch zu kommen, neue Fragen zu entwickeln und dadurch Gottes Stimme immer wieder neu erklingen zu lassen.

4 Würde und Vulnerabilität

4.1 Soziale Würde und das Recht auf kulturelle Teilhabe

(Christian Neuhäuser mit Sandra Denninghoff, Niklas Dummer, Laura Opolka, Lea Prix, Dick Timmer & Jonas Zorn)

In der Dortmunder politischen Philosophie sucht eine Arbeitsgruppe nach einer Verbindung zwischen Würde, Sozialität und Körperlichkeit. Diese Theoriearbeit hat Auswirkungen auf die Frage, was eigentlich unter kultureller Teilhabe zu verstehen ist. Die Grundlage dafür bildet die Verbindung von Einsichten aus Sozialphilosophie und Feministischer Philosophie. Es sind insbesondere vier Elemente, die dabei zusammenkommen.

Erstens wird im Anschluss an Avishai Margalit (2012) die menschliche Würde nicht einfach nur als rechtliche Norm, sondern als soziale Eigenschaft verstanden (vgl. Neuhäuser, 2015). Die Selbstachtung von Menschen hängt demnach davon ab, dass sie von anderen Menschen als würdevolle Mitmenschen angesehen und behandelt werden. Das kommt sowohl in staatlichen Strukturen als auch in sozialen Praktiken und Interaktionsprozessen zum Ausdruck.

Zweitens wird Iris Young (1990) folgend davon ausgegangen, dass die Körperlichkeit von Menschen wesentlich von machtdurchzogenen Sozialisationsprozessen mitbestimmt wird. Die Körper von Mädchen beispielsweise werden in patriarchalen Gesellschaften bereits im frühen Kindheitsalter als schwach und fragil normiert, wie Young (1980) in ihrem epochalen Aufsatz „Throwing like a Girl“ am Beispiel des Weitwurfs gezeigt hat.

Drittens wird mit Martha Nussbaum (2009) angenommen, dass es einen Anspruch auf gesellschaftliche Zugehörigkeit gibt, der einen Anspruch auf kulturelle Teilhabe einschließt. Dabei müssen die Teilhabechancen aller Menschen nicht unbedingt exakt gleich sein. Alle Menschen müssen jedoch befähigt werden, an für das Zusammenleben wichtigen kulturellen Praktiken soweit teilzuhaben, dass für sie ein Leben in Würde als gleichrangige Gesellschaftsmitglieder möglich wird.

Viertens schließlich wird Patricia Hill Collins (2019) folgend die Idee der Intersektionalität als eine kritische Ressource verstanden, um Strukturen der Unterdrückung und der Exklusion zu entziffern. Das ermöglicht es beispielsweise zu analysieren, wie rassistische, sexistische und klassenbezogene Formen des Ausschlusses gegeneinander ausgespielt werden, um Herrschaftsstrukturen aufrecht zu erhalten.

Die Einsichten dieses Theorieprogramms führen zu einem weiten Verständnis kultureller Teilhabe. Es gibt in diesem Verständnis auch so etwas wie Kulturen

des Wohnens und des Arbeitens. In der Arbeitsgruppe wird erforscht, wie diese sozialen Felder zu gestalten sind, damit alle Mitmenschen in Würde an den gesellschaftlich wesentlichen kulturellen Praktiken teilhaben können.

Das gilt auch für die praktische Philosophie selbst als kulturelle Praxis an der Universität, in den Schulen, im öffentlichen Diskurs und der privaten Beschäftigung. Bereits ein sehr kurzer Blick zeigt, dass Philosophie historisch und systematisch noch immer von den berühmten alten weißen oder als weiß wahrgenommenen Männern dominiert wird. Inzwischen gibt es allmählich effektive Bemühungen, den Kanon systematisch um die Frauen der Philosophiegeschichte zu erweitern, die aufgrund stark patriarchalischer Strukturen vor allem in Briefen und Romanen gewirkt haben (Buxton & Whiting, 2020).

Eine ebenfalls wichtige Erweiterung, die zumindest erste Aufmerksamkeit erfährt, besteht in der Globalisierung des Philosophiekansons (Brooks, 2013). Nur dann, so der Dortmunder Standpunkt, kommt in multikulturellen Gesellschaften allen Gesellschaftsmitgliedern die Art von Respekt als kulturelle Teilhabe zu, die ihre gleiche Würde gebietet. Denn nur dann werden alle philosophischen Traditionen als Teil der Geschichte aller in Deutschland lebender Menschen auch als gleichberechtigte Gesprächspartner aufgefasst und behandelt.

Das hat nicht zuletzt Auswirkungen auf die Curricula im Schulfach Philosophie, die solch ein globales Philosophieverständnis als Grundlage kulturellen Respekts abbilden müssen. Das wiederum erfordert eine andere Ausbildung von Lehrer:innen an der Universität und ein breiteres Selbstverständnis der akademischen Philosophie. Hier zeigt sich deutlich, wie weit ein auf Würde basierendes Konzept des kulturellen Respekts in die Tiefenstrukturen etablierter kultureller Praktiken hinreicht. Viel an diesen Praktiken ist natürlich weiterhin gut und zu bewahren. Zugleich müssen sie aber auch, wie das Beispiel der Philosophie zeigt, systematisch erweitert und neu strukturiert werden, wenn sie den Anforderungen der Würde aller Menschen und den sich daraus ergebenden Ansprüchen auf kulturelle Teilhabe gerecht werden wollen. Daran wird das Dortmunder Projekt mitarbeiten.

4.2 Perspektivenvielfalt durch Doppelte Expert:innen in Schule und Hochschule (Carsten Bender & Vera Janhsen)

„Vielfalt braucht Vielfalt“ (S. 2), betonen die Hochschulrektoren- (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer 2015 verabschiedeten Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“. Der Aufbau „einer Lehrerbildung für eine ‚Schule der Vielfalt‘ [sei] eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen müssen“ (HRK & KMK, 2015, S. 3). Mit DoProfiL zeigt die TU Dortmund, dass es zum Aufbau einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung jedoch mehr braucht, als ein abgestimmtes Vorgehen zwischen den beteiligten Fachbereichen. Insbesondere die Arbeit in der Arbeitsgruppe „Kulturelle Teilhabe“ verdeutlicht, dass inklusionsori-

enterte Lehrer:innenbildung sich nicht darauf beschränken sollte – lediglich hinter den Kulissen und so für Studierende unsichtbar – fächerübergreifend Curricula und Inhalte abzustimmen, sondern vielmehr – auch auf offener Bühne, das heißt vor und mit den Studierenden – ein Aufeinandertreffen von Fächern und Fachkulturen einzurichten, um so Vielfalt zu demonstrieren, zu diskutieren, gemeinsam zu kartieren und vieles mehr. Basierend auf der von Drolshagen (2012) formulierten Idee der Doppelten Expert:innen, wurde in DoProfiL ein Ansatz entwickelt und erprobt, neben den fachlichen Perspektiven auch erfahrungsbasierte Perspektiven von Menschen mit Behinderung in diesen fächerübergreifenden Diskurs einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung einzubeziehen.

Der Ansatz der Doppelten Expert:innen ist als ein Vorschlag zu verstehen, wie Lehrende beziehungsweise Lehrer:innen mit Behinderung in ihrer (Lehr-)Tätigkeit aktiv Bezug auf eigene Behinderungserfahrungen nehmen können. Letztendlich ist es ein Ansatz, mit dem ein Versuch unternommen wird, der behindertenpolitischen Forderung „Nichts über uns ohne uns“ auch im Bildungskontext gerecht zu werden. Wenn Lehrende in Schule und Hochschule sich nicht nur mit einer fachlichen Perspektive, sondern auch mit einer erfahrungsbasierten Perspektive einbringen, wird ein Bild vermittelt, in dem Menschen mit Behinderung nicht lediglich als passive Menschenrechtsträger:innen beziehungsweise Rechteempfänger:innen agieren, sondern auch eine aktive, mitgestaltende Rolle einnehmen. Da dies jedoch sowohl im Schul- als auch im Hochschulkontext bislang alles andere als üblich ist, kann dies durchaus zu Irritationen führen, die jedoch im Sinne des Schwellenlernens produktiv genutzt werden können (Mertins, 2022). Über die gesamte Projektlaufzeit von DoProfiL wurde in unterschiedlichen Formaten erprobt, Menschen mit Behinderung als Doppelte Expert:innen zu beteiligen. Dabei wurde im Sinne des didaktischen Tetraeders (Hußmann et al., 2018) nicht nur die Ebene der Hochschul(lehre), sondern auch die Ebene der Schule und der Hochschuldidaktik berücksichtigt.

In der ersten Projektphase stellten vier World-Cafés das zentrale Format dar, um einen hochschulweiten Diskurs über eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung zu initiieren (Bender et al., 2018). Studierende und Lehrende mit Behinderung wurden in diesem Format als Doppelte Expert:innen in der Rolle als Inputgeber:innen, als Moderierende und als Diskussionsteilnehmende eingebunden. Dies führte einerseits dazu, dass neben den vielen fachlichen Beiträgen auch erfahrungsbasierte Beiträge zu Prozessen der In- und Exklusion im Bildungskontext Eingang fanden. Andererseits waren Organisator:innen und Teilnehmende der World-Cafés von Anfang an herausgefordert, das Format selbst möglichst barrierefrei und inklusiv auszugestalten. Inklusion auch inklusiv zu diskutieren beziehungsweise zu lehren, entwickelte sich so von Beginn an als ein wesentlicher „Markenkern“ von DoProfiL (Bender & Drolshagen, 2019).

Die an der TU Dortmund etablierten Diversitätsdialoge erwiesen sich als ein weiteres Format, welches Lehrenden einen Raum eröffnet, sich nicht nur mit ihrer fachlichen, sondern auch mit ihrer behinderungserfahrenen Perspektive einzu-

bringen. Im Diversitätsdialog zwischen Kunstgeschichte und Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit wurde über vier Semester intensiv ausgelotet, was passiert, wenn ein fachlicher Gegenstand nicht allein über eine fachwissenschaftliche Perspektive, sondern zugleich auch über eine behinderungserfahrene Perspektive erschlossen und bestimmt wird. Der Diversitätsdialog verdeutlichte den Studierenden, dass es angesichts des in der UN-Behindertenrechtskonvention verbrieften Rechts auf Teilhabe am kulturellen Erbe notwendig, aber auch möglich ist, (fachlich) begründete Zugänge und Gewissheiten tatsächlich zur Diskussion zu stellen und ggf. im Dialog auch deren Grenzen und Begrenzungen auszuloten. Hinsichtlich dieses Lernprozesses entfaltete im Diversitätsdialog zwischen Kunstgeschichte und Rehabilitationswissenschaften die Beteiligung eines Doppelten Experten mit blinder Wahrnehmungserfahrung quasi „brennglasartige“ Wirkung (Bender, 2019).

Um, im Sinne der Verstetigung, Inklusionsorientierung langfristig in der Hochschullehre zu verankern, wurden in DoProfiL hochschuldidaktische Angebote entwickelt, erprobt und in das reguläre Angebot des Zentrums für Hochschulbildung überführt (vgl. Bender et al., 2023, i. d. Bd.). Mit der Beteiligung des Bereichs Behinderung und Studium (DoBuS) wird hier die über Jahrzehnte aufgebaute Expertise zu einem chancengleichen Studium mit Behinderung/chronischer Erkrankung eingebunden. Damit wird die Chance genutzt, ein hochschuldidaktisches Angebot aufzubauen, was sowohl auf den aktuellen Fachdiskurs (rechtliche Rahmenbedingungen, Studienlage, hochschuldidaktischer Diskurs etc.) als auch auf einen erfahrungsgesättigten Zugang rekurrieren kann. In allen Workshops war mindestens ein:e doppelte Expert:in beteiligt, die in einzelnen Situationen fachlich relevante Zusammenhänge anhand von eigenen (Behinderungs-)Erfahrungen aus dem Hochschulkontext illustrieren oder verdeutlichen konnte, warum bestimmte Positionen vertreten werden. Beispielsweise gibt es immer wieder einzelne Teilnehmende, die sich sehr dafür interessieren, wie die Referent:innen mit Blindheit/Sehbeeinträchtigung die Welt wahrnehmen, und hierzu viele Fragen stellen. Diese Fragen können die Referent:innen dazu nutzen, eigene Erfahrungen aus dem Hochschulkontext einzubringen, mit dem Ziel, für die Situation von Studierenden mit Blindheit, aber auch abstrahierend davon für die Situation von Studierenden mit Behinderung allgemein, zu sensibilisieren. Die Fragen können von den Referent:innen aber auch dazu genutzt werden, zu spiegeln, als wie distanzwährend beziehungsweise distanzlos die Fragen erlebt werden, um ausgehend davon mit den Teilnehmenden zu erarbeiten, welche Fragen in Bezug auf die Beeinträchtigung im Kontakt mit Studierenden angemessen beziehungsweise nicht angemessen sind.

Während in der ersten Förderphase das Potenzial des Ansatzes der Doppelten Expert:innen bezogen auf den Bildungskontext Hochschule ausgelotet wurde, wird in der zweiten Förderphase von DoProfiL der Bildungskontext Schule in den Blick genommen. Da bislang nichts dazu bekannt ist, ob beziehungsweise inwiefern Lehrer:innen mit Behinderung auch im Sinne des Ansatzes der Doppelten Expert:innen bei ihrer Arbeit auf eigene Behinderungserfahrung Bezug nehmen,

wird dies mit einer Interviewstudie exploriert. An der Studie teilgenommen haben fünf Absolvent:innen der TU Dortmund mit Seh- und Hörbeeinträchtigung sowie mit körperlich-motorischer Beeinträchtigung, die als Lehrer:innen an Förder- und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen tätig sind. Die Gestaltung der Interviews orientierte sich an der von Bender und Schnurnberger (2018) vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Methode der explorativen Interviews (Honer, 1994). Kennzeichnend für die Interviewführung ist einerseits eine möglichst große Offenheit für die Relevanzen der Interviewpartner:innen und andererseits, dass sich die Forscher:innen phasenweise selbst aktiv in das Gespräch einbringen, um so weitergehende Ausführungen zu stimulieren. Dabei wird durchaus als hilfreich betrachtet, dass die Forschenden ebenfalls über ein Lehramtsstudium und eigene Behinderungserfahrung verfügen und sich quasi „auf Augenhöhe“ am Gespräch beteiligen können. Die aktuell laufende Auswertung erfolgt nach den Prinzipien der Grounded Theory Methodology (GTM) (Strauss & Corbin, 1996). Eine inhaltliche Orientierung im sonst sehr offenen Auswertungsprozess bildet die von Karim und Waldschmidt entwickelte Dispositivanalyse (Karim & Waldschmidt, 2019). Sie wird im Auswertungsprozess allerdings nicht als ein vorgängiges Kategoriensystem eingesetzt, sondern vielmehr als Heuristik, das heißt, wie von den Autorinnen vorgeschlagen, als eine „Art und Weise des Hinschauens“ (Karim & Waldschmidt, 2019, S. 275). Insbesondere die von den Autorinnen formulierten vier Ausprägungsformen Doing Disability, Undoing Disability, Doing Ability, Undoing Ability (Karim & Waldschmidt, 2019, S. 275) erweisen sich als besonders ertragreich, wenn es darum geht zu rekonstruieren, wie Lehrer:innen mit Behinderung im Kontext ihrer Berufstätigkeit Behinderung und Nicht-Behinderung beziehungsweise Fähigkeit und Unfähigkeit, un-/abhängig von ihren körperlich (un-)sichtbaren Voraussetzungen, in sozialen Situationen ausagieren. Schon in diesem frühen Stadium der Auswertung zeigt sich, dass Lehrer:innen mit Behinderung vielfältige Formen des Ausagierens von Nicht-/Behinderung beschreiben. Das Spektrum reicht dabei in Abhängigkeit vom situativen Kontext und individueller Identitätskonstruktion von einem bewussten Verbergen von gesundheitlichen beziehungsweise körperlichen Beeinträchtigungen bis hin zum expliziten und offensiven Thematisieren eigener Behinderungserfahrung. Es zeichnet sich ab, dass mehrere der Interviewteilnehmer:innen in ihrer Arbeit unmittelbar oder mittelbar auf eigene Behinderungserfahrung Bezug nehmen. Ein entscheidender Faktor dafür, ob das Einbringen eigener Behinderungserfahrung als pädagogische Ressource genutzt werden kann, scheint zu sein, dass dies von Vorgesetzten und Kolleg:innen als Expertise anerkannt wird.

Insgesamt bestärken die Erfahrungen im Projekt DoProfil folglich die Annahme, dass es im Kontext eines inklusionsorientierten Bildungssystems eine Bereicherung der Perspektivenvielfalt darstellt, wenn (Hochschul-)Lehrende neben ihrer fachlichen Expertise, auch eigene Behinderungserfahrung in die Arbeit einfließen lassen. Auch wenn der Ansatz der Doppelten Expert:innen ausgehend von einer behindertenpolitischen Forderung entwickelt wurde und bislang nur Erfah-

rungen von Doppelten Expert:innen mit Behinderung vorliegen, scheint es dennoch naheliegend, dass in ähnlicher Weise auch andere Gruppen, die aktuell im gesellschaftlichen beziehungsweise wissenschaftlichen Diskurs benachteiligt oder unterrepräsentiert sind, ihre Erfahrung in vergleichbarer Weise einbringen (können).

4.3 Corona und Vulnerabilität – Bemerkungen zu Teilhabe aus der Perspektive der Disability Studies (Janieta Bartz)

Corona 2020: Das Erleben der Pandemie hat Menschen weltweit die eigene Verletzlichkeit auf besondere Weise vor Augen geführt (Bartz & Goll, 2022). Unter anderem bedingt durch Lockdown und Sicherheitsregelungen sind Menschen weltweit herausgefordert, ihren Alltag angesichts vielfältiger Paradoxien und Fragilitäten neu auszurichten. Dies orientiert sich an unterschiedlichen Werten verschiedenster Weltanschauungen und hat Auswirkungen auf die individuelle sowie kollektive Bewältigung einer ungewöhnlichen Gesamtsituation (Bartz, 2022; Bartz & Steffen, 2020). Als Beispiele seien die zahlreichen Demonstrationen derjenigen angeführt, die gegen pandemiebedingte Regelungen demonstrieren, oder derjenigen, die über vulnerable Gruppen und Triage diskutieren, ohne jene mit einzubeziehen.

Das Leben in der Pandemie bedeutet vor allem auf ungewohnte Weise, mit Einschränkungen zu leben, was am folgenden einfachen Beispiel genauer ausgeführt wird: Neue (digitale) Wege der Kommunikation auf räumliche Distanz prägen den universitären Alltag und bringen Einschränkungen mit sich, die ungewohnt und somit Gegenstand von unseren Reflexionen in der interdisziplinären Arbeitsgruppe sind. Geht in der digitalen Konferenz die Teilhabe einer gewohnten Kommunikation verloren? Spürbar ist, dass Kommunikation basierend auf auditiven und visuellen Kanälen, die im Rahmen digitaler Technologien möglich ist, in unserer Forschungsgruppe als einschränkend und belastend wahrgenommen wird. Kommunikation, die wie bei einer Videokonferenz auf einem oder zwei Wahrnehmungskanälen erfolgt, stellt für Menschen ohne Behinderung eine Ausnahme, für Menschen mit Sinneseinschränkungen allerdings die Regel dar. Kommunikation und die Teilhabe an ihr erfolgt per se unter erschwerten Bedingungen, da mindestens ein Wahrnehmungskanal nur eingeschränkt genutzt werden kann. Dies ist auch dann der Fall, wenn durch Digitalität Teilhabe erst möglich ist. Menschen mit Behinderung haben durch die Digitalisierung von Kommunikation unter Umständen besseren Zugang zu wichtigen Diskursen, was aber durch die Nutzung von Hilfsmitteltechnologien oder andere Umstände mit einem erheblichen Mehraufwand und besonderer Anstrengung verbunden ist. Teilhabe ist somit mit Barrieren verbunden, die im Kontext der digitalen Kommunikationswege von Videokonferenzen erstmals bedingt durch die Pandemie von vielen Menschen ohne Behinderung bewusst wahrgenommen werden. Diese Einschränkung simuliert in keinem Fall die Folgen und Schwere eine Sinnesbeeinträchtigung, die den Alltag

einer Person erheblich behindert, zeigt aber in gewissem Maß auf, welche vielfältigen technischen und physischen Herausforderungen von betroffenen Personen bewältigt werden, um teilhaben zu können.

Welche (pädagogischen) Implikationen entstehen vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen für einen neuen Vulnerabilitätsdiskurs im Kontext einer inklusiv ausgerichteten Lehrer:innenbildung?

Die Erfahrung der Pandemie stärkt das Bewusstsein für die eigene Vulnerabilität. Dies stellt die Grundlage pädagogischen Handelns dar. Grundsätzlich ist Vulnerabilität die Eigenschaft eines jeden Individuums, verletzlich und damit dem Potenzial ausgesetzt zu sein, tatsächlich Verletzungen zu erfahren (Burghardt et al., 2017). Dabei stellt Vulnerabilität ein Konstrukt dar, welches sich abhängig von strukturellen, kulturellen und sozialen Bedingungen verändert (Bartz et al., 2022; Bartz, 2019; Gill, 2001). Es ist davon auszugehen, dass Vulnerabilität bei den Menschen unterschiedlich ausgeprägt ist. So charakterisiert der behindertenpolitische Aktivist Raul Krauthausen die Lebenssituation von behinderten Menschen im Vergleich zu nicht behinderten Menschen gerade während der Pandemie als besonders vulnerabel (Krauthausen, 2020). Abhängig von Ressourcen zeigen sich innerhalb bestimmter Gruppen auch Unterschiede in der Bewältigung von Krisen. Interindividuelle Unterschiede konkretisieren sich ebenfalls im Kontext von Intersektionalität: Armut, Behinderung, Geschlecht, Migration, Zugang zu Bildung etc. sind als exemplarische Kategorien anzuführen, die diese interindividuelle Vulnerabilität auf einer oder mehreren Ebenen sichtbar werden lassen. Eine Lehrer:innenbildung, die dies berücksichtigt, ist sich dessen bewusst, dass das Bemühen zur Bewältigung von Vulnerabilitäten bei jungen Menschen – beispielsweise ausgeführt in einer Orientierung an Resilienz – neue Vulnerabilitäten hervorbringt. Dies geschieht nach Burghardt et al. (2017) auf drei Ebenen: Schüler:innen sind Kinder und Jugendliche, die beim Durchlaufen verschiedener Entwicklungsphasen als vulnerabel betrachtet werden (individuelle Ebene). Sie sind dabei Verletzungen von außen innerhalb ihrer Lebenswelt und der Gesellschaft ausgesetzt (objektive Ebene). Die dritte Ebene der „Unmöglichkeit des Möglichen“ markiert die fehlende beziehungsweise unzureichende Zugänglichkeit von Potenzialitäten (Burghardt et al., 2017). Gill pointiert diese dritte Ebene mit Blick auf die Kategorie Behinderung wie folgt: „My disability is how people respond to my disability“ (Gill, 2001). Gemeint ist, dass nicht die Behinderung an sich ein Problem darstellt, sondern die aus ihr erwachsende Benachteiligung (Waldschmidt, 2020). Diese wiederum entsteht, wenn Möglichkeiten der Teilhabe eingeschränkt bleiben (Waldschmidt, 2020). Es ist Aufgabe einer selbstkritischen Inklusionspädagogik, ein Bewusstsein für Benachteiligungsstrukturen zu schärfen und Ermöglichungskulturen zu schaffen (Boger, 2022). Das Bewusstsein für Benachteiligungsstrukturen durch Einschränkungen der eigenen Freiheiten, Teilhabemöglichkeiten und auch Sicherheiten ist bei vielen Menschen geschärfter als vorher, doch erfordert diese Erkenntnis auch neue Kartierungen, um die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention gut umzusetzen.

5 Ort und Ortlosigkeit

5.1 Dortmunder Denkwerkstatt Kunstwissenschaft (Christopher Kreutchen)

„Was die Welt im Innersten zusammenhält, ist Kommunikation, genauer gesagt das unerschöpfliche und spezifische Potential, Netzwerke direkter und indirekter, enger und loser, naher und ferner Verbindungen herzustellen.“ (Welzer, 2011, S. 10) Was es bedeutet, auf dieses vermeintlich „unerschöpfliche“ Potenzial nur bedingt zugreifen zu können, hat „social-distancing“ als ein Aspekt der pandemischen Schutzmaßnahmen gezeigt, wobei die Langzeitfolgen noch zu untersuchen sind. Während des ersten Lockdowns wurden im Frühjahr 2020 Netzwerke unmittelbarer Kommunikation jäh unterbrochen und in digitale Räume verlagert. Wurden weltweite Kommunikationen dadurch zwar über digitale Kanäle zusammengezogen, wurden sie in gleichem Maße asynchroner und ortloser. Bedingt durch die digitalen Kommunikationswege griffen Rituale, Strategien und Normen sozialer und verbaler Interaktionen nur bedingt. Anstelle wechselnder Settings fand so zum Beispiel jegliche Kommunikation in der Kulisse privater Räumlichkeiten statt.

Unter diesen veränderten Vorzeichen kristallisierte sich neben den Inhalten das gemeinsame Denken bei Kopräsenz in geteilten Räumen als wesentlicher Aspekt für universitäre Forschung und Lehre heraus. Gerade die Kopräsenz bei geteilten Räumen ließ sich jedoch nicht einfach digitalisieren. Ein reines Zurverfügungstellen digitalisierter Inhalte verstand sich dann als orts- und gewissermaßen auch zeitungebundenes Angebot. Es lässt sich als Versuch beschreiben, Professionalisierungsprozesse vom konkreten Resonanzraum der Universität abzukoppeln und in privaten Räumlichkeiten – nicht selten das Kinderzimmer im Elternhaus – anzusiedeln. Dieses Vorgehen verkannte jedoch, „dass unsere autobiographischen Erzählungen Organisationsprinzipien folgen, die sozial gebildet sind – die wir alle [...] im Prozess ‚memory talk‘, in der gemeinsamen Praxis des konventionellen Erinnerns [...] gelernt [haben]“ (Welzer, 2011, S. 185–186). Entgegen den Routinen des „memory talk“ wurden die Inhalte und Lernprozesse aus ihren sozialen Organisationsprinzipien gelöst oder andersherum nur allzu selten digitale Entsprechungen für die sozialen Konstruktionen entwickelt. Abgesehen von den Vorteilen asynchroner Studienprozesse – gemeint ist eine maximale Selbstorganisation von Arbeitsprozessen – fehlte es den Studieninhalten an räumlichen wie sozialen Wahrnehmungen, die dem Neurowissenschaftler Damasio zufolge zwingender Bestandteil für eine nachhaltige Repräsentation im Bewusstsein sind (vgl. Damasio, 2021, S. 139). Aus einem fachlichen Verständnis für die Qualität von Raum und einem Anspruch an die Synergie aus Inhalt und Form reagierte das Team Kunstwissenschaft (Kunstgeschichte und Kunstdidaktik) an der TU Dortmund auf die Herausforderungen des ersten Lockdown-Semesters mit der Entwicklung eines neuen Formats.

Die Dortmunder Denkwerkstatt Kunstwissenschaft (dortmunder-denkwerkstatt-kunstwissenschaft.de) antwortete im Frühjahr 2020 als experimenteller

Denkraum gleichermaßen auf die pandemiebedingten Herausforderungen für universitäre Forschung und Lehre wie auch auf das eigene fachliche Selbstverständnis. Dazu operierte das Format mit wöchentlichen Videoimpulsen, zu denen Studierende und Lehrende gleichermaßen eingeladen waren. Um über die Impulse einen geteilten Denkraum – so der experimentelle Ansatz – anzulegen, wurden die Videos zu einer Gesprächsgrundlage über alle kunstwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen hinweg. Jeder Impuls bildete den inhaltlichen kleinsten gemeinsamen Nenner aller Akteur:innen für eine Woche. Über die Seminargrenzen hinweg ließen sich Inhalte, Fragestellungen oder auch Kunstwerke besprechen, durch andere Tools und Methoden variieren und in anderen personellen Konstellationen weiterdenken. Über das Semester – und dann auch die folgenden drei Semester hinweg – prägten die Impulse eine gemeinsame Gesprächskultur aus, wie sie analoge Veranstaltungen nur schwer hätten realisieren können. Pointierte Videoimpulse von etwa 15 bis 20 Minuten Länge zogen sich als roter Faden durch die folgenden vier Semester; ein Faden, der in allen Seminaren an unterschiedlichen Stellen aufgenommen, weitergeführt, umgelenkt und so zu einer virtuell geteilten Denkwerkstatt verknüpft wurde.

Neben Wort- und Bildmarke, einer separaten Homepage und einem alle verschiedenartigen Videoimpulse rahmenden Vor- und Abspann entwickelte die Denkwerkstatt ihre Eigendynamik eben auch über ein eigenes Instagram-Profil und das von den studentischen Mitarbeitenden für Studierende entwickelte „Denk-Café“. Während Ersteres Studierenden ermöglichte, ihre jeweilige situative Auseinandersetzung mit den Impulsen – sei es in der Hängematte, beim Mittagessen oder auch als abendliche Projektion auf eine Fassade (Abb. 1, 2) – über entsprechende hashtagversehene Fotos und Kommentare selbst zu thematisieren, schuf Letzteres einen geselligen Schutzraum, in dem Studierende beim digitalen Kaffee dezidiert ohne Lehrende gemeinsam Eindrücke, Fragen, Kritiken und auch Forderungen sondieren und diskutieren konnten. Auf allen Ebenen boten die Impulse einen ersten Anlass für folgende, weiterführende oder ganz andersartige Gespräche. Damit setzte das Format in Wert, dass Inputs erst in der Rezeption in einen pluralen Raum voller Erzählversionen übersetzt werden (vgl. Breithaupt, 2022, S. 259), und zielte darauf ab, diese pluralen Räume untereinander produktiv zu vernetzen.

Zu Beginn der Denkwerkstatt stellte das Dortmunder Team Kunstwissenschaft dem im Zuge der Schutzmaßnahmen neugeprägten Kriterium „Systemrelevanz“ – ein Stigma, was Kultureinrichtungen und Förderlinien nachhaltig geprägt hat – „Lieblingsobjekte“ der jeweiligen Forscher:innenbiografien entgegen, indem sie diese als aus Vergangenheiten ererbten Kulturellen Ressourcen der Gegenwart unter Sinnfragen für die Zukunft diskutierten (vgl. Konvention von Faro). In Zeiten von „social distancing“ wurden auch Fachkolleg:innen aus anderen Ländern eingeladen, das Format und den Polylog mitzugestalten. „This talk that I gonna give to you today is very different than the talk I would have prepared for you even just two or three months ago. This pandemic has changed our work. It has chan-

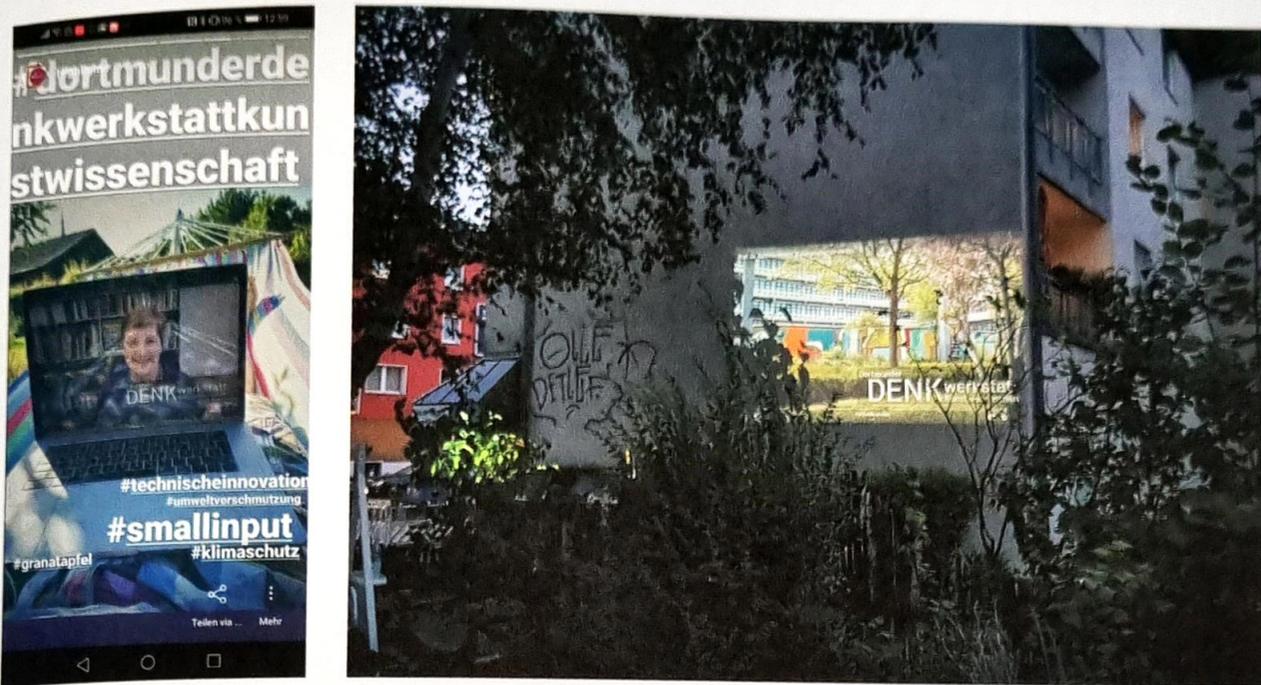


Abb. 1, 2: Rezeptionssituationen der Dortmunder Denkwerkstatt Kunstwissenschaft (Fotos: Stadtpäher TU Dortmund)

ged not only this moment but will change the work we will continue to do going forward. So these conversations becoming increasingly more important to defining our work going forward.“ (Labson, 2020) Ihrem Eröffnungsstatement schließt Labson – Collections Manager des Antonio Ratti Textile Center am Metropolitan Museum of Art – die Information an, dass sie ihren Beitrag am Dienstag, dem 2. Juni 2020, in ihrer New Yorker Wohnung aufnehme, während in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft seit fünf Tagen die Proteste gegen Polizeigewalt nach dem Mord am Afroamerikaner Georg Floyd in Minneapolis anhalten. „It feels worth noting, that this is the moment we are currently in.“ (Labson, 2020) Diese bewusste zeitliche, räumliche und soziale Verortung markiert einen Aspekt, in dem die weltweite Pandemie Labsons Art und Weise, einen Fachbeitrag zu halten, verändert hat; eine Neujustierung fachlicher Perspektiven im gesellschaftlichen Kontext, wie sie sich alle Beitragenden auf die eine oder andere Art für die Dortmunder Denkwerkstatt Kunstwissenschaft abverlangt haben. Im Vordergrund standen weniger ein quantitativer Wissenszuwachs als eine Vielzahl von Möglichkeiten, über Objekte zu sprechen, Fragstellungen und Herangehensweisen bis hin zur visuellen Präsentation der Beitragenden zu ihren Gegenständen. Im Sommersemester 2020 ging es um Denkanstöße und Zukunftsperspektiven für Objektkultur, kulturelle Teilhabeprozesse und gesellschaftliche wie institutionelle Verantwortung.

Das Prinzip gemeinschaftlicher Denkräume ernstnehmend, wurde das Format zusammen mit den Studierenden von Semester zu Semester weiterentwickelt. Auf die durch Ortlosigkeit symptomatischen Erinnerungslücken reagierte Staffel zwei mit dem übergreifenden Thema „Spot on Mnemosyne“ und stellte damit die Göttin des Erinnerns mit ihrer Wirkmacht über dreizehn Räume des Erinnerns in den Fokus der Beitragenden. Anliegen war es, einem weiteren „ortlosen“ Semester



Abb. 3: Screenshot der kartierten Impulse auf Padlet, Seminar „Next Stop Paradise“

dreizehn räumliche Orientierungsmarken entgegensetzen; Orientierungsmarken, denen gleichermaßen ein Bewegungsanlass wie -angebot innewohnt. Über die Impulse wurden Inhalte jenseits von digitalen und privaten dezidiert auch in öffentlichen Räumen angesiedelt.

Im Sommersemester 2021 machten die interdisziplinären Beiträge nun sharing heritage und damit die narrative wie bildrhetorische Ertüchtigung von Kulturellem Erbe als gesellschaftliche Ressourcen der Gegenwart zum Kernanliegen. Vor dem Hintergrund von nunmehr drei Semestern Dortmunder Denkwerkstatt und der Überzeugung, Teilhabeprozesse nicht nur rezeptiv und diskursiv erlebbar machen zu können, wurden Studierende zu einem Rollenwechsel eingeladen. Im Kontext der Denkwerkstatt konnten sie sich und ihre Forschung zu Orten Kulturellen Erbes über eigene Videoimpulse zur Diskussion stellen. Studierende erlebten ihre eigene Sprechfähigkeit und die ihrer Kommiliton:innen. Diese Videobeiträge begleiteten dann im Wintersemester 2021/2022 den Übergang in ein hybrides Semester.

Aus diesen Erfahrungen der Denkwerkstatt haben sich hochschuldidaktisch erprobte Choreografien entwickelt, um Synergien zwischen analogem und digitalem Raum sowie im Wechselspiel aus synchronen und asynchronen Lehr-Lern-Settings zu generieren. Über das Prinzip des Geocaching als Methode stehen sich „digital“ und „analog“ eben nicht paradox gegenüber, sondern werden im Sinne kultureller Teilhabe als neuer Möglichkeitsraum miteinander produktiv verzahnt. Studierende und Lehrende kartieren öffentliche Räume (Welzel, 2020d) und legen via standorttreuen Videoimpulsen, Tonspuren oder Fotos eine digitale Schicht

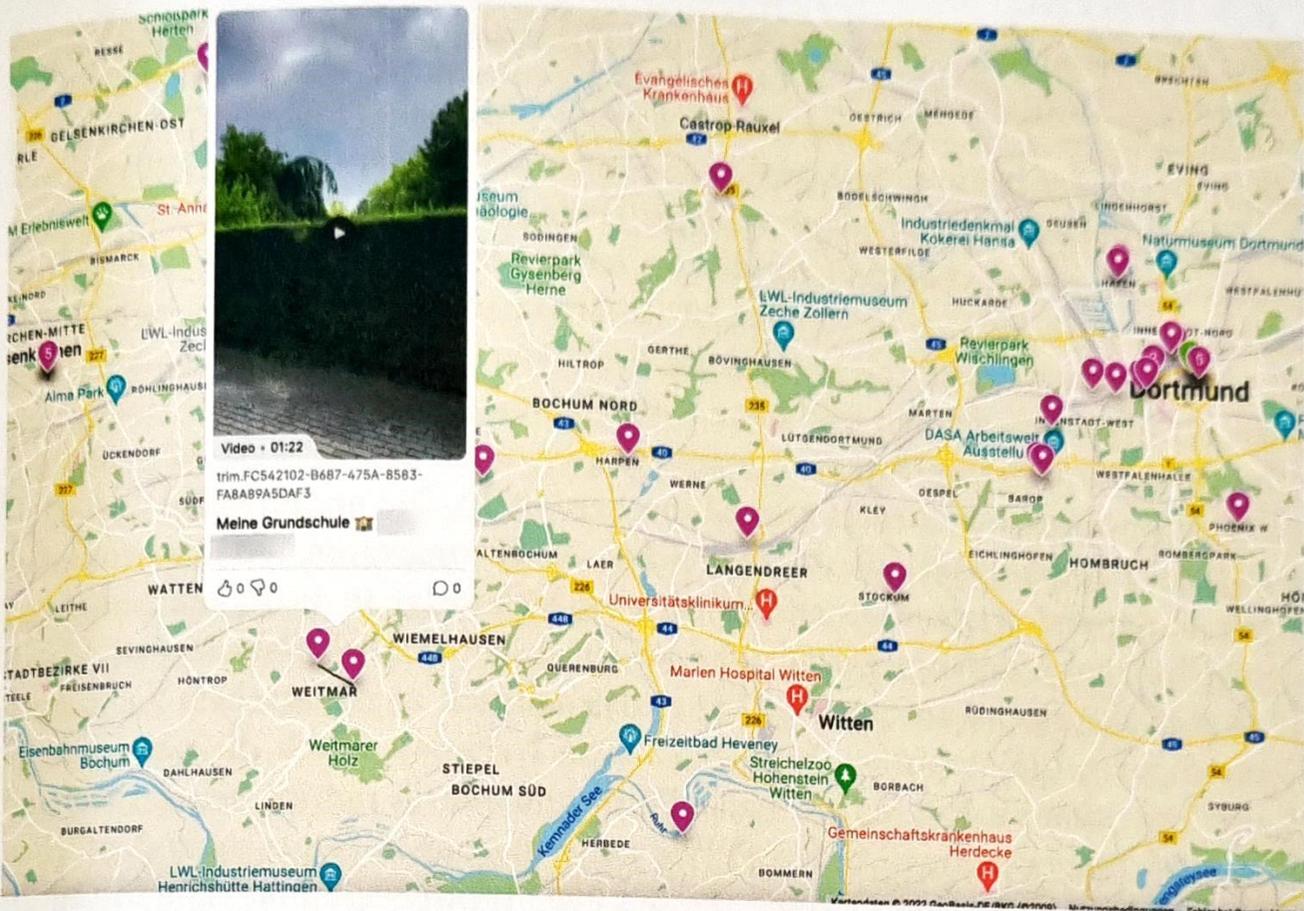


Abb. 4: Screenshot der kartierten Impulse auf Padlet, Seminar „Kulturelle Identitäten_Eine Frage der Perspektive“

über den analogen Raum (Abb. 3, 4). Diese Impulse bleiben für Kommiliton:innen zu einem späteren Zeitpunkt aufsuchbar und am Ort unmittelbar verhandelbar. Geocaching triggert polyvalente Zugänge und vielversionale Auseinandersetzungen am Ort. Es schafft Diskursräume mit konkreten Stand- und Ankerpunkten. Im gemeinsamen Tun bietet es über konkrete Bewegungsanlässe, Denkanstöße und Perspektivübernahmen eine erste Orientierung in der Auseinandersetzung mit Raum. Nicht nur gestalten Studierende in ihren städtischen Erschließungsbewegungen Studieninhalte mit, sondern koppeln gewissermaßen Inhalte an Alltagsrealitäten jenseits von Seminarkontexten. Geocaching übt Formen des Kuratierens von Kontaktzonen zwischen analogen und digitalen Räumen ein. Mehr noch erweitern die Aktionsradien und Zeiträume des dezidiert hybriden Formats institutionell definierte Möglichkeitsräume (vgl. Kreutchen, 2023). Vor der Folie von Digitalisierung wurden im pandemiebedingten Distanzunterricht die Bedarfe an digitalen Handlungsstrategien deutlich: „Je mehr die Studierenden sich jetzt als Handelnde begreifen, desto wahrscheinlicher werden auch ihre Narrationen Erzählungen mit Zukunft.“ (Breithaupt, 2020)

5.2 „edition ortlos“ – Film als Linking Point selbstregulierten Lernens (Sarah Hübscher)

„Perhaps our most important quality as humans is our capability to self-regulate even flourish when changing conditions led other species to extinction.“ (Zimmermann, 2005, S. 13) Im Frühjahr 2020 waren bedingt durch die globale Covid-19-Pandemie Alltagsstrukturen und soziale Praktiken sowie privates und öffentliches Leben ins Wanken geraten und neue Perspektiven und Strategien für Hochschulbildung und darin eingeschriebene etablierte Routinen und Rituale, Formate und Interaktionsformen gefordert (vgl. Hübscher, 2022). Die unmittelbare und schockartige Begegnung mit der Krise ließ den „Erfahrungsraum und Erwartungshorizont auseinander[treten]. Menschen erleben sich fortan in die Zukunftsoffenheit [Krisenerfahrungen konfigurieren] [...] das dadurch zum Vorschein kommende Unverfügbare.“ (Koschorke, 2018, S. 27) Die Irritation durch die pandemische Ausnahmesituation hat Fragen nach Ethik und Moral radikal neu gestellt und Verantwortungen betont. Die Frage: Wie weitermachen mit einer stadtpflichtigen Vorlesungsreihe „Bild und Klang“, die seit 2005 transgenerational und institutionenübergreifend vor allem den Anspruch der Einladung in Diskurse und Denkbewegungen an Studierende sowie eine interessierte Bürger:innenschaft formuliert? Die Schatten des ersten Lockdowns und Prognosen über das weitere pandemische Geschehen für den Winter 2020/2021 wurden zum Ausgangspunkt eines Strategiewechsels, Narrative und Geschichten der Orte des kollektiven Gedenkens der Stadt zu Orten kollektiven Handelns im Kontext der „edition ortlos“ zu markieren.

Das interdisziplinäre Team (alle Beteiligten siehe <http://www.bild-und-klang.de/uber-uns>, letzter Abruf 03.03.2023) einigte sich auf ein filmisches Format, das als Stream anstelle der wöchentlichen Veranstaltungen in der Stadtkirche St. Reinoldi auf der Website zu kommunizierten Terminen bereitgestellt wurde. Von der Idee zum Thema, zum Skript, zum Drehort, zur Produktion und Postproduktion wurde das Projekt von der gedachten Notlösung zu einem Format mit ganz eigener Qualität. Deutlich wurde, dass das Team Film als eine Wissenspraktik verstand und als Potenzial der Verhandlung von Teilhabe und Teilgabe.

Es entstanden fünf sehr unterschiedlich fokussierte Filme, deren Konzeption und redaktionelle Verantwortung bei jeweils anders besetzten Tandems lag. Inhaltlich lag meine Verantwortung bei der Produktion „ÖFFENTLICHER RAUM // Public Space“ gemeinsam mit Laura Di Betta und bei der Produktion „ANDERSORTE // Heterotopien“ gemeinsam mit Christopher Kreutchen. In beiden Produktionen bestand der Impact darin, öffentliche Orte und gemeinschaftliche Räume als potenzielle Anknüpfungspunkte diverser Lebenswelten zu markieren. Zudem galt es, die darin aktiven gesellschaftlichen Prozesse zu beschreiben und in Verbindung mit konkreten Orten und Räumen zu erzählen. Wir folgten dem Anspruch des gesamten Teams, die ausgewählten Sets als demokratiebefördernde Bildungsräume

zu eröffnen und die darin eingeschriebenen Objekte des kulturellen Erbes herauszustellen. Die Reichweite der Markierungen – vom Abriss des DIY-Skateparks „Utopia“ am Dortmunder U inmitten der Stadt bis hin zum Industriedenkmal Kokerei Hansa in Dortmund Huckarde – gab erinnerungskulturelle, jugendkulturelle, sozialhistorische und zukunftsorientierte Denkräume frei, um sie gedanklich, aber auch tatsächlich vor Ort zu erkunden. Das Format schöpfte jedoch nicht nur das ohnehin innewohnende Potenzial der Orte aus, sondern platzierte kontextoffene Beiträge in Form von Interviews, Livemusik oder wissenschaftlichen Statements. Im Kontext von Lehren und Lernen wurden die filmischen Aushandlungen von Orten, Räumen und Zeiten, Erzähltem und Gezeigtem zu Anlässen selbstregulierten Lernens. Das „selbstregulierte Lernen ist eine Form des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen, bei der Lerner sich selbstständig und eigenmotiviert Ziele setzen sowie eigenständig Strategien auswählen, die zur Erreichung dieser Ziele führen und [...] Ziele und Aktivitäten im Hinblick auf eine Erreichung des Soll-Zustands prozessbegleitend modifizieren und optimieren.“ (Götz & Nett, 2017, S. 146) Der zunächst passive Konsum des Filmmaterials im Stream wurde zum Linking Point eigener Bedürfnisse von Denken und Handeln im pandemischen Setting. Das Vor-Ort-Gehen wurde zur Praktik der sozialen Wirklichkeit im Stillstand des Lockdowns und knüpfte zugleich unmittelbar an bekannte Themen des Studiums oder der urbanen Routinen an (vgl. dazu Funk et al., 2021). Die Art und Weise, wie die Orte erzählt werden, welche Zusammenhänge erklärt werden und wer wem etwas zeigt, ist entscheidend. Die Ortsungebundenheit der „edition ortlos“ potenzierte diverse Metaebenen und Seitendiskurse, die im Nachhinein in Austauschformaten öffentlich wurden oder als Gedankenexperimente von einzelnen im Verborgenen bleiben. Beides hat im Kontext von Lehren und Lernen eine Qualität.

5.3 Musik als Raum. Zur Konzeption der musikalischen Beiträge des Filmprojekts „edition ortlos“ (Alexander Gurdon)

Musik ist eine ortlose Kunst. Damit scheint sie etwas der Malerei, der Architektur oder der Bildhauerei vorauszuhaben, denn ein Musikstück kann an allen Orten aufgeführt und erlebt werden, wenn die entsprechenden Bedingungen gegeben sind (wie etwa die notwendige Anwesenheit von Musiker:innen). Diese Einsatzfähigkeit, die sich vielleicht sprichwörtlich als segensreich beschreiben ließe, kann sich leicht als der dazugehörige Fluch entpuppen: Musik ist hierdurch ein zeitgebundener und flüchtiger Kunstgegenstand, das zu rezipierende Werk muss zunächst durch die jeweilige Aufführung ständig neu erschaffen werden, damit es überhaupt existiert. Zahlreiche Mikroprozesse beeinflussen diesen Akt der Aufführung: Jedes Musikensemble klingt und musiziert anders, jede:r Musiker:in interpretiert die vielfältigen Möglichkeiten der kleinen und großen Spielräume des Notentextes unterschiedlich, jede Aufführung unterliegt durch ihre Ausführenden und ihren Kontext ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten. Die musikalische, aufführende Interpretation einer Komposition gehört somit elementar zum Wesen der

Musik und ist nicht von ihr zu trennen. Mit ihr gibt es eine kontextuelle Interpretation, die auf die Umstände der Aufführung reagiert: Wann wird durch wer musiziert, an welchem Ort, in welchem Kontext? Musik hat daher die berechtigte Fähigkeit, eine Kommentarebene einzunehmen. Frei nach Paul Watzlawick kann sie nicht nicht auf ihre Aufführungsumstände reagieren (Gurdon, 2014).

Diese Vorüberlegungen stehen für den Grundgedanken, der sich hinter den Musikbeiträgen der fünf Filme der „edition ortlos“ verbirgt (www.bild-und-klang-edition-ortlos.de/). In jedem Film treten Musiker:innen live auf und musizieren an den jeweiligen Orten. Die aufgeführten Kompositionen greifen hierbei inhaltliche Aspekte auf und transformieren sie zu gedanklichen Räumen, die durch die ästhetische Erfahrbarkeit eine reflexive Kommentarebene öffnen. Die musikalischen Interpretationen der „edition ortlos“ werden zum Wechselspiel zwischen den wissenschaftlichen Beiträgen und der Musik, sie zeigen sich als Resonanzfläche der Kontexte. Musik erklingt nicht nur im Raum, sie wird zum Raum.

Drei Beispiele mögen dies kurz erläutern: In „KLANGRÄUME // Soundscapes“ postierten wir das Tuba-Quartett „TU-baduba-DO“ auf dem hochgelegenen Umgang des Glockenturms der Kirche St. Reinoldi, um die historische Praxis des Turmblasens in den Film und auch in die Stadt zu tragen. Verbunden war dies mit dem durch Metin Tolan durchgeführten physikalischen Experiment, wieviel Dezibel die vier Tuben erzeugten und wie weit sich der Schall rundum St. Reinoldi ausbreitete, um so die Vorstellung einer Soundrange zu bekommen, wie weit also das städtische Leben durch Musik auf dem Kirchturm beeinflusst wurde und wird (Abb. 5).

In dem Film „ÖFFENTLICHER RAUM // Public Spaces“ kommentieren zwei Lieder von Reinhard Fehling auf Texte von Jura Soyfer die wissenschaftlichen Beiträge

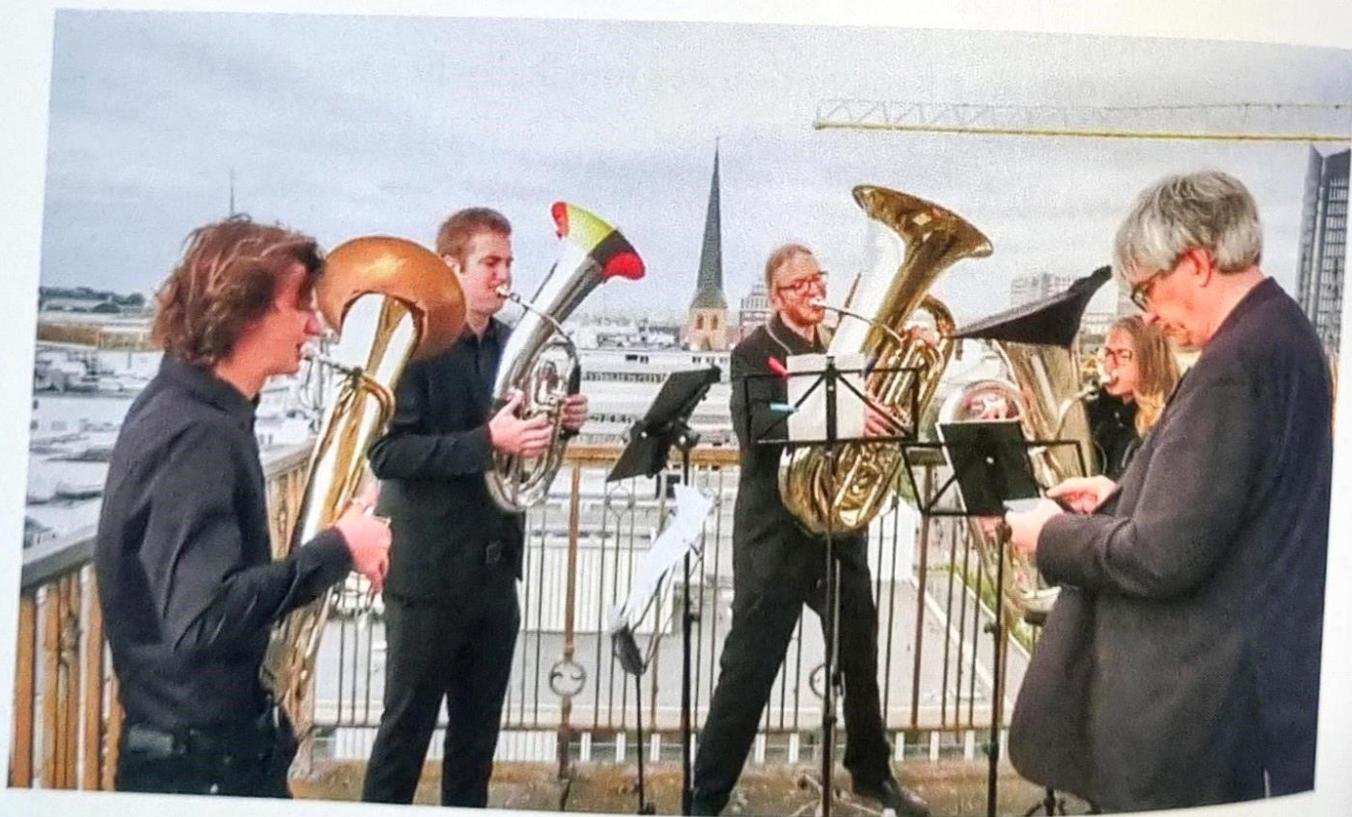


Abb. 5: Still der Tuben auf St. Reinoldi, Bild und Klang, Edition ortlos „Klangräume“

des Films über die Gestaltung des öffentlichen Raums in Dortmund durch die kulturvermittelnde Installation „stadt paradies sanktreinoldi“ zwischen Stadt und Kirche (Kahlfeldt et al., 2020), durch die Präsenz von Denkmälern und durch den sozialen Verein der Skateboard Initiative. Im Stile eines klassischen Liedermachers, nach Vorbildern eines Hanns Eisler, Hannes Wader oder Wolf Biermann, holt Fehling die Verse Jura Soyfers in die Gegenwart, der als russisch-jüdischer Exilant in Wien von den Nationalsozialisten wegen seiner politischen Bestrebungen verfolgt wurde und im KZ Buchenwald umkam. Fehling sitzt hierbei mit seiner Gitarre vor einer gigantischen Baustelle am Dortmunder U, Soyfers düstere Zeilen des „Vagabundenliedes“ werden durch das martialische Gebaren eines Baggers im Hintergrund wortlos, aber höchst geräuschvoll im öffentlichen Raum kontextualisiert (Abb. 6).



Abb. 6: Still von Fehling vor Bagger, Bild und Klang. Edition ortlos „Public Spaces“

Der musikalische Beitrag des Films „ERINNERUNGSORTE // Mnemotope“ greift ebenfalls die Thematik des Nationalsozialismus auf, allerdings in einem anderen Kräfteverhältnis: Im Vorhof der Dortmunder Mahn- und Gedenkstätte Steinwache (im alten Dortmunder Polizeigefängnis, wo die Gestapo mehr als 60.000 Menschen festhielt) steht mit der Geigerin Maria Suwelack eine einzelne Musikerin, die mit ihren Klängen und ihrer Präsenz diesen historischen Raum auflädt (Abb. 7). Als Werk wählten wir die 3. Solosonate d-Moll von Eugène Ysaÿe, ein hochkomplexes Stück, das mit erzählerischem Ton und aufrichtigem Gestus einen nonverbalen Reflexionsraum öffnet und die Idee städtischer Erinnerungsorte aktualisiert. Die Klänge dieser Aufführung waren auch noch einige Meter weiter an der befahrenen Straße und am ebenfalls dort gelegenen Denkmal zu hören, das den Opfern des NSU-Rechtsterrors gewidmet ist. Nicht nur für die zu diesem Zeitpunkt anwesenden Passant:innen wurde so ein musikalischer Kontakt zwischen den beiden



Abb. 7: Still der Geige vor Steinwache, Bild und Klang. Edition ortlos „Mnemotope“

Gedenkorten hergestellt, auch im Film wird die musikalische Kommentarebene als Konnex zwischen den Orten und ihrer Reflexion erfahrbar.

Insgesamt folgen die Musikbeiträge der „edition ortlos“ einem Konzept ästhetischer und reflexiver Kontextualisierung. In der gedanklichen und künstlerischen Freiheit dieser Kommentarebenen öffnen sich relevante Räume von Verarbeitung und Gestaltung, die dem wissenschaftlichen Ertrag der übrigen Beiträge in nichts nachstehen und Kultur als kraftvolles Tool von Kommentierung, Kommunikation und Reflexion implementieren.

Übersicht der musikalischen Beiträge in „Bild und Klang – edition ortlos“ (Gesamtkonzeption: Alexander Gurdon)

1. **ÖFFENTLICHER RAUM // Public Spaces:** Reinhard Fehling (Komposition), Jura Soyfer (Text): „Lied des einfachen Menschen“ (1935/2020), Reinhard Fehling, Gesang und Gitarre; Reinhard Fehling (Komposition), Jura Soyfer (Text): „Vagabundenlied“ (1937/2019), Reinhard Fehling, Gesang und Gitarre.
2. **ANDERSORTE // Heterotopien:** Charles Ives (Komposition und Text): „Memories“ (1897), Svenja Spickers, Klavier, Jonas Gansau, Gesang; Hanns Eisler (Komposition), Friedrich Hölderlin (Text): „An eine Stadt“ (1801/1943), Damian Ostwald, Klavier, Jonas Gansau, Gesang; Hanns Eisler (Komposition), Bertolt Brecht (Text): „Vom Sprengen des Gartens“ (1943), Damian Ostwald, Orgel, Jonas Gansau, Gesang.
3. **KLANGRÄUME // Soundscapes:** Paul Dukas/Arr.: Stefan Kaundinya: „Fanfare pour précéder la péri“ (1910); Anton Bruckner/Arr. Gebrüder Ohrentaub: „Locus Iste“ (1869), Tubaquartett „TU-baduba-DO“: Max Bertels, Max Lieberheim, Charlotte Ortolf, Joachim Müller (Leitung)

4. ERINNERUNGSSORTE // Mnemotope: Eugène Ysaÿe: 3. Sonate d-Moll, op. 27,3 „Ballade“ (1923), Maria Suwelack, Geige.
5. DISKURSRaum // Die Stadtkirche St. Reinoldi: Johann Sebastian Bach: „Jesu meine Freude“ und „Unter deinem Schirmen“, aus „Jesu meine Freude“, BWV 227 (1723–1735), Bachschafftschor, Vinzenz Laarmann, Orgel, Jonas Gansau, Leitung; Improvisation über Jazz-Standards, Peter Brand, Tenorsaxophon, Julius Vogel, Trompete.

6 Raum und Verortung

6.1 Kartieren (Christopher Kreutchen)

„[W]enn wir von etwas sagen, dass es existiert, schreiben wir ihm keine Eigenschaft zu, sondern einen logischen Ort.“ (Bonekämper, 2021, S. 23) Diese vor der Folie von Kants „Kritik der reinen Vernunft“ formulierte Feststellung pointiert eine seit Quintilians „Institutiones Oratoriae“ über Jahrhunderte weitergedachte Annahme zu Denk- und Erinnerungsprozessen, die der antike Autor einfürend zur „ars memoriae“, zur Gedächtniskunst, formuliert (vgl. Quintilian, 2015 XI, 2; Yates, 2014); eine kulturelle Annahme, die John O’Keefe, May-Britt und Edvard I. Moser 2014 in neuronalen Strukturen nachweisen. Die nobelpreisprämierte Identifikation von „place cells“ und „grid cells“ zeigt ein mentales Zusammenspiel aus Raum, Erinnerung und schlussendlich Denken auf (vgl. Kiehn & Forssberg, 2014). Dabei verantworten „place cells“ ein Bewusstsein über den eigenen Standpunkt, während „grid cells“ Objekte und Akteur:innen kontinuierlich zu diesem Standpunkt in Relation setzen. Raum ist somit nicht nur ein Resonanzraum für die eigene Person und das eigene Denken, sondern auch die Kontaktzone, an der unterschiedlichste mentale Systeme von Welterschließungen, Perspektiven, Erinnerungen und Visionen im demokratischen Zueinander anknüpfen, um ausgehandelt und erweitert werden zu können. „Kartieren“ unter Fragestellungen Kultureller Teilhabe meint dann ein Sondieren topografisch konkreter und öffentlicher Räume – gemeint sind Ensembles der Baukultur, Denkmalensembles, kulturelle Institutionen bis hin zu Archiven und Sammlungsbeständen – als Aushandlungsräume unterschiedlicher Welterschließungssysteme bis hin zur Verortung konkreter Biografien. Visualisierungen und insbesondere künstlerisches Kartieren erlauben es, die diversen Koordinatensysteme sichtbar und im vergleichenden Nebeneinander eine Vielzahl von Perspektiven auf Räume erkennbar zu machen (zur Qualität künstlerischen Kartierens vgl. stellvertretend Zeising, 2022; Passerini, 2018; Caquard et al., 2009; Cartwright et al., 2009; Moore & Golledge, 1976). Bei Achtung der komplexen Diversität von Standpunkten mag ein Aspekt von Kultureller Teilhabe sein, öffentliche Räume und Güter als bewusste Koordinaten und Schnittstellen in Denkbewegungen und biografischen Standortbestimmungen zu verorten, mehr noch: eine proaktive Inanspruchnahme öffentlicher Räume als gesellschaftliche Schnittstellen von Welterschließungssystemen zu implementierten. Ausgehend von derartigen

Standortbestimmungen mit gesellschaftlich geteilten Koordinaten werden „polylogische Verfahren zwischen Gleichen bei inhaltlicher Differenz“ möglich, wie es Wimmer als mögliche „Aufgabe im Orientierungsprozess unter den Bedingungen der Globalisierung“ (Wimmer, 2004, S. 17) formuliert. „Karten bauen wir auf, wenn Nervenzellen (Neuronen) als Folge des Inputs, der von Sinnesvorrichtungen wie Augen oder Ohren eintrifft, innerhalb der Regionen der Großhirnrinde, die zum Seh-, Hör- oder Tastsystem gehören, in bestimmten Mustern aktiv werden.“ (Damasio, 2021, S. 139) Werden diese Wahrnehmungskarten mit „Fühlen und Selbstbetrachtung“ angereichert, spricht Damasio von einem „mental Erlebnis“ des Bewusstseins (Damasio, 2021, S. 139). Einen solchen affektiven Aspekt identifizierte auch schon der Kunsthistoriker Aby Warburg für den über seinen Bilder-Atlas „Mnemosyne“ erforschten Transport von Gedächtnisbeständen (vgl. Warnke & Brink, 2000).

„Kartieren“ ist weniger durch eine zweidimensionale Vorstellung analoger Karten, denn als strategische Orientierung in multidimensionalen Netzwerken zu imaginieren. So überschneiden sich in den „place cells“ auch zeitliche Dimensionen (vgl. Kiehn & Forssberg, 2014). Ist die Vergangenheit „zwar vom Standpunkt des Sprechers unterschiedlich weit weg, aber gleich unerreichbar, ein für immer unzugänglicher Zeitbezirk“ (Groebner, 2018, S. 20), so lässt sie sich entlang von Gegenwartstopografie lokalisieren; oder wie Dolff-Bonekämper es formuliert: „[...] solange Fakten überliefert werden, [besteht] der geographische Punkt [als] historische Gewissheit“ (Dolff-Bonekämper, 2021, S. 48). Räume und Orte als „historische Gewissheit“ lassen Schlögel als Postulat formulieren: „Im Raume lesen wir die Zeit“ (2003). Das Potenzial beziehungsweise die Herausforderung, solche Kulminationspunkte von konkretem Bestand in der Gegenwart als Wissensspeicher von Vergangenheiten zu reaktivieren, verknüpft Groebner mit dem Appell, Geschichte als Darstellung des Vergangenen zu begreifen. In Folge habe Vergangenheit als abgeschlossene und unerreichbare Zeitzone ziemlich lebendige Protagonisten, die sie erzählen und präsentieren müssen (Groebner, 2018, S. 20). „Kartieren“ meint dann einen relevanten Gesellschaftsauftrag, polyvalente Choreografien und narrative Anschlüsse zu entwickeln, um ein Bewusstsein für den eigenen Standpunkt in der Welt anzulegen, das im Sinne eines demokratischen Verständnisses von Kultureller Teilhabe anschlussfähig wird und bleibt (vgl. weiterführend Kreutchen, 2022, 2023); oder wie Stourton den notwendigen gesellschaftlichen Shift skizziert: „[...] the emphasis in heritage shifted from the art treasures of the rich to the artefacts and representation of ordinary lives.“ (Stourton, 2022, S. 13).

6.2 Von Texträumen und Lernlandschaften. Ein bibeldidaktischer Impuls zur Inklusion (Egbert Ballhorn)

Die Raumsoziologie hat in den letzten beiden Jahrzehnten eine Blüte erlebt. Sie hat sich auch als eine neue kulturwissenschaftliche „Zentraldisziplin“ etabliert, die ganz unterschiedliche Diskurse miteinander zu verknüpfen in der Lage ist. Die

vielen einzelnen Forschungszweige kamen so zusammen, dass man insgesamt von einem „spatial turn“ (zum Überblick siehe Bachmann-Medick, 2014, S. 285–329) spricht. Diese Bewegung kam durchaus überraschend, als um die Jahrtausendwende das Stichwort der Globalisierung viele Debatten entscheidend prägte und die Kategorie Raum sich aufzulösen schien. Es gab jedoch Gegenbewegungen, die das Bewusstsein für Räumlichkeiten neu geweckt haben: Grenzziehungen und Nationalisierungen, Kriege und Flüchtlingsbewegungen, auch die Fragen nach Postkolonialismus. Und schließlich hat auch die Corona-Pandemie mit Lockdown-Erfahrungen und der Verlagerung vieler Formen der Kommunikation in elektronische Medien erheblich dazu beigetragen, über Verortungen und Entortungen, über Räume und Enträumlichungen neu nachzudenken. Die gesamte schulische und universitäre Lehre ist hiervon tief geprägt worden (Ballhorn et al., 2022).

Raum heißt Gestaltung und Beziehung. Raum ist nicht einfach vorhanden, er kommt nicht einfach vor und ist „Bühne“ für das Handeln der Menschen, sondern wird handelnd hergestellt. Unabhängig von Wahrnehmung und Handeln ist Raum als individuelles und kollektives Ereignis nicht vorhanden. Raum „an sich“ kann nicht erfahren werden. Umgekehrt gibt es kein Ereignis, das nicht im Raum stattfindet. Aber durch die Anordnung im Raum entsteht zugleich eine Hierarchisierung. „Räume sind [...] institutionalisierte Figurationen auf symbolischer und – das ist das Besondere – auf materieller Basis, die das soziale Leben formen und die im kulturellen Prozess hervorgebracht werden.“ (Löw, 2004, S. 46) Über Platzierungen im Raum erfolgen Hierarchisierungen und damit Beziehungssetzungen – zwischen den Elementen im Raum und zwischen Menschen, die darin leben und sich in ihm anordnen (Ballhorn, 2011, S. 73–134).

Vom eigenen Stand-Punkt her definiert sich die Identität. Schon unser Körper selbst ist räumlich, er bewegt sich im Raum. Alle sozialen Prozesse spielen sich im Raum ab. Insofern kommt der räumlichen Dimension auch in Lern- und Lehrprozessen eine herausragende Bedeutung zu. Weil Raum immer etwas Gemeinsames ist, das vorgeprägt, aber vor allem in sozialen Interaktionen je und je errichtet wird, hat er auch für Inklusionsprozesse eine wichtige Funktion.

Beim Umgang mit „Raum“ in literarischer und didaktischer Perspektive sind drei unterschiedliche Aspekte zu unterscheiden. Da ist zum einen der medial vorliegende Text selbst als Raum: Texte sind Raum. Buchstaben selbst haben eine zweidimensionale Ausdehnung. Wo Text gelesen wird, wird Fläche, wird gestalteter Raum wahrgenommen. Zudem gibt es eine Vielzahl kaum je bewusst wahrgenommener kultureller Konventionen, auf welche Weise Texte dargestellt und gegliedert werden: Abstände zwischen Worten, Groß- und Kleinschreibung, Satzzeichen. Bei der Lektüre müssen schlicht Zeilen gelesen werden, so dass das Lesen, gleich in welchem Medium, immer ein Wandern der Augen durch Textzeilen darstellt. Texte selbst sind in ihrer Lektürepraktik immer schon räumliche Phänomene. Jede Schülerin, jeder Schüler, der mit den Augen (oder den Händen) Lesen lernt, wird in eine kulturelle Praktik des Räumlichen eingeführt.

Eine zweite Dimension von Text-Raum entsteht dadurch, dass Texte (vor allem narrative) auch selbst von Raum handeln, dass sie „Bühnen“ bauen, aber auch immer mit räumlichen Metaphern arbeiten. Texte lassen imaginäre Räume erstehen. Sie setzen auf die räumliche Imaginationskraft ihrer Leserinnen und Leser. Lange Zeit stand vor allem die Zeit im Zentrum der Erzähltextanalyse, jetzt ist es auch der Raum. Texte erstellen erzählte Räume.

Und schließlich ist als dritter Aspekt zu benennen, dass Texte so etwas wie ein „Raumangebot“ darstellen. Dieser Aspekt ist keine hinzukommende Dimension, sondern sie ergibt sich aus der rezeptionsästhetischen Reflexion der ersten beiden Aspekte. Verstehen wird hier prozessual und interaktiv begriffen. Individuelle Aussetzungen der Lesenden und individuelle Konkretionen sind Bestandteil des Lektüreprozesses. Hierin liegt der Ansatz für eine inklusive Praxis von Lektüre. Wenn es sich nämlich so verhält, dann liegt der Ausgangspunkt von Lektüre nicht bei der Realisierung des vermeintlich objektiv Vorgegebenen. Wäre es so, könnten nur fertige Informationen durch Lesen aufgenommen werden, und es könnte und müsste klar definiert werden, wann ein Lektüreprozess diesen Anforderungen nicht gerecht wird und damit als gescheitert angesehen werden muss. Wird dagegen der Text als ein „Netzwerk von an den Rezipienten gerichteten Appellstrukturen“ verstanden (Antor, 2001, S. 620), so öffnet das ein weites Feld ganz unterschiedlicher Realisierungsformen von Textstrukturen. Ganz unterschiedliche Menschen können ihre individuellen Lebenserfahrungen und Zugänge einsetzen, um einen eigenen Aspekt des vorgegebenen Textes zu erfassen. Reflektiert man dies unter einem inklusionstheoretischen Aspekt, so ist wichtig, dass hier keine zwei Kategorien eröffnet werden für eine von vornherein festgelegte standardisierte Textwahrnehmung, die dann normativ und „normal“ gesetzt wird, während ein zweiter Zugang unter einem Inklusionsaspekt gewissermaßen mit einem „reduzierten“ Qualitätsanspruch ausgestattet wird. Vielmehr verhält es sich so, dass jeder rezeptionsästhetischen Verarbeitung eines Textes ihre eigene Qualität zugesprochen werden kann, diese kann jeweils eigenständig analysiert und auch in ihrer Textbeziehung reflektiert werden.

Text als Raumangebot bedeutet in rezeptionsästhetischer Hinsicht, dass im Lektüreprozess der vorliegende „Textraum“ bewusst um die Dimension der Leserinnen und Leser erweitert wird. Das bezieht sich sowohl auf den Aspekt, dass der „vorliegende“ zweidimensionale Text in den konkreten Raum, zum Beispiel den Klassenraum, hinein erweitert wird, in dem sich die ad hoc versammelte Gruppe als Lesegemeinschaft situativ konstituiert. Allein durch physische Lektüre von Texten entsteht Raum zwischen Text und Leserschaft. Die Selbstverständlichkeit und damit auch „Unsichtbarkeit“ dieser Dimensionen von Lektüre können didaktisch und inklusionstheoretisch sinnvoll fruchtbar gemacht werden.

Und die Wahrnehmung des Raumangebots bezieht sich auf die Lektüreschritte selbst, die beinhalten, dass die narrativen Raumangebote des Textes imaginativ realisiert werden. Diese Formen von Räumlichkeit können didaktisch bewusst ausgestaltet und weitergeführt werden. Es ist kein Zufall, dass die Exegese eines Textes auch „Auslegung“ genannt wird – eine in höchstem Maße räumliche Metapher.

Gerade Texte, die von Räumen handeln, laden dazu ein, sie auch in der Auslegung zu „verräumlichen“ (Ballhorn, 2011). Was unthematisch bei der Lektüre geschieht, kann didaktisch genutzt werden: die Einladung, sich in den Raum eines Textes hineinzusetzen.

Die Zehn Gebote – aus der „Ortlosigkeit“ geholt. „Und das ist die Weisung, die Mose den Israeliten vorgelegt hat. Das sind die Eidesbestimmungen und die Gesetze und die Rechtsentscheide, die Mose den Israeliten verkündet hat, als sie aus Ägypten zogen. Es geschah jenseits des Jordan, in der Talschlucht gegenüber Bet-Pegor [...]“. (Dtn 4,44-46) Der hier vorgestellte Textabschnitt leitet den vielleicht bekanntesten Text des Alten Testaments ein: die Zehn Gebote. Hier ist schon ein erstes Einhalten sinnvoll: Vom Dekalog ist man gewohnt, ihn kontextlos und raumlos als frei flottierenden Vorschriftstext anzusehen. Diese „Ortlosigkeit“ prägt auch seine Wirkungsgeschichte, die ihn vor allem als Verbotstext wahrnimmt. Der Dekalog ist jedoch narrativ verortet, und zwar in der umfangreichen Exoduserzählung: Auszug aus Ägypten, Befreiung aus der Sklaverei, vierzigjährige Wüstenwanderung durch Mose als Leitfigur sind der Kontext. Mose fungiert als Mittler zwischen Gott und Mensch, und er übermittelt Israel vor dem Einzug ins Land in einer literarisch phantastisch inszenierten Versammlung die Tora, den Willen Gottes, der unter anderem seine Konkretion im Dekalog erfährt.

„Dies ist die Tora [...]“ (Dtn 4,44). Mit dieser Überschrift werden nicht nur die folgenden „Einzelbestimmungen“ typisch gesetzesförmigen Charakters gemeint sein, wie es der folgende Vers ausführt, sondern auch alles weitere, auch das stärker paränetisch, mahnend ausgeprägte Material der folgenden Kapitel. „Tora“ wird zu einem literarischen Metabegriff, der geoffenbarten Gotteswillen nicht allein mit einer Aufzählung von Rechtsvorschriften gleichsetzt, sondern ihn von Anfang an von seiner Einbettung in einen umfangreichen Lern- und Erfahrungsweg her definiert. Tora meint schon hier die Verbindung von aufgezeichneter Geschichte und Gesetz (vgl. Dtn 1,5).

Die gesamte Situation der Darstellung der Tora ist eine räumlich inszenierte. Tora wird in Raum eingebettet und der sprechende Raum „färbt“ die Tora. In Dtn 4,44 heißt es wörtlich, dass Mose die Tora den Israelitinnen und Israeliten „vor das Angesicht setzt“, während es im folgenden Vers heißt, dass Mose die (einzelnen) Satzungen „redete“. Streng genommen ist dieses „Vorlegen“ eine räumliche Aussage, auch wenn es in den üblichen Übersetzungen nicht durchscheint. Das lässt sich räumlich auswerten. Die Einzelschriften werden von Mose dem Volk aufzählend verkündet, wie es die kommenden Kapitel aufzeigen. Zugleich entsteht jedoch durch den Akt wörtlicher Rede so etwas wie die Vorstellung von Tora als einem Gesamtwerk, das durchaus ideell „Raum“ beanspruchen kann, evoziert durch das Setting, in dem das Volk miteinander versammelt ist. Auch die Fortsetzung macht das deutlich, denn die Torauslegung findet statt „in ihrem Ausziehen aus Ägypten“. Damit wird sowohl eine räumliche als auch eine zeitliche Markierung gesetzt. In der Erzählchronologie liegt der eigentliche Akt des Auszugs aus Ägypten als Initialzündung der Befreiung vierzig Jahre zurück; hier aber wird der gesamte

Wüstenzug bis zum Tag der erzählten Gegenwart in eine einzige Bewegung hineingenommen, so dass auch das letzte Innehalten vor dem Einzug ins Land als Teil der Auszugsbewegung betrachtet wird.

Der Auszug aus Ägypten ist gleichermaßen eine landschaftliche Bewegung, dazu ein zeitlich festgelegtes Ereignis der Vergangenheit, aber natürlich in erster Linie ein Erfahrungsvorgang.

Und dann heißt es in Vers 46: „Jenseits des Jordan“. Die Übergabe der von Mose vermittelten Tora wird also ebenso an eine bestimmte Landschaft gebunden wie der Standort der Erzählung, der sich in der Erzählstimme äußert. Diese Landschaft wird hier nicht von einem Ort, sondern von einer Grenzlinie her bestimmt, dem Jordan. Und die Erzählperspektive befindet sich nicht aufseiten Moses und des Volkes Israel, sondern ist schon selbst im verheißenen Land angesiedelt, so dass der erzählende Rückblick auf das Ostjordanland nur erfolgen kann im Blick über den Fluss hinweg in das „Damals“ und das „Jenseits“ (Geiger, 2010, S. 119f.). Der Grenzfluss steht auch für die Raum- und Zeitgrenze. Die ganz kurz aufblitzende Perspektive ist durchaus fruchtbar für eine gegenwärtige Textlektüre, denn sie zeigt das Konstruierte der Szene an: Das Erzähltempus verweist auf die Vergangenheit, die narrativ „repräsentiert“ wird, und der Erzählort bereits auf das Angekommensein im Land. Jede weitere und spätere Lektüre des Textes stellt also keinen Bruch zu einer vermeintlich ursprünglichen Erzählsituation dar oder ihre künstliche Wiederholung, sondern ist selbst deren von Anfang an angezielte Verlängerung beziehungsweise Wiederholung. Die didaktische Perspektive ist also von Anfang an in den Text eingeschrieben. Der Text hat künftige Lektüre und künftige Leser:innenschaften im Blick.

„Jenseits des Jordan, in der Niederung, gegenüber Bet-Pegor.“ (Dtn 4,46). Dies ist nicht irgendein beliebiger Ort, dem das Volk Israel gegenüber lagert, es ist ein Ort mit Vorgeschichte. In der Vorvergangenheit hatte der Seher Bileam sich an diesem Ort zwischen Segen und Fluchen entscheiden müssen, und er hat gesegnet (Num 23,28).

Alle diese Elemente der Bileamserzählung finden wir hier im Buch Deuteronomium wieder, nun mit anderen Akzenten. Mose ist der Prophet, der sein Volk vor die Entscheidung stellt, sich zwischen Segen und Fluch zu entscheiden (Dtn 30,15-20), und auch er selbst wird Israel am Ende segnen, und zwar das gesamte Volk (Dtn 33). Mose und das Volk befinden sich also im wörtlichen Sinne auf Bileams Spuren. An diesem Beispiel wird sichtbar, wie die Übergabe des Dekalogs durch Mose landschaftlich geradezu „inszeniert“ wird.

Der Raum, an dem sich das Volk unter Mose versammelt hat, hat also eine tiefe symbolische Bedeutung (Geiger, 2010, S. 104–106). Es geht bei einer Analyse der Ortsbedeutung nicht primär um historische Zusammenhänge, sondern um narrative Konstruktionen. Mit Nennung des Ortsnamens „Pegor“ werden andere Texte und erzählte Erfahrungen eingespielt, die dazu helfen, die Bedeutung der in Dtn 4 erzählten Szene zu beleuchten. Konkret heißt dies, dass die Anspielung auf Pegor Israel das Existenzielle der Entscheidungssituation, in der es sich befindet, deutlich

machen soll. Vor seinem Tod stellt Mose das Volk Israel vor die Wahl. Es geht nicht darum, dass er einfach den Text der Tora noch einmal informierend dem Volk übermittelt, sondern dass dieses vor eine existenzielle Wahl gestellt wird zwischen Segensweg oder Weg, der in den Abgrund führt. Der Ort, an dem dies geschieht, trägt erheblich dazu bei, die Konsequenzen der Wahl aus den Erfahrungen der Geschichte heraus zu illustrieren. In der Nähe zum Ort Pegor befindet sich Israel buchstäblich im Entscheidungsraum.

Aus der intertextuellen Vernetzung wird deutlich, dass der topografische Ort nicht primär Abbild einer Geografie des Ostjordanlandes ist. Eine Realienkunde des Nahen Ostens wird hier nicht fündig, wenn sie die Orte abschreitet und nach Identifizierungspunkten biblischer Ortsnamen mit arabischen topografischen Bezeichnungen sucht, wenn sie Indizien für Siedlungstätigkeiten biblischer Kulturen in dieser Gegend sucht. Pegor ist ein Gedächtnisort, ein Predigtort.

Der Ort der Entscheidung wird literarisiert, ethisiert. „Pegor“ muss nicht außerhalb der Bibel lokalisiert werden, weil er im Text verankert ist, und im Text muss er aufgesucht werden.

In der narrativen Ortskonstruktion, wie sie hier geschieht, wird die Tora in die Landschaft eingebettet. Oder umgekehrt: Die Landschaft wird zum Erinnerungsort für die Tora. Hier findet eine Perspektivumkehrung statt, die nicht nur literaturwissenschaftlich, sondern auch didaktisch von besonderem Interesse ist. Klassischerweise würde man Landschaft als „Realie“ und Erzählung als „weichen Faktor“ ansehen. Hier ist es jedoch umgekehrt. Die mit höchster Autorität vermittelte Tora in ihrem festgelegten Textbestand ist erzählerisch das Vorgegebene, während die Landschaft nur die „Zugabe“ ist, denn sie selbst wird zum narrativen Bestandteil der Tora! Die Landschaftsschilderung ist Erinnerungsfigur und Textbestandteil der kanonisch fixierten Tora. Alles, was wichtig von der Landschaft ist, ihr Zeugnis- und Erinnerungscharakter, wird erzählerisch in die Tora hineingeholt. Dies ist die „wirkliche“ Landschaft – in der Rangfolge des Textes, in seiner Setzung der Wertmaßstäbe. Bet-Pegor ist nicht primär eine Ansammlung von Siedlungsresten im Ostjordangebiet, auch nicht ein historischer Siedlungsort, sondern ein Erinnerungszeichen für die zu treffende Entscheidung zwischen Segen und Fluch, zwischen Abfall von Gott oder Treue zu ihm. Die imaginäre Landschaft ist das primäre Korrelat des Textes. Die „reale“ Landschaft ist demgegenüber sekundär. Der von Ernest Renan geprägte Ausspruch von der biblischen „Landschaft als Fünftes Evangelium“ ist in unserem Kontext abzuwandeln: „Der Bibeltext ist Landschaft.“

Lernlandschaft des Deuteronomiums – bibeldidaktische Perspektiven aus Inklusion. Reflektiert man das in der Szene von Dtn 4 Geschehene in didaktischer Hinsicht, so zeigt sich ein „gestaffelter“ Umgang mit Landschaft. Zum einen wird eine Handlung in einem Raum, einem „Bühnenbild“ aufgebaut. Dazu tritt eine andere, noch wichtigere Dimension: Der Raum ist durch Erinnerung semantisch konnotiert. Die räumlichen Markierungen dienen als Erinnerungshilfen an vergangene Geschehnisse, die durch die topografischen Angaben implizit, aber wirksam eingespielt werden. Auf der Ebene des erzählerisch Dargestellten versammelt

sich Israel daher in einer Landschaft, in der jedoch nicht die gegenwärtig sich abspielende, sondern eine vergangene Handlung der entscheidende Faktor ist. Israel tritt hier gewissermaßen in das leere Bühnenbild seiner Vorgeschichte ein. Die damaligen Akteure sind verstorben, und trotzdem ist das Vergangene am Ort präsent. Nicht erst die Leserinnen und Leser müssen sich also bei den Landschaftsmarkierungen etwas vor ihrem inneren Auge vorstellen, auch für das narrativ versammelte Volk erhält der Ort, an dem es sich befindet, die Qualität einer imaginären Landschaft. Schon auf dieser Ebene gibt es „nichts zu sehen“, sondern die versammelten Israelitinnen und Israeliten müssen aus ihrem Geschichtsgedächtnis ergänzen, welche Bedeutung die Orte haben und welche Verstehens- und Handlungsimpulse mit ihnen verbunden sind.

Und dann findet eine weitere Form der Kommunikation statt, denn die explizite Nennung der Ortsnamen geschieht nicht auf der Ebene der Moserede, sondern der Erzählstimme. Die Instanz, mit der kommuniziert wird, sind die Leserinnen und Leser. Dabei wird stillschweigend vorausgesetzt, dass das vor Ort versammelte Volk ebenfalls über die Topografie und deren Bedeutung „im Bilde“ ist. Aber die eigentlichen Adressaten befinden sich außerhalb des Textes.

Der mehrfach inszenierte Charakter des Erzählraumes ist also deutlich erkennbar, die Ebene der eigenständigen Rezeption von der Textstruktur her bereits mitbedacht. Der fiktionale Charakter des Raums, in dem bereits Vergangenheitsraum und Gegenwartsraum der Erzählung zueinander in Beziehung gesetzt werden, erleichtert die weitere Staffelung der Räume und der Zeiten. Das lädt ein, das Rezeptionsangebot eines solchen Textes aufzugreifen und eigenständig zu gestalten. Im Text werden Hörerinnen und Hörer in eine Landschaft versetzt, die ihnen etwas „zu sagen“ hat, und sie werden von der Figur Mose direkt angesprochen. Die Dimension der Leserinnen und Leser erweitert gewissermaßen das im Text abgebildete Auditorium um die aktuelle Gruppe. Die im Text dargestellte Entscheidungssituation ist eine Einladung, selbst Stellung zu beziehen. Kreutchen nennt das Betreten realer Landschaften „Kartierung“: „Diese Form von Welterschließung ist der analogen Kartenmetapher nach weniger zweidimensional als vielmehr multidimensional vorzustellen; eine Karte, die neben räumlichen eben auch zeitliche, handlungsspezifische bis hin zu emotionalen Relationen ‚abbildet‘.“ (Kreutchen, 2022, S. 62) Das hier Gesagte lässt sich ohne weiteres auf den Umgang mit erzählten Räumen in literarischen Texten übertragen. In diesem Sinne kann Text als Einladung in eine individuelle Raum-Imagination verstanden werden, die sich im konkreten Lernraum von Schulklasse oder Hörsaal vollzieht und wo miteinander in kommunikativen Prozessen an einer gemeinsamen, jedoch nicht uniformen Raum- und Sinnperspektive gearbeitet wird.

Schüler:innen im inklusiven Religionsunterricht imaginieren einen Raum bei der Lektüre von biblischen Texten, dabei nehmen sie ihre Fähigkeiten und ihrer individuellen Erfahrungswelten als Ansatzpunkt zur Annäherung an den Text. Dieses persönliche Raumkonzept kann als Möglichkeit gesehen werden, sich mit dem Text und den theologischen Inhalten auseinanderzusetzen. Die imaginierten

Räume können auf kreative Weise gestaltet werden und als Grundlage für den gemeinsamen Austausch dienen. So kann die Bildsprache des Textes entschlüsselt werden. Eigene Erfahrungen mit dem Text werden durch handlungsorientierte Gestaltung des imaginierten Raumes ausgedrückt und die Schüler:innen in ihrer religiösen Sprachfähigkeit gefördert.

Am konkreten Beispiel heißt dies: Die „Lernlandschaft“ des Deuteronomiums setzt sich in die Lernlandschaft der didaktisch gestalteten und reflektierten aneignenden und kreativ übersetzten Lektüre hinein fort. Aus der Lernlandschaft des Deuteronomiums entstehen neue Lernlandschaften der Lektüren. Das ist keine sekundäre Anfügung an den Text, sondern liegt in dessen ureigenster Dynamik.

Lesende werden eingeladen, sogar aufgefordert, eigene Landschaften zu entwickeln und den Text mit den Erfahrungen der Lebenswelt zu aktualisieren. Inklusionsdidaktisch heißt das, dass Schüler:innen individuelle Lebenssituationen in die Auseinandersetzung einbringen dürfen. Der Text wird nicht aus einer Fremd-, sondern aus einer Eigenperspektive gelesen. Die Gestaltung der eigenen Lernlandschaft und die Bedeutung der einzelnen Orte und Gebiete spielt dabei eine zentrale Rolle.

An der Lernlandschaft des Deuteronomiums reflektieren Lehramtsstudierende den Umgang mit biblischen Texten und die Bedeutung von Lektüre. Dabei ist ihr Lernprozess ähnlich wie der ihrer künftigen Schüler:innen. Lehrkräfte lesen biblische Texte gemeinsam mit Schüler:innen. Die Lehramtsstudierenden werden für die Heterogenität der Schüler:innenschaft bei der Lektüre von biblischen Texten sensibilisiert.

6.3 Der Gefühlsraum als Chance für eine inklusive Lektüre biblischer Texte (Lara Westermeyer)

Bei der Lektüre eines Textes geschieht etwas beim Lesenden, so auch beim Lesen eines Bibeltextes. Vor dem inneren Auge entwickelt sich ein Bild, das sich während der Lektüre erweitert. Betrachtet man Lektüre biblischer Texte rezeptionsästhetisch, nehmen die Lesenden die Struktur des Bibeltextes wahr und imaginieren auf dieser Grundlage Räume. Dabei werden Syntax und Semantik betrachtet, die Erzählstimme analysiert und so ein narratives Raumkonzept erstellt. Aber beim Lesen geht es nicht nur um die innere Bühne, die imaginiert wird. Welche Bedeutung haben die Gefühle der lesenden Person bei der Entstehung dieses erzählten Raumes? Wie könnte ein Lektüreansatz aussehen, der nicht die kognitive Verarbeitung von Textinformationen in den Mittelpunkt stellt, sondern eine gefühlsorientierte Auseinandersetzung des Selbst mit dem gelesenen Text? Und welche Potenziale könnten sich hieraus für die Inklusion ergeben?

Der Philosoph Hermann Schmitz (1928–2021) hat sich in seiner Neuen Phänomenologie mit Gefühlen auseinandergesetzt und unter dem Stichwort der „Leiblichkeit“ einen Ansatz zur Wahrnehmung und zum Verständnis der eigenen Welt erstellt (Schmitz' Neue Phänomenologie findet unter anderem Verwendung in der Emotionstheorie; zum Beispiel Meyer-Sickendiek, 2011; Schoeller 2011). Schmitz

versteht den Leib als Raum, der ohne Flächen existiert: „Unter dem eigenen Leib eines Menschen verstehe ich das, was er in der Gegend seines Körpers von sich spüren kann, ohne sich auf das Zeugnis der fünf Sinne (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) und des perzeptiven Körperschemas (d. h. des aus Erfahrungen des Sehens und Tastens abgeleiteten habituellen Vorstellungsgebildes vom eigenen Körper) zu stützen.“ (Schmitz & Hermann, 2015, S. 15 f.). Der Leib ist somit als Bewusstseinsraum zu verstehen und dient zur Wahrnehmung und zum Verständnis des Selbst und der (Um-)Welt. Nimmt der Mensch etwas wahr, dann geschieht dies über die Gefühle, die im Leib spürbar sind. Schmitz nennt dies „Gefühlsraum“ und strukturiert ihn, indem er verschiedene Schichten von Gefühlen benennt. Die Grundschicht bilden die reinen Stimmungen: Zufriedenheit und Verzweiflung, die als Polaritäten zu verstehen sind. Als zweite Art von Gefühlen definiert Schmitz die reinen Erregungen, also Gefühle mit Bezug auf eine Richtung, wie gegenstandslose Freude oder ein ahnungsvolles Erwartungsgefühl. Die dritte Schicht bilden intentionale Gefühle, die auf einen Gegenstand oder ein Thema bezogen sind (vgl. Schmitz, 2014, S. 22). Mit seiner Klassifikation der Gefühle macht Schmitz darauf aufmerksam, dass Gefühle vielfältig sind und voneinander unterschieden werden können, auch wenn es Übergänge zwischen den Arten von Gefühlen gibt (vgl. Reiter, 2011, S. 95).

Schmitz Gefühlsraum kann zum Verständnis von biblischen Texten beitragen. Die reflektierte gefühlsorientierte Lektüre kann einen inklusiven Zugang auch zum biblischen Text eröffnen. Im Religionsunterricht können Schüler:innen auf dem jeweiligen Lernniveau an der Auslegung des biblischen Textes partizipieren und somit in ihrer religiösen Bildung gefördert werden. Die anthropologische Haltung von Schmitz ist eine inklusive: Der Mensch wird nicht über seine kognitive Leistungsfähigkeit definiert oder über die äußerliche Gestalt des Körpers. Das Selbst, die innerste Persönlichkeit ist leiblich als flächenloser Gefühlsraum zu verstehen. Es geht also um die Wahrnehmung der Welt aus der Perspektive der ersten Person. Das stärkt die Position von Lernenden im Unterricht, da die Auseinandersetzung mit bibeltheologischen Themen immer in Relation zur eigenen Person stattfindet. So wird den Schüler:innen mit ihren jeweiligen Erfahrungswelten ein Zugang zum biblischen Text ermöglicht. Die Strukturierung des Gefühlsraumes kann didaktisch fruchtbar gemacht werden und Schüler:innen ein Vokabular geben, um eigene Lektüreerfahrungen zu verbalisieren. Affektive Vorgänge bei der Lektüre biblischer Texte werden reflektiert, sodass der Bereich des Gefühlserlebens beschrieben werden kann. Das fördert die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und trägt zur Persönlichkeitsbildung bei.

6.4 Von Tischreihen zu Gruppentischen: Zur De-facto-Didaktik von Interaktionsräumen im Kunstunterricht (Birgit Malz & Andreas Zeising)

I. Die Rede vom Raum als „drittem Lehrer“ ist in der didaktischen Literatur verbreitet. Dass gebaute Umgebungen, zum Beispiel die Gestaltung und das Mobiliar von Klassenräumen, Einfluss auf Lern- und Unterrichtssituationen haben und als Faktor in didaktischen Kontexten in Betracht zu ziehen sind, leuchtet ein (Winderlich, 2020). Umso mehr überrascht, dass in der bildungswissenschaftlichen Literatur häufig von Erlebnisqualitäten wie der „Atmosphäre“ oder der „Wirkung“ von Räumen die Rede ist, die als objektiv gesetzt und gerade nicht im unterrichtlichen Zusammenhang betrachtet werden (vgl. exemplarisch Rittelmeyer, 2009). Vernachlässigt wird damit das, was für ein Verständnis von Bildungsarchitekturen konstitutiv ist, nämlich ihr Zusammenhang mit der unterrichtlichen Interaktion. Dieser ist indessen keineswegs statisch und determiniert, vielmehr zeigt bereits die Alltagserfahrung, dass Räume situativ in unterschiedlicher Weise erlebt und für Interaktion relevant gemacht werden können.

Die Perspektive verschiebt sich damit von einer Betrachtung der vermeintlichen „Wirkung“ gebauter Umgebungen auf Aspekte sozialer Interaktion – darauf, was sich im Unterricht eigentlich abspielt. Einen methodischen Zugang zu solchen Fragestellungen bietet die in der linguistischen Kommunikationswissenschaft entwickelte multimodale Interaktionsanalyse, die soziale Interaktion als ein komplexes Geschehen in räumlich-situativen Settings untersucht. Der von Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt und anderen entwickelte empirische Ansatz versteht „built environments“ als „Ressourcen“, die konkrete Interaktionen konstituieren und beeinflussen (Schmitt & Hausendorf, 2016a, 2016b). Den Autoren geht es dabei um die Klärung der Frage, „in welcher Weise sich die Architektur von Räumen auf Interaktion auswirkt, welche Formen von Interaktion ermöglicht und welche eher verhindert werden und welches sozial geprägte, raumbezogene Wissen sich in konkreten Formen der Raumnutzung manifestiert“ (Schmitt & Hausendorf, 2016a, S. 12).

Im Zentrum der interaktionistischen Raumanalyse stehen dabei drei Begriffe, nämlich Interaktionsarchitektur, Sozialtopografie und Interaktionsraum, die hier nur in aller Kürze umrissen werden können. Ein zur Benutzung hergerichtetes bauliches Ensemble samt Ausstattung und Mobiliar bezeichnen wir im Sinne der multimodalen Analyse als „Interaktionsarchitektur“. Wie im Falle eines Klassenzimmers kann ein „built environment“ für bestimmte Zwecke hergerichtet sein. Dies vermittelt sich aus Sicht der betreffenden Akteure durch Benutzbarkeitshinweise, die konkrete Nutzungsweisen und spezifische Interaktionen nahelegen und erwartbar machen. Das übliche Arrangement von Tischreihen und Whiteboard, um beim Beispiel zu bleiben, bildet „Hinweise auf Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungspräferenzen, die im Raum eine materiale Entsprechung gefunden haben“ (Hausendorf, 2012, S. 141), unabhängig davon, wie oder ob dieser überhaupt benutzt wird. Die faktische Benutzung von Interaktionsarchitekturen be-

stimmt sich aber nicht nur durch Implikationen, die den Raum „lesbar“ machen, sondern auch durch ein spezifisches soziales Wissen, das die jeweiligen Akteur:innen mitbringen. Solche kulturell vermittelten Routinen der Raumnutzung bezeichnen wir als „sozialtopografisches Wissen“. Wie sich eine Interaktion in einer Interaktionsarchitektur konkret abspielt, ist damit freilich noch nicht gesagt: Benutzbarkeitshinweise und Raumroutinen machen Interaktion erwartbar, aber sie legen sie nicht fest. Die Interaktion konstituiert vielmehr jeweils ihren genuinen „Interaktionsraum“. Gemeint ist mit diesem Ausdruck nicht der physisch vorhandene Raum, in dem Interaktion stattfindet, sondern das sich kooperativ vollziehende interaktive Geschehen, das „Raum“ dynamisch hervorbringt. „Die Teilnehmer kokonstruieren den Raum, halten ihn aufrecht, modifizieren ihn oder wählen ihn zugunsten anderer Raumkonstruktionen ab, immer entsprechend ihren wechselnden kommunikativen Zielen und Bedürfnissen.“ (Kesselheim, 2012, S. 187)

Schulische Unterrichtssituationen sind in diesem Sinne als dynamische Interaktionsräume aufzufassen, die im interaktionsarchitektonischen Kontext situiert, nicht aber vollständig determiniert sind. Zu beobachten und zu analysieren ist vielmehr, „welche der vielen Potenziale des gestalteten Raums tatsächlich *realisiert* werden“ (Schmitt & Hausendorf, 2016a, S. 18). „Raumnutzer realisieren ihr sozialtopografisches Wissen zwar als funktionsraumtypische Normalform, sie tun dies jedoch adaptiv und situationssensitiv hinsichtlich der aktuellen Zwecke, die sie mit ihrer Anwesenheit verfolgen.“ (Schmitt & Hausendorf, 2016b, S. 44) Diese Feststellung betrifft wohlgerne nicht nur das Verhalten von Schüler:innen, sondern ebenso dasjenige der an der Interaktion beteiligten Lehrkräfte.

II. In der Linguistik hat die interaktionistische Raumanalyse sich als Forschungsperspektive zum Verständnis didaktischen Handelns etabliert (siehe die Beispiele bei Schmitt & Hausendorf, 2016a; Hausendorf et al., 2012; Schmitt, 2011). Im Mittelpunkt stehen dabei Unterrichtssituationen, die gerade aufgrund ihrer Alltäglichkeit oftmals nicht in den Blick geraten. Im Unterschied zu geläufiger Didaktik, die auf vorgefertigten Prämissen davon beruht, was „guter“ Unterricht ist, kann von einer De-facto-Didaktik gesprochen werden, die am konkreten Beispiel klarmacht, wie Unterricht sich in spontanen Entscheidungen der beteiligten Akteur:innen vollzieht (Schmitt & Putzier, 2017, S. 151). Das zugrunde liegende Verständnis von Unterricht ist dabei multimodaler Art, insofern Unterricht als ein „raumbasiertes Unternehmen“ begriffen wird, bei dem es etwa um Praktiken der Ko-Orientierung und Ko-Ordination geht, welche Unterrichtsaktivitäten initiieren, aufrechterhalten oder außer Kraft setzen.

Bereits einfache Veränderungen im Klassenraum, etwa ein neues Arrangement der Tische, bewirken bei den Lernenden eine veränderte sozialtopografische Erwartung (Schmitt & Hausendorf 2016a, 2016b), die eine neue interaktionsräumliche Analyse initiiert (Schmitt & Hausendorf 2016b). Kommunikation und Interaktion, die dadurch ausgelöst werden, können für den Unterricht produktiv gemacht werden. Räumliche Settings konstituieren unterschiedliche Interaktionsräume – verstanden, um es zu wiederholen, als raumbasierte Formen der Interaktion –, die

Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit eröffnen, in Unterrichtsphasen je unterschiedlich zu interagieren. Ein De-facto-Verständnis solcher Prozesse ist nicht zuletzt dem unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität und Diversität zuträglich: Klassen- oder Fachräume, die eine Varianz von Interaktionen ermöglichen, erleichtern die Schaffung von adaptiven Lehr- und Lernsituationen (Wember & Melle, 2018). So benötigt etwa ein Schüler, der sich im Autismus-Spektrum befindet, eine andere Lernumgebung als eine Schülerin mit ADS oder ADHS. Schüler:innen, die aufgrund ihrer Migrationsbiografie Förderbedarf haben, oder inklusiv beschulte Lernende können besser in den Regelunterricht integriert werden, wenn Interaktionsräume geschaffen werden, die ein gemeinsames Lernen unterstützen.

Diese Zusammenhänge wurden konkret im Kunstunterricht an einem Dortmunder Gymnasiums beobachtet und untersucht. Aufgrund der im Vergleich zu anderen Fächern weniger schematisierten Abläufe bietet gerade der Schulunterricht im Fach Kunst hierfür Optionen. Wie gehen Schüler:innen mit einer Veränderung der ihnen vertrauten Interaktionsarchitektur „Fachraum“ um? Auf welche Weise werden neue Interaktionsräume initiiert? Um es herauszufinden, wurde in zwei Klassen der Jahrgangsstufe 6 jeweils vor Unterrichtsbeginn das gewohnte Arrangement im Kunstraum verändert. Die für gewöhnlich parallel zur digitalen Tafel ausgerichtete Sitzordnung in Tischreihen wurde aufgelöst und zu Gruppentischen für jeweils vier Lernende verändert, wobei auch das gewohnte rechtwinklige „Raster“ durch eine unregelmäßige Drehung der Gruppentische zueinander konterkariert wurde (vgl. Abb. 8, 9). Aus einem Arrangement, das eine weitgehend formalisierte, auf Eigenaktivität bezogene Interaktion „Unterricht“ impliziert, wurde ein Setting, das offene und kooperative Interaktion erwartbar macht. Heiko Hausendorf hat an einem ähnlichen Beispiel gezeigt, wie solche mobiliaren Benutzbarkeitshinweise von Beteiligten „gelesen“ und gemeinsam in die Herstellung eines Interaktionsraums überführt werden (Hausendorf, 2012).

In unserem Fall konnte zunächst in beiden Lerngruppen beobachtet werden, dass sich einerseits in kurzer Zeit Tischgruppen zusammenfanden, wobei bis auf wenige Ausnahmen reine Jungen- und Mädchentische gebildet wurden. Die Mädchen arrangierten sich eher unaufgeregt und zügig, während es unter den Jungen deutlich mehr Diskussion gab, um eine Sitzordnung auszuhandeln. Weiterhin war in beiden Lerngruppen auffällig, dass die Schüler:innen mit unterschiedlichen besonderen Unterstützungsbedarfen (Autismus, ADS, ADHS, Unterstützungsbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung) bestrebt waren, ihre gewohnte, von der Lehrkraft zugewiesene Platzierung (neben dem Pult oder an Einzeltischen) beizubehalten, beziehungsweise explizit um Erlaubnis baten, die Sitzordnung ändern zu dürfen. In beiden Lerngruppen fanden sich aber auch unerwartete Konstellationen zusammen, die eine, im Vergleich zu vorherigen Unterrichtseinheiten, hohe Produktivität hervorbrachten. Insgesamt betrachtet, war die Konzentration in den Erarbeitungsphasen deutlich höher, verglichen mit den Erarbeitungsphasen in der formalisierten Tischreihen-Sitzordnung. Zu der veränderten Raumsituation gehörte auch der größere Freiraum zwischen den Gruppentischen, der ungerichtete

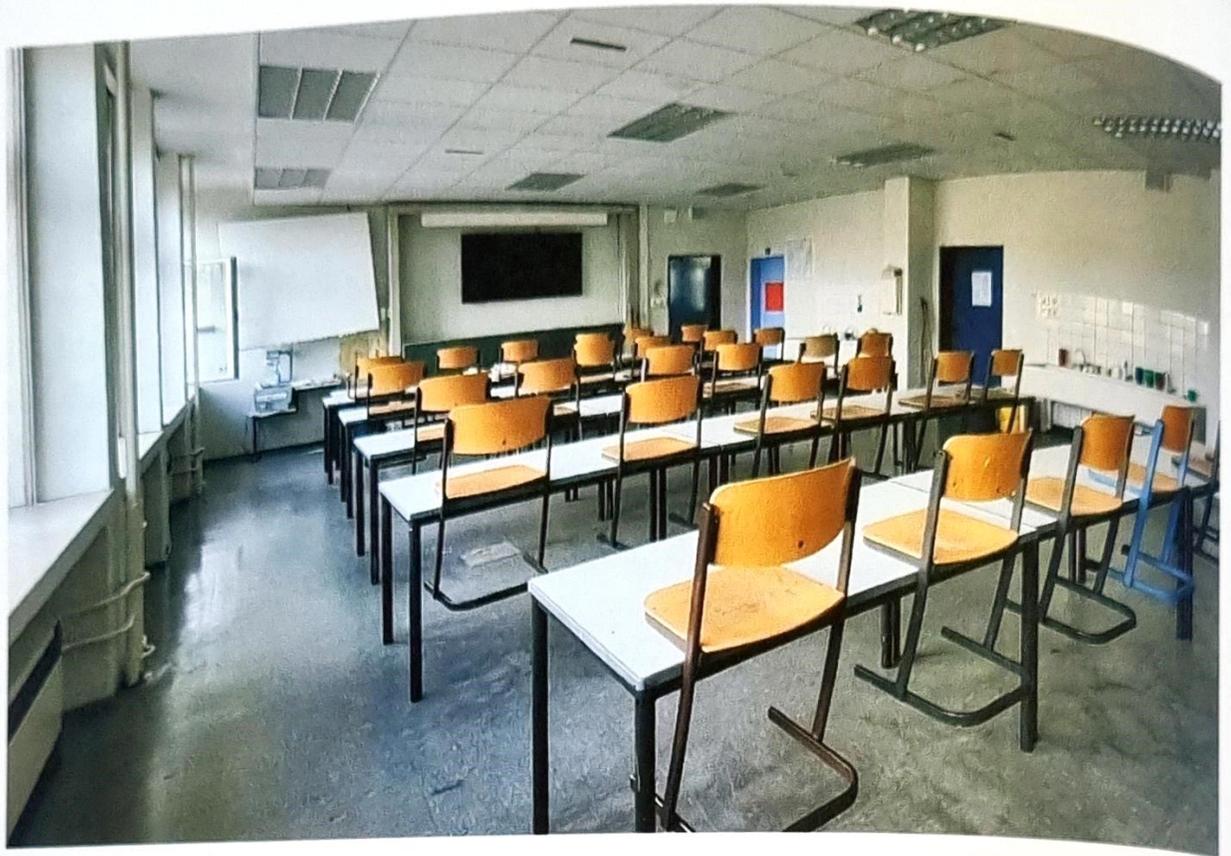


Abb. 8: Fachraum Kunst mit parallel gestellten Tischreihen (Foto: Birgit Malz)



Abb. 9: Fachraum Kunst mit frei platzierten Gruppentischen (Foto: Birgit Malz)

Bewegung impliziert und zu Aktivitäten ermuntert, die geordnetes Unterrichtsgeschehen suspendieren, was insbesondere in der Aufräumphase zu beobachten war.

In der darauffolgenden Woche erhielten dieselben Schüler:innen der beiden sechsten Klassen den Auftrag, die Tischreihen aufzulösen und in Eigenregie eine Sitzordnung herzustellen, in der Gruppenarbeit möglich ist. Während die eine Klasse sich dabei an der Anordnung der Tische der Vorwoche orientierte, wurden in der anderen Klasse ein größerer Gruppentisch für acht Schüler und mehrere Zweiertische eingerichtet. Die Lernenden mit besonderen Unterstützungsbedarfen verhielten sich in beiden Klassen ähnlich wie in der Vorwoche, das heißt, sie nahmen die für sie gewohnten Sitzplätze ein beziehungsweise baten ausdrücklich darum, sich wie gewohnt platzieren zu dürfen. In der Klasse, die die Anordnung der Tische überwiegend so wie in der Vorwoche herstellte, konnte beobachtet werden, dass Schüler, die aufgrund ihres unruhigen Verhaltens vor der Umstellung bestimmte Plätze zugewiesen bekommen hatten, in der von ihnen frei gewählten Sitzordnung trotz mehrmaliger Aufforderung keinerlei relevante Ergebnisse zustande brachten. Einer der Schüler schaffte es nicht einmal, seine Arbeitsmaterialien bereitzulegen, weil er beständig damit beschäftigt war, mit den Umsitzenden verbal zu kommunizieren. Zudem war auffällig, dass introvertierte Schülerinnen, die in der ersten Woche noch unsicher auf die neue Situation reagiert hatten, sich in der zweiten Woche problemlos in die neuen Tischgruppen einfügten.

Mittlerweile sind die Vierergruppentische im Kunst-Fachraum dauerhaft eingerichtet. Die Sitzordnung kann dabei von den Schüler:innen zu Beginn jeder Stunde frei ausgehandelt werden. Die Arbeit in Gruppen funktioniert gut, da die Schüler:innen sich auf diese Weise besser unterstützen, sich gegenseitig Anregungen geben oder sich korrigieren; adaptive Lernformen sind leichter umzusetzen. Auf Schüler:innen, die aufgrund besonderer Bedürfnisse bevorzugt einzeln arbeiten (Schüler:innen im Autismus-Spektrum oder mit ADHS), kann mehr Rücksicht genommen werden: Anders als die Tischreihen, die einen tendenziell einheitlichen Interaktionsraum konstituieren, ermöglichen die Gruppentische die Bildung kleinerer Interaktionsräume für diese Schüler:innen, die dennoch „fließend“ mit dem unterrichtlichen Gesamtgeschehen verbunden sind, so dass sie nicht als exklusiv wahrgenommen werden.

Selbstredend haben das neue Arrangement und die dadurch generierten Interaktionsräume auch eine Reihe von Nachteilen: Schüler:innen, die bereits durch Regelverstöße aufgefallen sind, stören nach wie vor den geordneten Unterricht. Dies wird durch die Interaktionsarchitektur befördert, da diese nicht, wie das konventionelle Arrangement der Tische, eine gerichtete Kommunikation auf ein Vorne konstituiert (Dausendschön-Gay & Schmitt, 2016, S. 271), sondern einen polydirektionalen Kommunikationsraum realisiert. Zudem ist zu registrieren, dass die Interaktion an den Gruppentischen akustisch lauter wird, wenn die Lehrkraft den für sie exklusiven Bereich des Vorne verlässt und von Tisch zu Tisch geht; die mit der Interaktionsarchitektur „Schule“ sozialtopografisch verbundenen sozialen Hierarchien werden mithin durch die Auflösung der formalisierten Ordnung deut-

lich abgeschwächt. Ohne dass es eines dezidierten Signals seitens der Lehrperson bedarf, senkt sich der Geräuschpegel, sobald diese den für sie exklusiven Platz im Vorne des Raums wieder einnimmt. Die versuchsweise Aufhebung des Vorne durch das Verlegen der Hauptaktivität der Lehrkraft an eine Seite des Fachraums erzielte nicht denselben Effekt. Offensichtlich sind die rollenbezogenen Hierarchien fest mit der Sozialtopografie des „built environment“ „Klassenzimmer“ verbunden und lassen sich auch durch eine Reorganisation des Mobiliars nicht ohne weiteres außer Kraft setzen.

Alles in allem ist von einem lehrreichen Experiment zu sprechen, das anschaulich belegt, dass eine Voraussetzung von Unterricht die Aushandlung von Raumnutzungsangeboten ist, die Lernenden und Lehrenden interaktives Handeln verlangt. Die Tatsache, dass die Schüler:innen explizit darum baten, die Tischsituation nicht jedes Mal neu arrangieren zu müssen, aber auch das freiwillige Beibehalten der einmal etablierten Sitzordnung verdeutlicht ein Bestreben, sozial geprägte Muster der Raumnutzung zu habitualisieren, um nicht beständig aufs Neue mit einer interaktionsräumlichen Aushandlung beginnen zu müssen (Dausendschön-Gay & Schmitt, 2016, S. 273).

6.5 Raumresonanzen und Verkörperte Räume (Britta Konz)

Will inklusive schulische Bildung die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen der Schüler:innenschaft anerkennen und ihnen ein Recht auf „egalitäre Differenz“ einräumen (Kristeva & Gardou, 2013, S. 46), müssen heterogenitätssensible Lernprozesse gestaltet werden, die der Vielfalt ihrer Bedürfnisse und Begabungen gerecht werden. Ebenso müssen ihre kulturellen und (nicht-)religiösen Verortungen Beachtung finden, wenn es ihnen gewährleistet werden soll, ihren „ureigensten Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten“ (Pfrang & Rauh, 2017, S. 785). Da Begegnungen zwischen Menschen immer im zeitlich-örtlichen Raum stattfinden, ist es notwendig, hierbei auch das Augenmerk auf den Raum zu lenken, in dem Bildung stattfindet. Nicht nur die migrationsgesellschaftlichen Wandlungsprozesse erfordern eine Neuverhandlung von (Schul-)Räumen, sondern beispielsweise auch die Einführung von Ganztagschulen, durch die Schulen noch stärker zum Lebensraum werden (sollen). Im Schulgebäude treffen „Subjekte und Objekte des Lernprozesses [...] in einer gemeinsamen Wirklichkeit räumlich aufeinander“ (Pfrang & Rauh, 2017, S. 785). Hartmut Rosa bezeichnet Schule als „Resonanzraum“ (Rosa, 2016, S. 402). In und um das Klassenzimmer herum entscheidet sich, „welches Resonanzrepertoire im Umgang mit den Materialitäten, den Sinnangeboten und den Lebewesen dieser Welt“ weitergebildet wird (Rosa, 2016, S. 403). Auch wenn Räume oftmals als „neutral“ wahrgenommen werden, sind sie tatsächlich kulturell codiert und ist das Bewegen in Räumen durch Raumhabituationen von Kindheit an eingeübt, so dass sie als selbstverständlich erscheinen. Räume wirken meist unbewusst auf Lernprozesse, tatsächlich sind in Schulräumen mit ihrer Architektur und Raumkonzepten die hierarchischen Verhältnisse abgelagert, die das Miteinan-

der von Lehrer:innen und Schüler:innen mit ihren heterogenen Lebenslagen regulieren. Von Beginn der Schulzeit an werden die Raumhabituationen von Lehrer:innen und Schüler:innen eingeübt. So lernen Grundschüler:innen beispielsweise, dass der Raum Vorne im Klassenzimmer der Lehrkraft vorbehalten ist und nur mit Erlaubnis betreten werden darf, angehende Lehrkräfte lernen im Referendariat, wie sie vor der Klasse stehen und mit den Schüler:innen interagieren sollen. Sie bekommen die „Schlüsselgewalt“ über die Räume.

Bei der Nutzung von Räumen wird „auf gesellschaftlich vorhandenes Raumnutzungswissen“ zurückgegriffen, das durch Raumsozialisation weitertradiert wird. Kinder lernen, Räume zu „lesen“ und benutzbar zu machen, sie eignen sich eine Raumroutine an, die sie von Erwachsenen vermittelt bekommen (Hausendorf & Schmitt, 2013, S. 15). Der Zugang zu Räumen und das Wissen, wie man sich in verschiedenen Räumen verhält, gehören zum „kulturellen Kapital“, das heißt, sie tragen auch zu einer milieuspezifischen Positionierung in der Gesellschaft bei. In Räumen werden immer auch „klassenspezifische Distinktionen“ vollzogen (Saerberg, 2012, S. 173). Mit Bourdieu gedacht, dürfen Körperpositionierungen und Raumhabituationen bei inklusiven Bildungsprozessen nicht vernachlässigt werden, gerade weil sie meist unbewusst verlaufen und weil „die gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen vorherrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen“, eine „Gesamtheit von Faktoren“ bildet, „aufgrund derer man sich ‚am richtigen Platz‘ oder ‚fehl am Platz‘ fühlt“ (Bourdieu & Passeron, 1997, S. 235 f.). Wenn inklusive Lehrer:innenbildung den Raum als dritten Pädagogen in den Blick nimmt, muss zum einen reflektiert werden, inwiefern (unbewusst oder bewusst) Ausschlüsse produziert werden, indem Schulräume spezifische soziokulturell vermittelte Handlungspraktiken erfordern. Zum anderen muss gefragt werden, wer Anteil hat an der Aushandlung von Räumen und der ihnen impliziten kulturellen Gepflogenheiten. Da in Schulen von Migrationsgesellschaften Menschen mit kulturell unterschiedlich geprägter Raumroutine aufeinandertreffen, das heißt Lehrer:innen und Schüler:innen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus, Ländern und (Schul-)Kulturen, müssen Raum-Routinen neu ausgehandelt werden. Für einen solchen Aushandlungsprozess können interaktionsarchitektonische Fragen fruchtbar gemacht werden: „Wer oder was wird durch den Raum sichtbar gemacht?“ (Hausendorf & Schmitt, 2013, S. 9) Dies impliziert auch, zu hinterfragen, „ob die architektonischen Erscheinungsformen eines Raumes“ tatsächlich zu einer für subjektorientierte Bildungsprozesse bedeutsamen „Ko-Orientierung beitragen beziehungsweise ganz auf Ko-Orientierung und damit auf Interaktion hin angelegt sind“ (Hausendorf & Schmitt, 2013, S. 11). Unterstützen sie die „Herstellung eines gemeinsamen Wahrnehmungsraumes“ (Hausendorf & Schmitt, 2013, S. 11)? Schlüsselbegriffe einer solchen Interaktionsarchitekturanalyse sind Begriffe wie „Sichtbarkeit, Hörbarkeit, Begehbarkeit, Verweilbarkeit“ (Hausendorf & Schmitt, 2013, S. 12).

Nicht zuletzt stellt sich hierbei auch die Frage, inwiefern Religion in Schulen Raum gegeben werden soll. So machen viele pädagogisch Handelnde, aber auch

Eltern „das religiöse Neutralitätsgebot als Maxime“ für die Institution Schule stark (Boschki & Schweitzer, 2020, S. 15). Gleichzeitig gewinnt Religion „im Schulleben sichtbare Gestalt“, insofern Schüler:innen ihr religiöses „belonging“ nicht einfach beim Betreten des Schulgebäudes ablegen können und sichtbare Symbole religiöser Zugehörigkeit wie Kreuz oder Kopftuch gesellschaftlich und juristisch religiöser verhandelt werden (Polke, 2020, S. 25–45; Wißmann, 2020, S. 47–60; Schieder, 2020, S. 61–73). Auch hier werden räumliche Aushandlungsprozesse vollzogen, für deren Moderation angehende Lehrer:innen ausgebildet werden sollten, ebenso wie diese eine Migrationssensibilität ausbilden sollten.

6.6 Lebensräume (Claudia Gärtner)

Mit dem Planeten Erde steht der Menschheit ein großer Lebensraum zur Verfügung, den sie jedoch in den letzten Jahrhunderten so grundlegend verändert hat, dass dafür der Begriff „Anthropozän“ eingeführt wurde (Crutzen & Stoermer, 2000). Hiermit wird ein neues geochronologisches Zeitalter beschrieben, in dem der Mensch unwiderruflich den Planeten verändert hat – mit katastrophalen Folgen für Mensch, Tier und Natur. Jedes Jahr wandert der sogenannte „Earth overshoot day“, der anzeigt, wann die Menschen die ihnen theoretisch für ein Jahr zustehenden Ressourcen überschritten haben, zeitlich nach vorne (2022: 28. Juli). Kurz: Die planetaren Grenzen (Rockström et al., 2009) werden massiv überschritten, die „Raumgestaltung“ des Menschen ist katastrophal.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) will Heranwachsende zu nachhaltigem Handeln und Gestalten sowie zur Transformation einer nachhaltigen Gesellschaft befähigen. Dabei steht BNE wie auch Bildung allgemein vor der Herausforderung, auf eine gänzlich offene Zukunft ausgerichtet zu sein. Ein alleiniges Setzen auf technologischen Fortschritt greift zu kurz und zu langsam. Die Coronapandemie sowie der Ukrainekrieg haben unmissverständlich aufgezeigt, wie sich Welt und Weltdeutung innerhalb kürzester Zeit komplett verändern können und neuer kultureller, gesellschaftlicher wie auch religiöser Deutungen und Praktiken bedürfen. Angesichts der Krisenhaftigkeit auf der einen und der radikalen Offenheit auf der anderen Seite kann ein religiös geprägter Umgang Potenziale für BNE freisetzen, gerade auch in Hinblick auf „Räume“. Es geht dabei um einen kritisch-konstruktiven Blick in die christliche Tradition sowie Kulturgeschichte, um entsprechende Ressourcen zu heben. Religiös „bewohnte“ Räume wie zum Beispiel Klöster, Kirchen oder Gemeindezentren lassen sich als Heterotopien (Foucault, 1967) betrachten, als Andersorte, in denen hegemoniale Ordnungen und Normen durchbrochen werden können. Dass dies auch zu fatal negativen Handlungen und Strukturen führen kann, beweisen die unsäglichen kirchlichen Missbrauchsverbrechen und -strukturen, die derzeit nur schleppend aufgearbeitet werden. Dennoch können religiöse Räume auch „Nischen“ (Gärtner, 2023a) eröffnen, in denen Transformationen erprobt und vorangetrieben werden. Dabei keimt in der religiösen Vorstellung von Alterität, von Gott, der sich als der ganz Andere erweist,

eine Kraft, die auf Veränderung des Gegebenen zielt und sich nicht mit Verweisen auf scheinbar alternativlos geltende nicht-nachhaltige Strukturen und Narrationen zufriedengibt. So waren und sind zum Beispiel Klöster oftmals Freiräume, die bis heute gesellschaftlich perturbieren, wenn etwa die Benediktinerin Sr. Mechthild Thürmer ihr Kloster für Kirchenasyl öffnet. So hat sie hierfür einerseits den Göttinger Friedenspreis erhalten und wurde andererseits deswegen vom Bayerischen Obersten Landesgericht angeklagt (www.katholisch.de/artikel/43845-kirchenasyl-verfahren-gegen-aebtissin-thuermer-eingestellt). In Hinblick auf ökologische Nachhaltigkeit transformieren viele Klöster in den letzten Jahrzehnten ihre Tradition des weitgehend autarken Lebens hin zu einer sozial-ökologischen Bewirtschaftung von Klösterräumen, -gärten und -gütern (Gärtner, 2023a). Das gemeinschaftliche Wirtschaften sowie die autarke Lebensweise werden angesichts der ökologischen Krise zur Inspiration alternativer Lebensstile, auch für nicht-religiöse Menschen (Gärtner, 2020, 2022). Zugleich können aufgegebenen kirchlichen Räume zu Laboren nachhaltiger Lebens- und Lernorte umgestaltet werden, wenn zum Beispiel ein ehemaliges Pfarrhaus zu einem selbstverwalteten Bildungshaus (Birkel, 2002, S. 243–265, 2022) oder der ehemalige Kapuzinergarten in Eichstätt zu einem Ort des Urban Gardening wird (Birkel, 2023). Nicht zuletzt bieten auch Räume von bestehenden Kirchengemeinden sozial-ökologische Ressourcen, wenn diese beispielsweise für – auch nicht-religiöse – sozial-ökologische Aktivist:innen bereitgestellt werden. Zwar lehnen kirchliche Akteur:innen weitgehend gewalttätige Widerstandsformen ab, zeigen aber eine vergleichsweise hohe Unterstützung auch radikaler Formen zum Beispiel des Klimaprotests. Dies liegt oftmals in dem skizzierten religiösen Denken von radikaler Andersheit und Offenheit sowie der Verantwortung für die Schöpfung begründet (Collet, 2023; Gärtner, 2023b). Diese Orte und Praktiken zu erschließen, erweist sich somit als fruchtbarer, teils auch perturbierender Beitrag religiöser BNE für eine sozial-ökologische Transformation, um den Lebensraum Erde weiterhin für alle Menschen, Tiere und Pflanzen bewohnbar zu lassen.

7 Ausblick (Barbara Welzel)

Kulturelle Teilhabe: Standortbestimmungen zwischen Mehrsprachigkeit und Inklusion, Raum und Verortung, Ort und Ortlosigkeit, Bildern und Objekten, Vulnerabilität und Würde. In diesem Spannungsfeld lassen sich aktuelle Fragen kultureller Teilhabe kartieren – gerade auch für Bildungskontexte und konkret für die Lehrer:innenbildung. Hier werden die fachlichen Diskurse produktiv irritiert, erfahren Anregungen jenseits der disziplinären Pfadabhängigkeiten und gewinnen Resonanz in der Zeitgenossenschaft. Zu den thematischen Nachbarschaften der beteiligten Disziplinen kommen entscheidend methodische Settings des Dialogs zwischen Kolleg:innen verschiedener akademischer Generationen und zwischen Lehrenden und Studierenden hinzu: insbesondere die „Diversitätsdialoge in Studium und Lehre“ sowie die „Doppelten Experten“. Beide Formate lassen sich – und

das war ein erklärtes Ziel, um die Veränderungsimpulse des Projekts DoProfil weiterführen zu können – auch ohne zusätzliche Ressourcen einrichten; mehr noch: Sie eröffnen einen Reichtum im universitären Alltag, der Motivation für künftige Kooperationen ist. Das reflektierte Wissen um Räume, die eine eigene Aussageebene zu den Diskursen hinzufügen, lässt einerseits immer wieder nach Ortserfahrungen jenseits des Universitätscampus suchen und andererseits Choreografien für Lehr-Lernsettings im Raum auch in der Perspektive auf Schule entwickeln. Körperliche Präsenz, die nicht ohne Vulnerabilität zu denken ist, und der Umgang mit kulturellen Bild- und Objektwelten, Musikaufführungen sowie Textuniversen und Spiritualität bei gleichzeitiger Erschließung digitaler Räume sind ebenso Teil dieses Denk- und Handlungsraumes wie Fragen von Mehrsprachigkeit, kultureller und religiöser Verschiedenheit. Inklusionsorientierung in diesem grundsätzlichen Sinn ist nicht zuletzt eine Frage der Würde.

Literatur

- Abrams, D. & Hogg, M. (1990). *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. Harvester Wheatsheaf.
- Abutalebi, J., Rosa, P. A. D., Castro Gonzaga, A. K., Keim, R., Costa, A. & Perani, D. (2013). The role of the left putamen in multilingual language production. *Brain and Language*, 125(3), 307–315. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.03.009>
- Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K., Chaudhuri, J. R. & Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938–1944. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000436620.33155.a4>
- Amesberger, H. & Halbmayr, B. (2008). *Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur*. new academic press.
- Anderson, J. A. E., Hawrylewicz, K. & Grundy, J. G. (2020). Does bilingualism protect against dementia? A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27(5), 952–965. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01736-5>
- Angenent, H., Petri, J. & Zimenkova, T. (Hrsg.). (2022). *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839459843>
- Anstatt, T. (2017). Chapter 7. Language attitudes and linguistic skills in young heritage speakers of Russian in Germany. In L. Isurin & C. M. Riehl (Hrsg.), *IMPACT: Studies in Language, Culture and Society*, 44 (S. 197–224). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/impact.44.07ans>
- Antor, H. (2001). Rezeptionsästhetik. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Metzler.
- Arnade, S. (2015). „Nichts über uns ohne uns!“ – Die Zivilgesellschaft spricht mit. Staatliche Koordinierungsstelle und Parallelbericht. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 93–101). Bundeszentrale für politische Bildung.