

Lotta König

Resisting language or language of resistance? Die Rolle der Fremd*sprache bei der Aushandlung kontroverser Themen

Abstract

Der Beitrag zeichnet am Beispiel eines Unterrichtsausschnitts die Rolle der Fremdsprache bei der Aushandlung kontroverser Themen im Unterricht nach. Dabei wird gefragt, inwiefern die Fremdsprache einerseits in sich widerständig ist und Aushandlungen erschwert; andererseits aber auch als Schon- und Distanzraum fungiert, in dem womöglich Widerstreit besonders gut geübt werden kann – und was für den Fremdsprachenunterricht daraus folgt.

This contribution explores the role of the foreign language in negotiations of controversial topics in the language classroom. Two assumptions are juxtaposed: On the one hand, discussing in an unfamiliar language itself might resist meaningful negotiation in the classroom. On the other hand, the role of the foreign language in the classroom is characterized as a defamiliarized and ‘safer’ space in which resistances might unfold and be challenged.

Schlagwörter

Rolle der Fremdsprache, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, Kulturdidaktik, Englischunterricht
Critical Literacy, role of the foreign language, gender, sexuality, diversity, teaching culture, English language classroom, critical literacy

Einleitung

Mit dieser k:ON-Ausgabe wird danach gefragt, welche Rolle der schulische Fachunterricht für die Adressierung von Krisen und damit verbundenen Widerständen spielt und welche Ressourcen oder auch Revisionsanlässe sich in der fachdidaktischen Forschung und der schulischen Praxis für eine solche Thematisierung ersehen lassen (vgl. Bartosch, Koller, Rose & Volkmann, 2024). Vor diesem Hintergrund soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche Rolle die Sprache im Fremdsprachenunterricht für die Aushandlung kontroverser Themen spielt. Zu diesem Zweck werden zwei Thesen ausgeführt und an einem Unterrichtsbeispiel zur Aushandlung zu Gender und Sexualität im Fremdsprachenunterricht illustriert: Der Annahme, dass die Fremdsprache an sich für Lernende so widerständig ist, dass kontroverse Themen in ihr gerade nicht sprachlich und inhaltlich angemessen diskutiert werden können, werden Überlegungen gegenübergestellt, dass insbesondere die Fremdsprache im Unterricht eine für die Aushandlung kontroverser Themen produktive Distanz bietet. Welche Formen des Widerstreits und Widerstands dabei aufkommen und wie sich die Verwendung der Fremdsprache dabei auswirken mag, wird differenziert nach den Ebenen des Individuums, des Fremdsprachenunterrichts und



(der Vorbereitung von Teilhabe an) globaler Kommunikation betrachtet. Dabei werden einige Diskussionspunkte der Tagung *Reading Resistance* (27.-29.10.2022 an der Universität zu Köln) und aus dem einleitenden Aufsatz zu dieser *k:on*-Ausgabe (vgl. Bartosch et al., 2024) aufgegriffen. Auf dieser Grundlage werden schließlich Implikationen für die Thematisierung kontroverser Themen und die Förderung von Widerstreit im Fremdsprachenunterricht formuliert.

I. Die Aushandlung kontroverser Themen in der Fremdsprache

Zur Illustration der Diskussion um die Rolle der Fremdsprache dient ein Unterrichtsdialog, der auf König (2018) zurückgeht. Ein Ausgangspunkt dieser Dissertation war, dass Normen von Gender und Sexualität beim Einsatz literarischer Texte, aber auch und insbesondere in der Fremdsprache besonders gut thematisiert werden könnten (vgl. König, 2018: S. 36-39). Die begünstigende Rolle von Fiktionalität wurde in der unterrichtspraktischen Erprobung durch die Lernenden bestätigt (vgl. ebd.: S. 354-357), das Nachvollziehen der Rolle der Fremdsprache war vielschichtiger (vgl. ebd.: 318-329). Die Anlage der Arbeit war durch die Annahme geprägt, dass es eines Schutzraums bedarf, um Normen von Geschlecht und Sexualität – deren Relevanz pädagogisch und an fachlichen Gegenständen begründet war – adressieren zu können, *obwohl* Widerstände hervorgerufen werden könnten. Im Rahmen der in Köln eingeleiteten agonalen Didaktik, die den Widerstreit als produktiven Lernanlass sieht, soll nun ein Beispiel aus dem Unterricht zu Gender-Reflexion fokussiert werden, gerade *weil* darin Widerstände hervorgerufen werden, um dabei die Rolle der Fremdsprache zu betrachten. Ein weiterer Bestandteil fremdsprachendidaktischer Revisionen und Weiterentwicklungen liegt in der Problematisierung der (einen) ‚Fremd‘sprache, wie auch an dem Unterrichtsbeispiel veranschaulicht werden soll.

I.1 Ein Unterrichtsausschnitt (und was noch geschah)

Bei dem Unterrichtsausschnitt, an dem die anschließenden Überlegungen exemplifiziert werden sollen, handelt es sich um eine Kleingruppendiskussion von vier Schüler*innen untereinander, die im Rahmen eines Forschungs- und Unterrichtsprojekts zu Normen von Gender und Sexualität durchgeführt und durch teilnehmende Beobachtung und mit Audioaufnahmen festgehalten wurde (vgl. König, 2018: S. 239-247). Die Lernenden (Namen geändert) einer elften Klassenstufe eines Gymnasiums diskutierten zu viert die Frage, ob/wie LGBTIQ*-Identitäten im Englischunterricht repräsentiert sein sollten. Der Kurs (mit erhöhtem Anforderungsniveau) bestand teilweise aus Lernenden, die seit der achten Klasse bilingual unterrichtet worden waren, andere hingegen nicht, so dass die sprachlichen Fähigkeiten recht heterogen waren.

Eric: [leise] Maybe they should have their own school.

Flo: [lacht ungläubig.]

Gina: Well, I think – I think it’s good to include but on the other hand side, I think if you talk about it in class, it just gets unusual. Because you start thinking about it as something that has to be explained, that can’t be normal because you have to talk about it.

Hanna: But there wouldn’t be any other way to talk about it, like, at home, nobody is really talking about this.

Gina: Yeah. I think children should be raised with homosexuals as being normal.

Hanna: But you’re kind of being raised by your school ‘cause there are the expectations...

Gina: That’s true. Maybe you shouldn’t talk about it but just include it... I don’t know.

Hanna: ... in learning stories.

Eric: But on any other school they would be bullet...

Hanna: Bullets?

Gina: Bullying?

Flo: [lacht]

Eric: Get bullied.

Hanna: Yes, but you could avoid anyone getting bullied in the classroom...

Eric: Yes, but I think you should trennen.

Gina: Are you serious? Like, ‘in the corner and shame on you’? ... You want to separate gay people from the ‘normal’ people? [Eric: No! Nonono!] Because you think otherwise they would be bullied – and they won’t be bullied if they are separated in one class?!

Hanna: It’s like segregation!

Flo: Separate sexualities from school, or what?

Hanna: People are talking about it all the time. And it’s even a topic in this class!

Eric: But hey, you should go to a school where everyone of this LGBT... can go and then they...

Gina: But they would be separated. That’s not fair!

Hanna: So if you like discover that you’re gay, when you’re, like in grade, I don’t know, ten or something: ‘Oh yeah, I have to change school now because I need to go to a gay school.’

Eric: Yeah.

Flo: No, no, you can’t do this.

Hanna: What?!

Gina: I think it’s important that people don’t feel that now that they found out they are gay, something has to change. Because they are the same people, they still are what they are.

Hanna: Yeah. So just because you like this kind of music you have to change schools!

Flo: That’s like: ‘Uh, left the school? Why? Are you scared?’

Gina: That doesn’t make sense.

Eric: Hey, but if he would wear a rock or a BH... [deutet auf Flo]

Gina: You mean skirt and a bra?

Hanna: Bra! But why should he start wearing that, he’s not a...

Gina: Yeah, He’s not a transvestite.

Hanna: Or transgender (is the word). But what would be the problem?

Gina: It's okay. I know. I think I know what you mean because in the beginning it would be strange and would be difficult for us to adapt to it. But he'd still be Flo even if he would be wearing a bra and a skirt.

Flo: Yeah! – What?

[Alle lachen, am meisten Eric]

Eric: Yeah, okay, maybe.

(König, 2018: S. 311-312)

Damit war die Diskussion beendet, die Lernenden alberten noch etwas herum, doch bis zum Ende der Arbeitsphase kurz darauf ließ sich niemand mehr ernsthaft inhaltlich ein. Dennoch waren die Aushandlungen mit der Englischstunde noch nicht vorbei. Besonders interessant für die vorliegende Frage nach der Rolle der Fremdsprache bei kontroversen Themen im Fremdsprachenunterricht war ein Gespräch zwischen zwei Lernenden, das sich nach der Stunde anschloss – noch im Klassenraum und bei laufenden Audioaufnahmen. Da es sich um ein Gespräch über die Unterrichtsinhalte handelte und die Einverständniserklärung für Audiomitschnitte erteilt wurde, wird der sich anschließende deutschsprachige Austausch in sinngemäßer Zusammenfassung in die Auswertung einbezogen (vgl. König, 2018: S. 313). Eric kam noch einmal auf Gina zu und nahm die Diskussion auf Deutsch wieder auf: Er wandte sich mit dem Einwand an sie, dass Schwule „automatisch“ gemobbt würden. Gina entgegnete, dass es ja genau darum ginge, das zu ändern und dass es immer ein paar wenige gebe, die sich abwertend verhalten, wie zum Beispiel Nazis. Eric (der potenziell von Rassismuserfahrungen betroffen war), bezweifelte, dass es wirklich so wenige Nazis gäbe, was Gina einräumte. Eric insistierte, mit Schwulen und Lesben „leben zu können“, aber Trans*-Personen fände er schon „abartig“. Gina kam ihm argumentativ entgegen, lenkte aber dahin, dass diese doch machen können sollten, was sie wollen. Eric erwiderte, dass er dann ja auch jeden Nazi sein lassen müsste, wie er will; Gina sagte daraufhin, dass jeder so sein könnte, wie er wollte, aber nur, solange dies niemanden verletze.

Die Relevanz und Kontroversität der Frage, ob und wie LGBTIQ* im Unterricht berücksichtigt werden, war zum Zeitpunkt der Diskussion (die bereits 2013 stattfand) eine gesellschaftliche: Eine Petition gegen den „Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens“ gegen die Repräsentation sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe hatte viel Aufmerksamkeit erlangt (zuletzt aber noch mehr Gegenstimmen).¹ An dieser aktuellen Kontroverse konnten die Lernenden teilnehmen. Anders als die meisten Unterzeichnenden der Petition waren sie zu diesem Zeitpunkt selbst Schüler*innen und hatten bereits eine Unterrichtseinheit zu dem Thema gehabt, so dass sie informiert und aus eigener Erfahrung argumentieren konnten: Der Diskussion unmittelbar vorangegangen war eine Stunde, die auf einem didaktischen Textensemble von Shakespeares Sonnet 18 und der Kurzgeschichte *Different for Boys* von

¹ Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Kontroverse_um_den_Bildungsplan_2015_\(Baden-W%C3%BCrtemberg\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kontroverse_um_den_Bildungsplan_2015_(Baden-W%C3%BCrtemberg))

Patrick Ness (2010/2023) basierte. Aus den unterschiedlichen Perspektiven der vier Protagonisten, die sich mit ihren eigenen ersten z.T. gleichgeschlechtlichen sexuellen Erfahrungen auseinandersetzen, hatten die Schüler*innen interpretiert, wie die Arbeit mit Sonett 18 im Englischunterricht auf die jeweiligen literarischen Charaktere wirken würde. Dies hatten sie in einem Gruppenpuzzle für drei fiktiv ergänzte Szenarien getan: In einem Szenario wird vom Lehrer nicht erwähnt, dass Sonett 18 eines der Gedichte ist, die an einen jungen Mann gerichtet sind; in einem weiteren Szenario wird es erwähnt; und in einem dritten erwähnt und sogleich vom Lehrer mit einem Spruch wieder abgewiegt und abgewertet. Danach hatten die Lernenden verglichen, wie sich die jeweiligen Protagonisten in den Szenarien innerlich gefühlt und wie sie äußerlich gehandelt hatten. Dabei zeugten die Interpretationen der Schüler*innen von einem Verständnis für die Komplexität von unterrichtlicher Repräsentation, als sie neben Momenten der Anerkennung auch innere oder äußere Widerstände der Protagonisten antizipierten. Die Ergebnisse aus dieser Aufgabe sind in König (2018), und, ausführlicher empirisch ausgewertet, in König & Merse (2023) nachzulesen.² Wiewohl also die hier abgebildete Diskussion nicht im engeren Sinne auf Literatur bezogen war, beruhte sie dennoch auf sowohl analytischen wie auch auf Perspektivenwechsel ausgerichtete Begegnungen mit literarischen Texten im Englischunterricht.

1.2 Kontroverse Themen, Widerstände und die ‚Fremd‘sprache

Als kontrovers werden in diesem Beitrag Themen, Texte und Aushandlungen bezeichnet, in denen gegensätzliche Positionen auftreten und die nicht unbedingt, aber potenziell auf (innere oder äußere) Widerstände bei den Lernenden stoßen, und sich zum Einüben von Widerstreit eignen. Auch wenn vielfältige Lebensentwürfe medial und lebensweltlich immer sichtbarer werden, lassen sich die Reflexion von Gender-Normen, sexueller Orientierung und Heteronormativität immer noch als kontroverse Themen begreifen (vgl. auch Derichsweiler, 2024: S. 16-23), die Widerstand in verschiedenem Sinne bergen. Diese Themen gehen persönlich sehr nahe: sei es im Gewährwerden eigener, bisher unreflektierter heteronormativer Vorannahmen oder in der möglicherweise schmerzhaften Erfahrung ihrer diskursiven Effekte bei Schüler*innen, die sich im Laufe der Schulzeit oder später als schwul, lesbisch, bi, nonbinär oder trans* outen. Beides kann zu Widerstand im Sinne von Irritation oder Abwehrverhalten führen: die Infragestellung bisheriger Selbstverständlichkeiten und Sicherheiten ebenso wie die Konfrontation mit Diskriminierungserfahrungen, die auch bei einer auf bessere Repräsentation geschlechtlicher und sexueller

² Die Idee zu diesem didaktischen Arrangement ging im Übrigen just auf jene literarische Vorlage zurück, die auch im einleitenden Beitrag zu dieser Ausgabe von Bartosch et al. 2024 als Gegenbeispiel zu einem agonalen Literaturunterricht aufgegriffen wird: In Zadie Smiths *White Teeth* (2001: S. 271-272) wird einer Schülerin, die sich kurz mit der Dark Lady der anderen Sonette identifiziert, diese Bezugnahme von der Lehrerin abgesprochen. Dieses literarische Beispiel war auf andere literarische Texte sowie auf mögliche Subjektpositionen übertragen und variiert worden, die einen persönlichen Zugang zu den Sonetten an den schönen jungen Mann finden mochten – oder sich besonders vehement davon distanzieren müssten.

Vielfalt ausgelegten Thematisierung im Unterricht gemacht werden können. Diese Widerstände gehen darauf zurück, dass Geschlecht und Sexualität diskursiv so machtvolle Differenzkategorien sind, dass die damit verbundenen Normen jegliche Subjektivierungsprozesse prägen. Wie Bartosch et al. (2024) einleitend unter Rückgriff auf Foucault und Butler ausführen, ist es daher auch bei einer kritischen Reflexion dieser Kategorie unmöglich, sich gänzlich außerhalb der damit verbundenen Machtverhältnisse zu verorten. Dennoch liegt in einem Bewusstwerden dieser Wirkmächtigkeit von normativen Diskursen wie denen von Geschlecht und Sexualität eine Chance auf die Foucault'sche „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault, 1992: S. 12, zitiert in Bartosch et al., 2024). Es ist auch ein solcher machtkritisch verstandener Widerstand, der in einem agonalen Unterricht eingeladen und herausgefordert werden soll. Der Zugang über eine Fremdsprache kann dabei eine maßgebliche Rolle spielen – aber auch in sich widerständig sein, hier im Sinne eines Mühe bereitenden, sich nicht unmittelbar fügendem, tastenden Ausdrucks von Sprechabsichten.

Bevor näher auf den Unterrichtsausschnitt und die Rolle der Fremdsprache darin eingegangen wird, bedarf es noch einer Klärung, was mit ‚Fremd’sprache in Bezug auf Kontroversität im Fremdsprachenunterricht gemeint ist. Was sich als kontrovers herausstellt und als befremdend wahrgenommen wird, ist individuell und situativ sehr unterschiedlich. Mareike Tödter (2023) schlägt daher für den Fremdsprachenunterricht vor, Fremdheit nicht als eine Eigenschaft der anderen zu sehen, sondern Fremdheitserfahrungen im Subjekt der Lernenden zu verorten. Dieser Ansatz lässt stark variieren und individualisieren, was als ‚fremd‘ empfunden wird, und auch, was Irritationen auslöst und auf Widerstand stößt oder zum Widerspruch herausfordert: Im vorliegenden Ausschnitt aus dem Englischunterricht bzw. dem anschließenden Gespräch waren es beispielsweise im Fall des Schülers Eric Trans*Personen, im Fall der Schülerin Gina eher die transphoben Äußerungen des Mitschülers. Ähnliches gilt auch für die Fremdheit der Sprache selbst: Wie sehr z. B. Englisch als ‚Fremd’sprache empfunden wird, ist je nach informellen und schulischen Lernerfahrungen (z. B. aufgrund des teilweise bilingualen Unterrichts zuvor) sehr unterschiedlich. Auf das Beispiel bezogen: Für Gina ist Englisch weniger fremd und widerständig als für Eric. Deshalb ist das ‚Fremde‘ in Sprache wie Besprochenem individuell und situationsbezogen unterschiedlich. Um sich in diesem Gedanken zu üben, wird daher im Folgenden hinter das ‚Fremd‘ in Fremdsprache stets ein Asterisk-Zeichen (‚*‘) gesetzt, das als Wildcard für unterschiedliche Verortungen davon zu verstehen ist, wie fremd* Sprache und Inhalt tatsächlich für jemanden ist. Das Konstrukt der Fremd*sprache wird zugleich noch aufrecht erhalten, in der Annahme, dass es in der Gesamtheit einer Lerngruppe dennoch einen Unterschied zwischen der Zielsprache des Unterrichts und der auf dem Schulhof und in den meisten anderen Unterrichtsfächern gesprochenen Sprache gibt. Es soll aber nicht bedeuten, dass davon ausgegangen wird, dass im Fremd*sprachenunterricht nur eine Sprache eine Rolle spielt: Vielmehr zeigen Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. z. B. Elsner & Lohe, 2021) und Ansätze des Translanguaging (vgl. Louloudi, 2024), dass sich im Zuge des Fremd*sprachenlernens das gesamte sprachliche Repertoire

der Schüler*innen produktiv nutzen lässt. Was sind also die Potenziale und Grenzen der Fremd*sprache bei der Aushandlung kontroverser Themen?

2. Resisting language

Zunächst lässt sich mit der Gegenthese zu der Idee beginnen, dass kontroverse Themen besonders gut in der Fremd*sprache verhandelt werden können: Vielmehr lässt sich auch argumentieren, dass die Fremd*sprache an sich widerständig genug ist und ihr Erlernen nicht noch durch komplexe Themen belastet werden muss, die ihrerseits mit begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten nicht angemessen diskutiert werden können.

Der Unterrichtsausschnitt zeigt, dass ein kontroverses Thema durchaus aktivierend ist und zu tatsächlichen inhaltlichen Auseinandersetzungen führt, aber zumindest für den Schüler Eric mit sprachlichen Schwierigkeiten („bullet“), verbunden ist, die die Kommunikation zunächst erschweren. Auch Flo äußert sich mit kurzen Sätzen, nonverbalen Reaktionen oder Beiträgen, die in einfacher Alltagssprache formuliert sind. Die anderen beiden Schüler*innen sind sprachlich wesentlich stärker und können ihre Argumente differenzierter auf abstrakterem Niveau ausführen. Sie überprüfen (gegenseitig) und verwenden und verändern themenspezifische Terminologie („segregation“, „transvestite“/ „transgender“). Auf diese Weise können sie sich ausführlicher und präziser ausdrücken und ihre eigenen Argumente sprachlich besser entwickeln als Eric. Dieser pflichtet ihnen letztlich mit Einschränkung zu. Sprachliches Können, die Fähigkeit, inhaltliche Argumente gut führen zu können und Mehrheiten bedeuten hier also auch Macht in der Meinungsbildung. Dennoch findet eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen gerade auch mit unterschiedlichem Ausdrucksvermögen und trotz – oder gerade wegen? – der Tatsache statt, dass das Thema auf Englisch diskutiert wird. Die Schüler*innen gehen auf die gegenseitigen Argumente ein und wenden Reparationsstrategien an. Eric begegnet Ausdrucksschwierigkeiten durch Elemente von Translanguaging („I think you should trennen“, „BH“ und „Rock“) und mit sprachlicher Hilfe seiner Mitschüler*innen und kann so durchaus an der Diskussion teilnehmen und seiner Meinung Gehör verschaffen.

An diesem Beispiel zeigt sich zwar durchaus der widerständige Charakter der Fremd*sprache und dass die Komplexität des Geäußerten von den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten abhängt. Zugleich scheint das zu Sagende relevant und dringend genug, dass alle ihre vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten einbringen. Das kontroverse Thema wirkt hier also als veritabler Sprechanlass, der auch ein motivierendes Potenzial hat, trotz der Widerständigkeit der Sprache, selbst an der Diskussion teilzunehmen. Dieses Mitreden könnte ferner auch zum Englischlernen motivieren, wenn der Wunsch besteht, sich noch besser beteiligen zu können. Die Widerständigkeit der Sprache ebenso wie die Dringlichkeit, sich verständlich zu machen, wird dadurch deutlich, dass Eric nach der Stunde noch einmal auf Deutsch auf das Thema zurück kommt.

Aus der Widerständigkeit der Sprache bei der Adressierung kontroverser Themen im Unterricht können anhand dieses Beispiels bereits einige Implikationen gezogen werden. Zunächst zeigt sich, dass gerade auch diese Themen im Besonderen die Umsetzung klassischer fremd*sprachendidaktischer Prinzipien erfordern: So gilt es, sprachliches und inhaltlich relevantes Scaffolding zur Verfügung zu stellen, wozu in diesem Fall auch terminologische Definitionen (hier zu LGBTIQ*) gehören, mit denen die diskursive Teilhabe unterstützt wird. Zudem gilt es, das Prinzip, *'fluency (and complexity) before accuracy'* zu berücksichtigen, kommunikative Kompensations- und Reparationsstrategien einzuüben und die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden untereinander und den positiven Einfluss von Peers für Scaffolding und Lernprozesse ernstzunehmen. Dieser Einfluss mag seinerseits dadurch unterstützt werden, dass bei kontroversen Themen die Lernenden sprachlich und inhaltlich voneinander lernen können und beide dieser Ebenen ihrer sozialpsychologischen Entwicklung angesprochen sind.

Eine weniger klassische, aber ebenso genuin fremd*sprachendidaktische Implikation aus der Widerständigkeit der Zielsprache könnte es sein, bei der Verhandlung kontroverser Themen gezielt Mehrsprachigkeit einzuladen. Dies kann als Teil einer klar definierten Reflexionsphase am Ende einer Einheit geschehen, damit alle zu Wort kommen können, auch wenn sie es wegen der bis dahin für sie möglicherweise widerständigen Fremd*sprache nicht getan haben, oder wenn sie vorherige Beiträge abschließend noch einmal anders rahmen möchten (vgl. auch König & Ruf, 2022) – wie im angeführten Unterrichtsbeispiel dann nach dem Unterricht geschehen. Grundsätzlich scheint es sinnvoll, Translanguaging bei der Verhandlung kontroverser Themen einzubeziehen, damit auch Standpunkte und Subjektpositionen, die auf unterschiedlichen Sozio-, oder Subkulturen beruhen, in ihrer Mehrsprachigkeit zum Ausdruck kommen können (vgl. Louloudi, 2024). Dadurch könnte bei dringlichen Aushandlungen das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden aktiviert werden kann – sofern die Lernenden diese ihnen nahen Sprachen nutzen wollen. Auch sind mehrsprachige Beiträge für andere Lernende fremd*sprachig und bringen kulturelle und sprachliche Vergleiche und Mittlungsleistungen mit sich. Grundsätzlich ist das didaktische Setting, das durch Diskussionsimpulse, Ausgangstexte, Scaffolding, Beiträge der Lehrkraft etc. geschaffen wird, jedoch das einer fremd*sprachigen Aushandlung, da dies – so die nächste und zentrale These dieses Beitrags – die Aushandlung kontroverser Themen begünstigen kann.

3. Language of resistance

Das Potenzial, kontroverse Themen in der Fremd*sprache zu verhandeln, liegt darin, dass sich gerade in einer noch nicht (ganz) vertrauten Sprache Inhalte anders besprechen lassen als in der umgebenden hauptsächlich gesprochenen Sprache, in der sie kulturell stark aufgeladen sind. Die Fremd*sprache ermöglicht also auch eine produktive Form der Distanzierung. Diese kann dazu beitragen, dass gerade auch persönlich und emotional sehr nahe gehende Themen besprechbar werden, und – insbesondere im Kontext schulischen

Unterrichts berechtigten – Widerständen begegnet werden kann. In dieser Distanz können dann womöglich Kontroversen und Widerstreit besonders gut gewagt werden. Um diese These auszuführen, sollen verschiedene Ebenen differenziert werden, auf denen Widerstände entstehen können und auf denen die Fremd*sprache eine Rolle spielt: Auf der Mikro-Ebene des Subjekts der Lernenden, auf der Meso-Ebene des Unterrichts in der bzw. den Fremd*sprachen sowie ferner auf der Makro-Ebene globaler fremd*sprachiger Kommunikation – beginnend mit der für didaktische Fragen offenkundigsten Meso-Ebene.

3.1 Meso-Ebene: Verhandlung kontroverser Themen im Unterricht im Schon- und Distanzraum der Fremd*sprache

Auf der Ebene des Unterrichts in der Fremd*sprache lässt sich annehmen, dass das Sprechen über kontroverse Themen im Unterricht in der Fremd*sprache leichter fällt, also dafür geeignet ist, überhaupt kontroverse Themen ansprechen zu können und möglichen Widerständen produktiv zu begegnen. Eine passende Metapher dafür ist die der Fremd*sprache als „Schon- und Distanzraum“, wie Helene Decke-Cornill (2009) sie ebenfalls in Bezug auf die Thematisierung von Gender-Normen nutzt. Danach lassen sich ‚*once removed*‘ durch die Fremd*sprache sowohl kulturell als auch persönlich so hoch relevante bis brisante Themen wie z. B. *gender*, *race*, *class* besonders gut verhandeln. Den Schon- und Distanzraum braucht es, weil der Unterricht, der die Möglichkeit der Anbahnung und Anschlussgespräche an gemeinsam erarbeitete Texte und Themen bietet, auch durch Unfreiwilligkeit und Leistungslogik bzw. asymmetrische Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen oder unter Schüler*innen gekennzeichnet ist. In diesem Kontext gewissermaßen ganz ungeschützt zu vertieften kontroversen Aushandlungen einzuladen, könnte sonst für die Schüler*innen ein soziales ‚Risiko‘ bedeuten.

Die Fremd*sprache markiert bei diesen Aushandlungen die Rolle als Schüler*in. In dieser Hinsicht erfolgt oft als Einwand gegen die Diskussion kontroverser Themen, dass in diesem Rahmen nur sozial erwünschte Antworten gegeben würden, also jegliche Aushandlungen im Fremd*sprachenunterricht mit Breidenstein nur als Teil des ‚Schülerjobs‘ erfolgen würden (vgl. Breidenstein, 2006, in Grein & Vernal-Schmidt, 2022, die diese Metapher fremd*sprachendidaktisch kontextualisieren). Dem Aspekt der Trivialisierung, die mit dem Schüler*innenjob verbunden ist, würden wirklich kontroverse Themen jedoch auch vorbeugen: Auch wenn im Unterricht nicht alles geäußert wird, was gedacht wird, oder etwas gesagt wird, was nicht ganz so gedacht wird, können Impulse zur Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses geliefert werden, die auch jenseits des Unterrichts wirken (vgl. König, 2018: S. 328-329).

Der Distanz- und Schonraumeffekt der Fremd*sprache im Unterricht ebenso wie das Anstoßen tatsächlicher Aushandlungen über den ‚Schüler*innenjob‘ hinaus werden an dem eingangs zitierten Beispiel gut deutlich: Der Schüler Eric kommt *nach* dem Unterricht noch einmal auf Gina zu, um auf Deutsch seine Meinung noch einmal näher zu begründen. Dabei werden im Deutschen tatsächlich ungefilterter und mit schärferen Worten („abartig“) als im Englischen auch z. B. transphobe Äußerungen getätigt – worauf die

Schülerin eingeht, dem aber argumentativ etwas entgegensetzt. Damit gehen die Aushandlungen, die durch den Unterricht und in der Fremd*sprache angestoßen waren, weiter. Angeregt und begonnen wurde das Gespräch jedoch im Unterricht selbst. Dort war der Schüler mehr um ein nachvollziehbares Argument bemüht gewesen als bei der vor allem wertenden Stellungnahme in der informelleren Situation; auch verwendete er im Englischen weniger diskriminierende Begrifflichkeiten. Darin lässt sich der ‚Schonraum‘-Effekt sehen, dass sowohl Fremd*sprache als auch der spezifische Kontext ihrer Verwendung im Unterricht dazu beitragen, dass Kontroversen zur Sprache kommen können, die ohnehin da sind, sonst aber nicht thematisiert werden würden; dies aber mit persönlich, kulturell und sprachlich geringerer Sprengkraft geschieht, weil es sich – zunächst – ‚nur‘ um ein Unterrichtsgespräch auf Englisch handelt. Auch ist ein nicht zu unterschätzender Ertrag auf dem Weg zu einer agonalen Didaktik, wenn überhaupt erst ein Sprechen über kontroverse Themen im Unterricht eingeübt wird: In der gemeinsamen Reflexion mit der durchführenden Lehrkraft des o. a. Unterrichtsausschnitts, bei der es auch um die unterschiedliche Redebeteiligung ging, äußerte diese die Vermutung, dass die männlichen Schüler qua Sozialisation auch jenseits des Unterrichts weniger über persönliche Themen sprechen lernten und dies daher im Englischunterricht im doppelten Sinne erst üben müssten (vgl. König, 2018: S. 321-323).

Sich zu ungewohnten, verunsichernden oder allzu omnipräsenten Diskursen, in denen die Sprechenden selbst besonders verhängen sind, zu verhalten, mag durch den ‚Distanzraum‘ der Fremd*sprache(n) erleichtert werden. Dadurch bietet sich ein etwas verfremdeter Zugang zu Begriffen und Konzepten, da im Vergleich zur Erstsprache Denotat und Konnotat noch nicht so eng gekoppelt sind. Auch Abwertungen oder unangemessene Adressierungen sind in anderen als der auf dem Schulhof mehrheitlich gesprochenen Sprache weniger präsent. Beim Erlernen der Fremd*sprache können daher möglicherweise auch diskursive Normen besser als solche in ihrer sprachlichen Beschaffenheit sichtbar – und damit besprechbar und hinterfragbar – werden. Es wäre sicherlich verkürzend, in der bzw. den jeweiligen Fremd*sprachen bereits das ‚Idiom‘ zu sehen, das in der Einführung zu dieser Ausgabe (vgl. Bartosch et al., 2024) unter Rückgriff auf Lyotard gesucht wird, um Kontroversen offen zu halten und überhaupt zur Sprache zu bringen. Dennoch vermag der distanzierende Effekt, die (noch) nicht ganz so unmittelbare Kopplung von Sprache und Inhalt, sowie der Schonraum der Fremd*sprache im Kontext von Unterricht einen solchen Widerstreit begünstigen.

Der Fremd*sprachenunterricht bietet damit das Potenzial, dass in und mit der Fremd*sprache das Sprechen über kontroverse Themen überhaupt erst angebahnt wird – und zugleich die Mechanismen diskursiver Normierung zur Sprache kommen können. Nicht zuletzt die Schüler*innen reflektierten diese beiden Aspekte in ihren Widersprüchlichkeiten am Beispiel der Repräsentation von LGBTIQ* selbst:

Gina: Well, I think – I think it’s good to include but on the other hand side, I think if you talk about it in class, it just gets unusual. Because you start thinking about it as something that has to be explained, that can’t be normal because you have to talk about it.

Hanna: But there wouldn't be any other way to talk about it, like, at home, nobody is really talking about this.

(König, 2018: S. 311)

Diese Überlegungen zur Inklusion, aber auch zur Gefahr des ‚Othering‘, das Argument, dass LGBTIQ* jenseits des Unterrichts sonst gar nicht zur Sprache kämen und auch die eingangs bereits wiedergegebenen weiterführenden Überlegungen, vielfältigen Identitäten dann in Geschichten („learning stories“) einzubringen, zeigen, dass diese Schüler*innen sich durch die Thematisierung im Fremd*sprachenunterricht bereits üben, Normalität und Normativität nicht mehr unproblematisiert zu lassen und sich ihr analytisch zu nähern. Die widerstreitenden Überlegungen der Schüler*innen, wie mit dem Paradox der Repräsentation von LGBTIQ* umzugehen ist, entsprechen den nicht ganz auflösbaren Widersprüchen, die sie als Subjekte der Macht in ihrer Handlungsfähigkeit wie Abhängigkeit prägen (vgl. Bartosch et al., 2024). Welche Rolle die Fremd*sprache bei dem Umgang mit solchen Unsicherheiten spielt, ist daher näher auf der Mikro-Ebene des Subjekts zu betrachten.

3.2 Mikro-Ebene: Kontroversität im Subjekt, tastende Selbstentwürfe in der Fremd*sprache

Ausgehend von einem Subjektbegriff, nach dem sich das Subjekt diskursiv konstituiert (vgl. Bartosch et al., 2024), stellt sich die Frage, welche Rolle die Fremd*sprache dafür spielt, in ihr Subjekt zu sein – gerade auch in der Pluralität von Sprachen und Subjektpositionen, die ein Individuum in sich vereinen mag. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die meisten Schüler*innen heutzutage mehrsprachig sind, also plurilinguale und -kulturelle Einflüsse in sich vereinen, wenn es ihnen auch nicht notwendigerweise bewusst ist. Viele haben durch familiäre Migration Zugang zu verschiedenen (National-) Sprachen oder verfügen über verschiedene Register, Sozio- und Idiolekte. Englisch ist für die meisten nicht nur Schulsprache, sondern auch die Sprache informeller Kontexte wie der Rezeption von und der Partizipation an sozialen Medien und Online-Subkulturen, die den Alltag der Lernenden prägen. (Wie eingangs erläutert ist insbesondere Englisch daher auch in unterschiedlichem Maße als Fremd*sprache emphatisch mit einem * zu versehen). Englisch ist zumeist die Sprache erster inter- und transkultureller Kontakte und ggf. der Kommunikation während Auslandsaufenthalten.

Die Aneignung einer (zunächst) neuen Sprache und insbesondere des Englischen als lingua franca vieler sub- und interkultureller Begegnungen lässt sich deshalb auch als Medium verstehen, in dem diese diversen Selbstentwürfe, die möglichen Selbsts, das Anders Werden im Laufe der Adoleszenz besonders gut ausprobiert werden können – einschließlich der Widersprüche und Unsicherheiten dabei. Grundsätzlich berührt die Vorstellung, dass eine andere Sprache dazu beitragen kann, sich selbst anders zu erzählen, zentrale Annahmen der Fremd*sprachendidaktik zu Identität und Sprache (vgl. Blell, 2013; Hu, 2013). Empirische Forschung dazu bezieht sich bisher allerdings vor allem auf immersive Lernumgebungen, meist in Migrationskontexten oder mit fortgeschrittenen Fremd*sprachenlernenden auf Hochschulniveau (vgl. z. B. Pavlenko, 2001; Wilson, 2013; König, 2018:

S. 36-38 für einen Überblick), weniger auf schulisches Fremd*sprachenlernen (Ausnahme: Block, 2014) und bisher nicht spezifischer auf die Aushandlung persönlich und kulturell kontroverser Themen darin.

In immersivem Spracherwerb in Migrationskontexten betrachtet Aneta Pavlenko (2001: S. 133 f.) die Identitätskonstruktionsprozesse beim Fremd*sprachenlernen als ‚Selbst-Übersetzung‘. Sie versteht darunter eine Reinterpretation der eigenen Subjektivität in einem neuen kulturellen Kontext in dem Bemühen, darin und entsprechend der dort herrschenden Diskurse verständlich bzw. lesbar sein zu können. Pavlenko und James P. Lantolf (2000) zeigen, dass es in immersiven Kontexten, gerade im Falle von Migration, oft um Anpassung geht, was eine Phase des Verlusts und der persönlichen Krise bedeutet, wenn man sich – zunächst – nicht in der eigenen Sprache erzählen kann. Im Fremd*sprachenunterricht ist das Ausmaß der Verunsicherung nicht so existenziell. Hier kann – im besagten Schon- und Distanzraum, in diesem Fall auf der Mikro-Ebene des Subjekts verstanden – aber durchaus das Sich-Selbst-Erzählen, das Verstehen und Sich-in-Bezug-Setzen sowie die Teilhabe an kulturellen Diskursen im Sinne einer fremdsprachigen Diskursfähigkeit (Hallet, 2008) beginnen. Das Entwerfen und Bezugnehmen in einer noch nicht so selbstverständlichen Sprache passt dabei womöglich besonders gut zu den Widersprüchen und Unsicherheiten, die pubertierende Lernende in Bezug auf ihre eigenen Positionierungen empfinden.

Dieser Punkt wurde von einer Schülerin am Ende des o. g. Forschungsprojekts eingebracht. Auf die letzte inhaltliche Diskussion am Ende eines Schuljahres, die bisher wiedergegeben war, folgte eine abschließende Meta-Reflexion, bei der die Lernenden u. a. gefragt wurden, ob es eine Rolle gespielt habe, dass die Unterrichtseinheiten zu Gender und Sexualität auf Englisch stattgefunden hatten. Eine Schülerin äußerte folgende (Selbst-)Beobachtung:

Somehow, in a way you could say it. Because somehow it is more distanced but distanced isn't really a thing you want – but I can't really explain what it makes but it's like talking English is another focus... [...] And yeah, of course, another language always gives a certain distance to a topic and yeah, I mean, you have to think how to express what you feel about it. Yeah, even when maybe somebody feels like, 'I'm not really getting to the point what I wanted to express', it isn't that bad because it's not, in English. It makes it less... When you say something in German everybody expects you to mean it exactly as you said because you're able to express it exactly in German. When you're not quite sure how to do it in English, it isn't that difficult. (König, 2018: S. 327)

Diese Schülerin* bezeichnet den Effekt der Fremd*sprache von sich aus als *distancing*, will dies aber nicht negativ verstanden wissen. Vielmehr schreibt sie dem Englischen eine Entlastungsfunktion zu, weil im Englischen Gefühle zu dem Thema (Gender-Normen) auch ins ‚Unreine‘ gesprochen werden können. Dies ist ein weiterer Aspekt des Schonraumgedankens: dass also die Behandlung eines Themas, zu dem sich eine Meinung gerade erst bildet und zu dem Erkenntnis erst entwickelt werden, unter Umständen davon profitiert, dies in einer Sprache zu tun, in der auch die Ausdrucksform noch tastend-entwickelnd ist. Als völlig selbstverständlich („of course“) bezeichnet die Schülerin* zudem,

dass eine andere Sprache jedem Thema eine gewisse Distanz verleiht. Die Aussagen dieser und der oben zitierten Schüler*innen deuten zudem darauf hin, dass sich diese Distanz besonders gut nutzen lässt, um trotz der eigenen Verwobenheit in machtvolle Diskurse die in Bartosch et al. (2024) skizzierten erziehungswissenschaftlichen Prämissen einzulösen, wie etwa vorgängige Sprache und Diskurse sowie deren normative Dimension zu untersuchen. Die Notwendigkeit, diese Ansätze für eine agonale Didaktik weiterzudenken, liegt schließlich auch auf der Makro-Ebene globaler Kommunikation und der Rolle der Fremd*sprache in dieser Kommunikation begründet.

3.3 Makro-Ebene: Kontroversität als Prinzip globaler Kommunikation, Widerstreit in Fremd*sprachen immer zu erwarten

Die Relevanz von Widerstreit auf der Makro-Ebene fremd*sprachiger Kommunikation ist so offensichtlich wie zentral: Gesellschaftliche Transformationen sind konflikthaft und global, Krisenhaftigkeit ist dabei aktuell so deutlich wie seit Jahrzehnten nicht mehr, wie bereits in der Einleitung zu diesem Band verdeutlicht. Betont werden soll an dieser Stelle daher nur kurz die Rolle der Fremd*sprache in diesen Transformationen: Globale Konflikte verlaufen mehrsprachig, Englisch als *lingua franca* kommt dabei eine hervorgehobene (und daher auch als dominant zu reflektierende) Rolle zu. Mittlungsprozesse zwischen Sprachen, die häufig ins Englische und aus dem Englischen erfolgen, bringen hohe Anforderungen an sprachliche ebenso wie kulturelle Mittlungsleistungen in Aushandlungen machtvoller Diskurse mit sich. Um Lernende auf Kommunikation in dieser Welt und Zeit vorzubereiten, ist es daher unumgänglich, dass sich der Fremd*sprachenunterricht kontroversen Fragen und ihrer kommunikativen Bewältigung im Sinne von Widerstreit stellt. Dass dieser Unterricht sich für diese Bildungsaufgabe besonders eignet, wurde zuvor auf der Mikro- und Meso-Ebene der Verwendung der Fremd*sprache im Unterricht begründet. Abschließend sollen nun einige Implikationen für einen entsprechenden Fremd*sprachenunterricht formuliert werden.

3.4 Implikationen aus der besonderen Rolle der Fremd*sprache für Widerstreit

Was lässt sich also aus dem Fokus auf die Rolle der Fremd*sprache und aus den angeführten Beispielen aus der Unterrichtspraxis für die mit dieser Ausgabe avisierte agonale Didaktik ableiten? Um nicht eindeutig auflösbaren gesellschaftlichen Konflikten kommunikativ gerecht zu werden, wird mit Chantal Mouffe das Prinzip der Agonalität (statt Antagonismus) eingebracht, nach dem die Lernenden einüben können, spielerische Gegner*innen zu sein, nicht kriegerische Feind*innen (vgl. Bartosch, Derichsweiler & Heidt, 2022). Bartosch (2022) modelliert dies literaturdidaktisch und zeigt am Beispiel literarästhetischen und politisch-kulturellen Lernens, wie in diesem Rahmen Widerstreit eröffnet und offen gehalten werden kann. Die Tatsache, dass diese Aushandlungen in der Fremd*sprache erfolgen, bleibt dabei meist implizit bzw. es wird gezeigt, dass Agonalität als Aufgabe für den Fremd*sprachenunterricht geeignet ist, da sie relevante und kommunikative Aushandlungen mit sich bringt (vgl. ebd.: S. 190). In diesem Beitrag und mit den angeführten Unterrichtsbeispielen wurde ergänzt, inwiefern dabei insbesondere auch

der fremd*sprachliche Unterricht geeignet ist, kontroverse Inhalte in diesem Schon- und Distanzraum zu verhandeln und zwischen den Sprachen einen Raum für (sich) widersprechende Stimmen zu eröffnen. Dabei bietet der Fremd*sprachenunterricht besondere Möglichkeiten, Machtverhältnisse in den thematisierten Diskursen ebenso wie zwischen den Akteur*innen zu adressieren – wenn er sich den damit einhergehenden Herausforderungen stellt.

Um den Herausforderungen eines positiven Umgangs mit Widerstand und Widerstreit im Unterricht zu begegnen, kann an bestehende Konzepte angeknüpft werden. So lassen sich einerseits Ansätze der Förderung von Critical Literacy heranziehen (vgl. Heidt, 2024), um Schüler*innen dazu zu befähigen, die Fremd*sprache(n) als *language of resistance* kennenzulernen, in der sie kontroverse Themen adressieren können. Dazu gehört auch, dass sie lernen, der Sprache selbst widerstehen zu können (einer Bedeutung des ‚*resisting language*‘, die bisher in diesem Beitrag noch kaum berücksichtigt wurde, also ‚*resisting*‘ nicht adjektivisch, sondern als Verb verstanden): Ziel ist es dann, nicht nur die offenkundigen Bedeutungen, sondern auch andere kulturelle Konnotationen kennenzulernen und die durch bestimmte lexikalische Verwendungen möglicherweise versteckten, marginalisierten Diskurse aufzudecken. Dabei kann das mehrsprachige fremd*sprachige Repertoire einer Lerngruppe produktiv werden, wenn Sprachvergleiche bei der Reflexion und Schulung des Sprachbewusstseins genutzt werden: So ließe sich bei einem Nachdenken über die Inklusion geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und deren sprachlicher Repräsentation (als Beispiel) daran anknüpfen, dass es auf Türkisch, Farsi oder Englisch keine männlichen und weiblichen Artikel gibt – und untersuchen, welche Formen inklusiven Sprachgebrauchs es in Sprachen gibt oder welche sich entwickeln ließen, die genusmarkierende Artikel verwenden. Die Fremd*sprachen werden so selbst zu Gegenstand einer kulturellen Reflexion und die Schüler*innen lernen nicht nur einen bejahenden Blick auf Zielsprache und -kulturen. Vielmehr üben sie auch im Schon- und Distanzraum der Fremd*sprache eine auf diese Weise dezentrierte Perspektive auf allzu vertraute wie neu zu erschließende sprachliche und kulturelle Zusammenhänge zu entwickeln. Ansätze der Förderung von Critical Literacy liegen aktuellen kulturdidaktischen Konzepten zugrunde (vgl. Heidt, 2024). Allerdings zeigt jüngste international vergleichende Forschung (Louloudi, 2023), dass das Verständnis, nach dem Lehrer*innen in ihrer Praxis Critical Literacies rahmen und nutzen, je nach Bildungssystemen stark variiert: von Critical Literacy als grundsätzlicher Informationsverarbeitung hin zu Critical Literacy als Voraussetzung für eine Social Justice Education (vgl. ebd.). Im Kontext einer agonalen Didaktik (insbesondere im deutschen Bildungssystem) müssten kritische Lesarten also am Beispiel kontroverser, komplexe Machtverhältnisse adressierender Themen eingeübt werden. Dabei bleibt die Frage zu klären, wie mit divergierenden Lesarten umgegangen wird und wie diese explizit begrüßt werden können (vgl. Derichsweiler, 2024). In dieser Hinsicht sind andererseits Ansätze der Kritischen Pädagogik anschlussfähig, was für die Fremd*sprachendidaktik z. B. in verschiedenen Beiträgen in Gerlach (2020) aktualisiert wird – und in diesem Band durch die transdisziplinäre Zusammenführung von Ansätzen Transformati-

ver Bildung, Machtkritik und Beispielen wie Boler und Zembylas' (2003) *Pedagogy of Discomfort* (vgl. einführend Bartosch et al., 2024) weiter akzentuiert wird. Diese Perspektiven werden in der Fremd*sprachendidaktik dringend benötigt, um neben dem Fokus auf Themen und Zugängen zu ihnen auch die Akteur*innen, die Lernenden wie Lehrenden in ihren Interaktionen und Funktionen im Rahmen diskursiver Machtverhältnisse mit zu konzeptualisieren. Denn auf dem Weg zu einer agonalen Didaktik bedarf es einer grundlegenden Reflexion und Revision der gegenwärtig geläufigen Lehrer*innenrollen und Lehrer*innen-/Schüler*inneninteraktionen sowie der institutionellen und sozialen Hierarchien, die in jedem Klassenzimmer vorhanden sind. Lehrer*innen wie Schüler*innen müssten das eigene Unbehagen und das der anderen auszuhalten lernen, das bei einer agonalen Aushandlung kontroverser Themen entstehen kann. Zu diesem Unbehagen mögen lehrer*innenseitig auch Kontrollverlustängste gehören, wenn die Themen, Subjektpositionierungen, Ressourcen, und Aushandlungen der Schüler*innen stärker fokussiert und nicht durch eine starke Lehrer*innenlenkung eingehegt werden. Sina Derichsweiler (2024) formuliert entsprechende Implikationen für die Lehrer*innenbildung im Sinne einer agonalen Didaktik und entwirft das Bild des Fremdsprachenunterrichts als ‚Solidaritätslabor‘.

Das oben angeführte Beispiel einer Diskussion im Unterricht zeigt, dass es sich lohnen könnte, die Herausforderungen eines schüler*innenorientierten und mit den Lernenden solidarischen Verhältnisses zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aufzunehmen. Die wiedergegebene Diskussion verlief rein in einer Kleingruppe und wäre der Lehrperson (ohne die Audioaufnahmen) üblicherweise nicht im Detail bekannt gewesen. Das Beispiel zeigt, dass die Schüler*innen untereinander durchaus sowohl – in ihnen vorhandene – kontroverse, auch diskriminierende, Ansichten einbringen und auch untereinander aushandeln können. Allerdings kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass die Grenze zwischen kontrovers und menschenfeindlich so klar gezogen wird wie von der Schülerin Gina, die dies zudem auch erst nach dem Unterricht tat. Nach Phasen der Aushandlungen der Schüler*innen untereinander wären durchaus zusammenführende, durch Lehrer*innen moderierte Phasen möglich und sinnvoll. Anders als meistens ginge es dann aber eben nicht darum, Ergebnisse ab- und nachzufragen, worauf sich eine Gruppe geeinigt hätte; vielmehr ließe sich an dieser Stelle explizit fragen, an welchen Stellen keine Einigung erzielt wurde, welche Punkte kontrovers waren und welche Positionen dabei nicht vereinbar waren. Diese Abschlussphase müsste methodisch so unterstützt werden, dass alle zu Wort kommen können und ebenfalls mehrsprachige Äußerungen einladen, damit die Lernenden selbst wählen können, in welcher sprachlichen Nähe oder Distanz, in welchem ihrer sprachlichen Register, sie sich dazu äußern wollen. Für (zukünftige) Lehrer*innen würde dies bedeuten, die inhaltliche und sprachliche Kontrolle abzugeben und keine Angst davor zu haben, sondern geradezu davon auszugehen und didaktisch anzubahnen, dass dann unabsehbare kontroverse Meinungen und verschiedene Sprachen aufkommen, denen im Unterricht ein diskursiver Raum eröffnet wird. Daran mag die Unsicherheit hindern und insbesondere Berufsanfänger*innen fragen lassen, wie mit Diskussionsbeiträgen umzugehen ist, die diskriminierende Aussagen beinhalten.

Eine der zentralen Fragen der *Reading Resistance*-Konferenz war die nach den Grenzen des ‚Sagbaren‘ im Unterricht und ab wann es für die Lehrperson gilt, doch lenkend einzugreifen. Eine scheinbar offensichtliche Antwort, die jedoch nicht zufällig zuletzt von mehreren Seiten noch einmal explizit begründet wurde (für einen Überblick vgl. Marxl & Römhild, 2023), ist die Grundlage der Menschenrechte: also einzuschreiten, wenn die Würde von Menschen verletzt wird und diskriminierendes Verhalten gezeigt wird. Diese auf den ersten Blick eindeutige Grenze des Sagbaren ist in Unterrichtsgesprächen allerdings häufig weniger eindeutig und höchst persönlich in Motivation und Position der Sprecher*innen verwickelt (vgl. das Beispiel in Bartosch, Derichsweiler & Heidt, 2022). Auch besagt die Grundlage der Menschenrechte noch nicht, wie Lehrer*innen diese Grenze ad hoc im Unterrichtsgespräch so umsetzen können, dass sie ein Gespräch auf Augenhöhe offen halten und das Gesicht aller Gesprächsbeteiligten wahren können, wie eine Intervention also nicht als Schließungstendenz durch die Lehrperson wahrgenommen würde. Das Lehrer*innenhandeln wird in dem diesem Beitrag zugrunde gelegten Unterrichtsausschnitt nicht fokussiert; der Ausschnitt zeigt allerdings, dass auch Mitschüler*innen hellhörig für diese Grenzen sind und untereinander diese Grenzen setzen können. Wenn die Lernenden sich dazu nicht selbstständig äußern oder äußern können, lassen sich durch Fragen und andere Verfahren entsprechende Impulse setzen: Es wäre dann die Aufgabe der Lehrperson, darin zu unterstützen, dass strukturelle Machtverhältnisse sichtbar und mitbedacht und bisher nicht gehörte Stimmen aktiviert werden. Erleichtert und ermöglicht wird sowohl die Aushandlung kontroverser Themen als auch die Reflexion diskursiver Machtverhältnisse durch den Schon- und Distanzraum der Fremd*sprache. Zu den Verfahren, die solche agonalen Aushandlungen ferner unterstützen können, gehören z. B. Methoden aus antirassistischer oder geschlechterreflektierender außerschulischer Bildungsarbeit oder etwa dramapädagogische Methoden, die helfen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und ausdrücken zu können. Nicht zuletzt wird der Schon- und Distanzraum der Fremd*sprache durch literarische Texte in der Fremd*sprache potenziert: Literarische Texte bieten Figuren und Konflikte an, die komplex sind und an deren Beispiel widerstreitende Positionen nachvollzogen werden können. Lernende können sich dazu selbst in Bezug setzen, müssen dies im Unterricht aber nicht explizit tun. Die Interaktion mit dem Text und – in der Anschlusskommunikation im Klassenraum – über den Text kann zudem Machtverhältnisse sichtbarer machen und Widerstreit herausfordern, den es dann offen zu halten gilt (vgl. Bartosch, 2022). Dies wird begünstigt durch die literar-ästhetische Form der Texte, insbesondere, wenn die Texte in einer fremden* Sprache gestaltet sind und im Fremd*sprachenunterricht gelesen und diskutiert werden.

4. Fazit

In diesem Beitrag wurde unter Rückgriff auf einen Unterrichtsausschnitt argumentiert, dass die Fremd*sprache im Fremd*sprachenunterricht auf verschiedenen Ebenen besonders geeignet ist, Widerstreit zu kontroversen und machtvollen Themen einzuladen und

einzuüben: Auf der global-gesellschaftlichen Makroebene ist deutlich, dass die Fremd*sprachendidaktik Kontroversen und Widerstand in einer globalen Kommunikation mitkonzeptualisieren sollte. Auf der Meso-Ebene der Verwendung der Fremd*sprache im Unterricht wurde gezeigt, dass dies in der Fremd*sprache und im Fremd*sprachenunterricht besonders begünstigt wird. Auf der Mikro-Ebene des Subjekts, so wurde argumentiert, gehören Widersprüche und Konflikte durchaus zu den Subjektivierungsprozessen der Jugendlichen, die in ihrer Unabgeschlossenheit und in dem Unperfekten besonders gut in der Fremd*sprache repräsentiert werden. Es lohnt sich also, den Widerständen, die ein Formulieren in der Fremd*sprache zunächst mit sich bringen kann, didaktisch zu begegnen, um die Potenziale der Fremd*sprache(n) für Widerstreit nutzen zu können.

5. Literatur

5.1 Primärliteratur

- Ness, Patrick (2010). *Different for Boys*. In Gray, Keith (Hg.), *Losing it*. London: Andersen, S. 73–117. Überarbeitete und illustrierte Neuauflage: Ness, Patrick & Bendix, Tea (2023). *Different for Boys*. London: Walker Books
- Shakespeare, William (2010 [1609]). Sonnet 18 (Shall I compare thee to a summer's day). In: Ders.; Duncan-Jones, Katherine (Hg.): *Shakespeare's sonnets*. London: Methuen Drama, S. 149.
- Smith, Zadie (2001). *White Teeth*. London: Penguin Books.

5.2 Sekundärliteratur

- Bartosch, Roman (2022). Agonalität als Aufgabe: Relativität und Bildung für Nachhaltigkeit in der inklusiven Englischdidaktik. In Führer, Carolin; Schweitzer, Friedrich; Tesch, Bernd; Eiben-Zach, Britta; Ufat, Fahimah; Thomas, Philipp; Polleichtner, Wolfgang; Grewe, Bernd & Küchler, Uwe (Hg.). *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*. Münster/New York: Waxmann, S. 179-191.
- 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*, S. 73-89.
- Bartosch, Roman; Koller, Hans-Christoph Koller; Rose, Nadine & Volkmann, Laurenz (2024). Auf dem Weg zu einer agonalen Didaktik: Bildung, Subjektivierung und Perturbation. In k:ON SH 5(2024), S. 1-17.
DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s5.1>
- Blell, Gabriele (2013). Sprach(en)lernen und Identität im Kontext eines literatur- und kultureldidaktischen Fremdsprachenunterrichts. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), *Identität*

- und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Tübingen: Narr, S. 39-49.
- Block, David (2014). *Second language identities*. London: Bloomsbury Academic.
- Boler, Megan & Zembylas, Michalinos (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding. In Trifonas, Peter Pericles (Hg.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change*. London: Routledge, S. 107-130.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hg.) (2013). *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr.
- Decke-Cornill, Helene (2009). Doing and Undoing Gender im Klassenzimmer. Methodische Grundsätze und einige Anregungen. In *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, S. 14-19.
- Derichsweiler, Sina (2024). *Das Solidaritätslabor. Polarisierung und Heterogenität im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht*. Trier: WVT.
- Elsner, Daniela & Lohe, Viviane (Hg.) (2021). Themenheft Mehrsprachigkeit. In *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 171.
- Gerlach, David (Hg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Grein, Matthias & Vernal Schmidt, Janina (2022). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. In *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1(1), S. 19-38.
- Hallet, Wolfgang (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In Legutke, Michael (Hg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, S. 76-96.
- Heidt, Irene (2024). Critical Literacy. In Surkamp, Carola (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (erscheint demnächst).
- Hu, Adelheid (2013). Über das Verhältnis von Identität, Sprache und Mehrsprachigkeit – mit einigen Anmerkungen zur Situation in Luxemburg. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr, S. 69-79.
- König, Lotta (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Berlin: Metzler.
- König, Lotta & Merse, Thorsten (2023). 'Compairing [sic] a girl to a summers day is gay' – Que(e)rying EFL Learners' Engagement with Shakespeare's Sonnet 18 and Contemporary YA Fiction. In *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 53(2), S. 135-173.
- König, Lotta & Ruf, Wiebke (2022). Unterrichtspraktische Perspektiven auf kulturelles Lernen. In König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*, S. 421-429.

- König, Lotta; Surkamp, Carola & Schädlich, Birgit (Hg.) (2022). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin: Metzler.
- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta (2000). Second Language Learning as Participation and the (Re-)Construction of Selves. In Ders. (Hg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, S. 155-178.
- Louloudi, Eleni (2023). *Investigating Teachers' Perspectives of Critical Literacies: A Comparison of Case Studies in Canada and in Europe*. Berlin: Metzler.
- ___ (2024). Translanguaging. In Surkamp, Carola (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (erscheint demnächst).
- Marxl, Anika & Römhild, Ricardo (2023). Kritische Diskursfähigkeit im Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Ausdifferenzierung eines Leitkonzepts schulischer Bildung. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 52(2), S. 102-117.
- Pavlenko, Aneta (2001). 'How am I to become a woman in an American vein?': Transformations of gender performance in second language learning. In Dies. (Hg.), *Multilingualism, second language learning, and gender*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 133-174.
- Surkamp, Carola (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Berlin: Metzler, erscheint demnächst.
- Tödter, Mareike (2023). *Fremdheit im Englischunterricht. Eine interdisziplinäre Grundlagenarbeit zur Gestaltung von Fremdheitserfahrungen*. Trier: WVT.
- Wilson, Rosemary (2013). Another language is another soul. In *Language and Intercultural Communication* 13, S. 298-309.

Über die Autorin

Lotta König ist Professorin für die Didaktik englischsprachiger Literaturen und Kulturen in Bielefeld. Sie hat in Göttingen Englisch und Französisch auf Lehramt studiert und zu Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht promoviert. Mehrmonatige Auslandsaufenthalte in Kanada, der Türkei und Frankreich haben ihr Interesse an Sprachen als Schlüssel zu Kulturen geprägt. Nach der Promotion war Lotta König als Referendarin und Lehrerin an zwei Gesamtschulen und als Postdoktorandin in den Didaktiken der Anglistik und Romanistik in Göttingen tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des kritischen kulturellen Lernens, dem Fremdspracherwerb an außerschulischen Lernorten, in Konzepten von Sprachmittlung und diversitätssensibler Literaturdidaktik.

Kontakt: Lotta.koenig@uni-bielefeld.de