

Roman Bartosch & Sina Derichsweiler

Widerstand und Agonalitätsaushandlung im inklusiven Fremdsprachenunterricht: Ein fachdidaktischer Dreischritt von Elementarisierung, Rekategorisierung und Modellierung

Abstract

Das Aushalten und gemeinschaftliche Aushandeln von Widerstandserfahrungen, insbesondere in inter- und transkulturellen Kontexten, ist zentral für eine inklusive Literaturdidaktik. Anstatt Literatur traditionell zu interpretieren, schlägt der vorliegende Beitrag vor, den gemeinsamen Umgang mit Widerstand im Sinne eines im Verlauf vorgestellten Konzepts der Agonalitätsaushandlung zu nutzen, um Schüler*innen einen produktiven Zugang zu kulturellen und künstlerischen Erfahrungen zu ermöglichen und damit zum demokratischen Lernen beizutragen. In einem dreischrittigen Vorgehen bestehend aus Elementarisierung, Rekategorisierung und Modellierung, wird eine literaturdidaktische Perspektive auf Agonalität und inklusiven Fremdsprachenunterricht entwickelt.

Enduring and communicatively negotiating experiences of conflict and resistance, are central to an inclusive literature pedagogy, particularly in intercultural and transcultural contexts. The article proposes that, instead of interpreting literature in a traditional sense, literary education ought to focus on reading experiences of resistance through an agonistic lens in order to provide students with meaningful cultural and artistic experiences and to contribute to democratic learning. Through a three-step approach consisting of elementarization, recategorization, and modeling, this article combines literary studies and theories of agonism with principles of inclusive foreign language teaching to emphasize that the goal of teaching literature should not be the 'successful' interpretation of literature but should lie, instead, on the recognition and cooperative negotiation of resistance.

Schlagwörter

Inklusive Fremdsprachendidaktik, Agonalität, inter- und transkulturelles Lernen, Literaturdidaktik

Inclusive foreign language teaching, agonality, inter- and transcultural learning, teaching literature

I. Einführung: Widerstände inklusive

Zahlreiche fachdidaktische Veröffentlichungen der letzten Zeit rahmen ihre inklusionstheoretischen Ausführungen, indem sie sich auf die UN-Behindertenrechtskonvention, die Deutschland im Jahre 2009 ratifiziert hat, berufen. Damit verweisen sie auf die politische Frage nach der Gestaltung von Partizipation und dem Recht auf Teilhabe, mithin also Grundfragen des demokratischen Zusammenlebens. Diese Dimension von Inklusion, die sich in der aktuellen Forschung verstärkt mit ‚Gelingsbedingungen‘ oder empirischen



Untersuchungen., wie z. B. der Einstellung von Lehrkräften beschäftigt, wird oft nicht expliziert. Im vorliegenden Beitrag soll diese Dimension als Teil eines „epochaltypischen Schlüsselproblems“ (Klafki, 1996: S. 56-63), das kulturelle Vielfalt, Heterogenität von Lernenden und politische sowie (fremd)sprachliche Diskursfähigkeit umfasst, betrachtet werden (vgl. Derichsweiler, 2024). Aufgeschlüsselt werden sollen die Zusammenhänge dieser Aspekte anhand des Phänomens des Widerstandes bzw. des Konzepts der Agonalität sowie der Forderung, fachdidaktische Wege zu finden, den „Dissens offen[zu]halten“ (Lyotard, zitiert im Basisartikel). Besonders berücksichtigt werden soll dabei die Tatsache, dass die verstärkte Fokussierung auf Lernende mit diagnostiziertem Förderbedarf auch als potentieller Konflikt der Gleichbehandlung und Gerechtigkeit verstanden werden kann, da Inklusionsdiskurse und -praktiken ihrerseits nicht unwidersprochen vorstattengehen. Friederike Klippel fordert daher eine „nüchterne[] Erörterung der bestehenden grundsätzlichen Widersprüche“ inklusiver Bildungsbemühungen in Deutschland (Klippel, 2017: S. 115). Auch in der Presse finden sich Verweise auf Gerechtigkeitsfragen und die Widersprüche eines rechtlich ungenau gefassten Anspruchs auf Teilhabe (Schnabel, 2019). Nun ist sicherlich Klippel zuzustimmen, dass eine solche übergreifende Problematik keinesfalls bloß „fachintern“ (2017: S. 116) bearbeitet werden kann. Aber es ließe sich fragen, welche fachinternen Vorschläge es zu Fragen der gerechten Aushandlungen von Widerständen im Unterricht gibt und ob die fachdidaktische Umsetzung von Inklusion und diversitätsorientierten Bildungsansprüchen nicht Gelegenheit bietet, durch unterrichtliche Praxis auf eben diese gesamtgesellschaftliche Kernfrage nach der erfolgreichen Aushandlung von Widerständen vorzubereiten.

Der vorliegende Beitrag versucht daher, Phänomene von Widerstand und Agonalität in ihrer Vielfältigkeit, aber auch in ihrer Strukturähnlichkeit produktiv für eine inklusive Literaturdidaktik aufzunehmen. Dazu fasst er gesellschaftliche Widerstände gegen Fremdheit und Vielfalt aus einer inter- und transkulturellen, literaturdidaktischen Perspektive, die Widerständigkeit als elementares Moment (fremdsprachlicher) Textbegegnung auffasst und einen kommunikativen, wertschätzenden Umgang mit Nicht-Verstehen und Unsicherheit theoretisch und methodisch zur Basis von unterrichtlicher, kommunikativer Aushandlung macht. Dies erlaubt, (den produktiven Umgang mit) Widerstand als zentrales Element kultureller Erfahrung aufzugreifen und pädagogisch im Sinne des inter- bzw. transkulturellen Lernens mit Literatur zu nutzen (vgl. auch Tödter, 2023). Unter Rückgriff auf bildungstheoretische und literaturdidaktische Überlegungen zur Widerständigkeit künstlerischer und kultureller Erfahrung wird argumentiert, dass nicht etwa das erfolgreiche Interpretieren oder Ausdeuten von Literatur das Kernziel einer inter- oder transkulturellen Literaturdidaktik sein kann, sondern vielmehr das Erkennen, Aushalten und gemeinschaftlich-kooperative Aushandeln von Widerstandserfahrungen, was Nichtverstehen und Ablehnung einschließt und in Anlehnung an sprachdidaktische Überlegungen zur Bedeutungsverhandlung als *negotiation of agonality* bezeichnet werden soll (vgl. Bonnet, 2013; Bartosch, 2020).

Grundlage dieser Überlegungen ist die Annahme einer potentiellen Strukturähnlichkeit von unterrichtlichen Aushandlungsprozessen und gesellschaftlichen Prozessen der

Differenzbearbeitung: Wenn Unterricht auf die ambiguitätstolerante Aushandlung von Widerstand hinwirken kann, so die Idee, werden Schülerinnen und Schüler im weiteren Sinne transkulturell und inklusiv gebildet und zur gesellschaftlichen Gestaltung von Konflikten und Exklusionsprozessen befähigt. Bei der Auswahl von Lerninhalten bzw. der gemeinsamen Modellierung komplexer Kompetenzaufgaben und ihrer methodischen Realisierung spielt ‚Widerstand‘ daher nicht bloß eine thematische Rolle, sondern stellt den zentralen Gemeinsamen Gegenstand (Feuser) dar. Nicht bloß die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler sind Ausgangspunkt individualisierender Differenzierungsmaßnahmen, sondern das gesamte Aufgabendesign versucht, Prozesse kultureller Aushandlung gestalten zu helfen und Momente der Agonalität und des Widerstands dezidiert als notwendige Lernanlässe und „widerstandbegrüßend“ (Derichsweiler, 2024) aufzugreifen.

Aufbauend auf Beobachtungen zu Widerstand und Gesellschaft bzw. Bildung kann die Idee einer *negotiation of agonality* in Folgeschritten bildungstheoretisch und fachdidaktisch durch Bezugnahme auf den Vorschlag einer ‚agonalen Didaktik‘ ausführlicher entfaltet werden. Dies scheint vor allem deswegen vielversprechend, weil Inklusion oftmals gefasst wird als „die theoretische und praktische Lösung aller Probleme [...], die zu Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Marginalisierungen führen“ und in diesem Zuge „das Problem der intersubjektiven Ausgrenzung ausschließlich normativ und präskriptiv betrachtet“ (Singer, 2018: S. 32). Dies ist zu hinterfragen, weil zu befürchten ist, dass Moralisierungen „das Gegenteil der eigenen Intentionen bewirken, indem sie ausgrenzendes Verhalten verstärken und zu neuen Exklusionen führen“ (ibid.). Ein notgedrungen kurssorischer Blick in entsprechende empirische Forschung scheint diese These zumindest nicht zu entkräften (Budde, 2021; Meseth, 2021).

Im Bewusstsein der in der Forschung kritisierten Moralisierungstendenzen argumentieren wir im Folgenden unter Rückgriff auf Chantal Mouffes Konzept des Agonistischen und wollen zeigen, dass es (unter anderem) geeignet ist, die „bestehenden grundsätzlichen Widersprüche“ (Klippel, 2017) des Bildungsdiskurses als auch darüber hinaus fachspezifische Lernerwartungen zu adressieren. Mouffe (2013) konzipiert das Agonistische als Gegenentwurf zum Antagonistischen, also einer Auseinandersetzung mit dem Ziel der Auslöschung oder Assimilation eines als Feind wahrgenommenen Gegners, die moralisch, ethnisch, kulturell oder identitär und eben nicht politisch institutionalisiert ausgetragen wird (vgl. Mouffe, 2013: S. 41). Sie hält fest:

Society is permeated by contingency and any order is of an hegemonic nature, i.e. it is always the expression of power relations. In the field of politics, this means that the search for a consensus without exclusion and the hope for a perfectly reconciled and harmonious society have to be abandoned. (xi)

Darauf aufbauend entwickelt sie die Vorstellung einer Politik, die Widerstände aufgreift und anerkennt, anstatt sie bloß auflösen zu wollen: „a central task of democratic politics is to provide the institutions which will permit conflict to take an ‘agonistic’ form, where the opponents are not enemies but adversaries among whom exists a conflictual consensus“ (xii, siehe auch Assmann & Assmann, 1990). In diesem Kontext schreibt sie auch und gerade künstlerischer Intervention eine besondere Rolle zu, worauf wir im Folgenden

noch zu sprechen kommen werden, vor allem weil ein widerstandstheoretisches Kunstverständnis, wie Mouffe es vorstellt, literaturdidaktisch fruchtbar gemacht werden kann. Die pädagogische und fachdidaktische Bearbeitung der Widerständigkeit von Kunst und Literatur entspräche dann der Förderung von Kompetenzen der Anerkennung und Aushandlung von Widerständen im Sinne einer agonistischen Praxis, die, wie oben angedeutet, auch demokratiebildend und radikal teilhabeorientiert und dadurch inklusiv ist.

Ein weiteres, für die folgenden Betrachtungen relevantes Feld ist das der linguistischen und soziologischen Erforschung von Agonalität. Anders als Mouffe betrachtet die sprachwissenschaftliche Forschung weniger politische Prozesse und deren Aushandlungen in Institutionen, sondern fokussiert sogenannte „agonale Zentren“ (Felder 2013, 2015; Mattfeldt, 2018), die verstanden werden als Diskursarenen, in denen oppositionelle bzw. widerstreitende Bedeutungen sprachlich ausgehandelt werden (Mattfeldt, 2018: S. 56). Und aus der Soziologie stammt eine in jüngster Zeit vielfach rezipierte Studie zu „Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft“, die mit dem Begriff der „Triggerpunkte“ ein aus unserer Sicht für fachdidaktische Forschung und Praxis gehaltvolles Konzept vorschlägt (Mau, Lux & Westheuser, 2023). Die Autoren zeigen anhand umfangreicher empirischer Studien die Grenzen der allgegenwärtigen Polarisierungsthese auf, wenn sie darstellen, dass in weiten Teilen der (deutschen) Gesellschaft weitgehende Einigkeit zu vermeintlichen Konfliktthemen (Gleichstellung, Klimawandel usw.) herrscht, diese aber bedroht ist durch die erwähnten „Triggerpunkte“, nämlich inhaltliche und sprachliche Diskursmomente, in denen „Konsens in Dissens umschlägt“ und „Konflikte emotionalisiert werden“ (ibid.: S. 24).

Der in beiden Forschungsfeldern genutzte Begriff der ‚Arena‘ verweist bereits auf die Anschlussmöglichkeiten dieser Forschung im Kontext einer agonalen Didaktik. Vor allem bedeutsam ist jedoch, dass erneut eine Strukturähnlichkeit zu Tage tritt, die ihre pädagogische und didaktische Bearbeitung gleich mitliefert: versteht man den Fremdsprachen- oder Englischunterricht als diskursive Arena, lassen sich gesellschaftliche wie klassenspezifische Triggerpunkte nicht nur identifizieren, sondern auch als solche analysieren und möglicherweise adressieren. Eine linguistisch-soziologische Analyse bietet damit den Rahmen einer fachdidaktischen Aushandlung von Agonalität, die Triggerpunkte und literar-ästhetische Ambivalenz produktiv, widerstandsbegrüßend und somit letztlich inklusiv und demokratieförderlich aufgreift.

2. Widerstände als Teil einer Bildungs(prozess)theorie im Kontext inter- und transkulturellen Lernens

Eine agonale Didaktik kann neben den oben skizzierten politikwissenschaftlichen Arbeiten von Mouffe, der linguistischen Analyse agonaler Zentren und der soziologischen Bewusstheit von Triggerpunkten auf einen umfassenden Diskurs vor allem innerhalb der philosophisch motivierten Bildungstheorie zurückgreifen. Insbesondere die Arbeiten, die Rainer Kokemohr und andere zur ‚Bildungsprozessstheorie‘ vorgelegt haben, erscheinen uns hilfreich. So definiert Kokemohr Bildung als sprachlich strukturierten „Prozess [...],

der von widerständigen Erfahrungen angetrieben wird und sich aus dem figurativen Überschusspotential symbolischer Systeme und ihrer imaginären Aufladung speist“ (2007: S. 15). Eine literaturdidaktische Weiterentwicklung bietet sich nicht nur deshalb an, weil Kokemohr Bildung als Prozess der Welterschließung und Selbsterzählung fasst, der narrativ strukturiert ist und dementsprechend theoretisch wie empirisch unter Rückgriff auf narratologische Kategorien und Überlegungen zum Beispiel Paul Ricœurs zur mimetischen Figuration untersucht werden kann. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang vor allem der Vorschlag, Widerstand als bildende Krisenerfahrung zu verstehen, die begreifbar wird durch Ereignisse, die „der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen“ und als Prozess, „der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung [...], in deren Denk- und Redefiguren mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist“ (Kokemohr, 2007: S. 21). Wie oben bereits angemerkt, betrifft eine solche Widerstandserfahrung mitnichten nur eine narrative oder rein subjektive Ebene. Vielmehr kann das kooperativ-kommunikative Aushandeln von Widerstand im Kontext kultureller Vielfalt und Inklusion und vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Auseinandersetzungen in Europa und der Welt als ‚epochaltypisches Schlüsselproblem‘ und kollektive Aufgabe gefasst werden. Dass literarisches Lernen eine genuine Erfahrung entsprechender Ereignisse und Prozesse erlaubt, unterstreicht die Bedeutung der Literaturdidaktik (vgl. Fiebig, 2016; Mitterer, 2016); dass Triggerpunkte Phänomene (vor allem) auf der Sprachebene darstellen, zeigt das Potenzial auf, dass sprach- und kulturdidaktische Zusammenarbeit in der Theoriearbeit an einer agonalen Didaktik auszeichnet.

Im spezifischen Kontext des interkulturellen Lernens als Prozess der Krisen- und Widerstandsaushandlung kritisiert Hans-Christoph Koller dann auch vor allem die konkrete didaktische Umsetzung anhand qualitativ-rekonstruierender Interpretationen von Gesprächen und Interviews, die aufzeigen, dass die Erfahrung des Fremden auf intersubjektive Begegnungen begrenzt und so eine „Gleichsetzung des Fremden mit dem Anderen (im Sinne einer anderen Person)“ impliziert wird (Koller, 2007: S. 72). Gerade im interkulturellen Kontext laufe diese Implikatur Gefahr, kulturalisierende Zuschreibungen zu verfestigen, die auch im vorliegenden Beitrag in Frage gestellt werden sollen (vgl. Koller, 2007: S. 72). Wie zu zeigen sein wird, findet sich die von Kokemohr thematisierte „Subsumtionsresistenz“ (Koller, 2007: S. 71) und das von Bernhard Waldenfels vor einem ähnlichen Hintergrund diskutierte Phänomen des Fremden als jenem, das „sich entzieht“ (Waldenfels, 1997: S. 42) in besonderem Maße in ästhetischen Kontexten und Gegenständen, so dass der vorliegende Beitrag versuchen wird, die genannten Überlegungen dezidiert literaturdidaktisch zu fassen und zu modellieren (vgl. dazu auch Kokemohr, 2007: S. 26).

Zurecht muss der Begriff des Interkulturellen dabei mit einiger Vorsicht genutzt werden, auch wenn eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Kulturbegriff hier nicht erfolgen kann. Verwiesen sei aber auf Kokemohrs Hinweis, dass „wir uns nur vom Boden unserer je eigenen kulturellen Ordnung aus auf die je andere Kultur beziehen können“ (2007: S. 23). Dies bedeute, dass es „zwischen oder über den Kulturen keine Position [gebe], die das Prädikat *inter* im Sinne einer Gleichzugänglichkeit

verschiedener Kulturen rechtfertigte“ (ibid.). Es wird daher zu überlegen sein, inwiefern Ansätze des transkulturellen Lernens die problematische Vorstellung gleichzugänglicher und klar abgrenzbarer Kulturentitäten zu umgehen hilft (vgl. Roche & Venohr, 2018: S. 63 f.) und inwiefern eine unterrichtliche Aushandlung von Widerstreit auch und gerade in heterogenen Lerngruppen nahelegt, nicht den übergeordneten Ort zu suchen, der metakulturell das Interkulturelle strukturiert, sondern vielmehr das *inter* zu verstehen als kommunikativen Aushandlungsprozess, der Lernen verlangt, ermöglicht und fördert (Bartosch, 2019a).

Daraus lassen sich drei Grundfragen ableiten, die das Kulturverständnis, die fachdidaktische Konzeption von Lernen und die abschließende unterrichtliche Modellierung betreffen. Erstens stellt sich im Kontext eines prozessorientierten kultursensiblen Lernens die Frage nach dem ‚Elementaren‘ einer interkulturell-inklusiven Literaturdidaktik: Was ist die Kernerfahrung literar-ästhetischen Lernens, und wie kann diese für den Unterricht elementarisiert werden? Zweitens stellt sich die Frage, inwiefern fachdidaktische Konzeptionierung erlaubt, Widerständigkeit so aufzunehmen, dass das unterrichtliche Ziel nicht mehr bloß in der Auflösung von Ambiguität und der Überwindung von Widerstand liegt, sondern ein pädagogisch begründbares und kompetenzorientiert beschreibbares Konzept der Agonalitätsaushandlung an eben diese Stelle tritt. Dies würde einer an Dekategorisierung interessierten Didaktik (vgl. Hinz & Köpfer, 2016; Musenberg, Riegert & Sansour, 2018) erlauben, Positionen der Widerständigkeit und Prozessschritte der Agonalitätsaushandlung im Hinblick auf unterrichtsrelevante Merkmale und Aspekte hin fachdidaktisch zu *rekategorisieren*. In anderen Worten: An die Stelle kultureller oder behinderungsbezogener Zuschreibungen tritt eine fachdidaktisch kontextualisierte Aufnahme von Vielfalt in einen prozessorientierten, sprach- und kulturdidaktischen Austausch innerhalb einer Lerngemeinschaft, der durch Agonalitäten und Triggerpunkte ebenso geprägt ist und analysierbar wird wie durch Momente der Harmonie und Solidarität. Es sind jene Spannungsverhältnisse zwischen Agonalität und Harmonie, die eine fachspezifische Rekategorisierung nachgerade einfordert, wobei die Kategorisierung nunmehr auf Aufgabenformate, nicht Lernende, abzielt und dazu literarische Widerständigkeit, gesellschaftliche Agonalität und unterrichtliche, sprachliche Aushandlungen in Bezug setzt. Schließlich stellt sich die Frage nach konkreten Methoden und Konturierungen dieser Ideen im Sinne einer didaktisch-unterrichtlichen Modellierung; die folgenden Ausführungen orientieren sich an diesen Grundfragen und entwickeln sie weiter.

3. Widerstand und die Aushandlung von Ambiguität als fachdidaktische Herausforderung

Im Sinne der oben dargestellten Überlegungen zu einer agonalen Didaktik sowie zu einem möglichen dreischrittigen Vorgehen im Rahmen ihrer Konturierung durch Elementarisierung, Rekategorisierung und Modellierung soll nun versucht werden, eine literaturdidaktische Perspektive auf Widerstand (weiter) zu entwickeln. Tatsächlich kann dieses Unterfangen auf englischdidaktische Vorarbeiten zurückgreifen, die allerdings in aktuellen

Debatten zum Beispiel zum kultursensiblen Lernen und zum inklusiven Unterricht selten reflektiert werden. Dazu zählt vor allem verschiedene Überlegungen Hans Hunfelds zur ‚Normalität des Fremden‘ im Rahmen einer ‚skeptischen Hermeneutik‘, die auch und gerade das „Nichtverstehen des Fremden [...] als Ausgangspunkt neuer Überlegungen über das Verhältnis von Sprache, Denken und Handeln“ machen will (2004: S. 47; für eine (inklusions)kritische Diskussion der Idee der „Normalität des Fremden“ siehe Singer, 2018). Ohne diese Überlegungen hier in aller Tiefe nachzeichnen und kritisch aufnehmen zu können, soll im Folgende vor allem auf die Idee, dass Fremdheit ‚als Lernimpuls‘ verstanden werden kann, rekuriert werden (vgl. Hunfeld, 2004: S. 483-501).

3.1 Elementarisierung: Widerstand als Kernerfahrung literarischen Lernens und politischer Ästhetik

Der Kern von Klafkis (1963) Idee einer kategorialen Bildung ist die Trias von Elementarem, Fundamentalem und Exemplarischem. Die fundamentale Bedeutung von Widerstand wurde oben vor dem Hintergrund bildungspolitischer Inklusionsprozesse sowie den Konfliktlinien des 21. Jahrhunderts angedeutet; die exemplarische Auswahl von Lerngegenständen ist dagegen Teil der unten zu skizzierenden Modellierung. Für einen fach- bzw. literatur- und kulturdidaktisch eigenständigen Beitrag zu einer agonalen Didaktik ist jedoch ebenso notwendig, Widerstand als das Elementare der literarischen Erfahrung näher zu beleuchten. In diesem Kontext sei auf Forschung vor allem aus der sonderpädagogischen und germanistischen Literaturdidaktik verwiesen (Bernasconi & Wittenhorst, 2016; Kruse, 2016; Olsen, 2016), die im Folgenden und im Hinblick auf kultursensiblen Fremdsprachenunterricht weiterentwickelt werden sollen.

Im Hinblick auf diese Überlegungen liegt es unseres Erachtens nahe, die Rolle und didaktischen Möglichkeiten von Literatur nicht instrumentell daraufhin zu untersuchen, was das Individuum kompetent ‚damit‘ machen kann, sondern zu verstehen, dass eben dieses ‚damit‘ der Funktion des Literarischen nicht gerecht wird. Literatur ist kein einfaches Instrumentarium zum Lösen von Problemen, sondern konstituiert und refiguriert Subjektivität und Realität, wie oben angedeutet wurde. Dementsprechend ist literarisches Lernen mehr als komplexe Literalisierung oder philologische Kontextualisierung von Schriftlichkeit, sondern eine im Wortsinn lebensbedeutsame – eben elementare und damit auch auf den verschiedensten Lernniveaus mögliche – Praxis des In-der-Welt-seins bzw. des In-die-Welt-kommens. Prozesshaftes Denken und komplexe Subjektivierungen werden durch Literatur nicht nur gefördert, sondern nachgerade eingefordert. Dies unterstreicht die Bedeutung einer aktiven und widerstandsbegrüßenden Aushandlungspraxis in der Auseinandersetzung mit Literatur anstatt einer Hermeneutik der singulären Bedeutung, die ohnehin oftmals eher ein Erraten der Lehrkraftmeinung oder Lektüreschlüssellektüre umfasst. Neben der Verknennung des Elementaren der Literatur wäre jene Praxis auch exklusiv in dem Sinne, dass nur jene, die dieses Sprachspiel durchschauen und mitzuspielen bereit sind, an der Fiktion des Verstehens beteiligt sein können. Im Gegensatz dazu ließe sich das Elementare des Literarischen fassen als subjektkonsti-

tuierender Prozess, der immer im Widerstreit mit Text und den Deutungen und Erfahrungen anderer einhergeht; dieser „Streit wird keinen Bildungsprozess in actu, wohl aber Momente seiner Blockade erkennen lassen“ (Kokemohr, 2007: S. 21) und lässt so eine fachdidaktische Adressierung von Agonalität zu. Dass dies nicht durchgehend erkannt oder didaktisch aufgenommen wird, beklagt zum Beispiel Michael Baum:

Pädagogische und epistemologische Imperative kommen sich in die Quere. Obwohl der literarische Text von singulärer Gestalt ist, mangelt es ihm gewissermaßen an äußerer Form. Die horizontale Anordnung der Wörter bedingt zirkuläre und reversible Lektüren, die sich kaum nach einem Allgemeinen richten und eben deswegen pädagogische und didaktische Anstrengungen förmlich anziehen. (Baum, 2019: S. 11)

Auf der einen Seite steht also der singuläre, ereignishaft Charakter der literarischen Erfahrung, auf der anderen Seite die kompetenzorientierte Domestizierung des Texts als Lerngegenstand. Dieser Widerspruch wird nach Baum aufzulösen versucht, indem didaktische Praxis verstanden wird als Reaktion auf das Unbehagen an der exzessiven Mehrdeutigkeit des Texts. Ein Fokus auf Widerstand dagegen hinterfragt diesen Pakt und schlägt unsichere, unabgeschlossene Auseinandersetzungen als agonale Alternative vor. Entsprechende Ansätze, die anstatt von abschließendem Bedeutungsverständnis vielmehr zu einem Umgang mit Differenzenerfahrungen und -erlebnissen gelangen, finden sich vor allem in der inter- und transkulturellen Bildung und dort verstärkt unter der Überschrift des Fremdverstehens (z. B. Bredella et al., 2000). Obwohl sich die Kritik am Konzept des Fremdverstehens wieder genau im Hinblick auf die Frage nach vereinnahmender und letztlich methodisch ‚domestizierter‘ oder auch dichotomisierender Bedeutungsaushandlung formiert hat (Hu, 1997), etablieren sich immer wieder Vorschläge, die die Besonderheiten des literarischen Lernens mit den Zielen des Fremdverstehens adressieren (Bartmann & Immel, 2012; Volkman, 2015). Fachdidaktisch besonders vielversprechend erscheinen uns vor diesem Hintergrund vor allem jene prozessorientierten, kultursensiblen Ansätze, die Agonalitätsaushandlung zum zentralen Gegenstand der Überlegungen machen (vgl. Bartosch, Derichsweiler & Heidt, 2022). Hier sollen diese Überlegungen unter dem Schlagwort der Rekategorisierung (auch) inklusionstheoretisch zusammengefasst werden.

3.2 Rekategorisierung: Ambiguitätsaushandlung als literaturdidaktisches Makroziel

Bevor die Idee der Agonalitätsaushandlung literaturdidaktisch konkretisiert werden kann, soll die Funktion des als Rekategorisierung bezeichneten Prozessschritts erläutert werden. Die Bezeichnung ‚Rekategorisierung‘ verweist offensichtlich auf das in der Inklusionsforschung geläufige Modell der Dekategorisierung. Dieses wiederum beruht auf der Annahme einer dem professionellen Handeln vieler Akteure unterliegenden „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz, 2002), die im Kontext von Inklusionsbemühungen zum Tragen kommt und aufgrund ihrer Exklusionseffekte kritisiert wird. Vereinfacht gesagt fußt, so der Vorwurf, die als Inklusion bezeichnete Tätigkeit, Kinder mit diagnostizierter Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen in ein als ‚Regelschule‘ verstandenes System zu integrieren und sie in diesem Zuge als ‚Inklusionskinder‘ zu labeln und z. B.

über ‚Inklusionsquoten‘ Mittelzuweisung und personelle Ausstattung zu allokalieren, auf der Annahme, dass die Schüler*innenschaft aus eben zwei einigermaßen homogenen Gruppen besteht: den ‚normalen‘ Kindern auf der einen und den ‚Inklusionskindern‘ auf der anderen Seite. Sowohl die Annahme zweier relativ homogener Gruppen als auch die Subsumierung aller speziellen Förderbedarfe unter dem Rubrum des ‚Inklusionskindes‘ stellt eine unzulässige Verallgemeinerung dar. Die daraus folgende Überlegung ist, dass die Persistenz einer Aussonderung von ‚Inklusionskindern‘ im Sinne dieser Zwei-Gruppen-Theorie und bei gleichzeitiger Integration dieser Kinder in ein ‚normales‘ Schulsystem Ausgrenzung subtil und damit nachhaltiger fortschreibt.

Vergleichbare Überlegungen – diesmal unter dem Namen ‚Kulturalismus‘ – gibt es auch im interkulturellen Kontext, wo argumentiert wird, dass eine andauernde und ausschließliche Fokussierung auf Kultur bzw. kulturelle Herkunft stereotype Zuschreibungen und Alteritätsphänomene verstärkt oder sogar hervorbringt (Terkessidis, 2015: S. 77 f.). Unter anderen aus diesem Grund beschäftigt sich die aktuelle Kulturdidaktik mit der Unterscheidung von inter- und transkulturellem Lernen, wobei dem Ansatz des transkulturellen Lernens die Hoffnung zugrunde liegt, eben die einer in Analogie als ‚Zwei-Kulturen-Theorie‘ zu beschreibende Annahme einer ‚Normalkultur‘ und einer ‚Fremdkultur‘ unterlaufen zu können (vgl. Antor, 2006). Somit ließe sich also auch für den Bereich der kulturellen Bildung argumentieren, dass die im inklusiven Kontext geforderte ‚Dekategorisierung‘ von Lernenden – der Verzicht also auf stigmatisierende Kategorien wie Behinderung – ebenfalls in Bezug auf die Kategorie der kulturellen Fremdheit angewendet werden kann und soll. Dies wiederum führt jedoch zu der Frage, wie individualisierter, differenzierter Unterricht konzipiert werden kann, wenn auf der einen Seite Distinktionskategorien der Schüler*innenschaft dekonstruiert, andererseits aber Kategorien lernwirksam relevanter Unterschiede beachtet werden sollen und im Kontext des (inter)kulturellen Lernens angenommene kulturelle Referenzrahmen auch noch Gegenstand des Lernens sind. Uns scheint vielversprechend zu sein, diskursive – und damit immer auch kulturell bedingte – Triggerpunkte ebenso wie ästhetisch widerständige Erfahrung im Umgang mit literarischer Fremdheit auf ihr Potenzial zu befragen, eben solche komplexen und widersprüchlichen Anforderungen aufzuheben.

Dies führt uns zu der Überlegung einer fachdidaktischen Re kategorisierung, wobei selbstverständlich nicht gemeint ist, aus fachdidaktischer Motivation heraus die zuvor abgelehnten Attribuierungen wieder aufzugreifen. Vielmehr soll versucht werden, aus fachlicher bzw. fachdidaktischer Sicht und unter Rückgriff auf die Professionspotentiale der Lehrkräfte lernwirksame Differenzierungen vorzunehmen, die den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden, ohne jene gleichsam in zwei (oder mehr) statische Gruppen einzuteilen. Dazu muss, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, auf das Elementare bzw. das fachdidaktische Elementarisieren des Gegenstands zurückgegriffen werden. Ziel von Re kategorisierung ist also einerseits, gegenstandsorientiert zu differenzieren und andererseits, im Hinblick auf das Spezifische des literarischen Lernens, „den Dissens offen[zuh]alten“ (siehe Koller bzw. Lyotard, zitiert im Basisartikel), um Widerstand un-

terrichtlich und lernprozess-theoretisch sinnvoll aufgreifen zu können. Dazu ist notwendig, ‚das Kulturelle‘ als ein Bemühen um Bedeutung zu verstehen, dessen konkrete Praktiken und Kontexte sich geographisch, historisch und subjektiv durchaus unterscheiden können. Das Elementare der Literatur nun ist die Widersprüchlichkeiten eines solchen Bestrebens offenzulegen und erfahrbar zu machen. Daher ist (inter)kulturelles bzw. kultursensibles Lernen zu verstehen als ein Prozess der sprachlichen und hermeneutischen Aushandlung jener Widerstände und Verunsicherungen, die durch die mögliche Inkommensurabilität und Konflikthaftigkeit sich unterscheidender Bedeutungssysteme hervorgerufen werden (vgl. Koller, 2007 sowie, zum Komplex des Widerstreits bzw. der inkommensurablen Sinnsysteme Lyotard, 1989, sowie Welsch, 1995).

Wie oben ausgeführt, schlagen wir daher vor, den inhärenten Widerstreit von Bedeutung im literarischen Text und somit in der Textbegegnung mit dem in den oben vorgestellten Konzepten der Agonalität und der Triggerpunkte zu fassen. Im literaturdidaktischen Sinne ist Agonalität konstitutives Element des literarischen Textes, wird jedoch im Zuge eines kompetenzorientierten, auf Methodik und schließlich standardisierte Ergebnisse setzenden Unterrichts einzuhegen versucht. So fasst Baum zusammen:

Als kompetenter Leser von Literatur wird dann erachtet, wer in der Lage ist, polyseme Zeichen zu entschlüsseln und historische Kontexte bei der Deutung zu berücksichtigen. Doch die Widerständigkeit des Mediums Literatur, dessen unhintergehbare Negativität stets performativ zu entfalten ist und nicht abstrakt, in Form allgemeiner Modelle literarischer Kompetenz im Vorhinein formuliert werden kann, macht hier die größten Schwierigkeiten. (Baum, 2019: S. 33)

‚Triggerpunkte‘ dagegen stellen einerseits eine dramaturgische Notwendigkeit dar, wenn Figuren in Konflikte geraten oder intersubjektive oder gesellschaftliche Konflikte den Plot vorantreiben; sie finden sich aber auch in der Reaktion von Lesenden auf die Unverfügbarkeit des Literarischen – bis hin zu der Ablehnung des literarischen Lesens und der damit einhergehenden Verstehensanforderung – oder auf im Text dargestellte, verdeckte oder gerade auch pointierte Konflikte. Diese zu versprachlichen, wäre dann die zu erwartende Leistung eines agonalen bzw. widerstandsbegrüßenden Unterrichtsgesprächs.

Diese Überlegung lässt den Schluss zu, dass eine fachdidaktische Re kategorisierung über das Moment des Widerstands und die Idee einer kommunikativen Aushandlung von Agonalität und Ambiguität geschehen kann, weshalb nun nach Differenzierungsmöglichkeiten und schließlich nach unterrichtlichen Umsetzungsvorschlägen gesucht werden soll. Zurückgegriffen kann hierbei erneut auf Überlegungen aus dem inter- und transkulturellen Lernen, zum Beispiel Christiane Lütges und Mark Steins Nachdenken über die Frage nach dem didaktischen Wert von Fremdheitserfahrungen durch literarische Texte aus dem anglophonen postkolonialen Raum und „whether the experience of otherness in various contexts [...] should be discarded as an experience quickly to be overcome or rather be made productive“ (2017: S. 8). Dabei soll es hier jedoch nicht um die Darstellungsmodi von Fremdheit in Literatur gehen, sondern um das Prozesshafte der gemeinsamen Aushandlung von Ambiguität im literaturdidaktischen Kontext und im Kontext einer agonalen Didaktik. Vor allem geht es dabei um das Ermöglichen von Beziehungen

zwischen Lesenden und Text(en) sowie Lernenden untereinander. Das Ziel ist somit, einen Modus ästhetischer Erfahrungen zu erkunden bzw. zu modellieren, im Zuge dessen literarische Texte „ein Resonanzgeschehen zwischen Buch und Leser*innen in Gang bringen, das neue Erkenntnisse freisetzen kann“ (Kleiner & Wulftange, 2018: S. 7; vgl. auch Rieger-Ladich, 2014).

3.3 Modellierung: Widerstandsbegrüßende Kompetenzaufgaben im kommunikativen Literatur- und Kulturunterricht

Fügt man die in den vorherigen Ausführungen dargestellten Überlegungen mit dem Ziel konkreter fachdidaktischer Modellierung von Unterrichtsvorhaben zusammen, lassen sich folgende Anforderungen formulieren:

1. Ziel und Aufgabe eines widerstandsbegrüßenden Englischunterrichts, der kulturelle und lernendenseitige Vielfalt ernst nimmt und Widerstand als elementare Grundbedingung im literarischen Lernen und damit als zentrale Größe im Prozess einer fachdidaktischen Re kategorisierung fasst, ist das Offenhalten des Diskurses im sprachlich-kooperativen Miteinander.
2. Dieselbe Forderung gilt ebenso für die Arbeit am literarischen Text, der nicht mehr im Sinne einer Bedeutungsfindung, sondern unter der Maßgabe einer Agonalitätsaushandlung Anlass zu Widerspruch und Auseinandersetzung bietet. Damit geht es auch nicht mehr primär um klar umgrenzte Werte und die Annahme, dass Werte – so erwünscht sie sein mögen – eindeutig und linear vermittelt und gelernt werden können, sondern die wertebeziehenden Aspekte von Literatur sowie die „gelebten Werte“ einer bedeutungs- und respektvollen Aushandlungen von literarischer Widerständigkeit bzw. hermeneutischer Agonalität treten in den Vordergrund.
3. Es bietet sich an, diese auch demokratisch legitimierbaren Forderungen als komplexe Kompetenzaufgabe (Hallet & Krämer, 2012) zu verstehen und unterrichtspraktisch entsprechend zu bearbeiten. Statt der Repräsentation von Werten oder Widerständen an dafür geeignet scheinenden Texten erfordert dieses Vorgehen einen Fokus auf die Diskurs- bzw. Prozessebene des Unterrichts, der jedoch durch die Möglichkeiten eines semiotisch überdeterminierten literarischen Textes substantiell unterstützt wird (Hunfeld spricht von der „Fremdsprache Literatur“ (2004)).
4. Modellierung kann nicht nur als methodische Komponente verstanden werden, sondern sollte ebenso auf (literatur-)theoretischer Ebene passieren. Eine Möglichkeit besteht darin, literarische Texte als sogenannte text models (Bartosch, 2019b) zu verstehen. Diese Idee impliziert, dass literarische Texte als Versuche gelesen werden können, die Komplexität und Nichtlinearität gesellschaftlicher (Spannungs-)Verhältnisse auszudrücken und damit als Verstehensangebot eben dieser komplexen und emergenten Ambiguität des sozialen Lebens unterrichtlich

genutzt werden können. Dies verbindet die hier dargestellten Überlegungen mit den eingangs beschriebenen Arbeiten zur Rolle von literarischen Texten bei der erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Forschung.

5. Ein Grundproblem, dessen Erscheinungsformen weiterer empirischer Forschung bedürfen, liegt in der Tatsache, dass am Diskurs Teilhabende die Auseinandersetzung nicht gleichberechtigt erfahren, da v.a. Aspekte des Wissensvorsprungs, Fragen der Bewertung und Notengebung und ganz allgemein gefestigte Erwartungen an standardisierbaren Unterricht einer an Agonalität orientierten Lernkultur widersprechen können. Es ist daher eine Entwicklungsaufgabe, gleichberechtigte ‚Wettstreitende‘ anzuerkennen und somit auch dem Problem einer möglichen Überwältigung entgegenzuwirken, wie es John Parham (2006) beispielhaft im Kontext der Nachhaltigkeitserziehung beschrieben hat. Eine Möglichkeit besteht darin, Widerstände und Dissens bewusst und vor allem fiktionallitätsbewusst zu inszenieren, also zum Beispiel mit dramapädagogischen und literaturdidaktischen Werkzeugen die komplexen Effekte von perlokutionärem Handeln zu erkunden und so den Blick auf die ‚ökologische Dimension des Sprachenlernens‘ zu erweitern.

Ähnliche Überlegungen sind von Claire Kramsch unter dem Stichwort der „symbolischen Kompetenz“ (2006) vorgelegt worden. Kramsch betont zu Recht, dass symbolische Kompetenz auch umfasst, dass Kommunikationsteilnehmende bereit sind, die sprachlich dargestellte Realität aus neuer Perspektive, unter Bezugnahme auf neue *frames* wahrzunehmen und zu bewerten. Dies geht einher mit einer als ethisch bezeichneten Bereitschaft, Konfliktlinien zu erkunden und Differenzen anzuerkennen (Kramsch, 2008: S. 401 f.). Wie sollte dies geschehen, ohne dass Widerstand nicht bloß akzeptiert, sondern nachgerade zum zentralen Kommunikationsanlass gemacht wird?

Agonalitätsaushandlung kann und sollte daher als ein Konzept (weiter)entwickelt werden, das die im vorliegenden Beitrag zusammengebrachten Herausforderungen und weiterführenden Überlegungen sinnvoll zu verbinden und im Rahmen einer agonalen Didaktik zu adressieren in der Lage ist. Bedeutsam scheint uns die Möglichkeit zu sein, die fachdidaktische Modellierung von Widerständen am ästhetischen Gegenstand und in konkreten Aufgabensettings zu betonen. In diesem Kontext lassen sich vielversprechende Vorschläge machen, die nicht direkt auf das Makroziel ‚Bildung‘ abzielen, sondern deziert fachdidaktisch und durch kommunikative, demokratische und ästhetische Zugänge Voraussetzungen zu Bildungsprozessen in heterogenen Gesellschaften schaffen. Aus einer Widerstände begrüßenden, agonalen Didaktik ließe sich so eine kooperative und daher schließlich demokratisch strukturierte und inklusiv orientierte Unterrichtspraxis ableiten.

Literaturverzeichnis

- Antor, Heinz (Hg.) (2006). *Inter- und transkulturelle Studien: Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Assmann, Aleida & Assmann, Jan (1990). Aspekte einer Theorie des unkommunikativen Handelns. In Assmann, Jan & Harth, Dietrich (Hg.), *Kultur und Konflikt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-48.
- Bartosch, Roman (2019a). Interkulturalität und Inklusion. Überlegungen zu Differenzierung und Gemeinsamem Gegenstand im Englischunterricht. In Behreendt, Anja; Heyden, Franziska & Häcker, Thomas (Hg.), „*Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...*“ *Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser*. Aachen: Shaker, S. 61-78.
- ___ (2019b). *Literature – Pedagogy – Climate Change. Text Models for a Transcultural Ecology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ___ (2020). Literaturbegegnung und Widerstand. Literarische Bildung zwischen Fachlichkeit und Vermittlung. In Grünewald, Andreas; Hethy, Meike & Struve, Karen (Hg.), *Kontrovers: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 47-60.
- 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.
- Bartmann, Sylke & Immel, Oliver (Hg.) (2012). *Das Vertraute und das Fremde. Differenzierung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*. Bielefeld: Transcript.
- Baum, Michael (2019). *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: Transcript.
- Bernasconi Tobias & Mara Wittenhorst (2016). Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. In Fricke, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 115-131.
- Bonnet, Andreas (2013). Unterrichtsprozesse: Interaktion und Bedeutungsaushandlung. In Hallet, Wolfgang & Könings, Frank G. (Hg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 26-32.
- Bredella, Lothar et al. (Hg.) (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr.
- Budde, Jürgen (2021). Normative Positionierungen in Inklusionsforschung und Bildungspolitik. In Fritzsche, Bettina et al. (Hg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich, S. 60-74.
- Derichsweiler, Sina (2024). *Das Solidaritätslabor. Polarisierung und Heterogenität im widerstandsbezüglichen Englischunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

- Felder, Ekkehard (2013). Faktizitätsherstellung mittels handlungsleitender Konzepte und agonaler Zentren. Der diskursive Wettkampf um Geltungsansprüche. In Felder, Ekkehard (Hg.), *Faktizitätsherstellung in Diskursen. Die Macht des Deklarativen*. Berlin: de Gruyter, S. 13-28.
- ___ (2015). Lexik und Grammatik der Agonalität in der linguistischen Diskursanalyse. In Kämper, Heidrun & Warnke, Ingo (Hg.), *Diskurs – interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Berlin: de Gruyter, S. 87-121.
- Fiebig, Peggy (2016). *Querdenken. Literarische Bildung und transversale Vernunft*. Paderborn: Schöningh.
- Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hg.) (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53(9), S. 354-361.
- Hinz, Andreas & Köpfer, Andreas (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 1, S. 36-47.
- Hu, Adelheid (1997). Warum „Fremdverstehen“? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines „interkulturell“ verstandenen Sprachunterrichts. In Bredella, Lothar; Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (Hg.), *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, S. 34-54.
- Hunfeld, Hans (2004). *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*. Klagenfurt: Drava.
- Klafki, Wolfgang (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- ___ (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz [1985].
- Kleiner, Bettina & Wulftange, Gereon (2018). Einleitung. In Kleiner, Bettina & Wulftange, Gereon (Hg.), *Literatur im pädagogischen Blick. Zeitgenössische Romane und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung*. Bielefeld: Transcript, S. 7-20.
- Klippel, Friederike (2017). Inklusion, Heterogenität und Diversität: Herausforderungen für Schule und Fremdsprachenunterricht. In Burwitz-Metzer, Eva et al. (Hg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, S. 113-124.
- Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript, S. 69-81.

- Kramersch, Claire (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. In *The Modern Language Journal* 90(2), S. 249-252.
- (2008). Ecological Perspectives on Foreign Language Education. In *Language Teaching* 41(3), S. 389-408.
- Kruse, Iris (2016). Kinderliterarische Medienverbände im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171-191.
- Lütge, Christiane & Stein, Mark (2017). Postcolonial Studies and Transcultural Learning. In Lütge, Christiane & Stein, Mark (Hg.), *Crossovers. Postcolonial Studies and Transcultural Learning*. Münster: Lit, S. 7-10.
- Lyotard, Jean-François (1989). *Der Widerstreit* (Übersetzt von Jochen Vogl). München: Fink.
- Mattfeldt, Anna (2018). *Wettstreit in der Sprache. Ein empirischer Diskursvergleich zur Agonalität im Deutschen und Englischen am Beispiel des Mensch-Natur-Verhältnisses*. Berlin: de Gruyter.
- Mau, Steffen; Lux, Thomas & Westheuser, Linus (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Meseth, Wolfgang (2021). Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In Fritzsche, Bettina et al. (Hg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-36.
- Mitterer, Nicola (2016). *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: Transcript.
- Mouffe, Chantal (2013). *Agonistics. Thinking the World Politically*. London: Verso.
- Musenbergh, Oliver; Riegert, Judith & Sansour, Teresa (Hg.) (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Olsen, Ralph (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 61-87.
- Parham, John (2006). The Deficiency of ‚Environmental Capital‘: Why Environmentalism Needs a Reflexive Pedagogy. In Mayer, Sylvia & Wilson, Graham (Hg.), *Ecodidactic Perspectives on English Language, Literatures and Cultures*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 7-22.
- Rieger-Ladich, Markus (2014). Erkenntnisquellen eigener Art. Literarische Texte als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In *Zeitschrift für Pädagogik* 60(3), S. 350-367.
- Roche, Jörg & Venohr, Elisabeth (2018). *Kompendium DaF/DaZ: Kultur- und Literaturwissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schnabel, Ulrich (2019). Geht alles anders. In *Die Zeit* 14 (29.3.2019), S. 63.

- Singer, Philipp (2018). *Inklusion und Fremdheit. Abschied von einer pädagogischen Leitideologie*. Bielefeld: Transcript.
- Terkessidis, Mark (2015). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Tödter, Mareike (2023). *Fremdheit im Englischunterricht. Eine interdisziplinäre Grundlagenarbeit zur Gestaltung von Fremdheitserfahrungen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Volkman, Laurenz (2015). Literary Literacy and Intercultural Competence: Furthering Students' Knowledge, Skills and Attitudes. In Delanoy, Werner; Eisenmann, Maria & Matz, Frauke (Hg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 49-66.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (1995). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Über die Autor*innen

Roman Bartosch (Dr. phil.) ist seit 2017 Professor für Didaktik: Literaturen und Kulturen der Anglophonen Welt am Englischen Seminar II der Universität zu Köln und seit 2021 Direktor des dortigen Interdisziplinären Forschungszentrums für Didaktiken der Geisteswissenschaften (IFDG). Er forscht zu Inter- und Transkulturellem Lernen, Inklusion und Nachhaltigkeitsbildung und beschäftigt sich in diesen Kontexten mit Fragen von Widerständigkeit und Agonalität. Kontakt: roman.bartosch@uni-koeln.de

Dr. **Sina Derichsweiler** ist Akademische Rätin am Englischen Seminar II der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Interessen liegen in den Bereichen Literatur- und Kulturdidaktik, Demokratiebildung sowie Gender- und Kulturtheorie. Kontakt: sina.dereichsweiler@uni-koeln.de