

---

Themenheft Nr. 48: Digitalisierung als Katalysator für Diversität an Hochschulen et vice versa. Herausgegeben von Natalia Reich-Stiebert, Jennifer Raimann, Carsten Thorbrügge und Len Ole Schäfer

## Differenzreflexive Lehre mit und über Medien

### Exemplarische Konzepte und Praxisberichte zum Einsatz von digitalen Spielen und Erklärvideos in der universitären Lehrkräftebildung

Florian Cristóbal Klenk<sup>1</sup> und Franco Rau<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Technische Universität Darmstadt

<sup>2</sup> Universität Vechta

#### Zusammenfassung

*Wie lassen sich Lernsituationen für angehende Lehrkräfte gestalten, in denen Heterogenitäts- und Digitalisierungsdiskurse miteinander verknüpft werden? Zur Beantwortung dieser Frage werden in diesem Beitrag anhand zweier Good-Practice-Beispiele der Technischen Universität Darmstadt konzeptionelle Überlegungen zur Realisierung von Lehrveranstaltungen und praktische Erfahrungen im Einsatz digitaler Spiele vorgestellt und es wird diskutiert, wie diese zur Entwicklung von Diversity- und Medienkompetenz beitragen können. Im Fokus stehen praxiserprobte Konzepte für die bildungswissenschaftlichen Studienanteile der Lehrkräftebildung. Im Mittelpunkt des ersten Projektes «Queers in Games» werden (Lern-)Situationen beschrieben, in denen sich anhand der Erprobung und Thematisierung digitaler Spiele Diskussions- und Reflexionsanlässe zu vielfältigen sexuellen Orientierungen und Lebensweisen eröffnen. Das zweite Projekt «DIVERSITY goes DIGITAL» präsentiert eine programmatische Konzeption einer Lehrveranstaltung, die darauf abzielt, über die medienpädagogische Entwicklung von Erklärvideos eine diversitätsorientierte Reflexion von Differenzordnungen – Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus – zu evozieren. Das gemeinsame Ziel beider Projekte war es, angehende Lehrpersonen bei der Entwicklung und Stärkung der Medien- und Diversity-Kompetenz zu unterstützen. Zum Abschluss des Beitrags werden Impulse für eine differenzreflexive Medienbildung in der Lehrkräftebildung zusammengefasst und zur Diskussion gestellt.*

#### Diversity Reflective Media Education. Exemplary Concepts and Practical Reports on the Use of Digital Games and Explanatory Videos for Teacher Education

#### Abstract

*How can learning situations for prospective teachers be designed in which discourses on heterogeneity and digitalization are linked? We will present two good practice examples from the Technical University of Darmstadt to answer this question. The article presents*

*conceptual considerations for the realization of courses and practical experiences in using digital games and discusses how these can contribute to the development of diversity and media competence. The first project, «Queers in Games», focuses on (learning) situations in which the testing and thematization of digital games open up opportunities for discussion and reflection on diverse sexual orientations and lifestyles. The second project, «DIVERSITY goes DIGITAL», presents a programmatic conception of a course that aims to evoke a diversity-oriented reflection on orders of difference – rejectionism, heteronormativity, classism and racism – through the media-pedagogical development of explanatory videos. The common goal of both projects was to support prospective teachers in developing and strengthening media and diversity literacy. The paper concludes by summarizing impulses for a difference-reflective media education in teacher education and putting them up for discussion.*

## **1. Einleitung**

In wissenschaftlichen Diskursen zu Diversitäts- und Digitalisierungsfragen (Heidkamp, und Kergel 2019; Zorn et al. 2019) sowie in bildungspolitischen Leitbildern (KMK 2013, 2017, 2021) wird seit mehreren Jahren auf die Bedeutung digitaler wie auch diversitätsorientierter Kompetenzen (z. B. Genderkompetenz, interkulturelle Kompetenz) hingewiesen. Für eine Bildung in einer digitalen (KMK 2017, 2021) und von Vielfalt geprägten Welt (KMK 2013) wird die Vermittlung entsprechender Kompetenzen von Lehrkräften in allen Unterrichtsfächern gefordert. Wenngleich die jeweiligen Themenstellungen Diversität und Digitalisierung von der Kultusministerkonferenz einzeln als zentrale Querschnittsthemen und Leitbilder diskutiert werden, erscheinen sie in bildungspraktischen Diskursen sowie in der Schule und der Lehrkräftebildung in der Tendenz unverbunden nebeneinander zu stehen, partiell werden sie sogar als konkurrierend wahrgenommen. Für die Hochschullehre existieren bisher vor allem Konzepte und Good-Practice-Beispiele, die sich spezifisch mit Diversität (z. B. Gruber et al. 2021) oder Digitalisierung (z. B. Hochschulforum Digitalisierung 2021) auseinandersetzen. Praktische Konzepte und Erfahrungen, in denen beide Diskurse verbunden werden, sind bisher kaum bekannt. Entsprechend hoch erscheint uns daher der Bedarf an theoretisch begründeten und in der Praxis erprobten Konzepten, in denen die unterschiedlichen Diskurse in der Lehrkräftebildung miteinander verknüpft werden. Im Fokus des Beitrags steht die Vorstellung und Diskussion konzeptioneller Überlegungen und praktischer Erfahrungen zur Gestaltung differenzreflexiver Lernsituationen mit und über Medien, um zur Entwicklung eines Bewusstseins von Lehramtsstudierenden für professionell pädagogisches Handeln in einer digital und von Vielfalt geprägten Welt beizutragen. Die Entwicklung eines entsprechend professionellen pädagogischen Bewusstseins zielt auch auf eine Erweiterung von Teilhabe- und Partizipationschancen aller Lernenden in einem von Vielfalt und Digitalität geprägten (schulischen) Raum (GMK 2018).

Ausgehend von der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006) umfasst der Diversitätsbegriff für uns vielfältige Lebensweisen und erkennt diese im Sinne der *egalitären Differenz* als gleichberechtigt in ihrer Verschiedenheit an. In der Pädagogik der Vielfalt wird nicht davon ausgegangen, dass vielfältige Lebensweisen in der Bildung faktisch bereits gleichberechtigt sind, da dies einer Verwechslung von Soll- und Ist-Zustand gleichkäme (Conrads 2020; Klenk 2022). Dem erziehungswissenschaftlichen Ansatz nach geht es vielmehr darum, vor dem Hintergrund existierender Differenzordnungen in und durch Bildung aktiv auf den potenziell möglichen Zustand egalitärer Differenz hinzuarbeiten. Zentral ist für uns in diesem Zusammenhang die Orientierung an differenzreflexiven Bildungskonzepten (Messerschmidt 2015; Hartmann 2013), in denen nicht von einer ‚gegebenen‘ Vielfalt ausgegangen wird, sondern in Anlehnung an kritische Bildungstheorie und sozial-/dekonstruktivistische Subjekttheorie danach gefragt wird, wie hierarchische Differenzordnungen in ihrer Interdependenz durch pädagogische Fachkräfte und Adressat:innen in Lehr-Lern-Settings interaktiv hergestellt werden (z. B. wie wird Geschlecht in sozialen und diskursiven Praktiken konstruiert, Wrana 2015). Diesen Fokus versuchen wir in der Gestaltung von Lernsituationen für Studierende in unterschiedlicher Konsequenz mit Konzepten der Medienbildung zu verschränken, um sie in der didaktischen Auseinandersetzung mit und Erstellung von Medien für Un-/Doing-Difference-Prozesse zu sensibilisieren.

Medienbildung verstehen wir in Anlehnung an Tulodziecki et al. (2019) als «Oberbegriff für alle bildungsrelevanten Aktivitäten mit Medienbezug» im Kontext digitaler Transformationsprozesse (Döbeli Honegger 2017; Krotz 2014). Im Fokus unserer folgenden Betrachtungen stehen bildungsrelevante Prozesse, in denen die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Medien einen zentralen Bestandteil einer «(Lern) Situation» (Wildt 2002) darstellt und – über ein instrumentelles Verständnis hinaus – Medien bzw. medienbezogene Fragestellungen reflexiv zum Thema gemacht werden. Digitale Transformationsprozesse sind in diesem Zusammenhang nicht auf technische Prozesse zu reduzieren (Döbeli Honegger 2017, 16ff.), sondern lassen sich für uns mit dem Mediatisierungsbegriff beschreiben (Krotz 2014). Im Fokus dieses Begriffs steht kommunikatives Handeln der Menschen als Verbindung zwischen Medienwandel und soziokulturellem Wandel und die Frage, wie sich die Rahmenbedingungen für Handeln verändern, z. B. aufgrund der Wechselwirkung von Technologien, Medieninhalten und -ästhetiken sowie Rezeptions- und Aneignungsformen. Medien ermöglichen Teilhabe- und Partizipationschancen ebenso wie sie diese be- und verhindern können, indem sie unterschiedliche Welt- und Selbstbilder von Jugendlichen und Erwachsenen reproduzieren oder produktiv irritieren können.

Wie die benannten Diversitäts- und Digitalisierungsdiskurse in der praktischen Hochschullehre miteinander verknüpft werden können, wird im Folgenden am Beispiel der zwei Lehr-Lern-Projekte «Queers in Games» und «Diversity goes digital» ausgeführt. Zur Vorstellung und Diskussion der ausgewählten Good-Practice-Beispiele

erfolgt zunächst eine institutionelle Einordnung der Projekte an der TU Darmstadt sowie eine Verortung der jeweils im Fokus stehenden hochschuldidaktischen Handlungsebenen (Wildt 2002). Im Anschluss werden die jeweils grundlegenden konzeptionellen Überlegungen skizziert und zentrale didaktische Gestaltungsentscheidungen begründet. Zur Reflexion der Umsetzung der vorgestellten Konzepte werden die in der Praxis gesammelten Erfahrungen und die Ergebnisse begleitender Lehrveranstaltungsevaluationen skizziert. Abschliessend werden die aus der praktischen Umsetzung gewonnen Erkenntnisse gebündelt und als Praxisimpulse und Gestaltungsideen für eine differenzreflexive Medienbildung zur Diskussion gestellt.

## **2. «Queers in Games». Differenzreflexive Lernsituationen in GameOn-Workshops der ComputerStudienWerkstatt**

Das Workshopkonzept mit dem Titel «Queers in Games. Spielen mit Differenzen» ist im Rahmen des Entwicklungsprojektes «ComputerStudienWerkstatt» des Arbeitsbereiches «Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik» an der TU Darmstadt entstanden und war Bestandteil der «GameOn»-Workshopreihe. Mit der entwickelten Workshopreihe wurde u. a. das Ziel verfolgt, gemeinsam mit Studierenden Bildungspotenziale digitaler Spiele (Fromme et al. 2008) zu identifizieren, zu diskutieren und zu bewerten. Digitale Spiele waren jeweils Thema entsprechender Veranstaltungen und eröffneten zugleich einen Zugang zu weiteren inhaltlichen Fragestellungen. (Lern-)Situationen sind hier als «raumzeitliche Einheiten» (Wildt 2002) bzw. methodische Arrangements zu verstehen, in denen verschiedene «(Inter-)Aktionen» (ebd.) eingebunden sind. Am Beispiel ausgewählter (Lern-)Situationen des Workshops wird im Folgenden diskutiert, welche (Bildungs-)Potenziale digitale Spiele als Zugang zu bzw. Thematisierung von vielfältigen sexuellen Orientierungen und Lebensweisen eröffnen und wie hierüber Normalitätsordnungen irritiert werden können.

### **2.1 Konzeptionelle Überlegungen und Ziele des Lehr-Lern-Projektes**

Ein Ausgangspunkt des Projektes war der bildungspolitische Anspruch, dass sich Lehrpersonen «mit der von Digitalisierung und Mediatisierung gekennzeichneten Lebenswelt» (KMK 2017, 25; KMK 2021, 27) auseinandersetzen und bei der Gestaltung von Unterricht und Schule berücksichtigen. Da digitale Spiele und Spielkulturen eine zentrale Rolle in der Lebenswelt von Jugendlichen einnehmen (MPFS 2021), wurde mit der Konzeption der «GameOn»-Workshopreihe das Ziel verfolgt, Lehramtsstudierende für eine pädagogische Perspektive auf digitale Spiele zu sensibilisieren. Eine pädagogische Einschätzung von digitalen Spielen bzw. Computerspielen kann in Anlehnung an Fromme et al. (2008, 18) auf zwei Ebenen erfolgen: einer Analyse «der Interaktions- und Interfacestruktur» einerseits und der Betrachtung «der sozialen Interaktionsstruktur

im Umfeld des Spiels» andererseits. Im Fokus steht dabei nicht die Perspektive, digitale Spiele als Vermittlungsinstrumente bzw. als Serious Games (z. B. Ganguin und Hoblitz 2013; Gotto 2013; Pfannstiel et al. 2009) zu betrachten. In Abgrenzung von einem eher instrumentellen Verständnis werden digitale Spiele als Kultur- und Bildungsräume verstanden (z. B. Fromme et al. 2008; Fromme und Könitz 2014; Grell und Nuss 2010), die neue Erfahrungsräume und Anlässe zur sozialen Kommunikation und Interaktion bieten (Fromme und Könitz 2014, 3). Anknüpfend an Fromme et al. (2010, 55) geht es um die Frage, inwiefern «Unterhaltungsspiele zu Anlässen und Medien komplexer und reflexiver Lernprozesse (gemacht) werden können und insofern medienpädagogisch ernst genommen werden müssen». In Verbindung mit dem Thema Diversität widmete sich der Workshop «Queers in Games. Spielen mit Differenzen» dem Ziel, digitale Spiele und Spielkulturen mit Studierenden in den Blick zu nehmen und durch die Mediennutzung und Diskussion einen reflexiven Zugang zur Darstellung von vielfältigen Lebensweisen in Computerspielen zu ermöglichen und heteronormative Deutungsmuster zu hinterfragen. Lehramtsstudierenden sollte so eine differenzreflexive Auseinandersetzung mit der Inszenierung von (begrenzter) Vielfalt in Computerspielen und Spielgemeinschaften ermöglicht werden.

Empirisch fundierte Ansätze zur Gestaltung von Lernsituation mit einer entsprechenden inhaltlichen Fragestellung sind bisher nicht bekannt. Für die didaktische Planung und Auswahl entsprechender Spiele bietet jedoch das verhältnismässig junge Forschungsfeld der «Queer Game Studies» (Shaw 2017) interessante Erkenntnisse zur wissenschaftlichen Analyse von digitalen Spielen und Spielkulturen mit dem Fokus auf vielfältige sexuelle Orientierungen und Lebensweisen. Auf der Interaktions- und Interfacestruktur zeigt sich dabei zum einen, dass LGBTQ-Bezüge in unterschiedlichen Formen existieren (Shaw und Friesem 2016). Bezüge zu Facetten von Gender und Sexualität konnten Shaw und Friesem (2016) u. a. in Form von LGBTQ-Charakteren, spezifischen Interaktionen für Spieler:innen sowie Artefakten in Spielen identifizieren. Verhältnismässig wenig Spiele haben LGBTQ-Erzählungen im Zentrum des Spiels und ermöglichen es, das Leben und die Erfahrungen von LGBTQ-Personen kennenzulernen und zu explorieren. Zudem konnten Shaw und Friesem (2016) verschiedene Spielelemente mit Bezügen zu Homo- und Transphobie markieren. Mit Blick auf Diskurse digitaler Spielgemeinschaften sowie öffentliche Diskursen erscheinen die Themen Computerspiele, Queer und vielfältige sexuelle Lebensweisen kontrovers diskutiert zu werden. Entgegen einer Anerkennung vielfältiger Geschlechter und sexueller Orientierungen finden sich Shitstorms gegenüber sich als weiblich und/oder/auch queer identifizierenden Spieler:innen in den vergangenen Jahren.

Vor dem Hintergrund der skizzierten konzeptionellen Annahmen und Bezugspunkte wurden zur Bearbeitung dieser Zielstellungen für den Workshop unterschiedliche handlungs-, erfahrungs- und reflexionsorientierte (Lern-)Situations gestaltet, die in zeitlich abgegrenzten Sessions in der ComputerStudienWerkstatt für die

Teilnehmenden zugänglich waren (siehe Tab. 1). Angeboten wurden Sessions zum «Freien Zocken» ausgewählter Spiele, zu Spielanalysen und gemeinschaftlichen Reflexionen sowie Diskussionsrunden zur Spielindustrie und -politik. Eine übergeordnete Fragestellung im Rahmen des Workshops war es, inwiefern binäre Geschlechterdarstellungen in digitalen Spielen stereotype Rollenbilder reproduzieren und so bei den Spielenden eine (Des-)Identifikation mit diesen provozieren.

	Station 1 «Gone Home»	Station 2 «Queer, EU & Games»	Station 3 «Bunte Auswahl»	Station 4 «Dragon Age»
14:25 Uhr	Eröffnung & Intro			
14:45 Uhr– 15:45 Uhr	Spiel und Analyse: Sams Tagebuch- einträge	Vortrag: «Queer, EU & Games»	Freies Zocken an (z. B. Coming Out Simulator, Dys4ia) (PC)	«Freies Zocken» (PS4)
15:50 Uhr– 16:45 Uhr		Pause		Analyse: Romanzen im Spiel
16:50 Uhr– 17:45 Uhr	«Freies Zocken» (PS4)	Q & A: «Queer, EU & Games»		«Freies Zocken» (PS4)
17:55 Uhr	Gemeinsame Diskussion & Outro			

Tab. 1: Stationen und Zeitplan des Workshops.

Die didaktischen Gestaltungsentscheidungen zur Auswahl konkreter Spiele werden im Folgenden exemplarisch für zwei Sessions vorgestellt. Am Beispiel des Indie-Games «Coming Out Simulator» (2014) im Rahmen der Session «Freies Zocken» wird zunächst begründet, inwiefern eine handlungs- und reflexionsorientierte Auseinandersetzung einen potenziellen Perspektivwechsel und Reflexionen ermöglicht. Im zweiten Schritt wird begründet, inwiefern sich eine gemeinsame «Spielanalyse» des AAA-Titels «Dragon Age: Inquisition» (2014) eignet, um Möglichkeiten zur Sensibilisierung für die Differenzkategorie Heteronormativität zu eröffnen.

## 2.2 Didaktische Gestaltungsentscheidung zur Gestaltung von Lernsituationen mit digitalen Spielen

Das Spiel «Coming Out Simulator» ist als Browsergame unter einer Public-Domain-Lizenz verfügbar und war Bestandteil einer Workshopsession zum «Freien Zocken». Entwickelt wurde das Spiel von Nicky Case (2014) im Rahmen des «#Nar8 Game Jams» und es stellt hier ein exemplarisches Indie-Game dar. Das Spiel wird vom Entwickler selbst als Gesprächssimulator beschrieben und kann am ehesten dem Genre eines Text-Adventures zugeordnet werden (siehe Abb. 1). Für die Workshopsession wurde das Spiel ausgewählt, weil das Narrativ LGBTQ-bezogen ist und es in Anlehnung an Shaw und Friesem (2016) das Leben und die Erfahrungen von queeren Menschen zu erkunden

und nachvollziehen sucht. Das Spiel kann als «no-fun Game» (Ruberg 2015) beschrieben werden, indem homo- bzw. bisexuelle Lebensweisen in einer Weise erfahrbar werden, in denen nicht nur Spielspass, sondern auch Emotionen wie Traurigkeit oder Wut eine zentrale Rolle spielen. Dieser Bruch mit dem verbreiteten Leitprinzip, dass Spiele nur Spass machen sollten, eröffnet neue Möglichkeiten zur Gestaltung von Spielen (Ruberg 2015) und ermöglicht potenzielle Differenzenerfahrungen (Grell und Nuss 2010).

Im Fokus des Spiels stehen Gespräche zwischen Nicky Case und seinen Eltern sowie seinem damaligen Freund, welche in unterschiedlichen Variationen nachgespielt werden können. Mit einem Spielumfang von etwa 20 Minuten war das Spiel auf mehreren Laptops in der ComputerStudienWerkstatt während des Workshops spielbar und die gesammelten Erfahrungen wurden zum Abschluss des Workshops gemeinsam diskutiert. Das Spiel dient uns in diesem Sinne im Rahmen der Session als spezifischen Erfahrungsraum sowie im Rahmen des gesamten Workshops als Bestandteil einer interaktiven Lernumgebung.

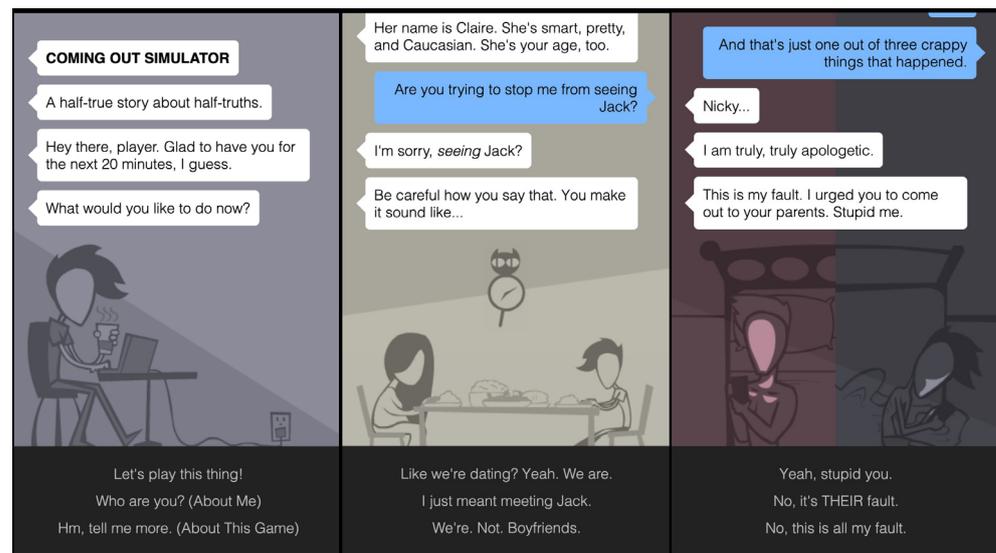


Abb. 1: Screenshots des «Coming Out Simulators» zum Spielbeginn (links), zum Dialog mit der Mutter (Mitte) und zum digitalen Austausch mit Jack (rechts).

Das Spiel bzw. das Spielen des «Coming Out Simulator» eröffnete über das Narrativ des «Coming Outs» aus unserer Perspektive einen interessanten Zugang zum Thema sexuelle Vielfalt bzw. zur Differenzkategorie Heteronormativität. Ein Coming-Out-Gespräch mit den eigenen Eltern zu führen, ist eine Situation, die heterosexuellen Personen nur begrenzt zugänglich ist, da diese die Norm repräsentieren, die sich selbst zumeist nicht als solche benennen muss. In der Rolle des bisexuellen Schülers Nicky Case die individuellen Erfahrungen einer queeren Person in unterschiedlichen Varianten nachspielen zu können, kann dahingehend potenziell neue Perspektiven eröffnen.

Über die gegebenen Interaktionsmöglichkeiten können die Spielenden interaktiv und explorativ Einfluss auf die Gesprächsgestaltung sowie die jeweiligen Konsequenzen nehmen. Entsprechende Interaktionen lassen sich hinsichtlich der grafischen Inszenierung in fünf Szenen unterscheiden:

- Szene 1: Zu Beginn befindet sich die spielende Person in einem Dialog zwischen Nicky Case als Spielcharakter auf einer Metaebene über das Thema, den Entstehungskontext und die Bedienung des Spiels (Abb. 1)
- Szene 2: In der Rolle von Nicky Case als Schüler schreibt die spielende Person Textnachrichten mit seinem Freund Jack und wird ermutigt, seine Eltern über seine bisexuelle Orientierung zu informieren.
- Szene 3: Anknüpfend an den Dialog mit Jack übernimmt die spielende Person die Rolle von Nicky Case im Gespräch mit seiner Mutter zu seiner sexuellen Orientierung (Abb. 1). Die Gesprächssituation wird im Verlauf durch den von der Arbeit kommenden Vater erweitert.
- Szene 4: Im Anschluss schreibt die spielende Person in der Rolle von Nicky Case seinem Freund Jack Textnachrichten über den ernüchternden Verlauf des Gespräches (Abb. 1).
- Szene 5: Zum Abschluss befindet sich die spielende Person im Dialog mit Nicky Case in der Rolle als Spielentwickler. Auf einer Meta-Ebene widmen sich die Dialoge dem Wahrheitsgehalt der vorherigen Szenen und es erfolgt eine Einordnung der (potenziellen) Erlebnisse des Spielcharakters.

Potenzielle Schwierigkeiten, die sich für bi- und homosexuelle Personen im Alltag stellen können, werden aus der Perspektive des bisexuellen Schülers Nicky Case in den Szenen zwei bis vier erfahrbar. In der Interaktion mit dem Spielcharakter der Mutter wird die Frage von Nicky «Are you trying to stop me from seeing Jack?» beispielsweise nicht beantwortet, sondern mit den Formulierungen «I'm sorry, seeing Jack» und «Be careful how you say that. You may sound like ...» auf sprachlicher Ebene problematisiert (Abb. 1). Der Bezug auf eine heterosexuelle Norm bleibt in dieser Aussage zunächst implizit. In der Rolle des Schülers Nicky Case kann dieser Kritik konfrontativ begegnet werden («Like we are dating? Yeah. We are.»), die Sprachkritik kann angenommen werden («I just meant seeing Jack.») oder es besteht die Möglichkeit, die implizite Botschaft zur potenziellen Homosexualität explizit zu verneinen («We're. Not. Boyfriends.»). In dem weiteren Verlauf des Gespräches wird in vielfältigen weiteren Aussagen der Mutter sowie des Vaters eine heteronormative Bezugsnorm klar erkennbar bis hin zu einer expliziten Ablehnung anderer sexueller Orientierungen. Diese Ablehnung äussert sich u. a. darin, dass der Spielcharakter in bestimmten Szenarien von seinem Vater geschlagen wird. Sowohl die Aussage der Spielcharaktere als auch das Durchdenken der Antworten können Differenzenerfahrungen (Grell und Nuss 2010) und Momente der Irritation eröffnen: «Welches Verhalten legen mir die Figuren (Eltern) und

die Interaktionsmöglichkeiten nahe?», «Welche Norm wird hierüber diskursiv aktualisiert?», «Wie würde ich mich in dieser Situation verhalten?» waren potenzielle Fragestellungen zur Anregung von Reflexionen mit Studierenden.

In der skizzenhaft erfolgten Darstellung wird erkennbar, wie der «Coming Out Simulator» als ein «No Fun Game» (Ruberg 2015) für Herausforderungen sensibilisieren kann, die sich für bi-, homosexuelle, aber auch trans\*geschlechtliche Personen im Zuge des Coming-out in der Familie stellen können. Über die Spielerfahrungen in den Sessions zum «Freien Zocken» hinaus werden die von den Spielenden gemachten Erfahrungen in einer abschliessenden Diskussionsrunde differenzreflexiv thematisiert, u. a. in Bezug auf das Identifikationspotenzial mit den Spielcharakteren und das Erleben eines «No Fun Games». Zur Anregung des gemeinsamen Reflektierens mit Studierenden hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung zur Geschlechterdarstellung in digitalen Spielen bietet auch die vergleichende Diskussion der Inszenierungen von Nicky Case als bisexueller Schüler, der mit den heteronormativen Rahmenbedingungen konfrontiert und durch diese diskriminiert wird (Szenen 2, 3 und 4) und Nicky Case als selbstbestimmter bisexueller Spieleentwickler (Szenen 1 und 5) verschiedene Möglichkeiten.

Im Fokus der zweiten für diesen Beitrag exemplarisch ausgewählten Lernsituation der Session «Spielanalyse und -reflexion» stand das AAA Game «Dragon Age. The Inquisition». Entwickelt wurde das Spiel von dem Studio BioWare (2012); es ist für PC, PlayStation und Xbox verfügbar und wird von Electronic Arts vertrieben. Für die Workshop-session wurde das Spiel ausgewählt, weil es als kommerziell erfolgreiches und bekanntes Unterhaltungsspiel die Möglichkeit bietet, queere Charaktere spielen zu können. Im Kontrast zum «Coming Out Simulator» geht es jedoch nicht darum, queere Lebensweisen und Erfahrungen nachvollziehen zu können, sondern der Fokus des Spiels liegt darauf – vereinfacht formuliert –, die Welt zu retten. Das Spiel kann dem Genre eines Action-Rollenspiels zugeordnet werden. Neben der individuellen optischen Gestaltung des Spielcharakters bieten sich für die spielende Person Interaktionsmöglichkeiten mit queeren Nicht-Spieler-Charakteren (engl. NPCs) sowie die Möglichkeit, hetero- und homosexuelle romantische Beziehungen zu spielen. Bedingt durch die Spieldauer von mehreren Stunden widmeten wir uns in einer Session zur «Spielanalyse und -reflexion» ausgewählten Szenen zur Inszenierung der «Romanzen» im Spiel, die in Form vielfältiger «Let's-Play-Videos» auf diversen Videoplattformen zur Verfügung stehen. Für den Workshop erschien es insbesondere interessant, in welcher Weise diese Beziehungen in Spielszenen und Interaktionsformaten mit NPCs inszeniert werden. Dafür erfolgte das Betrachten ausgewählter Videosequenzen in Tandems von Studierenden und eine gemeinsame Diskussion verschiedener Szenen mit allen Teilnehmenden wurde durchgeführt.

Das Spielelement einer «Romanze» kann als «Nebenquest» beschrieben werden, d. h. als optionale Aufgabe innerhalb des Spiels ohne relevanten Einfluss auf die Haupterzählung. Den Spielenden stehen je nach Wahl des eigenen Charakters, dessen Rasse

(Mensch, Elf, Zwerg, Qunari) und des ausgewählten Geschlechts (männlich, weiblich) unterschiedliche NPCs für romantische Beziehungen zur Verfügung. Der NPC Cullen, ein männlicher Mensch, steht beispielsweise für romantische Beziehungen mit weiblichen Menschen und Elfen zur Verfügung. Der NPC Sera, eine weibliche Elfe ist hingegen nur für romantische Beziehungen mit weiblichen Spielcharakteren zugänglich. Für den Workshop erschien uns insbesondere die Inszenierung von romantischen Beziehungen mit dem NPC «Iron Bull», ein männlicher Qunari, interessant. Die Option für eine romantische Beziehung mit diesem NPC ist für alle Kombinationen von Rasse und Geschlecht möglich.



**Abb. 2:** Screenshots des Spiels «Dragon Age: Inquisition» zur Inszenierung des Spielcharakters (links) sowie der NPCs des eisernen Bullen und Cullen (jeweils links und rechts).

Interessant ist diese romantische Beziehung insbesondere hinsichtlich der Inszenierung der Beziehung zwischen dem Spielcharakter und dem NPC nach einer gemeinsamen Nacht (Abb. 2). Während der eiserne Bulle nackt auf einem Bett zu sehen ist, wird der Spielcharakter beim Anziehen gezeigt. Es beginnt ein Gespräch zwischen ihnen. Als spielende Person wird die Situation als Videosequenz eingeblendet und es besteht die Möglichkeit, mit unterschiedlichen Antworten auf die Fragen des eisernen Bullen zu antworten. Allerdings wird diese Situation durch den männlichen NPC «Cullen», ein Berater des Spielcharakters, unterbrochen, indem er den Raum betritt (Abb. 2). Zudem betreten auch die zwei weiblichen NPCs «Cassandra» und «Josephine» als weitere Berater:innen die Räumlichkeiten des Spielcharakters und des eisernen Bullen, um über die nächste Mission zu sprechen. Während Cullen in den Videosequenzen seinen Blick vom eisernen Bullen abwendet, betrachten Cassandra und Josephine den eisernen Bullen und kommentieren diesen Anblick beim Betreten des Raumes wie folgt:

«Cullen: I am so sorry.  
Josephine: I cannot move my legs.  
(Cassandra betritt den Raum.)  
Cassandra: Is something the matt – ah!  
The Iron Bull: Oh, For Fuck's sake!  
Cassandra: Do you see this?

Cullen: No!  
Cassandra: So, I take it – ...  
The Iron Bull: Actually, he's the one who's been taking it.  
Cullen: (Snorts.)  
Cassandra: I apologize for interrupting what I assume was a ...  
momentary diversion?»

In vergleichender Betrachtung dieser Szene zwischen einem weiblichen und einem männlichen Spielcharakter zeigt sich unabhängig von der gewählten Rasse, dass sich in dieser Videosequenz des Spiels lediglich das Modell des gewählten Spielcharakters ändert sowie das Pronomen in der Aussage «Actually, he's the one who's been taking it». Bei einem weiblichen Spielcharakter lautet die Aussage entsprechend: «Actually, she's the one who's been taking it». Interessant an dieser Inszenierung sind die unterschiedlichen potenziellen Lesarten für eine gemeinsame Diskussion dieser Videoszenen und zur Thematisierung von Heteronormativität als scheinbare selbstverständliche Bezugsnorm: Warum schaut Cullen als männlicher Charakter nicht zum eisernen Bullen, die weiblichen Charaktere Josephine und Cassandra jedoch schon? Warum prustet Cullen nach der Aussage des eisernen Bullen? Inwiefern wird die Aussage vom eisernen Bullen als Referenz auf den Sex mit dem Spielcharakter verstanden und/oder als Referenz auf dessen sexuelle Orientierung? Die Orientierungsfragen zur Analyse der skizzierten Spielszene wurden vorab erstellt, um als konkrete Impulse im Rahmen des Workshops dienen zu können und die Sensibilität der Studierenden zu erhöhen und potenzielle Diskussionsanlässe zu bieten.

### **2.3 Lessons Learned: Praxiserfahrungen und -reflexionen**

Der Workshop mit dem Titel «Queers in Games. Spielen mit Differenzen» wurde erstmalig im Jahr 2018 im Rahmen der Queeren Woche an der TU Darmstadt in Kooperation mit dem Projekt «Schulpädagogik der Vielfalt» angeboten. Als optionales Veranstaltungsformat als Bestandteil verschiedener Seminare wurde der Workshop mit einer Veranstaltungsdauer von drei Stunden durchgängig von mindestens 20 Teilnehmenden besucht. Zur hochschuldidaktischen Reflexion des gestalteten Workshops, der einzelnen Lernsituationen sowie der ausgewählten Spiele erfolgte eine begleitende Evaluation durch (1.) eine Nachbesprechung des Workshops durch die Lehrenden, (2.) von den Studierenden ausgefüllte standardisierte Evaluationsbögen, sowie (3.) schriftliche Reflexionen von Studierenden im Rahmen begleitender Lehrveranstaltungen. Die so sichtbar gewordenen Erfahrungen aus der Perspektive der Teilnehmenden und der Lehrenden wurden mit dem Ziel dokumentiert, die getroffenen Gestaltungsentscheidungen hinterfragen zu können. Im Folgenden werden ausgewählte «Lessons Learned» skizziert, um konkrete Erfahrungen sichtbar zu machen und neue Handlungsoptionen zur differenzreflexiven Lehre mit und über digitale Spiele zu illustrieren.

Die Gesamteinschätzung des Workshops gemäss der ausgefüllten Evaluationsbögen durch die Teilnehmenden (n=13) fiel durchweg positiv aus. Für 12 von 13 Studierenden war die Veranstaltung gut strukturiert. Alle Personen stimmten der Aussage (eher) zu, dass der Workshop ihr Interesse am Thema «Queers in Games» gesteigert habe, und bewerteten das Format als geeignet, um über digitale Medien – hier über die Darstellung unterschiedlicher Geschlechterrollen in Computerspielen – diskutieren zu können. In der Gesamtbetrachtung bewerteten sechs Teilnehmende die Veranstaltung mit «sehr gut» und sieben Teilnehmende mit «gut».

Im Rahmen der offenen Antworten des Evaluationsbogens wurde u. a. das breite Spektrum an unterschiedlichen Spielen positiv hervorgehoben sowie die Möglichkeit, diese auszuprobieren. Exemplarische positive Aussagen der Teilnehmenden waren z. B. «Breites Spektrum an Spielen», «Auswahlmöglichkeiten der Aktivitäten/Spiele» sowie «Freies Zocken». Ebenfalls positiv hervorgehoben wurde das Thema des Workshops bzw. die Verknüpfung von digitalen Medien mit dem Thema vielfältiger Lebensweisen und der Inszenierung unterschiedlicher Geschlechterrollen in Computerspielen. Eine Person lobte beispielsweise «die Auseinandersetzung mit dem Thema «Queer», die ich sonst vielleicht nicht gehabt hätte». Zugleich wird deutlich, dass die im Workshop gemachten Erfahrungen für die Teilnehmenden verschiedene Gelegenheiten zum Nachdenken und zur Reflexion eröffneten. Dies zeigt sich zum einen im Rahmen der offenen Kommentare des Evaluationsbogens, wie z. B.: «Die Veranstaltung war sehr interaktiv (im Sinne eines echten Workshops) und eröffnete die Möglichkeit des Nachdenkens wie auch des Ausprobierens».

Möglichkeiten des Nachdenkens und der gemeinsamen Reflexion wurden auch in der Nachbesprechung durch die Lehrenden diskutiert. Im Fokus stand die Spielanalyse von «Dragon Age. The Inquisition», um die eigenen Selbstverständlichkeitsvorstellungen zum Ordnungsprinzip der Heteronormativität bewusst zu machen. In der Diskussion zeigte sich beispielsweise, dass verschiedene Personen das Prusten von Cullen bei männlichen Spielcharakteren als Bezug auf die Homosexualität des Spielcharakters als überraschendes Element deuteten. Im Vergleich mit der Szene des weiblichen Charakters wurde jedoch nicht auf die Heterosexualität des Spielcharakters verwiesen, sondern lediglich auf den Umstand, dass die Spielcharaktere nach dem Sex gestört worden sind. In der Diskussion unterschiedlicher Lesarten der anwesenden Teilnehmenden des Workshops wurde die Chance gesehen, das Spektrum verschiedener Möglichkeiten sichtbar zu machen, und nicht nur die eigene Vorstellung als selbstverständlich zu betrachten.

Im Rahmen der weiterführenden schriftlichen Reflexionen von Studierenden wurden verschiedene Aspekte thematisiert. Ein Beitrag der Studierenden widmet sich dabei explizit den Erfahrungen mit dem Spiel «The Coming Out Simulator» und beschreibt, wie das Spielen für die Person einen temporären Perspektivwechsel ermöglicht:

«In dem Workshop hatte ich nicht nur meine erste Auseinandersetzung mit dem Thema «Queers in Games», sondern auch mit dem Thema «Queers» generell. Somit kann ich schon mal vorausschicken, dass ich die Themenidee hoch interessant finde, da ich mich sonst vielleicht nie bewusst damit auseinandergesetzt hätte. Besonders das Hineinversetzen in unmittelbar betroffene Personen empfand ich als schwierig und ich finde, dass das Medium Spiele hier einen großen Beitrag leisten kann. So spielte ich die Spiele «Tearoom» und den «Coming Out Simulator», wobei ich mich vor allem bei letzterem in den bisexuellen Protagonisten gut hineinversetzen konnte. Das interaktive Moment, was man nur im Medium Videospiele vorfindet, trägt dazu enorm bei. Wenn ich in der Rolle des Protagonisten entscheiden muss, wie ich meiner Mutter und später meinem Vater erkläre, dass ich bisexuell bin, betreffen mich die ablehnenden und unverständlichen Reaktionen meiner Eltern unmittelbar selbst. Somit werden die Probleme dieser Personengruppen mir deutlicher.» (Auszug aus einem studentischen Reflexionsbeitrag, 2018)

Der studentische Reflexionsbeitrag kann an dieser Stelle als ein vorsichtig zu deutender empirischer Indikator dienen, dass eine handlungsorientierte und reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Spielen dazu beitragen kann, für neue Perspektiven zu sensibilisieren. Die vorgestellten Aspekte haben zugleich eher illustrativen Charakter zur Veranschaulichung unserer Lessons Learned und erheben als praxisbezogene Evaluation nicht den Anspruch einer theoriegenerierenden Begleitforschung bzw. einer evidenzbasierten Praxis. Als Hochschullehrende waren die vorgestellten Lessons Learned jedoch eine positive Rückmeldung für uns und ein Anlass, das Projekt fortzusetzen sowie Erfahrungen zu teilen. Als potenzielle Handlungsoptionen zeigen sie, wie es mit der Kombination verschiedener Lernsituationen im Rahmen eines Workshops gelingen kann, den Teilnehmenden vielfältige Zugänge zum Thema «Queer» und Reflexionsanlässe zu eigenen Selbstverständlichkeiten in Bezug auf sexuelle Orientierungen und Lebensweisen durch digitale Spiele zu ermöglichen.

### **3. «DIVERSITY goes DIGITAL». Ein Lehrveranstaltungskonzept mit Erklärvideos**

Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen der Programmlinie «Demokratie Leben» und der Wissenschaftsstadt Darmstadt geförderte Projekt «Diversity goes Digital» verfolgte das übergeordnete Ziel, Demokratie durch differenzreflexive Medienbildung und Medienbildung in einer von Differenz geprägten demokratischen Gesellschaft zu unterstützen. In Kooperation von Lehrenden der TU Darmstadt (Derman Aygün und Florian C. Klenk) mit den Vereinen rope e.V. Darmstadt (Sven Rasch und Bernhard Unterholzner) und bsj e.V. Marburg (Susanne Kaiser) sowie der Illustratorin Ka Schmitz entwickelten Studierende des Lehramts in einem

zweisemestrigen Projektseminar Erklärvideos zu den interdependenten Differenzordnungen Heteronormativität, Rassismus, Klassismus und Ableismus. Die Erklärvideos fungierten als Grundlage zur Realisierung einer akkreditierten Fortbildung für Lehrpersonen, die dem phasenübergreifenden Transfer sowie der praxisorientierten Diskussion der Ergebnisse diene. Die realisierte Lehrkräftefortbildung ermöglichte es (angehenden) Lehrpersonen, ausgehend von den erstellten Erklärfilmen mit erfahrenen Lehrpersonen in einen Theorie und Praxis reflektierenden Dialog über die Bedeutung eines differenzreflexiven Medieneinsatzes in der Schule zu treten, um so die entwickelten Produkte an der schulischen Erfahrungsrealität zu «messen». In Betrachtung der konzipierten Lehrveranstaltung mit dem Titel «Diversität im digitalen Zeitalter» wird im Folgenden dargestellt, wie es durch die Umsetzung eines handlungsorientierten medienpädagogischen Projektes gelingen kann, die Stärkung der Medien- und Diversity-Kompetenz produktorientiert zu unterstützen.

### **3.1 Konzeptionelle Überlegungen und Ziele des Lehr-Lern-Projektes**

Ausgangslage für das Projekt stellt die Zunahme diffamierenden Sprechens im medialen Raum dar (Bünger und Czejkowska 2020), in welchem die insinuierte Differenz zur Dominanzgesellschaft (Attia et al. 2015) als Anlass für die Anfeindungen jener demokratischen Werteordnung fungiert, die von Lehrpersonen in den Prozessen der Erziehung und Bildung vermittelt werden soll – zu denken ist hier etwa an die Anti-Genderismus-Debatte, den erstarkenden Rechtspopulismus und anhaltenden Rassismus wie auch Antisemitismus (Mendel und Messerschmidt 2017). Vor diesem Hintergrund sollte das Projekt zum einen das Kennenlernen von neuen Formen des Medieneinsatzes und zum anderen die selbstständige Erstellung von differenzreflexiven Lehr- und Lernmaterialien in digitaler Form ermöglichen, um angehende Lehrende durch den sich hieran anschließenden Austausch mit Lehrpersonen aus der zweiten und dritten Phase für die Widersprüche der heterogenen Schulwirklichkeit zu sensibilisieren. Im Sinne der Entwicklung von Gender- und Diversity-Kompetenz umfasste das Seminarkonzept insgesamt drei Ebenen – Wissen, Wollen und Können –, die in unterschiedlicher Form adressiert wurden. Ein zentraler didaktischer Ansatz war es, Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen und an Gymnasien eine produkt- und praxisorientierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzordnungen im Kontext Schule zu ermöglichen, sodass diese lernen, sich (selbst-)kritisch mit analogen wie auch digitalen Doing-Difference-Prozessen im Zuge der Unterrichtsentwicklung auseinanderzusetzen und die Vielfalt an Lebensweisen in der Schulpraxis weder zu ignorieren noch zu stigmatisieren. Das Anliegen des Seminars war es hiernach, pädagogische Spannungsverhältnisse professionellen Handelns, die sich aus dem allgemeinen Bildungsanspruch und einer von institutioneller Diskriminierung geprägten Bildungslandschaft (Gomolla und Radtke 2009; Gasterstädt et al. 2020) ergeben, im Zuge der Erarbeitung

von Erklärvideos zu reflektieren – angesprochen wird damit etwa das Verhältnis von Kategorisierung und Dekategorisierung respektive Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenz (Blasse et al. 2019).

Vor dem Hintergrund der formulierten Überlegungen und Zielstellungen werden im Folgenden die getroffenen didaktischen Entscheidungen zur Gestaltung der Lehrveranstaltung hinsichtlich der Medienwahl für die Erstellung von Erklärvideos, der Inhalte verschiedener Differenzkategorien sowie der Lehr-Lern-Organisation vorgestellt und begründet.

### **3.2 Didaktische Gestaltungsentscheidungen der Lehrveranstaltung**

Der Fokus auf Erklärvideos in der *Medienwahl* ergibt sich daraus, dass diese, verstanden als *audiovisuelle Enzyklopädien* (Wolf 2015), Studierende dazu herausfordern, komplexe Sachverhalte in einer anschaulichen und prägnanten Weise aufzubereiten, ohne dabei die verhandelten Inhalte unterkomplex oder gar in verfälschter Weise darzustellen. Damit dieser pädagogische Spagat gelingt, müssen sich Studierende ähnliche Fragen stellen, wie sie es später als Lehrpersonen tun werden, wenn sie den Unterricht vorbereiten: *Wer vermittelt was, wie, wann und womit an wen und warum?* Die eigenständige Produktion von Erklärvideos entspricht damit dem Prinzip der *Didaktik in a nutshell*. Ferner kann der Rezeption sowie Produktion von Erklärvideos ein besonderes Lernpotenzial zugeschrieben werden, da die kooperative Entwicklung digitaler Produkte «eine intensive Auseinandersetzung mit der darzustellenden Thematik und deren didaktische Aufbereitung abverlangt [...]». Empirische Studien verweisen auf positive Effekte durch das (gemeinschaftliche) Erstellen von Videoerklärungen sowohl für den Lernerfolg als beispielsweise auch für die Zufriedenheit, Motivation oder Autonomieerleben der Lernenden» (Findeisen et al. 2019, 17).

Zu den zentralen *Inhalten* der Lehrveranstaltung gehörte eine Auseinandersetzung mit den Differenzordnungen Heteronormativität, Ableismus, Klassismus und Rassismus sowie dem Paradigma Intersektionalität. Diese Schwerpunktsetzung fokussierte eine intensive Reflexion sozialer Differenzkategorien (Geschlecht, Sexualität, Herkunft, Befähigung etc.), die Einfluss auf die Teilhabe- und Bildungschancen von Menschen nehmen. Unter Orientierung an differenzreflexiven Perspektiven der (Fach-)Didaktik (Lücke 2016) soll im Zuge der kooperativen Videoerstellung bei den Studierenden ein Bewusstsein für folgende Analyseebenen evoziert werden:

- a. Kategorienbewusstsein: Die Frage nach dem Was: «Ein Kategorienbewusstsein verfolgt die didaktische Aufgabe einer Förderung der Fähigkeit zu erkennen, mittels welcher Differenzkonzepte soziale Ungleichheiten hergestellt wurden» (Lücke 2016, 87) und werden. Dies impliziert ein Wissen darüber, wann es sich um einen «spielerischen Unterschied» (z. B. wer hat (nicht) angewachsene Ohrläppchen, wer ist in der Klasse Rechts- oder Linkshänder) und wann um einen Unterschied handelt, der

einen Unterschied macht (Kalpaka 2009), sprich, der die Lebens- und Bildungsbedingungen von Lernenden in (de-)priviligierender Weise beeinflusst respektive soziale Ungleichheit tradiert (z. B. Differenzordnungen wie Heteronormativität, Rassismus, Ableismus, Klassismus).

- b. Ebenenbewusstsein: Die Frage nach dem Wo: «Ein Ebenenbewusstsein verfolgt die didaktische Aufgabe einer Förderung der Fähigkeit zu erkennen, an welchen gesellschaftlichen Orten von Herrschaft soziale Ungleichheiten in der Geschichte hergestellt wurden. Diese Ebenen sind [...] die strukturellen Herrschaftsverhältnisse, die symbolischen Repräsentationen und die Identitätskonstruktionen. Ein so definiertes Ebenenbewusstsein fragt [...] nach Orten und Herrschaftsebenen, an denen Ungleichheiten entstehen» (ebd., 87). Entlang von Makro-, Meso- und Mikroebene können Studierende anhand dieser Analyseebene für die Komplexität sozialer Ungleichheit sensibilisiert werden, um sowohl die situativen Möglichkeiten als auch strukturelle Grenzen der Intervention in Differenzordnungen pädagogisch ein- und abschätzen zu können (z. B. Welche methodischen Einflussmöglichkeiten habe ich als Lehrperson, um Differenzordnungen mit Lernenden zu reflektieren, wo werden meiner pädagogischen Einflussnahme durch die institutionelle Ebene, wie etwa der Schulkultur oder der Administration, Grenzen gesetzt?).
- c. Konstruktionsbewusstsein: Die Frage nach dem Wie: In Ergänzung zu den beiden Analyseebenen des Geschichtsdidaktikers Martin Lücke (2016) wurde im Seminar in Anschluss an sozial-/dekonstruktivistische Theorien ein besonderer Fokus auf die Frage nach dem Wie der Konstruktion sozialer Differenzordnungen gelegt. Ein Konstruktionsbewusstsein verfolgt die didaktische Aufgabe einer Förderung der Fähigkeit, zu erkennen, mittels welcher sozialen Praktiken, diskursiver Strategien und institutioneller Arrangements Differenzordnungen in ihrer Gültigkeit (re-)produziert werden (z. B. Mit welchen sozialen Deutungsmustern begegnen Lehrpersonen LGBTIQ\*-Jugendlichen? Wie figurieren sie Kinder mit Migrationsgeschichte? Welche Handlungsorientierungen respektive Doing-Difference-Prozesse sowie diskursiven Anrufungen werden über die entsprechenden Deutungsmuster im Schulalltag begünstigt?).
- d. Funktionsbewusstsein: Die Frage nach dem Warum: Ein Funktionsbewusstsein verfolgt die didaktische Aufgabe einer Förderung der Fähigkeit, zu erkennen, zu welchem Zweck bestimmte Differenzordnungen an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten relevant gesetzt wurden und werden. Hier wird die grundsätzliche Frage gestellt: Wer profitiert von interdependenten Differenzordnungen wie Heteronormativität, Rassismus, Klassismus und Ableismus? Für wen ergeben sich daraus strukturelle Vor- bzw. Nachteile? – z. B.: Welche Konsequenzen zeigen hegemoniale Geschlechternormen und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen in der Schule für welche Lehrenden und Lernenden? Welche Welt- und Selbstbilder können in Rekurs auf interdependente Differenzordnungen von wem gegenüber

welchen Lebensweisen behauptet werden? Welche Funktion erfüllen die unterschiedlichen Ordnungen im pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext und wer kann sich hierüber sozial oder materiell gegenüber wen bereichern (z. B. Entlastung des schulpädagogischen Handelns von Lehrpersonen durch den komplexitätsreduzierenden Rekurs auf eindeutige Geschlechtervorstellungen oder sonderpädagogische Förderkategorien)?

Während das Ebenenbewusstsein ein vertikales Verständnis für die materialistischen und symbolischen Orte sozialer Ungleichheit entlang der Makro-, Meso- und Mikroebene umfasst, gilt es im Zuge der Entwicklung eines horizontalen Kategorienbewusstseins, die spezifischen Unterschiede, aber auch intersektionalen Wechselwirkungen sowie strukturellen Gemeinsamkeiten von Differenzordnungen theoretisch und empirisch zu erkennen. Wie in Abbildung 3 ersichtlich wird, verlaufen die beiden letzten Analyseebenen gewissermassen quer zum vertikalen Ebenen- sowie zum horizontalen Kategorienbewusstsein, da soziale Ungleichheiten und Wertehierarchien, die über Differenzordnungen legitimiert werden, sich erst dann vollends als solche erschliessen, wenn beide Ebenen miteinander in Bezug gesetzt werden. Geschieht dies nicht, besteht die Gefahr, dass sich die Auseinandersetzung mit Differenz auf *toleranzpluralistische Integrationskonzepte* (Klaaper 2015) reduziert, hinter denen das Verhältnis von Norm und Abweichung implizit aufrechterhalten wird.

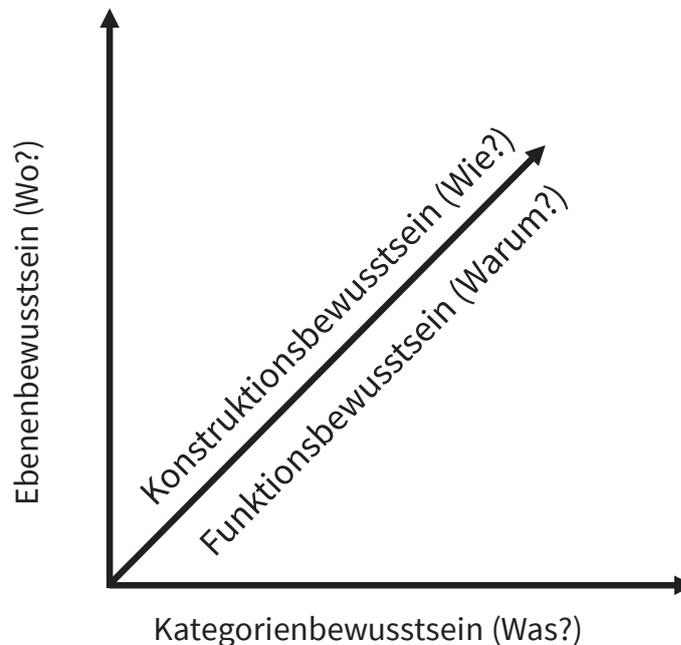


Abb. 3: Bewusstseins Ebenen einer differenzreflexiven Didaktik (Eigene Darstellung).

Die *Lehr-Lern-Organisation* der Lehrveranstaltung umfasste mit dem Ziel einer Entwicklung von Gender- und Diversity-Kompetenz insgesamt drei Ebenen – Wissen, Wollen und Können –, die während der Entwicklung der Erklärvideos in unterschiedlicher Form adressiert wurden. Die erste Ebene des «Wollens» fokussiert die Entwicklung einer differenzreflexiven pädagogischen Haltung, die sich der eigenen von Differenzordnungen geprägten Situierung bewusst ist. Um eine solche Haltung zu evozieren, wurde zu Beginn des Seminars eine Positionierungsübung (*Blume der Macht*) durchgeführt, mit deren Unterstützung anonymisiert die sozialen Verortungen der Teilnehmenden anhand verschiedener Differenzkategorien (z. B. Geschlecht, Herkunft, Religion etc.) sichtbar gemacht wurden. Auf diese Weise konnten die Studierenden sich über die Homo-/Heterogenität innerhalb der Seminargruppe bezogen auf unterschiedliche Differenzkategorien (Elternschaft, Sexualität, Geschlecht, Alter, Religion etc.) bewusst werden und auf diese Weise mit der biografischen Relevanz von Differenzordnungen in Bildungskontexten in Kontakt treten – so wurde etwa sichtbar, dass im Seminar unterschiedliche sexuelle Orientierungen, Sprachen, Altersstufen, geopolitische sowie soziale Erfahrungen in Persona vertreten sind, wodurch Vorstellungen eines homogenen Lehrraums aufgebrochen und ein Bewusstsein für mögliche Machtasymmetrien im Seminarraum evoziert werden konnten. Die hierdurch angeregte (Selbst-)Reflexion der sozialen Situierung respektive der eigenen Involviertheit in Differenzordnungen als pädagogische Fachkraft diente zum einen dem Einstieg in die Thematik und zum anderen der Sensibilisierung der Studierenden für diskursive und interaktive Othering-Prozesse im Rahmen der Lehrveranstaltung.

Ergänzt wurde die Dimension des Wollens im Seminarverlauf durch Gruppengespräche mit den sogenannten «Lebenden Büchern», die in Kooperation mit den Vereinen rope e.V. und dem bsj e.V. aus Marburg realisiert wurden. Um einen biografischen Zugang zur Thematik zu bieten, der über die eigene Situierung hinausweist, wurde die Videoprodukterstellung durch sogenannte «Lebende Bücher», das sind ehrenamtliche Personen, die zu Gruppen gehören, die häufig von differenzbezogenen Vorurteilen, wie Rassismus, Ableismus, Klassismus und Heteronormativität, ge- und betroffen waren oder sind, unterstützt. Die Studierenden haben die Bücher «gelesen» und tauschten sich mit diesen über ihre biografischen (De-)Privilegierungserfahrungen in der Schule aus, um auf diese Weise stereotype Vorstellungen von Differenz sowie das Verhältnis von Norm und Abweichung dialogisch zu hinterfragen. Durch die Gespräche gelang es, ein konkretes Verständnis für die subjektive Relevanz von Differenzordnungen aus Perspektive jener Personen zu gewinnen, die in Teilen nicht zur Dominanzgesellschaft gehören, und dadurch einen lehrreichen Blick vom «Rand» in das zuweilen gewaltvolle Zentrum der Normalität zu gewähren.

Die zweite Ebene des «Wissens» fokussierte eine theoretisch fundierte und empirisch informierte Reflexion von Differenzordnungen. Da biografische Episoden immer auch subjektiv geprägt sind, galt es, die Erfahrungen der Studierenden und «Lebenden

Bücher» um theoretisches und empirisches Wissen der Sozial- und Erziehungswissenschaft zu erweitern. In gemeinsam geführten Kursbüchern zu jeder der vier Differenzordnungen und dem Paradigma Intersektionalität erarbeiteten die Studierenden anhand ausgewählter Texte für jedes der Themen eine wissenschaftliche Definition, die nach und nach in den Präsenzsitzungen geschärft und um evidenzbasierte Aussagen zum Kontext Schule erweitert wurde.

Die gruppenspezifische Auseinandersetzung mit den Differenzordnungen diente nicht nur einer inhaltlichen, sondern auch einer medialen Reflexion, indem die Studierenden existierende digitale Formate zu den genannten Differenzordnungen recherchierten, analysierten und auf diese Weise neben der Gender- und Diversity-Kompetenz auch ihre Medienkompetenz stärkten – u. a. durch die Analyse von digitalen Produkten zum Thema Inklusion und Vielfalt bezogen auf darin enthaltene Verdinglichungen von Differenz, die Sichtung von Darstellungsformen der und Kommentaren zur Vielfalt an Lebensweisen in sozialen Netzwerken (Facebook, TikTok, Instagram) bezüglich deren inkludierender/exkludierender Effekte und Barrieren, die Einschätzung der Aussagekraft digitaler Produkte (z. B. Youtube-Videos) bezüglich deren wissenschaftlicher Qualität (z. B. Quellenprüfung).

Die dritte Ebene des «Könnens» richtet das Augenmerk auf die Aneignung von (fach)methodischen und didaktischen Handlungsdispositionen, die zu einem wertschätzenden und differenzreflexiven Umgang mit vielfältigen, mehrdimensional situierten Lebensweisen in der Bildungspraxis beitragen sollen. Können bezeichnet eine Theorie-Praxis-reflektierende Analyseperspektive hinsichtlich pädagogischer Situationen, die sich in der Produktion der Erklärvideos manifestiert und durch die es möglich werden kann, (intersektionale) Konstruktionsprozesse von Differenz in der Praxis (ex post und in actu) zu erkennen und zu bearbeiten (Klenk 2019). Damit das erarbeitete Wissen nicht lediglich ein theoretisches bleibt, war es Aufgabe der Studierenden, die im Kursbuch erarbeiteten Definitionen, die Erfahrungen aus den Gesprächen mit den Lebenden Büchern sowie die über empirische Studien gesammelten Beispiele über das Wirken sozialer Differenzordnungen in der Schule in eine sogenannte «Lernlandkarte» (Meyer et al. 2018) zu überführen. Die Entwicklung einer Lernlandkarte diente der didaktischen Reduktion, bereitete die Videoproduktion vor und half den Studierenden, die bis dato schriftlich dokumentierten Inhalte für die Videoproduktion zu strukturieren, zu selektieren und zu visualisieren. Gemeinsam mit der Illustratorin Ka Schmitz absolvierten die Studierenden anschliessend einen zweitägigen Workshop, in dem Grundlagen des Storytellings (Textens) sowie der diversitätssensiblen Visualisierung vermittelt wurden. Anschliessend fand eine prozessbegleitende Erarbeitung der Storyboards sowie Grafiken für die Erklärvideos statt.

### 3.3 *Lessons Learned: Praxiserfahrungen und -reflexion*

Die Lehrveranstaltung des Projektes «Diversity goes Digital» wurde im Sommersemester 2020 an der TU Darmstadt angeboten und von 20 Studierenden besucht. Zur hochschuldidaktischen Reflexion und Dokumentation der gesamten Lehrveranstaltung und einzelner Lernsituationen erfolgte eine praxisbezogene Evaluation in zwei Formen: (1.) regelmässige Dokumentationen der Nachbesprechungen der Veranstaltungen durch die zwei beteiligten Lehrenden sowie (2.) eine Evaluation der Veranstaltung durch Studierende mithilfe standardisierter Evaluationsbögen der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle. Die so sichtbar gewordenen Erfahrungen aus der Perspektive der Teilnehmenden und der Lehrenden wurden mit dem Ziel dokumentiert, die getroffenen Gestaltungsentscheidungen hinterfragen zu können. Im Folgenden werden ausgewählte «Lessons Learned» skizziert, um konkrete Erfahrungen sichtbar zu machen und neue Handlungsoptionen einer differenzreflexiven Lehrveranstaltung mit und über Erklärvideos zu illustrieren.

In verschiedenen Nachbesprechungen wurde betont, dass der durch die Produktorientierung gegebene Zwang zur schriftlichen und visuellen Verdinglichung der Inhalte aus Perspektive der Lehrenden zu zahlreichen Lerngelegenheiten für Studierende führte, um die (Re-)Produktion und (potenzielle) Transformation sozialer Differenzordnungen im Zuge der Videoerarbeitung zu reflektieren. Dies zeigte sich im Zuge der Durchführung insbesondere in jenem Moment, als die Studierenden die Storyboards für die Erklärvideos sowie die dazugehörigen Illustrationen erstellten. So bestätigte sich der Eindruck, dass Studierende in diesem Zusammenhang erkennen konnten, dass sich Wissen, auch wenn sie es wollen, nicht ungebrochen in ein Können transferieren lässt, womit diese lernen konnten, die Grenzen des differenzreflexiven Handelns wahrzunehmen – z. B. das Verhältnis von Kategorisierung und Dekategorisierung von Differenz oder die eigene Involviertheit in die (Re-)Produktion von Differenzordnungen, die sich auf Ebene des Storyboards manifestierte. Bezogen auf die Lehrveranstaltung bedeutete dies, dass während der didaktischen Aufbereitung sowie der Erstellung der Videos theoretische Diversity- und Genderfragen anhand eines Produktes (Entwicklung von Erklärfilmen) konkret und hierüber in ihrer Komplexität anhand der erstellten Medien thematisier- und verhandelbar wurden. Gemeinsam mit den Studierenden und der Illustratorin Ka Schmitz wurden in diesem Zuge u. a. folgende Fragen diskutiert: Wie stelle ich eine schwarze Person in einem Video dar, ohne diese über ihr Erscheinungsbild selbst zu rassifizieren? Warum sind in meiner Storyline vorwiegend männliche Charaktere heldenhaft und weshalb ist das in der Gruppe niemandem aufgefallen? Warum werden die Lehrer:innen in meiner Story tendenziell als inkompetent dargestellt, nicht jedoch der einzige Lehrer? Wie kann ich die Vielfalt an Behinderungen und Befähigungen darstellen, ohne Vorurteile zu reproduzieren oder Ableismus primär auf körperliche Einschränkungen (z. B. Person im Rollstuhl) zu reduzieren? Wie kann ich die empirisch gut dokumentierten Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ\*-Jugendlichen in

der Schule thematisieren und zugleich den theoretischen Anspruch auf Dekonstruktion von eindeutigen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten in meinem Video berücksichtigen? Wie kann ich ein Bewusstsein für die Bedeutung der sozialen Herkunft in der Schule vermitteln und in diesem Zuge etwa die bürgerliche Erwartungshaltung von vielen Lehrpersonen anstelle der sozialen Herausforderungen von Jugendlichen mit geringen Kapitalsorten und materiellen Ressourcen problematisieren? Wie kann ich die Mehrdimensionalität von Intersektionalität veranschaulichen, ohne das Paradigma in den Videos auf additive Identitätsmerkmale auf der Mikroebene zu reduzieren oder das Video zu überfrachten? Wie kann Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Video einholen von denen ich selbst profitiere (z. B. als Cis-Mann)? Und schliesslich: Wie kann ich der Komplexität der jeweiligen Differenzordnungen in einem fünfminütigen Video didaktisch gerecht werden?

Ob und inwiefern es den Studierenden gelungen ist, die skizzierten Spannungsverhältnisse in den Erklärfilmen produktiv zu bearbeiten, können Sie überprüfen, wenn Sie sich die Videos selbst anschauen. Alle Videos sind auf dem Youtube Kanal «Diversity goes Digital» sowie unter folgenden Links abrufbar:

- Was ist Intersektionalität?: <https://youtu.be/UotzRIDWOkM>
- Was ist Klassismus?: <https://youtu.be/j2lvTrtCbPE>
- Was ist Dis\*Ability?: <https://youtu.be/8cDCnc5Ndpc>
- Was ist Heteronormativität?: <https://youtu.be/dd0X6GPM8yQ>
- Was ist Rassismus?: <https://youtu.be/NTZlqJUsiKk>
- Was ist Tans\*?: <https://youtu.be/5M9hwIGFRIQ>

Aus der Perspektive der Studierenden zeigte sich in der Evaluation (n=12), dass das Seminar ihr Interesse am Thema förderte (mw=1,83), die Inhalte ihnen eine gute Mischung aus Wissensvermittlung und interaktiven Momenten anboten (mw=1,5) und die Lehrveranstaltung insgesamt zur Erweiterung des Themenspektrums im Studiengang beigetragen hat (mw=1,75). Im Rahmen der offenen Antworten wurde von den Studierenden die subjektive empfundene Bedeutung der Erklärvideos hervorgehoben, wie sich an folgenden Zitaten exemplarisch illustrieren lässt:

«Das Erklärvideo, welches wir als eine Gruppe von Lehramtsstudenten entwickelten, wurde gut [...] begleitet und unterstützt. Es war zwar sehr aufwendig, aber machte auch großen Spaß.»

«In diesem Seminar ging es nicht darum, sich einem «Trend» anzuschließen! Man setzte sich hier auf einer wissenschaftlichen Ebene in intensiver Gruppenarbeit mit verschiedenen Differenzkategorien auseinander. Man wurde informiert, aufgeklärt und tauschte sich in Diskussionen über Fragen und Gedanken aus. Besonders gefallen hat mir, dass man am Ende des Seminars selbst ein Experte

über eine bestimmte Differenzkategorie wurde und auf das Endprodukt mit einem «Erklärvideo» kann jeder besonders stolz sein!» (Auszug aus einem studentischen Evaluationskommentar, 2020)

Die Studierenden gaben ferner an, dass ihnen an der Veranstaltung gefallen hat, «dass man sich gut kreativ miteinbringen kann», und dass «Arbeitsklima, die Thematik und die facettenreiche Gestaltung des Lerninhaltes» ihnen positiv aufgefallen sind. Analog zu den Lessons Learned des ersten Projektes haben die dokumentierten Praxiserfahrungen und Einschätzungen der Studierenden einen illustrativen Charakter und erheben nicht den Anspruch auf eine evidenzbasierte Praxis. Die vorgestellten Diskussionsfragen Studierender, die erstellten Produkte sowie der exemplarische Auszug aus einer offenen Antwort lassen erkennen, inwiefern eine handlungsorientierte und reflexive Auseinandersetzung mit der Erstellung von Erklärvideos im Rahmen der gesamten Lehrveranstaltung neue Handlungsoptionen für die Gestaltung differenzreflexiver Lehre bieten kann.

#### **4. Fazit: Potenziale und Perspektiven**

Die vorgestellten Projekte bieten exemplarische Konzepte und dokumentierte Praxiserfahrungen, wie Diversitäts- und Digitalisierungsdiskurse in der Gestaltung konkreter «Lernsituationen» bzw. «Lehr- und Lernveranstaltungen» produktiv miteinander verknüpft werden können. Eine entsprechende produktive Verknüpfung aktueller Heterogenitäts- und Digitalisierungsdiskurse im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse (GMK 2018; Heidkamp und Kergel 2019; Zorn et al. 2019) haben wir im Rahmen des Beitrages unter dem Arbeitsbegriff einer differenzreflexiven Medienbildung gefasst. Die Erprobung, gemeinsame Analyse und Reflexion digitaler Spiele mit Studierenden sowie die Angebote zur aktiven Medienarbeit in Form von geplanten und realisierten Erklärvideos zu Differenzordnungen wurden im Beitrag dafür fokussiert unter programmatisch-konzeptioneller Perspektive beschrieben. Für die bildungswissenschaftlichen Studienanteile in der Lehrkräftebildung können sie als neue Handlungsoptionen und praktische Anregungen für Hochschullehrende verstanden werden.

Diese Möglichkeiten lassen sich auch als Erweiterung der Methoden inklusiver Medienbildung (Schluchter 2019) verstehen und eröffnen Lehramtsstudierenden potenziell einen exemplarischen Zugang zu dem Handlungsfeld der «Teilhabe IN Medien» einer inklusiven Medienbildung (Zorn et al. 2019). Eine Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten differenzreflexiver bzw. diversitätssensibler Darstellungen und Inszenierungen von Menschen (Masuhr 2019) ist auch über die skizzierten Beispiele hinaus für weitere mediale Formate adaptierbar. Das grundlegende Ziel entsprechender Angebote ist die Erweiterung von Teilhabe- und Partizipationschancen in einem von Vielfalt und Digitalität geprägten schulischen Raum.

Wie anhand der beiden Projekte aufgezeigt, stehen nicht eine vermeintlich zielgruppendifferente Forderung und Förderung im Fokus einer differenzreflexiven Medienbildung, da solche selbst zur Etikettierung bestimmter Subjekte beitragen können. Vielmehr geht es um die Entwicklung eines *professionellen Bewusstseins* für die situative, institutionelle und strukturelle Involviertheit pädagogischer Fachkräfte in die Prozesse der Normalisierung, Hierarchisierung sowie Verwertung von *Differenz* – nicht nur, aber auch – *in Medien*, die es *reflexiv* einzuholen gilt, um sich dem in Schule virulenten Bildungsanspruch anzunähern. Da sich die Involviertheit pädagogischer Fachkräfte in präreflexiven *Othering- und Doing-Difference-Prozessen* manifestiert, über die Differenzordnungen wie Heteronormativität, Rassismus, Ableismus und Klassismus diskursiv und interaktiv (re-)produziert werden, ist es Ziel einer differenzreflexiven Medienbildung, (angehende) Lehrpersonen dafür zu sensibilisieren, wie diese im Zuge der Erstellung von Medien «Andere anders machen», um sie in der Auseinandersetzung mit Medien dafür zu sensibilisieren, wie sie «Unterschiede wahrnehmen und woran Unterscheidungen fest gemacht werden» (Messerschmidt 2015, 49). Der sich in beiden Projekten durch die Medien einstellende «Zwang» zur Konkretisierung kann (angehende) Lehrpersonen darin unterstützen, das genannte Spannungsverhältnis von (Ent-)Dramatisierung und (De-)Kategorisierung exemplarisch anhand konkreter didaktischer Materialien nachzuvollziehen und durch kollegiale Fallarbeit während des Studiums zu bearbeiten, ohne dass sie demselben pädagogischen Handlungsdruck ausgesetzt sein müssen, der ihnen im Vorbereitungsdienst und der Praxis begegnet.

Perspektivisch wird angestrebt, die vorgestellten Praxisprojekte über veranstaltungsbegleitende Evaluationen hinaus systematisch zu entwicklungs- und gestaltungsorientierten Forschungsprojekten (z. B. Tulodziecki et al. 2013) auszubauen. So können die bisher vorrangig als Praxiserfahrungen dokumentierten Lessons Learned durch empirisch abgesicherte Forschungsmethoden in ihrem Geltungsbereich erweitert werden. Entsprechende Erkenntnisse erscheinen insbesondere interessant, um weitere mediale Artikulations- und Reflexionsmöglichkeiten in medienpädagogischen und differenzreflexiven Praxisprojekten zu erproben und diese für weitere Handlungsfelder nutzbar zu machen.

## Literatur

- Attia, Iman, Swantje Köbsell, und Nivedita Prasa, Hrsg. 2015. *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839430613-026>.
- Blasse, Nina, Jürgen Budde, Christine Demmer, Julia Gasterstädt, Martin Heinrich, Anika Lübeck, Georg Reißler, u. a. 2019. «Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion». *QfI – Qualifizierung für Inklusion*. *Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 1 (1).

- Bünger, Carsten, und Agnieszka Czejewska. 2020. «Political Correctness und pädagogische Kritik». In *Jahrbuch für Pädagogik 2018*, herausgegeben von Carsten Bünger und Agnieszka Czejewska, 9–20.
- Conrads, Judith. 2020. *Das Geschlecht bin ich. Vergeschlechtlichte Subjektwerdung Jugendlicher. Geschlecht und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Döbeli Honegger, Beat. 2017. *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- Findeisen, Stefanie, Sebastian Horn, und Jürgen Seifried. 2019. «Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 16–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>.
- Fromme, Johannes, Ralf Biermann, und Alexander Unger. 2010. ««Serious Games» oder «taking games seriously»». In *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*, herausgegeben von Kai-Uwe Hugger und Markus Walber, 39–57. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92365-9_3).
- Fromme, Johannes, Benjamin Jörissen, und Alexander Unger. 2008. «Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15 (Computerspiele und Videogames): 1–23. [https://doi.org/10.21240/mpaed/15\\_16/2008.12.22.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/15_16/2008.12.22.X).
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens.» In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 235–286. Wiesbaden: Springer Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11).
- Ganguin, Sonja, und Anna Hoblitz. 2013. «Serious Games – Ernstes Spielen. Über das Problem Spielen, Lernen und Wissenstransfer.» In *Serious Games, Exergames, Exerlearning*, herausgegeben von Gundolf S. Freyermuth, Lisa Gotto und Fabian Wallenfels, 165–184. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421666.165>.
- Gasterstädt, Julia, Anna Kistner, und Katja Adl-Amini. 2020. «Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen». *Zeitschrift für Inklusion* 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>.
- GMK, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. 2018. «Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung». <https://www.gmk-net.de/2018/09/20/medienbildung-fuer-alle-medienbildung-inklusive-gestalten/>.
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- Gotto, Lisa. 2013. «Serious Games. Einleitung». In *Serious Games, Exergames, Exerlearning*, herausgegeben von Gundolf S. Freyermuth, Gundolf S., Lisa Gotto und Fabian Wallenfels, 139–144. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421666.139>.

- Grell, Petra, und Oliver Nuss. 2010. «Jetzt brauch ich 'n Raketenwerfer – Differenzerfahrung und Irritation als Teil des Computerspielerlebens». In *Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*, herausgegeben von Petra Bauer, Hannah Hoffmann, und Kerstin Mayrberger, 221–38. München: kopaed.
- Gruber, Marie-Theres, Katharina Ogris, und Britta Breser, Hrsg. 2021. *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice*. Münster: Waxmann.
- Hartmann, Jutta. 2013. «Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche». In *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit. Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse*, herausgegeben von Bettina Hünersdorf und Jutta Hartmann, 253–78. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8_14).
- Heidkamp, Birte, und David Kergel. 2019. «Jenseits von Einschluss und Ausschluss – Gender- und Diversitätssensible Medienpädagogik im digitalen Zeitalter». In *Digital Diversity. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Holger Angenent, Birte Heidkamp, und David Kergel, 19–30. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7_2).
- Hochschulforum Digitalisierung, Hrsg. 2021. *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8>.
- Kalpaka, Annita. 2009. ««Hier wird Deutsch gesprochen» – Unterschiede, die einen Unterschied machen». In *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, herausgegeben von Gabi Elverich, Annita Kalpaka und Karin Reindlmeier, 263–297. UNRAST: Münster.
- Klaaper, Christine M. 2015. «Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten». In *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*, herausgegeben von Friederike Schmidt, Ann-Christin Schondelmayer, und Ute B. Schröder, 25–44. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_2).
- Klenk, Florian Cristobal. 2022. *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Bd. 13. Studien zu Differenz, Bildung und Kultur. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Klenk, Florian C. 2019. «Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik». In *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*, herausgegeben von David Kergel und Birte Heidkamp, 195–251. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_11).
- KMK, Kultusministerkonferenz. 2013. «Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz 1996/2013». [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_).
- KMK, Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz». [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf).

- KMK, Kultusministerkonferenz. 2021. «Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz ›Bildung in der digitalen Welt‹ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021)». [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf).
- Krotz, Friedrich. 2014. «Einleitung: Projektübergreifende Konzepte und theoretische Bezüge der Untersuchung mediatisierter Welten». In *Die Mediatisierung sozialer Welten*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 7–32. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04077-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04077-2_1).
- Lücke, Martin. 2016. «Diversität und Intersektionalität als Konzept der Geschichtsdidaktik». In *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band I*, herausgegeben von Michele Barricelli und Martin Lücke, 136–46. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Masuhr, Lilian. 2019. «Möglichkeiten diversitätssensibler Kommunikation in den Medien». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabell Zorn, 263–71. Weinheim: Edition Beltz.
- Mendel, Meron, und Astrid Messerschmidt. 2017. *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Messerschmidt, Astrid. 2015. «Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik». In *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*, herausgegeben von Elke Kleinau und Barbara Rendtorff, 47–61. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0f80.6>.
- Meyer, Markus, Mariola Meyer, und Christian Jansen. 2018. *Unterrichten mit Lernlandkarten. Mit Online-Materialien*. Weinheim: Beltz.
- MPFS. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2021. *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19 Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie\\_2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf).
- Pfannstiel, Jochen, Volker Sängler, und Claudia Schmidt. 2009. «Game-Based Learning Im Bildungskontext Einer Hochschule. Ein Praxisbericht». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 15 (Computerspiele und Videogames): 1-21. [https://doi.org/10.21240/mpaed/15\\_16/2009.04.07.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/15_16/2009.04.07.X).
- Prenzel, Annedore. 2006. *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>.
- Ruberg, Bonnie. 2015. «No Fun: The Queer Potential of Video Games That Annoy, Anger, Disappoint, Sadden, and Hurt». *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking* 2 (2): 108–24. <https://doi.org/10.14321/qed.2.2.0108>.
- Schluchter, Jan-René. 2019. «Methoden inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabell Zorn, 198–206. Weinheim: Edition Beltz.
- Shaw, Adrienne. 2017. «What's next?: The LGBTQ Video Game Archive». *Critical Studies in Media Communication* 34 (1): 88–94. <https://doi.org/10.1080/15295036.2016.1266683>.

- Shaw, Adrienne, und Elizaveta Friesem. 2016. «Where Is the Queerness in Games?: Types of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Content in Digital Games». *International Journal of Communication* 10 (2016): 3877–89. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5449>.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2019. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: utb.
- Wildt, Johannes. 2002. «Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen». In *Neues Handbuch Hochschullehre*, herausgegeben von Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, und Johannes Wildt, 1–10. Bonn: Raabe.
- Wolf, Karsten D. 2015. «Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung». In *Filmbildung im Wandel*, herausgegeben von Anja Hartung-Griemberg, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barberi, und Katharina Kaiser-Müller, 121–31. Wien: New academic press.
- Wrana, Daniel. 2015. «Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien». In *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Interdisziplinäre Diskursforschung*, herausgegeben von Susanne Fegter, 123–41. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6).
- Zorn, Isabell, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Isabell Zorn, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse, 16–33. Weinheim: Edition Beltz.

### **Spiele**

- Coming Out Simulator. Nicky Case | @ncasenmare. Browser. 2014. Simulation. Public Domain // itch.io.
- Dys4ia. Anna Anthropy. Microsoft Windows. 2012. Simulation. Public Domain // itch.io.
- Dragon Age: Inquisition. BioWare. Electronic Arts. PlayStation 4, Xbox One, PlayStation 3, Xbox 360, Microsoft Windows. 2014. Rollenspiel
- The Tearoom. Historical public bathroom simulator. Robert Yang. Microsoft Windows, Mac OS, Linux. 2017. Simulation 1.06. // itch.io.