

David Gerlach

Subjektivierung und Widerstreit: Die Rolle einer kritischen Lehrer*innenbildung zur potenziellen Realisierung transformatorischer Bildungsprozesse

Abstract

Unter den Zwängen von Prüfungs- und Korrektheitsnorm (Bonnet & Hericks, 2020; Wilken, 2021) sowie einer „textbook-defined practice“ (Akbari, 2008) soll am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag die institutionalisierte Lehrer*innenbildung (überhaupt) leisten kann, um transformatorische Bildungsprozesse im Unterricht anzustoßen. Hierfür greife ich grundlegende Überlegungen auch zur Rolle von *Language Teacher Identity* (Gerlach, 2023) auf und perspektiviere sie entlang der im Basisbeitrag bereits angerissenen Subjektivierungsprozesse nach Butler (2011).

Under the constraints of testing and correctness norms (Bonnet & Hericks, 2020; Wilken, 2021) as well as a “textbook-defined practice” (Akbari, 2008), the question of what contribution institutionalized teacher education can make (at all) to initiating transformational educational processes in the classroom will be explored using the example of foreign language teaching. To this end, I will also take up fundamental ideas on the role of language teacher identity (Gerlach, 2023) and put them into perspective along the lines of Butler's (2011) subjectivation processes already outlined in the introductory article of this issue.

Schlagwörter

Bildung, Lehrer*innenprofessionalisierung, Kritische Fremdsprachendidaktik
Professional development, language teacher identity, critical language education

I. Zur Verunmöglichung von Bildungsprozessen im fremdsprachlichen Unterricht

Dem Fremdsprachenunterricht, am Beispiel dessen ich exemplarisch meine Argumentation im Folgenden entwickeln möchte, wohnt eine besondere Anforderungspraxis inne: Er möchte parallel sowohl Sprachen- wie auch inhaltliches, sogar kulturelles Lernen ermöglichen. Ersteres erfolgt nicht selten kompetenzorientiert entlang der sprachlich-pragmatischen Kompetenzen von Lesen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen und Sprechen; zweites häufig vor dem Hintergrund kultureller Aspekte der sogenannten (anglophonen) Zielkulturen. Auch der Einbezug von Literatur, zunehmend einem breiten Textbegriff folgend im Sinne einer *multiliteracies education* (Cope & Kalantzis, 2000), spielt hier eine bedeutende Rolle. Und dies dient nicht selten der Förderung von interkultureller kommunikativer Kompetenz, welche im Anschluss an Byram (1997, 2020) sowohl den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001, 2018) wie maßgeblich auch zahlreiche Curricula und Lehrpläne nachhaltig geprägt hat. Der Idee von



interkultureller Kompetenz wohnt ein Bildungspotenzial inne, wenn man bedenkt, dass eine Reflexion der eigenen kulturellen Identität und Kontrastierung derselben z. B. mit Figuren aus literarischen Werken durchaus für positiv wendbare Irritationen sorgen kann. Diese Reflexion und Positionierung findet allerdings, wenn man sich die Aufgabengestaltung in einschlägigen Lehrwerken anschaut, nur selten statt. Häufig verbleiben diese auf der Betrachtung zielkultureller Werte und laufen damit Gefahr, Stereotype zu reproduzieren, allein dadurch, dass der zugrunde gelegte Kulturbegriff in seiner Binarität nicht mehr die gesellschaftlichen und lebensweltlichen Realitäten der Lehrenden wie auch der Lernenden abzudecken vermag.

Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren zahlreiche empirische Arbeiten immer stärker zeigen konnten, dass der Fremdsprachenunterricht von zahlreichen Normen geprägt ist, der Bildungsprozesse (vermutlich) verunmöglicht: Wilken (2021) zeigt beispielsweise, dass eine im Fremdsprachenunterricht herrschende Korrektheitsnorm einen impliziten Zwang auslöst, der fehlerbehaftete Äußerungen weniger wertschätzt und innerhalb von interaktiven Unterrichtsdiskursen damit vernachlässigt. Bonnet und Hericks (2020) zeigen im Zuge der Implementation von kooperativen Lernverfahren im Englischunterricht, dass diese von den Lehrkräften nur schwerlich umgesetzt werden. Sie machen insbesondere eine sogenannte „Durchprozessierungslogik“ der deutschen Prüfungsschule (ebd.) verantwortlich, die eine solche Implementation offener Ansätze erschwert. Schließungen derart bestätigen sich in anderen Arbeiten ebenfalls immer wieder (Tesch & Grein, 2023), sind vielfach auch als „Schülerjob“ (Breidenstein, 2006; Grein & Vernal Schmidt, 2020) dokumentiert. Sie weisen letztlich immer wieder auf kommunikationsschließende Verfahren, die zwar an Lernendenprodukten interessiert sind, diese aber je vor dem Hintergrund von kriterialen Erwartungshorizonten verorten möchten, weniger vor dem Hintergrund des je individuellen möglichen Bildungspotenzials. Auch die international bereits beschriebene „textbook-defined practice“ (Akbari, 2008) scheint sich im deutschen Fremdsprachenunterricht zu bestätigen (Gerlach & Lüke, 2024).

Was nun wie eine Generalkritik am Fremdsprachenunterricht klingt, soll weniger als solche verstanden werden, sondern mehr als Aufruf, sich aktiv dagegen zu wenden. Die Idee von „Widerstand“, wie sie auch im Grundlagenbeitrag zu diesem Themenheft skizziert wird, scheint mir daher überaus sympathisch. Gleichzeitig müssen wir uns fragen, wer verantwortlich ist für die Situation des Fremdsprachenunterrichts. Und dies sind keineswegs die Lehrpersonen, wenn sie auch immer wieder als diejenigen herangezogen werden, die natürlich maßgeblich die Lehr- und Lernprozesse gestalten. Das tun sie zwar – sie sind dabei jedoch einsozialisiert in eine Praxis der Schließung und Durchprozessierung, derer sie sich gar nicht notwendigerweise selbst bewusst sind. Wenn Sozialisation, Struktur und System die Ursache des Übels sind, könnte man nun argumentieren, dass nur ein entsprechender Struktur- und Systemwandel helfen kann. Vielleicht ist das so. Kritik am deutschen Bildungssystem kommt häufig vor (und häufig auch zu recht), führt jedoch selten zu Veränderung und hilft damit den Leidtragenden (Lehrpersonen und Lernenden) im Moment wenig weiter. Ich möchte daher im Folgenden einige bescheidene

Ideen vorstellen, von denen ich überzeugt bin (und das zeigen meine ersten Implementierungen seit einigen Jahren in meiner eigenen Lehre und die meiner Doktorandinnen), dass sie zumindest in Ansätzen eine gewisse transformative Kraft entwickeln (könnten) mit dem Potential zukünftiger Unterrichtsentwicklung: eine kritisch orientierte (fremdsprachliche) Lehrer*innenbildung.

2. Der kompetenztheoretische Kurzschluss: Kritische Lehrer*innenbildung als Allheilmittel?

Kritische Fremdsprachenlehrer*innenbildung, wie ich sie vor einigen Jahren mit einem Kollegen schonmal knapp beschrieben habe (Gerlach & Fasching-Varner, 2020), setzt sich dafür ein, (angehende) Lehrer*innen insbesondere mittels sozial relevanter Gegenstände für eine Unterrichtspraxis zu sensibilisieren, welche sich für Demokratie- und Werteerziehung sowie eine Bildungsorientierung im Fremdsprachenunterricht einsetzt. Eine solche kritische Lehrer*innenbildung mag zunächst einmal wie ein kompetenztheoretischer Kurzschluss klingen: Wir bilden Lehrpersonen aus und helfen ihnen, ihren Unterricht nicht durchzuprozessieren und nicht zu schließen, sondern Gelegenheiten zu schaffen, die potenziell bildend sind. Der Kurzschluss liegt darin, zu denken, dass etwas, das wir als Lehrerbildner*innen (anderen an)tun, zunächst einmal überhaupt bei den (angehenden) Lehrpersonen als relevant bewertet und derart verinnerlicht wird, dass es zu einem späteren Zeitpunkt unterrichtspraktisch relevant wird. Dies ist natürlich zunächst einmal eine Illusion und würde – wenn man es sich nicht ausdrücklich vergegenwärtigt – die alte Diskussion der Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis bzw. die unmögliche Transformierbarkeit dieser unterschiedlichen Wissensformen bemühen (vgl. Gerlach, 2022). So weit so gut: Auf der Ebene expliziter Wissensbestände mögen Lehramtsstudierende dann wunderbar Prinzipien einer inklusiven oder kritischen Fremdsprachendidaktik formulieren, dann aber bei der Implementation im Unterricht aufgrund implizit wirkender (Identitäts-, Struktur- oder Institutions-)Normen scheitern. Implizites Wissen ist an dieser Stelle (zu) wirkmächtig, als dass es grundlegende Veränderungen erzeugen könnte (z. B. Bonnet & Hericks, 2020; Gerlach, 2022). Es perpetuiert als Lehrer*innenhabitus Leistungs-, Korrektheits- und Durchprozessierungslogiken, derer sich die Lehrperson weder umfänglich bewusst ist, noch dagegen agieren könnte.

Im Folgenden möchte ich gleichwohl dafür argumentieren, dass es Mittel und Wege gibt, ein explizites wie auch implizites Bewusstsein bei (angehenden) Lehrkräften herzustellen, welches langfristig trägt: Die Rede ist von einer *Identity*-Orientierung.

3. *Identity work* als Ausgangspunkt für an Bildungsprozessen interessierte (Fremdsprachen-)Lehrer*innenbildung

Identität ist ein schwieriges Konstrukt, hat es doch insbesondere im deutschsprachigen Raum häufig eine psychologisierende Konnotation (Überblick in: Schultze, 2018; Gerlach,

2023) und wird aufgrund seiner Schwammigkeit nur selten für empirische Zwecke bemüht (Ausnahmen in der deutschen Fremdsprachenforschung: Valadez Vazquez, 2014; Schultze, 2018; von Elbwart & Keatinge, 2023; Fischer, 2024). International hingegen ist *Identity* insbesondere für die Gestaltung von Bildungsprozessen von Lernenden (Norton, 2013) wie auch für die Beforschung von Lehrenden in den letzten fünfzehn Jahren (Kayi-Aydar, 2019a) von außerordentlicher Bedeutung.

Unter dem Konstrukt *Language Teacher Identity* wird ein Bündel von Forschungsinteressen zusammengefasst (Übersicht in Barkhuizen, 2017; Kayi-Aydar, 2019a), welche sich nicht nur mit Professionalität bzw. Professionalisierung beschäftigen, sondern sehr häufig auch mit der Verfasstheit einer Fremdsprachenlehrperson in einem bestimmten Kontext (z. B. in bestimmten Ländern oder Institutionen), mit einem bestimmten persönlichen Hintergrund (z. B. hinsichtlich Gender-Fragen, *Race*, LGBTQI+) oder gegenüber bestimmten Herausforderungen (z. B. junge Lernende, Konfrontationen). Nicht selten arbeiten die Forschenden mit narrativen Ansätzen, bei denen sie die situierte, identitäre Verfasstheit der Befragten erheben und anschließend mittels positionierungstheoretischer Verfahren analysieren (z. B. Kayi-Aydar, 2019b).

Neben dieser empirischen Fundierung von *Language Teacher Identity* wurden zuletzt auch Vorschläge dahingehend gemacht, wie eine *Identity*-Orientierung in der Ausbildung angehender Lehrpersonen aussehen kann (de Costa & Norton, 2017; Yazan & Lindahl, 2022; Gerlach, 2024). Die Bewusstmachung der je individuellen berufsbiographischen Perspektive spielt hier ebenso eine besondere Rolle wie die Reflexion kultureller Erfahrungen, die Lehramtsstudierende z. B. im Rahmen ihres Auslandsaufenthaltes machen. Diskutiert wird dabei zudem die Rolle bzw. das Rollenverständnis als Teil einer Studierenden- bzw. zukünftigen Lehrer*innenschaft und (normativen oder auch curricularen) Erwartungen, die gestellt werden. Damit hat eine hochschuldidaktische Intervention, die auf *Identity* abzielt – ähnlich wie die forschungsmethodischen Zugänge –, viel mit Positionierung zu tun: Wie positioniere ich mich zu meiner Vergangenheit? Wie positioniere ich mich zur Idee einer kritischen Fremdsprachendidaktik? Wie positioniere ich mich zur Institution Schule? Wie positioniere ich mich zu Lernenden mit Migrationshintergrund, wenn ich selbst (nicht) weiß bin? Wie positioniere ich mich zu gesellschaftlich brisanten Themen, die eine hohe lebensweltliche Bedeutung für meine Lernenden haben?

Eine Arbeit an diesen Fragen zwingt zur Positionierung und Meinungsbildung, kann aber auch unangenehm sein. Gleichwohl herrscht hier ein Potenzial zur Entwicklung und Bewusstmachung von Werten, die eine Grundlage für einen bildungsorientierten Unterricht sein können.

4. Subjektivierung, Macht und Widerstand und die Pluralität der Diskurse im Fremdsprachenunterricht

Der Basisbeitrag zu diesem Themenheft regt dazu an, über potenzielle Prinzipien einer „agonalen Didaktik“ nachzudenken in Zeiten gesellschaftlicher Krisen und zunehmenden

Polarisierungen. Auch diese lassen sich identitätstheoretisch wenden und deuten als Positionierungen. Gleichzeitig sind zahlreiche gesellschaftliche Verwerfungen natürlicherweise das Resultat politisch motivierter Ideologien, die mit werteorientierter, demokratie- und partizipationsfördernder Bildung nicht immer in Einklang zu bringen sind, gleichwohl aber in ihrer Agonalität zum Gegenstand in Schule und Unterricht werden müssen (Bartosch, Derichsweiler & Heidt, 2022). Die Autor*innen (ebd.) weisen mit Recht darauf hin, dass ein traditionell werteorientierter Unterricht immer eine Norm zunächst überstülpt, in dessen Rahmen nur eingeschränkt Aushandlungsprozesse unter den Teilnehmenden möglich sind. Ein auf dem Prinzip von Widerstand aufgebauter Unterricht lässt Kontroversität erstmal zu und erlaubt Aushandlung (s. auch Derichsweiler, 2024), der dann aber wieder mittels eines Wertekompasses geschlossen werden kann. Eine Frage, die sich in dem Zusammenhang aufdrängt, ist: Wenn wir transformatorische Bildung als vom Individuum ausgehend deuten und sich dieser Prozess in changierenden, reflektierten Iterationen des Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. Koller, 2023) zeigt, wie stellen wir sicher, dass dieser Bildungsprozess dann im Sinne von demokratischen Werten „positiv“ verläuft?

Studien zu kritischem Denken und Argumentieren weisen immer wieder darauf hin, dass eine Grundvoraussetzung hierfür domänenspezifisches Wissen ist (Willingham, 2007; Gerlach, 2020). Agonalität bzw. Widerstreit bedarf folglich ebenfalls fundierten Wissens, welches durch Lernprozesse erworben werden kann. Dieses Lernen (und damit der Aufbau von Wissen) muss als grundlegende Voraussetzung für einen bildungstheoretisch wirksam werdenden Widerstreit gedeutet werden. Wenn unterschiedliche Diskursarten wahrgenommen und interpretiert werden müssen, um auf sie zu reagieren, sind es entsprechende Muster in diesen Diskursen, die Lernende (und Lehrende) zunächst einmal identifizieren können müssen. Die damit verbundene Identifikation machtvoll (auch indirekt/implizit) genutzter sprachlicher Muster ist eine grundlegende Voraussetzung, um eine solche Didaktik für institutionalisierte Kontexte zu nutzen (s. zur Vergegenständlichung kritischer, tabuisierter und/oder machtvoller Themen auch: Gerlach, 2020; Ludwig & Summer, 2023). Dass derartige Aushandlungsprozesse im Unterricht möglich sind und damit auch für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen denkbar werden, zeigt Derichsweiler (2024): Anhand gesellschaftlich epochaltypischer (und damit potentiell transformatorisch-bildender) Schlüsselprobleme beschreibt sie, wie trotz wirkmächtiger Normen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden können, lernendenorientiert Unterricht zu gestalten. Hierbei macht sie sich steuerungstheoretische Prinzipien zunutze, die Lehrpersonen (bewusst) einsetzen können, um Situationen im Unterricht zu schaffen, die beispielsweise dazu dienen „Dissens in Diskussionen als positive Lernanregungen zu verstehen“ (ebd.: S. 81).

Als letztes Konstrukt führt der Basisbeitrag Subjektivierung an (insbesondere im Anschluss an Butler, 2001, 2006, 2011). Dies ergibt sich logisch aus der Kombination transformatorischer Bildung und Agonalitätsdidaktik, wenn wir die Bedeutung von (streitbaren) Diskursen oder die Notwendigkeit der Förderung einer kritischen Diskurs-

fähigkeit (z. B. Plikat, 2017; Marxl & Römhild, 2023) anerkennen. Denn: Subjektivierungstheorie geht davon aus, dass Subjekte im Diskurs erst hergestellt werden (vgl. Reckwitz, 2021). Vorher existieren sie de facto nicht, hängen damit jedoch immer vom kontextspezifisch-(sub-)dominanten Diskurs ab. Dies ist eng verknüpft mit der Idee, dass Identität von Relationalität bzw. Positionierung abhängt, die – im poststrukturalistischen Sinne – ebenfalls sprachlich hergestellt wird (vgl. auch Norton, 2013). Der Widerstreit der Diskurse innerhalb eines Kontexts (z. B. des fremdsprachlichen Klassenzimmers) kann damit zur Herstellung von Subjekten (bzw. Identitäten) führen, z. B. damit auch zu Formen von Diskriminierung oder aber auch Anerkennung. Man könnte argumentieren, dass solche Subjektivierungsprozesse notwendig sind für transformatorische Bildung, da sie sowohl kriseninduzierend wie auch identitätsstiftend sind bzw. sein können. Um nun aber wieder zurückzukommen auf mein eigentliches Interesse in diesem Beitrag: Welche Rolle spielen denn dann Lehrende in diesen Kontexten und welche Bedeutung kann einer kritischen Lehrer*innenbildung in dem Zusammenhang zukommen?

5. Subjektivierung und Macht bei einer *Identity*-orientierten, kritischen (Fremdsprachen-)Lehrer*innenbildung

Lehrpersonen (wie Lernende) sind ganz selbstverständlich als Handelnde eingebunden in machtvoll-strukturierte Strukturen und damit gewissermaßen Opfer einer „Unterwerfung durch Subjektivität“ (Foucault, 1994: S. 247). Die von Butler (2006) in diesem Zusammenhang entworfenen „Normalitäten“ (s. auch Basisbeitrag) sind zumindest in Teilen deckungsgleich mit den eingangs erwähnten (impliziten) Normen, die sich auf Basis des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts in der deutschen Prüfungsschule rekonstruieren lassen. Diesen Normalitäten sind sich die Lehrpersonen nicht bewusst, die Normen bleiben wirkmächtig bestehen über inkorporierte Praktiken und sind möglicherweise höchstens (träge) Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen. Da letztere aber immer schneller (und möglicherweise auch immer dramatischer, d. h. disruptiver) stattfinden, wird es aktuell und zukünftig immer häufiger zu „krisenhaften“ Situationen kommen, bei denen (schulisches) Lernen mit (individuellen) Bildungsprozessen immer mehr Brüche aushalten muss. Sprich: Die einsozialisierten Praktiken des Fremdsprachenunterrichts mit einer Lehrwerkorientierung laufen Gefahr, in ihrer Natur das Klassenzimmer zu entpädagogisieren und zwangsläufig vielleicht sogar zu entmenschlichen, da die Diskursrelevanz der Individuen (und ihre multiplen Identitäten), die „*unterrichtet*“ werden sollen, nicht mehr mit den Schwerpunkten einer curricular-institutionalisierten Fremdsprachendidaktik in Einklang gebracht werden können.

Diese Gefahr anhand von empirischen Studien (im Sinne von „Lernen“ domänenspezifischen Wissens) angehenden Fremdsprachenlehrpersonen bewusst zu machen, könnte demnach ein erster Schritt sein, ein kritisches Bewusstsein zu fördern. Hierzu gehört auch eine Veranschaulichung der Normalitäten und Normen des fremdsprachlichen Klassenzimmers (z. B. Bonnet & Hericks, 2020; Tesch & Grein, 2023) und „danach zu fra-

gen und darauf zu achten, wie ‚Normalitäten‘ aktualisiert, genutzt und aufgerufen werden“ (Basisbeitrag: S. 9). *Identity*-Orientierung geht dann noch einen Schritt weiter: Den angehenden Lehrpersonen wird z. B. mittels narrativer Verfahren bewusst gemacht, wie sie selbst (berufsbiographisch) als Lernende und Studierende in machtvollen Strukturen und Diskurse eingebunden sind. Dies kann hinsichtlich der Strukturiertheit des selbst erfahrenen Englischunterrichts geschehen z. B. bezogen auf Standard- oder Kompetenzorientierung, es kann aber auch hinsichtlich aktuellerer Anforderungen von Inklusion, Digitalisierung oder Rassismuskritik sein (zu letzterem: Güllü & Gerlach, 2023). Im Sinne einer Kritischen Fremdsprachendidaktik können auch gesellschaftlich oder englischunterrichtlich häufig tabuisierte, kontroverse Themen Einzug in Seminarveranstaltungen halten und damit Reibungspunkte bieten (s. z. B. Ideen in Gerlach, 2020; Ludwig & Summer, 2023). Hochschuldidaktisch müssen die entstehenden Diskurse und Subjektivierungsprozesse folglich aufgefangen und eingebunden werden. Die Positionierungen sind dabei erstmal wertfrei aufzunehmen. Gleichwohl kann als Leitziel einer *Identity*-orientierten Lehrer*innenbildung genauso wie für Bildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht das der Förderung einer kritischen Diskursfähigkeit sein (Plikat, 2017; Marx & Römhild, 2023) und diese beruft sich ganz explizit als Wertekompass auf universelle Menschenrechte als diejenige Maxime, an der sich alle (potenziell) orientieren können. Das Kontroversitätsgebot eines Beutelsbacher Konsens kann damit für bildungsförderliche (auch zunächst einmal diskurs-irritierende) Prozesse von Identitätsbildung in der fremdsprachendidaktischen Lehrer*innenbildung stattfinden, deren Grenzen sich dann aber natürlich auftun, wenn Menschenrechte und grundlegende demokratische Werte verletzt werden.

6. Mehr (strukturell-systemische) Grenzen als (utopische) Chancen?

Die Idee dieses Beitrags lag im Wesentlichen darin, Konstrukte aus dem Basisbeitrag aufzugreifen und sie vor dem Hintergrund einer kritischen (Fremdsprachen-)Lehrer*innenbildung zu perspektivieren. Die auf den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht wirkenden (impliziten) Normen erschweren potentiell das Herstellen von bildungsförderlichen Momenten. Bringen Lehrpersonen oder auch Lernende aber bestimmte Gegenstände, Themen und Texte in den Fremdsprachenunterricht, die Kontroversität herstellen, können durch die Widerständigkeit Irritationen und Krisen entstehen, die im positivsten Sinne bildend und identitätsstiftend wirken können. Der von Derichsweiler (2024) als „Solidaritätslabor“ beschriebene Raum, der dann innerhalb des Unterrichts entsteht, bietet durch die Multiperspektivität auf einen Gegenstand ebenjene Chance für derartige sprachliche Aushandlungs- und Interaktionsprozesse. Die Lehrperson nimmt für die Gestaltung dieses Raums eine besondere Rolle ein und muss sich dieser bewusst sein. Wenn wir Prinzipien eines entsprechend kritisch orientierten Fremdsprachenunterrichts bereits in den ersten Phasen der Lehrer*innenbildung verankern und uns identitätstheoretische Ansätze von berufsbiographischer Narrativität und gegenständlicher Positionierung hochschul- bzw. ausbildungsdidaktisch zunutze machen (Gerlach, 2023),

besteht zumindest eine erhöhte Chance, dass diese (agonalitäts-/kritisch-)didaktischen Prinzipien auch nachhaltig im Unterricht wiederfinden. Zwar dürfen wir die Wirkmächtigkeit der Strukturen, in die (angehende) Lehrpersonen einsozialisiert werden, nicht außer Acht lassen. Eine Bewusstmachung und Reflexion dieser Strukturhaftigkeit gehört dann aber ebenso zu einer *Identity*-orientierten Lehrer*innenbildung und theoretisiert (und praktiziert) entsprechende Widerstände.

7. Bibliografische Angaben

- Akbari, Ramin (2008). Postmethod discourse and practice. In *TESOL Quarterly* 42, S. 641-652.
- Barkhuizen, Gary (2017). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge.
- Bartosch, Roman; Derichsweiler, Sina & Heidt, Irene (2022). Against 'Values'? Komplexe Konflikte, *symbolic power* und die Aushandlung von Widerstreit. In König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler, S. 73-89.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Butler, Judith (2001). *Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2011). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- De Costa, Peter I. & Norton, Bonny (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. In *The Modern Language Journal* 101(S1), S. 3-14.
- Derichsweiler, Sina (2024). *Das Solidaritätslabor: Polarisierung und Heterogenität im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht*. Trier: WVT.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin & München: Langenscheidt.

- Europarat (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (zuletzt aufgerufen am 11.11.2023).
- Fischer, Anna Lisa (2024). Professionalisierung durch Internationalisierung? – *Language Teacher Identity* von angehenden Englischlehrpersonen in Auslandspraktika. In Gerlach, David (Hg.), *Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen. Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken*. Lausanne: Lang, S. 63-76.
- Foucault, Michel (1994). Das Subjekt und die Macht. In Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz, S. 241-261.
- Gerlach, David (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- Gerlach, David (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In ders. (Hg.), S. 7-31.
- Gerlach, David & Fasching-Varner, Kenneth (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In Gerlach, David (Hg.), S. 217-234.
- Gerlach, David (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33(1), S. 29-50.
- Gerlach, David (2023). Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. In Porsch, Raphaela & Gollub, Patrick (Hg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf – Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Münster: Waxmann, S. 143-157.
- Gerlach, David (2024): Grundlagen einer *Identity*-orientierten Hochschullehre für angehende Fremdsprachenlehrpersonen. In Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.), *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre*. Tübingen: Narr, S. 47-55.
- Gerlach, David & Lüke, Mareen (2024). Textbook-defined practice: Narrated identities of English language teachers within a standards-driven context. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(1), S. 253–272. <https://doi.org/10.48694/zif.3821>
- Grein, Matthias; Vernal Schmidt, Janina M. (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. In *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1(1), S. 19-38.
- Güllü, Natalie; Gerlach, David (2023). White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon: Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. In *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* 5(3), S. 23–39.
- Kayi-Aydar, Hayriye (2019a). Language teacher identity. In *Language Teaching* 52(3), S. 281-295.

- Kayi-Aydar, Hayriya (2019b). *Positioning theory in applied linguistics: Research design and applications*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ludwig, Christian & Summer, Theresa (2023). *Taboos and Challenging Topics in Foreign Language Education*. London: Palgrave.
- Marxl, Anika & Römhild, Ricardo (2023). Kritische Diskursfähigkeit im Fremdsprachenunterricht – Ein Beitrag zur Ausdifferenzierung eines Leitkonzepts schulischer Bildung. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 52(1), S. 102-117.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. Aufl.). Bristol: Multilingual Matters.
- Plikat, Jochen (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reckwitz, Andreas (2021). *Subjekt*. Bielefeld: transcript/UTB.
- Schultze, Katrin (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Tesch, Bernd & Grein, Matthias (2023). *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel*. Berlin: Lang.
- Valadez Vazquez, Beate (2014). *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden*. Stuttgart: ibidem.
- von Elbwart, Katharina & Keatinge, Dagmar (2023). Developing language teacher identity and leadership skills in intercultural learning environments. In Reinders, Hayo (Hg.), *Language Teacher Leadership. Insights from Research and Practice*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 209-228.
- Wilken, Anja Amina (2021). *Professionalisierung durch Schüler*innenmehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willingham, Daniel T. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach? In *American Educator*, S. 8-19.
- Yazan, Bedrettin & Lindahl, Kristen (2022). An Identity Approach to Teacher Education. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, S. 1-7.

Über den Autor

Prof. Dr. **David Gerlach**, seit 2021 Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik des Englischen an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsschwerpunkte sind Professionalität und Professionalisierung von Englischlehrer*innen, kritische Fremdsprachendidaktik, Lese- und Schreibforschung sowie Inklusion und Diversität im Englischunterricht.
Korrespondenzadresse: gerlach@uni-wuppertal.de