

Roman Bartosch, Sina Derichsweiler, Hans-Christoph Koller,
Nadine Rose & Laurenz Volkmann

Auf dem Weg zu einer agonalen Didaktik: Bildung, Subjektivierung und Perturbation

Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt die Diagnose zunehmender gesellschaftlicher Polarisierung zum Anlass, über die Herausforderung und Möglichkeiten einer ‚agonalen Didaktik‘ nachzudenken, die Bildungs- und Subjektivierungsprozesse im Sinne des transformatorischen Lernens beschreiben, verstehen und anregen will. Dazu werden bildungs- und erziehungswissenschaftliche Positionen und fachdidaktische Implikationen exemplarisch vorgestellt und zusammengeführt.

Taking diagnoses of increasing societal polarisation as its starting point, this article charts challenges and potentials of a form of agonistic education that describes, understands and models processes of (trans-)formation based on pedagogical, philosophical and educational theories.

Schlagwörter

Transformatorische Bildung, Krise, Subjektivierung, Machtkritik, Kritische Didaktik, Perturbation, Agonalität

Transformative education, crisis, subjectivation, critique, critical pedagogy, perturbation, agonistics

I. Einführung

Dass in Zeiten multipler Krisen und spätmoderner politischer, klimatischer und technologischer Verwerfungen demokratische Gesellschaften den Anschein haben, sich zunehmend zu polarisieren und sich eine Sorge vor neuen Instabilitäten, Konflikten und Bedrohungen durch Verrohungen ausbreitet, wird in zahlreichen Veröffentlichungen beklagt und analysiert. Für den schulischen Unterricht und die bildungswissenschaftliche und v.a. fachdidaktische Forschung sind die Implikationen dieser Befunde jedoch weniger eindeutig. Zum einen schlagen sie sich nieder in der verstärkten Forderung nach der fachübergreifenden Adressierung von Fragen der Demokratieerziehung, der (interkulturellen) Toleranz und Kompetenz und der Umsetzung inklusiver Bildung in einem weiten Verständnis. Zum anderen unterstreichen sie die Bedeutung von erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zur Rolle von Krisenerfahrungen als lernförderlichem oder lernunterstützendem Moment und finden zunehmend Beachtung in Theorien und Praktiken der transformatorischen Bildung. Möchte man diese beiden Gedanken zusammenführen,



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

stellt sich die Frage nach der konkreten Bedeutung von Widerstand und Krisen für fachdidaktische Theorie, Methodik und Praxis: welche Rolle spielt der schulische Fachunterricht in der Adressierung von Krisen und damit verbundenen Widerstandständen? Führt eine solche Adressierung zur Aufweichung von Fachgrenzen oder werden im Gegenteil fachliche und fachdidaktische Eigenheiten unterstrichen, aufgewertet oder neu definiert? Welche Möglichkeiten und Ressourcen halten die fachdidaktische Forschung und der Fachunterricht für eine transformatorische, demokratische und solidarische Bildungspraxis bereit? Diesen und anderen Fragen geht diese Veröffentlichung nach.

Der vorliegende Artikel dient dabei als Einführung in die Thematik und Übersicht zentraler Forschungsfragen und -ergebnisse. Gleichzeitig ist er Basisartikel für die weiteren, in dieser Sonderausgabe versammelten Beiträge, die Perspektiven und Erkenntnisse aus verschiedenen fachdidaktischen Disziplinen und Kontexten präsentieren und so dabei helfen sollen, die Vielfalt aktueller wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit den hier aufgerufenen Themen und Herausforderungen darzustellen und geteilte Anliegen und möglicherweise interdisziplinär anschlussfähige Zugänge herauszustellen. In diesem Sinne und mit der expliziten Absicht, einen Dialog zu erlauben, der fachspezifischen Argumenten einen Raum gibt, dabei aber bewusst und konstruktiv mit der Diversität multidisziplinärer pädagogisch-didaktischer Forschung umzugehen versucht, vereint dieser Basisartikel erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Überlegungen zu Lern- und Bildungsprozessen im Zeichen von Dissens, Widerstreit und Kontroversität (Kapitel 2), machtkritische Überlegungen zu Subjektivierungsprozessen im Kontext formaler Bildungsbestrebungen (Kapitel 3) sowie fachspezifische Überlegungen zu literarischem und kulturellem Lernen und den damit einhergehenden Verunsicherungen und Perturbationen (Kapitel 4). Dies geschieht auch mit dem Ziel, verschiedenartige Zugänge hinsichtlich der Möglichkeiten einer gegenseitigen Befruchtung aufzurufen und miteinander zu verbinden, ohne dabei jedoch Bruchlinien und Widersprüche zu verdecken. Vielmehr sollen diese die Möglichkeit einer vielfältigen Auseinandersetzung und das Versprechen eines produktiven Streits schaffen und nicht nur die hier versammelten Autor*innen, sondern vor allem auch die interessierten Leser*innen zum Nachdenken, Mitdenken und Mitstreiten anregen.

2. Dissens als Widerstreit. Zu Widerstand und Kontroversität im Unterricht aus der Perspektive transformatorischer Bildungsprozesse

In den folgenden Abschnitten sollen zunächst Perspektiven der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse betrachtet werden. Dazu werden Grundlinien dieses Konzepts skizziert, um dann mithilfe von Jean-François Lyotards philosophischer Konzeption des Widerstreits auf die Bedeutung einzugehen, die in diesem Rahmen den Phänomenen Widerstand und Kontroversität zukommt.

2.1 Zum Konzept transformatorischer Bildungsprozesse

Mit dem Konzept transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller, 2023) wird versucht, auf die Kritik am klassischen Bildungsbegriff zu reagieren, die diesem u. a. vorwirft, er sei aufgrund seines Ursprungs in der Zeit um 1800 sowie seiner harmonisierenden Auffassung individueller Entwicklung weder zeitgemäß noch anschlussfähig an empirische Forschung. Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse entwirft dementsprechend eine Auffassung von Bildung, die den kritischen Anschluss sowohl an gesellschaftstheoretische Überlegungen als auch an empirische Forschung erlaubt. Dem Konzept liegt eine Unterscheidung von Bildung und Lernen zugrunde, der zufolge Lernen als Aneignung neuen Wissens oder neuer Kompetenzen gelten kann, während es sich bei Bildung um höherstufige Lernprozesse handelt, bei denen nicht nur neue Inhalte angeeignet werden, sondern auch der Umgang damit sich grundlegend verändert. Bildung ist demnach nicht nur als Wissens- oder Kompetenzerwerb zu begreifen, sondern als Veränderung der Art und Weise, wie Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhalten.

Eine zweite Grundannahme des Konzepts betrifft die Frage, was den Anlass für Bildungsprozesse darstellt. Während Bildung im klassischen Bildungsdenken als harmonischer, einem inneren „Drang“ folgender Prozess der Entfaltung von „Kräften“ verstanden wurde, begreift das hier vorgestellte Konzept Bildung als ein krisenhaftes Geschehen, das auf die Herausforderung durch neuartige Problemlagen, die mit den verfügbaren Mitteln nicht angemessen bearbeitet werden können, reagiert.

Formelhaft verdichtet lässt sich Bildung demnach beschreiben als ein Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses, der sich in Auseinandersetzung mit Krisen vollzieht, für deren Bearbeitung die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses keine ausreichenden Mittel zur Verfügung stellen. Daraus ergeben sich drei Fragen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse:

1. Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, um Welt- und Selbstverhältnisse, die den Gegenstand von Bildungsprozessen ausmachen, theoretisch zu erfassen?
2. Wie lassen sich die Krisenerfahrungen, die den Anlass für solche Bildungsprozesse darstellen, genauer bestimmen?
3. Wie sind die Prozesse einer produktiven Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen und ihrer förderlichen bzw. hinderlichen Bedingungen näher zu beschreiben?

Im Folgenden wird zunächst vor allem die zweite Frage im Zentrum stehen, weil sie für das Thema des Umgangs mit Widerstand und Krisen besonders wichtig zu sein scheint. Dabei wird angenommen, dass Kontroversen und Dissens als potenzielle Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse verstanden werden können. Deshalb soll unter dem Begriff des Widerstreits ein Konzept vorgestellt werden, das besonders geeignet scheint, solche krisenhaften Phänomene theoretisch zu erfassen. Die zugrunde liegende These

lautet, dass es in pädagogischer Hinsicht nicht darum geht, solche Krisen künstlich herbeizuführen, um Bildungsprozesse anzustoßen, wohl aber darum, das in Krisenmomenten enthaltene Bildungspotenzial zu nutzen und Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Auseinandersetzung mit Widerstand und Dissens nicht zur Verhärtung, sondern zur Transformation etablierter Welt- und Selbstbezüge und damit zur Entstehung neuer Formen des Welt- und Selbstverhältnisses führt.

2.2 Das Konzept des Widerstreits

Die Frage lautet also, wie die Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse theoretisch gefasst werden können. Einen aussichtsreichen Kandidaten dafür stellt die Konzeption des Widerstreits dar, die der französische Philosoph Jean-François Lyotard entwickelt hat und die im Folgenden auf ihre Bedeutung für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hin geprüft werden soll (vgl. Koller, 2023: S. 87-97). Das Anliegen, das Lyotard in seinem Buch *Der Widerstreit* (Lyotard, 1989) verfolgt, lässt sich am besten verstehen, wenn man es in Beziehung zu einem früheren Werk setzt, durch das der Autor vor allem bekannt geworden ist, nämlich der Studie *Das postmoderne Wissen* (Lyotard, 1986). Dort vertritt Lyotard die These, die soziokulturelle Verfasstheit zeitgenössischer Gesellschaften lasse sich als „postmodern“ in dem Sinne charakterisieren, dass sie durch eine radikale Pluralität unterschiedlicher Sprachspiele gekennzeichnet sei. Von anderen Gegenwartsdiagnosen, die ebenfalls von zunehmenden Pluralisierungstendenzen moderner Gesellschaften ausgehen, unterscheidet sich Lyotards Konzeption in zweierlei Hinsicht. Zum einen analysiert Lyotard die zunehmende Vielfalt von Lebensformen und Wertorientierungen aus *sprachtheoretischer* Perspektive, wobei er sich im „Postmodernen Wissen“ noch an Wittgensteins Sprachspiel-Begriff anlehnt, um diesen im „Widerstreit“ dann durch den Terminus „Diskursarten“ zu ersetzen. Zum andern begreift er die Vielfalt differenter Sprachspiele nicht nur als friedliches Nebeneinander, sondern als eine radikale und potentiell unschlichtbar-konflikthafte Pluralität.

Als *Diskursarten* bezeichnet Lyotard dabei Regelsysteme, die die Verkettung von Sätzen unterschiedlicher Satzfamilien betreffen, und zwar jeweils nach Maßgabe eines bestimmten Zwecks. So lässt sich z. B. die wissenschaftliche Diskursart beschreiben als Verkettung einer Benennung, einer Beschreibung und einer Ostension mit dem Zweck, die Wirklichkeit eines Referenten zu ermitteln. Als Zwecke anderer Diskursarten nennt Lyotard u. a. „Lehren“, „Verführen“, „Rechtfertigen“, „Bewerten“ usw. (vgl. Lyotard, 1989: S. 10). Lyotards entscheidende These besagt nun, dass es beim Aufeinandertreffen zweier unterschiedlicher Diskursarten unvermeidlich zu einem Widerstreit kommt, d. h. zu einem Konflikt, der prinzipiell nicht zu schlichten ist, weil eine übergreifende Urteilsregel fehlt. Im Unterschied dazu versteht Lyotard unter einem Rechtsstreit einen Konflikt, der geschlichtet werden kann, weil er innerhalb einer gemeinsamen Diskursart stattfindet.

Der Begriff gewinnt seine ethische Tragweite unter anderem dadurch, dass ein Widerstreit keineswegs immer als Aufeinandertreffen zweier tatsächlich artikulierter Diskursarten in Erscheinung treten muss. Häufiger scheint der Fall zu sein, dass der Widerstreit als Rechtsstreit erscheint, weil eine gemeinsame Urteilsregel unterstellt wird oder

weil eine der beiden Diskursarten sich gegenüber der anderen durchgesetzt hat. Das Unrecht, das die unterlegene Konfliktpartei geltend machen möchte, kann deshalb keinen Ausdruck mehr finden; es erscheint als ein bloßer Schaden, der innerhalb der siegreichen Diskursart behoben werden kann. Die unterlegene Konfliktpartei ist damit zum Opfer geworden und ihrer Mittel beraubt, das ihr zugefügte Unrecht zu artikulieren. In solchen Fällen findet der Widerstreit nicht mehr direkt Ausdruck; er hat sich in einen Rechtsstreit ‚verpuppt‘. Ein Indiz für den Widerstreit findet sich dann unter Umständen nur noch im Schweigen der unterlegenen Konfliktpartei, das auf jene Dinge verweist, die in der Diskursart, die sich durchgesetzt hat, nicht gesagt werden können. Damit deutet sich an, dass sich das Konzept des Widerstreits nicht bloß auf die Beschreibung der soziokulturellen Verfasstheit gegenwärtiger Gesellschaften beschränkt, sondern auch eine ethische Forderung beinhaltet, dem Widerstreit „gerecht zu werden“ (Lyotard, 1989: S. 32) – und dies bedeutet vor allem, ihn als unlösbaren Konflikt offen zu halten und seine Verwandlung in einen Rechtsstreit zu verhindern. ‚Dem Widerstreit gerecht werden‘ bedeutet dann, Sätze oder Diskursarten zu (er-)finden, die dem Widerstreit Ausdruck verleihen.

Der Kerngedanke dieser ethischen Perspektive besteht also in der Anerkennung der radikalen Heterogenität der Diskursarten und in der Forderung nach einer entsprechenden diskursiven Praxis. Die Grundnorm „dem Widerstreit gerecht werden“ impliziert zum einen das Postulat, einen bereits artikulierten Widerstreit offen zu halten und seine Verwandlung in einen Rechtsstreit zu verhindern. Zum andern enthält diese Norm den Appell, mit der Möglichkeit des Widerstreits auch dort zu rechnen, wo kein offener Konflikt zu erkennen ist, sondern nur ein Schweigen oder ein „Gefühl“ anzeigt, dass in der vorherrschenden Diskursart „etwas“ nicht gesagt werden kann (Lyotard, 1989: S. 33). In diesen Fällen zielt Lyotards Forderung darauf, dem bislang nicht artikulierten Widerstreit ein Idiom zu verschaffen: neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten zu (er-)finden, die jenes „etwas“ sagbar machen.

2.3 Zur bildungstheoretischen Bedeutung des Widerstreit-Konzepts

Fragt man nach der Bedeutung, die dieser Konzeption des Widerstreits im Blick auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zukommt, so ist zunächst zu betonen, dass Bildung im Sinne Lyotards nicht als eine aktive Leistung des Subjekts verstanden werden kann, die von dessen Initiative ausginge, sondern eher als Prozess, der sich im Medium der Sprache (oder anderer symbolisch-semiotischer Systeme) an und mit Subjekten vollzieht. Davon ausgehend ist festzuhalten, dass Lyotards Philosophie des Widerstreits für alle drei eingangs formulierten Fragen, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse beantworten sollte, relevant ist. Ganz besondere Bedeutung kommt ihr aber im Blick auf die Frage nach jenen Problemlagen zu, durch die Welt- und Selbstverhältnisse so nachhaltig in Frage gestellt werden, dass deren Transformation notwendig scheint. Eine Antwort bietet Lyotards Konzeption insofern, als dass der Begriff des Widerstreits es erlaubt, Auseinandersetzungen – sei es auf politischer oder individueller Ebene – daraufhin zu prüfen, ob es sich um Fälle von Widerstreit handelt, die sich durch das Aufei-

nandertreffen unvereinbarer Diskursarten auszeichnen. Von harmonischen Auffassungen gesellschaftlicher, politischer oder kultureller Vielfalt unterscheidet sich Lyotards Konzeption des Widerstreits also vor allem durch den Gedanken einer radikalen Pluralität der Diskursarten, für deren konflikthafte Grundstruktur es keine übergreifenden Lösungsmodelle gibt.

Dies führt zu der pädagogisch relevanten Frage, wie ein Umgang mit Widerstreit im schulischen Kontext aussehen könnte. Ein Widerstreit stellt Lyotard zufolge eine ethische Herausforderung dar, für deren Bewältigung zweierlei erforderlich ist: im einen Fall, dem Konflikt zwischen zwei gleichermaßen artikulierten Diskursarten, das Offenhalten des Widerstreits (d. h. der Versuch zu verhindern, dass er in einen Rechtsstreit verwandelt wird) und im anderen Fall, der Nicht-Artikulierbarkeit eines Anliegens in der vorherrschenden Diskursart, die Anstrengung, ein Idiom zu finden, das dieses Anliegen zur Sprache bringen kann. Im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wäre dieses (Er-)Finden eines entsprechenden Idioms als Bildungsprozess zu begreifen, in dem das durch Diskursarten strukturierte Welt- und Selbstverhältnis der Beteiligten eine grundlegende Transformation erfährt.

Die dritte Frage an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die Frage nach den Gelingensbedingungen solcher Bildungsprozesse, ist damit freilich noch nicht beantwortet. Wovon es abhängt, ob es im Zuge der Konfrontation mit Krisenerfahrungen – bzw. hier: mit Fällen von Widerstreit – zu einer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen bzw. zur Entstehung neuer Idiome kommt, bleibt zunächst ungeklärt. Die Frage nach einem angemessenen pädagogischen Umgang mit Fällen von Widerstreit, der zum Gelingen transformatorischer Bildungsprozesse beitragen könnte, bedarf daher weiterer theoretischer und empirischer Studien sowie einer kritischen Reflexion von Möglichkeiten der (Macht-)Kritik, die im folgenden Abschnitt behandelt werden sollen.

3. Einsatzpunkte und Grenzen von (Macht-)Kritik in der Erziehungswissenschaft

Wenn das Aufeinandertreffen verschiedener Diskursarten im schulischen Unterricht als produktiver Widerstreit „offengehalten“ und neue Idiome gefunden werden und damit für Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden sollen, stellt sich unweigerlich die Frage nach der Positionalität der Diskursteilnehmenden und den Möglichkeiten von Kritik, insbesondere von Machtkritik. Die folgenden Ausführungen ergänzen die zuvor angestellten Überlegungen zu Formen des Widerstreits und erläutern dafür zentrale machtkritische Perspektiven im Rückgriff auf Michel Foucault und Judith Butler (3.1), um anschließend die Verwiesenheit von Subjektivierung, Handlungsfähigkeit und Kritik aufeinander und insbesondere entlang zentraler Prämissen erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung zu umreißen (3.2).

3.1 Machtkritische Perspektiven: Macht, Kritik und Subjekte

Widerstreit berührt Machtfragen. Folgt man allerdings Michel Foucault, dann ist es unangemessen, wenn Macht wissenschaftlich und alltagspraktisch als etwas entworfen wird,

das allein strafend oder verbietend, also maßgeblich repressiv agiert und funktioniert (vgl. Foucault, 2005). Foucault setzt gegen dieses verbreitete Verständnis eine Machtkonzeption, die sich dezidiert von einer juristischen Machtvorstellung abgrenzt, die „in erster Linie Regel, Gesetz oder Verbot ist und die Grenze zwischen Erlaubtem und Verbotenem markiert“ (Foucault, 2005: S. 221; siehe zu dieser Unterscheidung auch die Ausführungen oben). Für Foucault existiert Macht nur als Machtbeziehung; als ein auf das Handeln anderer einflussnehmendes Handeln. Entsprechend arbeitet Foucault heraus, dass Machttechnologien zwar allgegenwärtig, aber gerade – im Unterschied zum „Gewaltverhältnis“ (Foucault, 1994a: S. 254) – eben nicht als „zwingen[d]“ (ebd.) zu verstehen sind. Kennzeichnend für seine machttheoretische Perspektive ist deshalb der Hinweis auf die „Produktivität“ der Macht (Foucault, 2005: S. 233), die sich insbesondere als subtile „Beherrschung der Gegenstände“ (Foucault, 1981: S. 74) und „Körper“ (Foucault, 1994b: S. 197) zeigt. Hier wird auch eine Form der „Unterwerfung durch Subjektivität“ (Foucault, 1994a: S. 247) verständlich gemacht, für die Foucault den Begriff „Subjektivierung“ geprägt hat. Der Begriff verweist auf die Konstitution(-sbedingungen) eines Subjekts, das „durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden“ (Foucault, 2005: S. 275) und damit den aktuellen Machtverhältnissen unterworfen ist. Entsprechend ist Macht(-ausübung) darauf angewiesen, dass „der andere‘ als Subjekt des Handelns bis zuletzt anerkannt und erhalten bleibt“ (ebd.: S. 254). Die Produktivität der Machttechnologien findet also auch darin ihren Ausdruck, dass analytisch Macht(ein)wirkung und Handlungsfähigkeit nicht mehr als diametral gegensätzlich, sondern vielmehr als ineinander verwickelt anzusehen sind. Diesen Umstand pointiert auch Judith Butler, wenn sie im Anschluss an Foucault explizit von „Subjekten der Macht“ spricht und in Bezug auf diese festhält:

Die Macht wirkt auf min. zweierlei Weise auf das Subjekt ein: erstens als das, was das Subjekt ermöglicht, als Bedingung seiner Möglichkeit und Gelegenheit seiner Formung, und zweitens als das, was vom Subjekt aufgenommen und im ‚eigenen‘ Handeln des Subjekts wiederholt wird. Als Subjekt der Macht (wobei der Genitiv sowohl das ‚Zugehören‘ zur Macht wie die ‚Ausübung‘ der Macht bezeichnet) verdunkelt das Subjekt seine eigenen Entstehungsbedingungen. (Butler 2001a: S. 18, Hervorh. i.O.)

Diese Justierung von Macht und Subjekten als *historisch subjektivierten* „Subjekten der Macht“ (vgl. ausführlicher dazu: Rose, 2015), die Butler und Foucault teilen, verändert auch die Möglichkeiten von Kritik. So hält Foucault es für einen Fehler, wissenschaftliche Kritik als intellektuelle Erkenntniskritik zu realisieren. Stattdessen sollte Kritik stärker als eine (durchaus auch praktische) wissenschaftliche Haltung verstanden werden, die sowohl die Akzeptabilitätsbedingungen als auch Bruchlinien von gesellschaftlichen (An-)Ordnungen und Macht-Wissen-Komplexen aufzeigt. Laut Foucault lässt sich Kritik dann auf die vielzitierte Formel der „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (1992: S. 12) bringen, wobei er präzisierend hinzufügt, dies meine auch: „nicht in dem Maße“ und „nicht auf diese Weise“ (ebd.) regiert zu werden. Man könnte also folgern, eine solche Kritik wende sich mit einer Entlarvung von konkreten Macht-Wissen-Konstellationen gegen die wirksamen Formen eines „[R]egiert werden[s]“, setze sich im Sinne des „dermaßen“ für eine Minimierung der Regierungsintensität ein und weise die Aufgabe einer – im Sinne

Foucaults immer nur relativen – Machtverschiebung dabei als „Kunst“ aus. Was in dieser Formulierung aber bereits deutlich wird, ist die Unmöglichkeit eines Standortes für die Kritikerin wie den Kritiker außerhalb der kritisierten Verhältnisse, die Foucault mit dieser Fassung von Kritik (und ihrer Aufgabe) ebenfalls klar markiert.

Judith Butler schließt hier – mit leichten Verschiebungen – an Foucault an, wenn sie Kritik als Versuch zu verstehen gibt, die „Zerbrechlichkeit und Transformationsfähigkeit der Episteme der Macht“ (Butler, 2001b: S. 10) aufzuzeigen, die sich für sie in der Befragung historisch gewachsener Gewissheiten realisieren können wie auch in – damit durchaus verbundenen – Versuchen *anders* oder auch *anderes* zu sprechen oder zu verkörpern, als es gesellschaftlichen Normalitätsannahmen entsprechen würde, also eine Re-Signifizierung zu betreiben (vgl. ausführlicher dazu: Rose, 2012). Die Fragen nach den Möglichkeiten wie der Positioniertheit von Kritik sind ebenso wie die Überlegungen einer „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ direkt in fachdidaktische und schulische Theorien und Praktiken übertragbar und sollen daher vor dem Hintergrund von Subjektivierung, Handlungsfähigkeit und analytischer Forschung im Folgenden näher betrachtet werden.

3.2 Von Subjektivierung, Handlungsfähigkeit und Kritik zu Prämissen erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung und Adressierungsanalyse

Mit Blick auf die hier vorgenommenen Weichenstellungen durch die Macht-, Subjekt- und Kritikverständnisse bei Butler und Foucault soll nun die Frage nach dem *Werden* des Subjekts *als* Subjekt als analytische Frage ins Zentrum gerückt werden. Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung bemüht sich um solche Analysen, und es lassen sich vier zentrale Prämissen benennen, die ebenfalls für eine zu formulierende agonale Didaktik bedenkenswert sind.

a) Vorgängige Sprache und Diskurse (untersuchen): Die Subjektivierungstheorie verweist aufgrund ihrer poststrukturalistischen Fundierung zunächst einmal darauf, dass Kategorien der (Selbst-)Beschreibung immer bereits vorgefunden werden, damit ein Subjekt überhaupt ‚erscheinen‘, also in die Welt kommen kann – d. h., es kommt nur mittels und über Sprache und Benennungen in die Welt, die nie die eigenen oder gar selbstgewählt sind (vgl. Butler, 2006: S. 48f.). Entsprechend folgen Subjektivierungsprozesse – wie selbstverständlich – z. B. dem „regulierenden Regime“ (Butler, 2011: S. 97) einer zweigeschlechtlichen Matrix, in der Menschen in der westlichen Hemisphäre überhaupt erst lernen (können), sich selbst zu verstehen – und dies selbst dann noch, wenn sie sich als in Abweichung davon wahrnehmen und zeigen. Insofern ließe sich sagen, Diskurse distribuieren gesellschaftlich dominante Subjektivierungsmatrizen oder -figuren und konfrontieren ‚Subjekte (im Werden)‘ mit der Anforderung, sich in ihnen als ‚Subjekte‘ erst verstehen zu lernen.

b) Rolle der sozialen Anderen (untersuchen): Anschließend an dieses Verständnis der diskursiven Distribution von Subjektivierungsmatrizen kommt den konkreten sozialen Anderen in der Subjektivierungstheorie die zentrale Rolle zu, diese Distribution (und die der damit verbundenen normativen Erwartungen) aufzurufen und mit Bezug auf Sub-

jekte im Werden situativ in Anschlag zu bringen. Wenn also z. B. jemand von einer anderen als „Mädchen“, „Geflüchtete“ oder „Wissenschaftlerin“ angesprochen und bezeichnet wird, dann zeigen diese Benennungen der so Angesprochenen damit immer auch auf, als wen diejenige anerkennbar ist bzw. anerkennbar sein könnte (und implizit eben auch: als wen nicht). Wer in einer bestimmten Situation als „Wissenschaftlerin“ angesprochen wird, wird vermutlich nicht gleichzeitig auch als „Geflüchtete“ adressiert werden, und wenn diese beiden Adressierungen einmal zusammenfallen sollten, z. B. wenn von der politischen Theoretikerin Hannah Arendt als „Exilantin“ (Marx, 1999: S. 265) die Rede ist, dann vermutlich in einer Weise, die die sonst oft selbstverständlich abwertend-beschränkenden Implikationen des Status als „Geflüchtete“ weitgehend zu tilgen vermag.

c) Normative Dimension (untersuchen): Gerade die Frage danach, wer man – vermittelt über die Auskünfte der sozialen Anderen – eigentlich sein sollte, als wen man in einer bestimmten Situation vorausgesetzt und erwartet wird, verweist direkt auf die normativen Implikationen, die mit dem Aufrufen von „Subjektadressen“ verbunden sind. Und dies trifft insbesondere dort zu, wo man sie als Subjektivierungsmatrizen im Sinne der Aktualisierung von und Aufforderung zur Einschreibung in ein „regulierende[s] Regime“ (Butler, 2011: S. 97) versteht. Allerdings ist es für das Verständnis der Wirksamkeit dieser Normativität wichtig, sie weniger als explizite und explizierte Ge- oder Verbote zu denken, sondern gerade als eine positive und produktive Normativität, die sich als Norm weitgehend verbirgt, weil sie maßgeblich in Kategorien, Praktiken und über Begriffe operiert, in denen sich eher alltagsweltliche „Normalitäten“ oder auch „Normalitätserwartungen“ eingelagert finden. Wo soziale An- und Wiedererkennbarkeit gegenüber ‚jemandem‘ zum Ausdruck gebracht wird, sind folglich implizite Normen der Anerkennbarkeit am Werk, die aber aufgrund ihres weitgehend selbstverständlichen Charakters selten als solche sichtbar oder explizit werden, sondern eher theoretisch-analytisch zu erhellen sind.

d) Performativität des Sozialen (untersuchen): Hinsichtlich der Wirksamkeit dieser impliziten Normen wird nun – insbesondere von Butler – festgehalten, dass sich diese historisch in den Begriffen und Praktiken sedimentierter „Normalitäten“ gerade darüber bestätigen und verfestigen, dass sie wiederholt werden. Entsprechend ist es dann entscheidend, danach zu fragen und darauf zu achten, wie „Normalitäten“ aktualisiert, genutzt und aufgerufen werden. Und allein schon aufgrund des Umstandes, dass sie nie absolut gleich benutzt, aufgeführt und verkörpert werden (können), offenbaren sich in diesen Nutzungen gewissermaßen strukturell eingelagerte Möglichkeiten einer Verschiebung und Umdeutung der normativen Implikationen selbst. Diese Möglichkeit artikuliert Butler in der Idee einer nicht ordnungsgemäßen Zitation der Norm, eines „uneigentlichen Gebrauch[s]“ (Butler, 2006: S. 247), die sie gerade auch als Moment von Handlungsfähigkeit oder auch Kritik unter Bedingungen der Abhängigkeit von diskursiven Vorgaben konturiert.

Wenn man diese bisherigen Überlegungen nun als Frageperspektiven in der Subjektivierungsforschung zu wenden sucht, dann liegt es nahe, dass sich die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung in Bildungskontexten grundsätzlich für praktische Handlungsvollzüge als konkrete Anrufungs- oder Adressierungsszenarien interessiert

und analytisch nach den darin implizierten Normen, nach nahegelegten Positionen und eingenommenen Positionierungen und ihren Effekten fragt. Im Sinne einer agonalen (Fach-)Didaktik sollen diese Überlegungen aber weiterentwickelt werden vor dem Hintergrund von Praktiken und Möglichkeiten des sprachlichen und kulturellen Lernens mit Literatur, um aufzuzeigen, wie eine (von vielen möglichen) Fachperspektiven die hier aufgeworfenen Gedanken weiter konturieren und in ein fachdidaktisches Forschungsprogramm überführen kann (für eine detaillierte Diskussion im erziehungswissenschaftlichen Kontext vgl. Rose & Ricken, 2017; Rose, 2019; Otzen & Rose, 2021; Ricken, Rose, Otzen & Kuhlmann, 2023).

4. Literarisches Lernen und Perturbation: Eine fachdidaktische Konkretisierung

Im Zuge einer die vorangestellten Überlegungen abschließenden fachdidaktischen Konkretisierung sollen im Folgenden sowohl die Frage nach transformatorischen Bildungsprozessen als auch die Bedeutung der Erforschung von Subjektivierungsprozessen im (Fach-)Unterricht aufgegriffen und mit einem literarischen bzw. literaturdidaktischen Fokus auf ‚Perturbation‘ produktiv verbunden werden. Fragt man dazu nach krisenhaften und potenziell transformatorischen Momenten der Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen, wie sie im ersten Teil des Beitrags diskutiert worden sind, lohnt aus fachdidaktischer Sicht zunächst ein Blick auf die Rolle von Literatur und Literaturdidaktik. Zudem ist geboten, die im zweiten Teil aufgeworfenen Fragen einer angemessenen kritischen Forschungs-, Analyse- und letztlich auch Unterrichtspraxis zumindest skizzenhaft herauszuarbeiten. Dies betrifft die Untersuchung von Sprachen und Diskursen, die Rolle von Alterität, normative Dimensionen sowie die Performativität des Sozialen wie des Literarischen. Zusammengenommen soll damit ein Weg vorgezeichnet werden, der es im oben besprochenen Sinne erlaubt, einen Widerstreit offenzuhalten bzw. Sätze oder Diskursarten zu (er-)finden, die dem Widerstreit Ausdruck verleihen und einen entsprechenden theoretisch-konzeptionellen Rahmen der empirischen Erforschung darzustellen.

Der Rückgriff auf literarisches Lernen bzw. den kritischen Umgang mit Literatur scheint uns u. a. deshalb geboten, da der Wesenszug des je nach Sichtweise Widerständigen, Disruptiven, Subversiven oder zumindest Ambivalenten der Literatur seit ihren Anfängen anhaftet. Die Geschichte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Literatur ist (auch) eine Geschichte des kritischen Umgangs mit literarischer Ambivalenz und Effekten der Verfremdung, die als widerständig, disruptiv und subversiv verstanden und als Kernaspekte des Fiktionalen bzw. Literarischen beschrieben wurden. Daher hat auch die Literaturdidaktik das Argument der Fiktionalität und Literarizität von Literatur als Argument für deren Einsatz in schulischer Bildung ins Feld geführt und sich damit gegen ein rein instrumentelles, utilitaristisches Verständnis von Literaturunterricht gestellt (Ewert, Riedner & Schiedermaier, 2011; Schiedermaier, 2017). Es gelte, auf die „Sensibilisierung der Lernerinnen und Lerner für die Differenz zwischen einem instrumentellen Sprachverständnis und einem literarizitätsorientierten Sprachverständnis“ (Dobstadt & Riedner,

2011: S. 111) abzielen und damit zu unterscheiden „zwischen einem Sprachverständnis, das Sprache als eine referentiell eindeutige und uns als solche jederzeit zur Verfügung stehende Ressource sieht, und einem Sprachverständnis, das gerade diese scheinbare Eindeutigkeit und Verfügbarkeit von Signifikaten hinterfragt“ (ebd.). Damit wird ein Argument der klassischen Hermeneutik Hans-Georg Gadamers (1960/65) weitergeführt, der in der (anspruchsvollen) Literatur das Potenzial der Horizonterweiterung erkennt, bzw. der Rezeptionsästhetik Wolfgang Iser (1976), der den im literarischen Text angelegten Leerstellen besonderes Ambivalenz- und damit auch Irritationspotenzial zuweist. Gerade „widerständige“, sprachlich eigentümlich erscheinende, hermeneutisch schwer zu entschlüsselnde oder inhaltlich kontroverse Texte können, indem sie Selbstverständliches in Frage stellen, zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen und historischen Prägung einladen. Schwierige Texte, noch dazu die der Fremdsprache, können so eine intensive Beschäftigung auslösen – im Sinne einer produktiven Irritation und damit auch hinsichtlich der oben aufgeworfenen Frage nach potenziell produktiven Krisenerfahrungen.

Fasst man diesen Aspekt des Literarischen als potenziell transformatorische Krisenhaftigkeit, muss freilich auch auf die ebenfalls hier diskutierte Macht- und Subjektivierungsdimension geachtet werden. Wer schockiert wen aus welcher Position heraus? Es ist nicht schwierig, sich eine Situation vorzustellen, in der eine Lehrkraft aus der vermeintlich „bloß“ ästhetischen Perspektive der Literatur Irritationsmomente herbeiführen möchte und dabei Machtasymmetrien und die eigene Verwobenheit in jene fahrlässig ignoriert. Es kann auf dem Weg zu einer agonalen Didaktik daher nicht darum gehen, vorrangig möglichst kontroverse Texte zu identifizieren oder Lesegeschehen als Krisenerfahrung zu glorifizieren. Vielmehr ist geboten, das Potenzial von Literatur für das oben skizzierte Forschungsprogramm auch unterrichtlich zu nutzen: So erlaubt der Umgang mit literarischen Texten die Vorgängigkeit von Sprache und Diskurs ebenso wie Alteritätserfahrungen und Fremdheitskonstruktionen zu untersuchen. Auch stellt sie oft eindrücklich hervor und lässt am eigenen Leib erfahren, inwiefern Normalität und Normativität literarisch (de-)konstruiert und performativ kreiert werden. Dies wiederum erfordert allerdings, auch auf der Ebene der Unterrichtspraxis – im Gespräch über den Text oder Texte sowie hinsichtlich der Erwartungen und Performativität von Interpretation – den Blick dafür zu schärfen, dass der Widerstreit konstitutiv für (literarische) Bildung ist und daher offenzuhalten ist (Bartosch, 2022; Bartosch, Derichsweiler & Heidt, 2022; Derichsweiler 2024)

Literarische Texte bieten zudem eine Vielzahl von fiktiven Lehr-Lernszenarien, die allerdings tendenziell eher exemplarische Negativszenen entwerfen, aus bildungsphilosophischer und fachdidaktischer Sicht aber gerade deshalb als Reflexionsmoment für Bildungsprozesse geeignet scheinen. Das mag das Beispiel einer misslungenen Unterrichtssituation aus dem Roman der Londoner Autorin Zadie Smith verdeutlichen, deren Roman *White Teeth* (2000) schildert, wie ein potenziell produktives Lernmoment nicht nur unbeachtet bleibt, sondern, im Gegenteil, zu Frustration und Gefühlen der Nicht-Beachtung auf Seite der Lernenden führt. In einer Nordlondoner Schule des Jahres 1990 stehen, als

Vorbereitung auf die Abschlussprüfung, die Sonette Shakespeares auf dem Lehrplan der Klasse 5F. Ins Zentrum der lehrkraftgeleiteten Interpretation rücken die Sonette um die so genannte „dark lady“, deren nicht-konventionelles Äußeres in den Versen Shakespeares thematisiert wird. Das gelenkte Unterrichtsgespräch der Lehrerin Mrs. Olive Roody gestaltet sich mühsam, bis diese die fünfzehn Jahre alte Irie Jones, Protagonistin mit west-indischem Migrationshintergrund, zur Teilnahme an der Deutung des Sonetts 127 aufruft:

‘Does anyone else have anything to say about these sonnets? Ms Jones! [...] Have you anything to say about the sonnets?’

‘Yes.’

‘What?’

‘Is she black?’

‘Is who black?’

‘The dark lady.’

‘No dear, she’s dark. She’s not black in the modern sense. There weren’t any ... well, Afro-Carri-bee-yans in England at that time, dear. That’s more a modern phenomenon, as I’m sure you know. But this was the 1600s. I mean I can’t be sure, but it does seem terribly unlikely, unless she was a slave of some kind, and he’s unlikely to have written a series of sonnets to a lord and then a slave, is he?’

Irie reddened. She had thought, just then, that she had seen something like a reflection, but it was receding; so she said, ‘Don’t know, Miss.’

(Smith, 2001: S. 271-272).

Unschwer ist zu erkennen, dass die Lehrerin hier auf eine harmonisierende, disambiguiierende Interpretation im Sinne einer Kontextualisierung und Historisierung der Verse des britischen Nationaldichters abzielt. Das Geheimnisvolle, Ambivalente, Irritierende, Fremde bzw. die Widerständigkeit des Textes mit seinen schillernden Identifikationsangeboten wird nicht nur ausgeblendet, sondern geradezu auf unsensible und empathielose Weise abgelehnt. Schlimmer noch: die Potenziale eines literarisch-ästhetischen Erweckungserlebnisses, eines geheimnisvollen Zugehörigkeitsmoments – kurzum von *Empowerment* – werden in ihr Gegenteil verkehrt. Der Schülerin bleibt der Text fremd und sie wird zusammen mit ihren Gedanken geradezu als „fremd“ verortet.

Der Roman erlaubt diese Momente nun zu reflektieren, erfordert damit aber auch einen widerstandsbegrüßenden Umgang, der nun eben nicht bedeuten kann, dass die Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen ihrerseits eine auf Irritation und Perturbation abzielende Analyse harmonisierend und disambiguiierend einfordert. Der literaturdidaktische Blick auf Widerstand und transformatorisches Lernen erfordert daher einen doppelten Blick auf den Widerstreit *in* der Literatur wie auf das widerstrebende Lesen *von* Literatur, das Ablehnung, Nichtzustimmung und Verweigerung einschließen kann und muss (vgl. Truman, Hackett, Pahl, Davies & Escott, 2021).

Eine fachdidaktische Weiterentwicklung der hier vorgestellten Überlegungen kann transversal nicht nur auf die oben diskutierten bildungstheoretischen, sondern ebenso auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen. So hat die kritische Hermeneutik

gerade darauf den Fokus gelegt, Widerstände, Konflikte und Kontroversität als Mittelpunkt der Beschäftigung mit (literarischen) Texten, überhaupt als zentrales Element der Horizonterweiterung und des Erkenntnisprozesses zu begreifen (Gadamer, 1960/1965; Kögler, 1992; Delanoy, 2002). Dieser Fokus auf Ambivalenzen und Unsicherheitsfaktoren weist wiederum Homologien mit philosophischen und pädagogischen Richtungen des Konstruktivismus auf, wie dieser etwa bei von Glasersfeld vertreten wird. Hier wird das konstruktive Element von Verunsicherung und Ungewissheit betont, welches bei von Glasersfeld mit dem Begriff der „Perturbation“ beschrieben wird (von Glasersfeld, 2008: S. 16). Ähnliche Gedanken finden sich schließlich sogar bei Hatties Überlegungen zu kognitiven Konflikten in pädagogischen Kontexten, die als entscheidend für eine geistige Entwicklung bei der eigenständigen Aushandlung von differenten Positionen angesehen werden (vgl. u. a. Thein, 2016). Mit Überlegungen zu inkommensurablen, nur schwierig in Deckung zu bringenden pädagogischen Antinomien – etwa zwischen Forderungen nach Standardisierung von Lernzielen einerseits, individueller Förderung andererseits – liegen in Publikationen von Helsper (1995) ähnliche Gedanken zu widerständigen pädagogischen Komplexen vor.

Damit ergeben sich fließende Übergänge zu Theorien und Konzepten, welche zudem die Funktion von Irritation mehr oder weniger direkt als Impuls zu politischer Widerständigkeit bzw. Aktivismus begreifen. Deutlich wird diese bildungspolitisch emanzipatorische Stoßrichtung im Sinne einer Hinterfragung von dominanten und hegemonialen Denkstrukturen und sozialen Ungerechtigkeitsverhältnissen vor allem in als „Pedagogy of Discomfort“ betitelten Ansätzen (Boler, 1999; Zembylas, 2015; Volkmann, 2023).¹

Michalinos Zembylas beschreibt die Konturen einer derartigen, auf Irritation und Perturbation setzenden Bildungsperspektive wie folgt:

A pedagogy of discomfort [...] is grounded upon the idea that discomforting feelings are valuable in challenging dominant beliefs, social habits and normative practices that sustain social inequities and thus create openings for individual and social transformation. A major requirement, then, of pedagogy of discomfort is that students and teachers are invited to embrace their vulnerability and ambiguity of self and therefore their dependability on others. (Zembylas, 2015: S. 8)

Die Pädagogik der Perturbation bzw. Irritation steht dabei jedoch vor einer ethischen Herausforderung, die auch durch die oben gemachten Ausführungen verständlich wird: Einerseits zielt sie auf Verunsicherung und auf ein herausforderndes Infragestellen habitualisierter Sinnstiftungsmechanismen. Andererseits muss sie als kritisch-emanzipatorische Richtung eine Verletzung von individuellen und kollektiven Sensibilitäten und Dispositionen vermeiden und die Positionalität von Lehrenden und Lernenden sowie das Machtgefälle zwischen diesen beiden Gruppen ebenso anerkennen wie deren unaufheb-

¹ Hierbei ist bei der Übersetzung zu bedenken, dass der englische Begriff „discomfort“ nur unpassend mit „Unwohlsein“ zu übersetzen ist, und semantisch eher als Herauslösen aus der „Komfortzone“, also dem Heraustreten aus der eigenen „Filterblase“ zu begreifen ist. Zugleich lässt sich der deutsche Begriff der „Irritation“ eher mit „perturbation“ übersetzen, da dem englischen Begriff der „irritation“ semantisch eine „Verärgerung“ innewohnt.

bare Verwobenheit in der schulischen Praxis. Dies gilt besonders in Fällen, in denen un-
 terrichtlich kulturspezifisch schwierige oder tabuisierte Themen, kommunikative
 Usancen sowie sprachlicher Gebrauch im Fokus sind (Ludwig & Summer, 2023). Auf dem
 Weg zu einer agonalen Didaktik wird ein angemessener Umgang mit dieser Herausforde-
 rung noch zu reflektieren und zu erproben sein – der fachliche Unterricht, nicht zuletzt
 im Umgang mit literarischen Texten, scheint uns geeignet zu sein, der Aufgabe, neue Dis-
 kursarten zu erfinden, zu begegnen und den Widerstreit offenzuhalten. Dasselbe gilt für
 diese Publikation, und wir danken den Beiträger*innen und den Leser*innen für ihre an-
 geregten und anregenden Gedanken.

5. Literatur

- Bartosch, Roman (2022). Agonalität als Aufgabe: Relativität und Bildung für Nachhaltig-
 keit in der inklusiven Englischdidaktik. In Führer, Carolin; Sweitzer, Friedrich;
 Tesch, Bernd; Eiben-Zach, Britta, Ulfat, Fatimah; Thomas, Phillip; Polleichtner, Wolf-
 gang; Grewe, Bernd & Küchler, Uwe (Hg.), *Relativität und Bildung. Fachübergreifende
 Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*. Münster: 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 Ler-
 nen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler, S. 73-
 89.
- Boler, Megan (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2001a). *Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am
 Main: Suhrkamp.
- ___ (2001b). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In *transversal* 29(0806), S.
 1–13.
- ___ (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ___ (2011). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt
 am Main: Suhrkamp.
- Delanoy, Werner (2002). *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Di-
 alog*. Tübingen: Narr.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011). Überlegungen zu einer Didaktik der Literari-
 zität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In Ewert, Michael; Riedner, Renate
 & Schiedermaier, Simone (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft.
 Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, S. 99-115.
- Ewert, Michael; Renate Riedner & Schiedermaier, Simone (Hg.) (2011). *Deutsch als Fremd-
 sprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München:
 Iudicium.
- Foucault, Michel (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ___ (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

- ___ (1994a). Das Subjekt und die Macht. In Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul (Hg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz, S. 241-261.
- ___ (1994b). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ___ (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg (1965). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer Philosophischen Hermeneutik*. 2. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Helsper, Werner (1995). Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-34.
- Iser, Wolfgang (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Kögler, Hans Herbert (1992). *Die Macht des Dialogs: Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ludwig, Christian & Summer, Theresa (Hg.) (2023). *Taboos and Challenging Topics in Foreign Language Education*. London: Palgrave.
- Lyotard, Jean-François (1986). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Graz & Wien: Böhlau.
- Lyotard, Jean-François (1989). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Marx, Reinhard (1999). Flüchtlingschutz oder Menschenrecht? In Hutter, Franz-Josef; Mihr, Anja & Tessmer, Carsten (Hg.), *Menschen auf der Flucht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265-281.
- Otzen, Anne & Rose, Nadine (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In Fischer, Diana; Jergus, Kerstin; Puhr, Kirsten & Wrana, Daniel (Hg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Berlin: e-public, S. 102-121.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Otzen, Anne & Kuhlmann, Nele (Hg.) (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz.
- Rose, Nadine (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: Transcript.
- ___ (2015). Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung. In Reuter, Julia & Mecheril, Paul (Hg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Poinierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: VS Springer, S. 323-342.
- ___ (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In Geimer, Alexander; Amling, Steffen & Bosancic, Sasa (Hg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 65-85.

- Rose, Nadine & Otzen, Anne (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In Fischer, Diana; Jergus, Kerstin; Puhr, Kirsten & Wrana, Daniel (Hg.), *Theorie und Empirie – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Berlin: e-public, S. 102–121.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2017). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In Heinrich, Martin & Wernet, Andreas (Hg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: VS Springer, S. 159–175.
- Schiedermaier, Simone (2017). 'Ist das Literatur? ... Was ist denn Literatur?' – Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In Schiedermaier, Simone (Hg.), *Literaturvermittlung: Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: iudicium, S. 15-40.
- Smith, Zadie (2001). *White Teeth*. London: Penguin.
- Thein, Christian (2016). Problemreflexion und Urteilsbildung im Philosophie- und Ethikunterricht. In Peters, Jörg (Hg.), *Fachverband Philosophie – Mitteilungen*. S. 85-93. <https://www.fv-philosophie.de/wp-content/uploads/2022/05/Mitteilungen_gesamt_2016_web.pdf> 2016 (Zuletzt aufgerufen am 08.08.2024)
- Truman, Sarah E.; Hackett, Abigail; Pahl, Kate; McLeanDavies, Larissa & Escott, Hugh (2021). The Capaciousness of "No:" Affective refusals as literacy practices. *Reading Research Quarterly* 56(2), S. 223-236.
- Volkmann, Laurenz (2023). Trigger Warnings, Safe Spaces, and Taboo Topics: Is there Still a Place for Hermeneutic Perturbation in Teaching (Foreign) Literature and Culture?. In Amerstorfer, Carmen & von Blanckenburg, Max (Hg.), *Activating and Engaging Learners and Teachers: Perspective for English Language Education*. Tübingen: Narr, S. 205-222.
- von Glasersfeld, Ernst. (2008/1984). An Introduction to Radical Constructivism. Reprint from *The Invented Reality*, 17–40. New York: Norton.
- Zembylas, Michalinos (2015). 'Pedagogy of Discomfort' and Its Ethical Implications: The Tensions of Ethical Violence in Social Justice Education. *Ethics and Education* 10(2). S 163-174.

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.derichsweiler@uni-koeln.de

Hans-Christoph Koller (Prof. i.R. Dr.) ist seit 2010 Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Qualitativen Bildungsforschung und der Wissenschaftstheorie an der Universität Hamburg. Er forscht zur Theorie und Empirie transformatorischer Bildungsprozesse und interessiert sich in diesem Kontext besonders für literarische Texte als Erkenntnisquelle erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung.

Kontakt: hans-christoph.koller@uni-hamburg.de

Nadine Rose, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie an der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildung und Subjektivierung im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Dies mit Bezug auf poststrukturalistische sowie de- und postkoloniale (Bildungs-) Theorien, im Feld der Bildungs- und Rassismuskforschung und vorwiegend mit den Mitteln der Biographieforschung, der Ethnographie und der Adressierungsanalyse.

Laurenz Volkmann (Dr. phil. habil) ist Lehrstuhlinhaber für Englische Fachdidaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er war dort unter anderem als Studiendekan und Direktor des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) tätig. Er ist Autor zahlreicher Aufsätze und (Co-) Herausgeber von Bänden zur Literatur-, Medien- und Kulturdidaktik und trat zudem als Verfasser des Oberstufenlehrwerks *The Global Village: Progress or Disaster?* (1. Aufl. 2006, 4. Aufl. 2013) und der Standardeinführung (mit M. Meyer, N. Grimm) *Teaching English* (2. Aufl. 2022) hervor.

Kontakt: l.volk@uni-jena.de