



**k:ON**

KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR  
LEHRER\*INNENBILDUNG

**Agonalität als didaktische  
Herausforderung und Chance**

Sonderheft 5, 2024

# **k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung, Sonderheft 5, 2024: Agonalität als didaktische Herausforderung und Chance**

## Inhaltsverzeichnis

Roman Bartosch, Sina Derichsweiler, Hans-Christoph Koller, Nadine Rose & Laurenz Volkmann:	
Auf dem Weg zu einer agonalen Didaktik: Bildung, Subjektivierung und Perturbation ....	1
David Gerlach:	
Subjektivierung und Widerstreit: Die Rolle einer kritischen Lehrer*innenbildung zur potenziellen Realisierung transformatorischer Bildungsprozesse .....	18
Lotta König:	
<i>Resisting language or language of resistance?</i> Die Rolle der Fremd*sprache bei der Aushandlung kontroverser Themen .....	28
Wiebke Dannecker:	
Intersektionalität im Bilderbuch – Perspektiven einer <i>Critical Narrative Literacy</i> als Querschnittsaufgabe kulturwissenschaftlich orientierter Fachdidaktiken .....	47
Roman Bartosch & Sina Derichsweiler:	
Widerstand und Agonalitätsaushandlung im inklusiven Fremdsprachenunterricht: Ein fachdidaktischer Dreischritt von Elementarisierung, Rekategorisierung und Modellierung.....	69

## Editorial

Liebe (streitlustige) Leser\*innen,

eine Sonderausgabe zum Thema „Agonalität“ – also Widerstand und Streit – im fachdidaktischen Kontext der Lehrkräftebildung? Obwohl Widerstände im unterrichtlichen Kontext in verschiedenen Formen allzu häufig auftauchen und sich in Störungen, Unlust oder Widerspruch von Lernenden ebenso zeigen wie in Zweifeln und Verzweiflung der Lehrkräfte angesichts immer neuer bildungspolitischer und pädagogischer Anforderungen, gelten sie ebenso wie der Streit zu den eher unliebsamen Problemen moderner Lehr-Lern-Settings, die es zu vermeiden, aber nicht mit einer vollständigen wissenschaftlichen Publikation zu adeln gilt. Und doch betonen Demokratietheoretiker\*innen, Politiker\*innen und Journalist\*innen immer wieder, dass „streiten zu lernen“ eine unabdingbare Bedingung funktionierender Demokratie sei – und formulieren so bewusst oder unbewusst einen schulischen Bildungsauftrag. Nicht unähnlich sieht es in der literaturdidaktischen und kunsttheoretischen Diskussion um den Eigensinn und Wert von Literatur und Kunst im Allgemeinen aus: Die Ambivalenzen und Ambiguitäten von Kunst legen es geradezu darauf an, Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen über Wert und Bewertung hervorzurufen, und eine der großen Herausforderungen des schulischen Umgangs mit Kunst liegt eben darin, diesen immer wieder aufbrechenden Konflikt offen zu halten und in lernförderlicher Absicht zu nutzen. Über Geschmack(-surteile) soll und muss eben gestritten werden.

Diese Ausgabe versucht, beiden Beobachtungen – dass Streiten demokratietheoretisch relevant und ästhetisch konstitutiv ist – gerecht zu werden und sie auf verschiedenen Ebenen so zusammenzuführen, dass sich neue literatur- und kulturdidaktische Zugänge formulieren lassen, die „Agonalität als Herausforderung und Chance“ konturieren und die Implikationen dieses Befundes auf den verschiedenen Ebenen der unterrichtlich-thematischen Aushandlung, der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften, der konkreten und kritischen Textarbeit sowie im Hinblick auf Unterrichtsplanung und Differenzierung zu beleuchten.

Dazu versammelt diese Ausgabe Beiträge von David Gerlach („Subjektivierung und Widerstreit: Die Rolle einer kritischen Lehrer\*innenbildung zur Realisierung transformatorischer Bildungsprozesse“), Lotta König („*Resisting language or language of resistance?* Die Rolle der Fremdsprache bei der Aushandlung kontroverser Themen“), Wiebke Dannecker („Intersektionalität im Bilderbuch – Perspektiven einer *Critical Narrative Literacy* als Querschnittsaufgabe kulturwissenschaftlich orientierter Fachdidaktiken“) sowie Sina Derichsweiler und Roman Bartosch („Widerstand und Agonalitätsaushandlung im inklusiven Fremdsprachenunterricht: Ein fachdidaktischer Dreischritt von Elementarisierung,



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

Rekategorisierung und Modellierung“), die sich alle um die Fragen und Themen bewegen, die in einem allen Beiträgen vorangehenden Basisartikel, verfasst von Roman Bartosch, Sina Derichsweiler, Hans-Christoph Koller, Nadine Rose und Laurenz Volkmann, aufgegriffen werden. Dieser Artikel („Auf dem Weg zu einer agonalen Didaktik: Bildung, Subjektivierung und Perturbation“) macht den Versuch einer bildungswissenschaftlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Bestandsaufnahme mit dem Ziel der gemeinsamen Entwicklung des Konzepts einer „agonalen Didaktik“. Die folgenden Beiträge verstehen sich als bedeutsame Bausteine eines solchen Versuchs.

Die Idee zu dieser Veröffentlichung entstand auf einer im Oktober 2022 in Köln durchgeführten Tagung mit dem Titel „Reading Resistance: Widerstand und Kontroversität im Kontext gesellschaftlichen Wandels und gesellschaftlicher Transformation“. Wir danken allen Kolleg\*innen, die uns bei der Planung und Durchführung unterstützt haben, allen Wissenschaftler\*innen, Lehrkräften und Studierenden, die sich für das Thema interessiert und teilgenommen haben – aber vor allem danken wir allen Teilnehmenden für den ertragreichen und nicht zuletzt vergnüglichen Streit um die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken im Spiegel (bildungs-)philosophischer, ästhetischer, gesellschaftlicher und politischer Agonalitätserfahrungen. Es ist in der Erinnerung an diese angenehme Form der Auseinandersetzung und mit großer Vorfriede auf weiteren produktiven Streit, dass wir Sie in diesem Editorial als streitlustig ansprechen: als jemanden also, die\*der sich mit großer Lust in die konfliktreichen Themen der Gegenwart begibt, um neue, aufregende und nicht zuletzt politisch und pädagogisch produktivere Wege des gemeinsamen Lehrens und Lernens zu entdecken. Wir wünschen Ihnen dabei viel Freude und uns allen genussvollen Streit!

Köln, im Dezember 2024

**Roman Bartosch und Sina Derichsweiler**

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 ausgeht, 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 widerstreitende 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 Horzonterweiterung 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).<sup>1</sup>

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-

---

<sup>1</sup> 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](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

David Gerlach

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

### Abstract

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

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

### Schlagwörter

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

### I. Zur Verunmöglichung von Bildungsprozessen im fremdsprachlichen Unterricht

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 7. Bibliografische Angaben

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

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

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

## Über den Autor

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

Lotta König

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

### **Abstract**

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

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

### **Schlagwörter**

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

### **Einleitung**

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





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

## I. Die Aushandlung kontroverser Themen in der Fremdsprache

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

### I.1 Ein Unterrichtsausschnitt (und was noch geschah)

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

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

Flo: [lacht ungläubig.]

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

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

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

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

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

Hanna: ... in learning stories.

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

Hanna: Bullets?

Gina: Bullying?

Flo: [lacht]

Eric: Get bullied.

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

Eric: Yes, but I think you should trennen.

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

Hanna: It's like segregation!

Flo: Separate sexualities from school, or what?

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

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

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

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

Eric: Yeah.

Flo: No, no, you can't do this.

Hanna: What?!

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

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

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

Gina: That doesn't make sense.

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

Gina: You mean skirt and a bra?

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

Gina: Yeah, He's not a transvestite.

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

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

Flo: Yeah! – What?

[Alle lachen, am meisten Eric]

Eric: Yeah, okay, maybe.

(König, 2018: S. 311-312)

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

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

---

<sup>1</sup> Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Kontroverse\\_um\\_den\\_Bildungsplan\\_2015\\_\(Baden-W%C3%BCrtemberg\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kontroverse_um_den_Bildungsplan_2015_(Baden-W%C3%BCrtemberg))

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

## 1.2 Kontroverse Themen, Widerstände und die ‚Fremd‘sprache

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

---

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

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

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

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

## 2. Resisting language

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

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

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

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

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

### 3. Language of resistance

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

(König, 2018: S. 311)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Fazit

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

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

## 5. Literatur

### 5.1 Primärliteratur

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

### 5.2 Sekundärliteratur

- Bartosch, Roman (2022). Agonalität als Aufgabe: Relativität und Bildung für Nachhaltigkeit in der inklusiven Englischdidaktik. In Führer, Carolin; Schweitzer, Friedrich; Tesch, Bernd; Eiben-Zach, Britta; Ufat, Fahimah; Thomas, Philipp; Polleichtner, Wolfgang; Grewe, Bernd & Küchler, Uwe (Hg.). *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*. Münster/New York: Waxmann, S. 179-191.
- Bartosch, Roman; Derichsweiler, Sina & Heidt, Irene (2022). 'Against Values'? Komplexe Konflikte, symbolic power und die Aushandlung von Widerstreit. In König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hg.), *unterricht\_kultur\_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*, S. 73-89.
- Bartosch, Roman; Koller, Hans-Christoph Koller; Rose, Nadine & Volkmann, Laurenz (2024). Auf dem Weg zu einer agonalen Didaktik: Bildung, Subjektivierung und Perturbation. In k:ON SH 5(2024), S. 1-17.  
DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s5.1>
- Blell, Gabriele (2013). Sprach(en)lernen und Identität im Kontext eines literatur- und kultureldidaktischen Fremdsprachenunterrichts. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), *Identität*



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

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

## Über die Autorin

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

Kontakt: [Lotta.koenig@uni-bielefeld.de](mailto:Lotta.koenig@uni-bielefeld.de)

Wiebke Dannecker

## Intersektionalität im Bilderbuch – Perspektiven einer *Critical Narrative Literacy* als Querschnittsaufgabe kulturwissenschaftlich orientierter Fachdidaktiken

### Abstract

Der Beitrag untersucht am Beispiel der Analyse des Bilderbuchs *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (2018/2022) von Jessica Love, inwiefern eine intersektional orientierte Untersuchung des Erzählens im Zusammenspiel von Text und Bild eine Reflexion der Darstellung unterschiedlicher Differenzkonstruktionen und ihrer Verstrickungen anzuregen vermag. Daran anschließend stellt der Beitrag zur Diskussion, inwiefern eine vertiefte Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine kritische Reflexion des Erzählten im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* initiieren kann. Diese Überlegungen verstehen sich auch als Beitrag zur Dimensionierung einer kulturtheoretisch fundierten Fachdidaktik, die gesellschaftliche Signale und Anzeichen von Veränderung benennen, erkennen und aufgreifen muss und so die Entwicklung einer diversitätssensiblen und machtkritischen *Agency* seitens der Schüler\*innen als Querschnittsaufgabe eines (über-)fachlichen Lernens in den sprachbezogenen Fächern versteht.

Using the example of the analysis of the picture book *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (2018/2022) by Jessica Love, the article examines the extent to which an intersectionally oriented examination of the narrative in the interplay of text and image can stimulate reflection on the representation of disparate constructions of difference and their entanglements. The article then discusses the extent to which an in-depth examination of literary texts can initiate a critical reflection of the narrative in the sense of *critical narrative literacy*. These considerations are also to be understood as a contribution to the dimensioning of literature and cultural didactics based on cultural theory, which must identify, recognize and address social signals and signs of change and thus understand the development of a diversity-sensitive and power-critical *agency* on the part of the students as a cross-sectional task of (inter-)subject learning in language-related subjects.

### Schlagwörter

Kulturwissenschaft, Intersektionalität, Critical Narrative Literacy, Empowerment, Agonalität  
Cultural Studies, Intersectionality, Critical Narrative Literacy, Empowerment, Agonality

### I. Diversität im Bilderbuch – internationale Forschungsergebnisse

„Scholars of children’s literature have long stressed the need for turning a critical eye to the stories we tell, who is doing the telling, and who gets left out“ (vgl. Tschida, Ryan & Ticknor, 2014: S. 28). In diesem Sinne untersucht eine Studie des *Cooperative Children’s Book Center (CCBC)* jedes Jahr etwa 3.500 bis 4.000 Bücher hinsichtlich der Berücksichtigung von Diversität in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Dabei wird nicht nur die Vielfalt der Figuren in den Blick genommen, sondern auch die Diversität der Autor\*innen



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

sowie der behandelten Themen berücksichtigt (vgl. CCBC, 2023: o.S.). Im Jahr 2012 hatten noch 93% der Bücher Inhalte, die mit *Weißer* Hautfarbe in Verbindung stehen (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Hierbei handelt es sich um Haupt- oder signifikante Nebenfiguren, Themen, Schauplätze oder menschliche Subjekte in Sachbüchern (vgl. CCBC, 2023: o.S) (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Diversity in Kinderbüchern 2012, Grafik des Cooperative Children's Book Center

Im Vergleich zu 2012 lässt sich 2015 ein Anstieg der Repräsentation marginalisierter ethnischer Gruppen um durchschnittlich drei Prozent feststellen. Auch finden sich zunehmend anthropomorphe Darstellungen. 2018 waren es nur noch die Hälfte aller Bücher (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.).

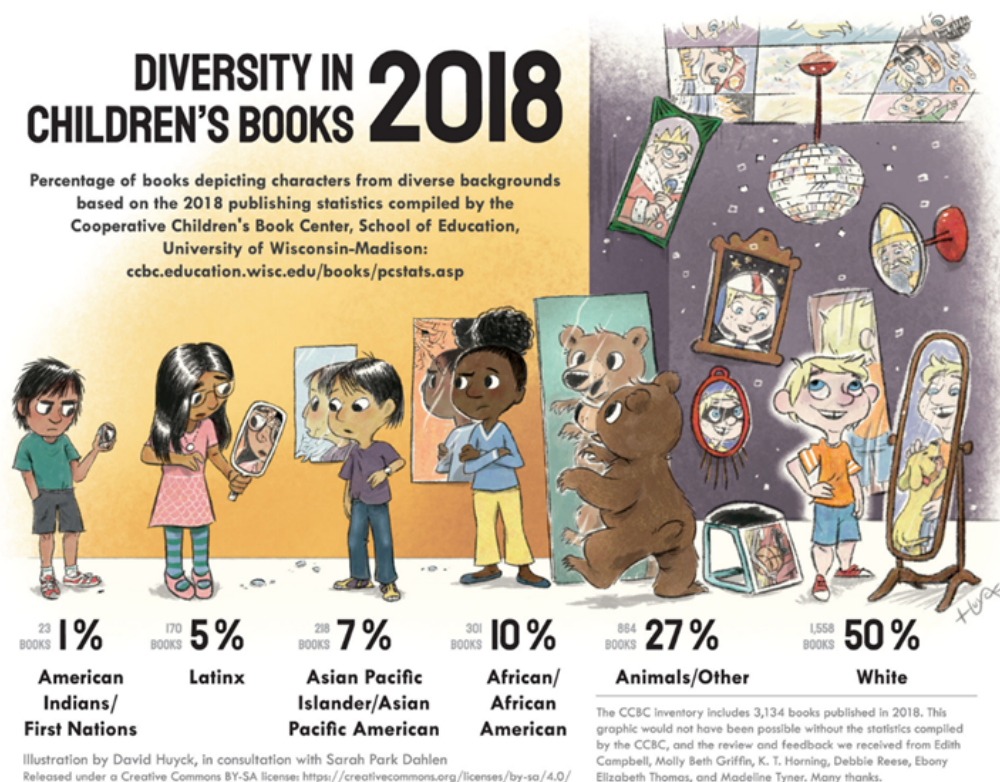


Abb. 2: Diversity in Kinderbüchern 2018, Grafik des Cooperative Children's Book Center

Für die Studie, deren Ergebnisse im Jahr 2022 veröffentlicht worden sind, wurden 3.451 Bücher analysiert. Insgesamt erzählen 29% von mindestens einer *Weißer* Hauptfigur, 22% nutzen eine tierische Hauptfigur und 39% eine nicht *Weißer* Hauptfigur. So lässt sich sagen, dass zwischen 2012 und 2022 die Repräsentation der Figuren in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern zunehmend die Darstellung unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeiten berücksichtigt. Allerdings umfasst die Darstellung *Weißer* Figuren 2022 immer noch die Hälfte (vgl. CCBC, 2023: o.S.).

Eine weitere Studie, die sich allerdings nur auf die Differenzkategorie der ethnischen Zugehörigkeit bezieht, wird ebenfalls jährlich seit 2017 vom *Centre for Literacy in Primary Education (CLPE)* veröffentlicht. Ein Vergleich der Ergebnisse von 2017 bis 2021 zeigt einen deutlichen Anstieg der Figurendarstellung von *People of Colour (PoC)*. Vergleicht man die Entwicklung zwischen 2017 und 2021, so sind es fünfmal so viele, jedoch immer noch nur 20 Prozent aller Figuren. Diese Veränderung wertet das CLPE als positiv, da vor allem junge Menschen, die selbst einer Minderheitsgruppe angehören, Identifikationsfiguren bräuchten. Während 2017 nur ein Prozent aller Hauptfiguren einer ethnischen Minderheit angehörten, sind es 2021 knapp zehn Prozent (vgl. CLPE, 2022, o.S.; Kallinke 2024, S. 40 ff.). Diese Studien verweisen auf die Bedeutsamkeit einer kritischen Reflexion der Darstellung von Diversität in Kinder- und Jugendbüchern weltweit.

In Deutschland hat die *Forschungsstelle für Inklusion in der Kinderliteratur (FI\*NK)* im Jahr 2023 eine Pilot-Studie durchgeführt, die einen ersten Einblick in die Darstellung

von Diversität in deutschen Kinder- und Jugendbüchern gibt. Dazu folgt die Erhebung dem Forschungsansatz der anglo-amerikanischen Studien und wertet aus, wie häufig unterschiedliche Dimensionen von Diversität in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern dargestellt werden. Als Grundlage für die Erhebung wurden Bücher ausgewählt, die von der Kritik gelobt wurden und die für einen Preis nominiert waren, beziehungsweise mit einem Preis ausgezeichnet wurden. Dabei wurden die Nominierungs- und Preislisten des Katholischen Kinder- und Jugendpreises, des Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendbücher, der Bestenliste „Die besten 7“ und des Deutschen Jugendliteraturpreises als Grundlage verwendet. Da es sich bei der FINK\*-Studie um eine Pilotstudie handelt, wurden zunächst aus dem Korpus von 500 Büchern 217 ausgewählt und gezählt (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Für die Auszählung der Darstellung von Diversität wurde eine Matrix entwickelt, die unterschiedliche Differenzkategorien berücksichtigt (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Dabei berücksichtigt die FI\*NK-Studie ein breites Spektrum an Differenzkategorien. Neben den Oberkategorien Figur, Alter, Rolle, Genderstereotype, Identität, Herkunftszuweisung, Class sowie Religion beziehungsweise Kulturelle Stereotype wird die Kategorie Körperformen/ Krankheit/ Behinderung gezählt (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Hinsichtlich der Darstellung ethnischer Zugehörigkeiten kommt die Studie zu einem ähnlichen Ergebnis wie die Studie des CCBC von 2018 (vgl. Abb. 3).

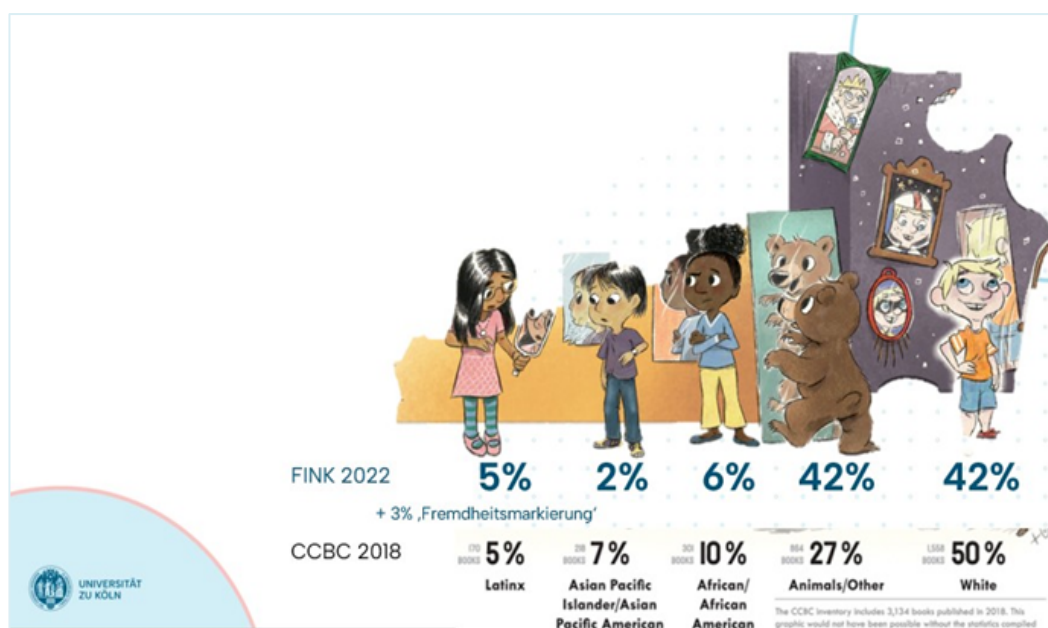


Abb. 3: FINK\*-Studie Darstellung ethnischer Zugehörigkeit in Kinder- und Jugendbüchern (Conrad & Lotter, 2023: o.S.)

Hinsichtlich der Deutung der Ergebnisse ist anzumerken, dass bei der FINK\*-Pilotstudie lediglich die bildliche Ebene der erzählerischen Darstellung berücksichtigt und der Schrifttext nur in wenigen Fällen einbezogen wurde. Angesichts der Anlehnung der Studie an die anglo-amerikanischen Vorläuferstudien gilt es dies hinsichtlich der Ergebnisdarstellung zu reflektieren, allerdings ist diese Limitation auch ein wichtiger Punkt in Bezug

auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den zuvor genannten Studien aus dem internationalen Raum. Mit den ersten Ergebnissen der FINK\*-Studie liegen somit Erkenntnisse für den Kinder- und Jugendbuchmarkt in Deutschland hinsichtlich der Berücksichtigung von Diversität vor. Insgesamt liefert die FINK\*-Studie wichtige Erkenntnisse zur Darstellung von Diversität im Sinne der Repräsentation unterschiedlicher Differenzkategorien. Theoretisch-konzeptionell folgt die FINK\*-Studie einer kulturellen Perspektive, die beispielweise Behinderung in Relation zu „Normalitätskonstruktionen“ (Sturm, 2023: S. 23) betrachtet, was allerdings nicht zur Folge hat, dass Menschen mit einer Behinderung „normalen“ (ebd.) Menschen gegenübergestellt werden. Vielmehr wird hinterfragt, wie diese Unterscheidung kulturell konstruiert wird (vgl. ebd.: S. 22ff.). Hinsichtlich der Darstellung von Behinderung bezieht sich die FINK\*-Studie mit ihren Auswertungen ausschließlich auf sichtbare Behinderungen, was den Teil der Behinderungen, die sich nicht auf der Bildebene darstellen lassen, unberücksichtigt lässt (vgl. Kalinke, 2024: S. 74). Dies gilt es hinsichtlich der Aussagekraft der Ergebnisse zu reflektieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Büchern, die im Rahmen der FI\*NK-Studie analysiert wurden, Körperdiversität zwar nachweisbar ist, häufig allerdings der Darstellung von Vielfalt dient (vgl. ebd.: S. 77f.). Dieses Ergebnis verweist einerseits darauf, dass die Darstellung von Menschen mit einer Behinderung zwar nicht thematisch fokussiert wird, allerdings zeigen die Ergebnisse, dass im Vergleich zu früheren Darstellungen, körperliche Diversität berücksichtigt wird.

Mikota hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Darstellungsformen von Behinderung in den Kinder- und Jugendbüchern ab den 1970er Jahren die „Beeinträchtigung von außen beschreiben, utopische Züge tragen [und] überwiegend Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigung thematisieren“ (Mikota, 2017: S. 167). In der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur findet sich eine stereotype Darstellung des passiven Erleidens von Behinderung oder die Darstellung von Menschen mit Behinderung, die durch eine besondere Leistung eine Umkehrung der sozialen Hierarchie erreichen, nur noch selten (vgl. Reese, 2010: S. 7). Vielmehr wird Behinderung oftmals nicht mehr als Abweichung von Normvorstellungen dargestellt, was die erzählerische Gestaltung unterstreicht (vgl. von Glasenapp, 2014: S. 3). In Bezug auf die Darstellung von Behinderung in literarischen Texten beispielsweise schlagen die Vertreter\*innen der vergleichsweise jungen *Literary Disability Studies* vor, die „Relativität und Historizität des kulturellen Konstrukts Behinderung“ (Nowicki, 2019: S. 19) bei der Analyse literarischer Texte in den Blick zu nehmen und dabei nicht nur die „Ursachen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, sondern auch [...] die unterschiedlichen Konstruktionen von Identität, besonders im Kontext von Normalitätsdiskursen“ (Wille, 2019: S. 138) näher zu betrachten. Diesem kulturtheoretischen Zugriff folgend ist somit nicht nur die Aufmerksamkeit für die Repräsentation unterschiedlicher Differenzkategorien in literarischen Texten und ihren Dispositiven gemeint, sondern die erzählerische Konstruktion von Differenzkonstruktionen und ihren intersektionalen Verstrickungen (vgl. Dannecker, 2023a; 2023b).

## 2. Intersektionales Erzählen in Text-Bild-Kompositionen

Ein weiterer Aspekt, der bei der Auszählung der Darstellung von Diversität auf der Bildebene in den eingangs vorgestellten Studien nicht berücksichtigt werden konnte, ist die Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien (vgl. Conrad & Lotter, 2023: o.S.). Benner sieht die Bedeutsamkeit für die Kinder- und Jugendliteraturforschung darin, dass intersektionale Betrachtungen „einen Blickwinkel [schaffen], der die Augen für neue Erkenntnisse öffnen und Selbstreflexionsprozesse einleiten kann“ (Benner, 2016: S. 37f.). Hilfreich könnten, Benner weiter folgend, Intersektionalitätskonzepte vor allem sein, um das in den Texten als normal Konstruierte sichtbar zu machen, und die dargestellten Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu zeigen (vgl. ebd.). Überdies könnte eine narratologische Untersuchung der intersektionalen Verwobenheit ausgewählter Differenzkategorien, in Anlehnung an Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion (2015; 2019), auch in eine Reflexion von erzählerischen (De-)Kategorisierungs-, Normalisierungs- und *Empowerment*-Strategien münden.

In den letzten Jahren wurde im geisteswissenschaftlichen Diskurs der Intersektionalitätsforschung im Rekurs auf Crenshaws Begriffsverständnis auf die Überkreuzung von Kategorien Bezug genommen (vgl. Crenshaw, 1989). Die Grundannahme der Intersektionalitätstheorie stellt die Überlegung dar, dass sich zwischen unterschiedlichen Differenzkategorien – wie Gender, ethnischer Zugehörigkeit und soziokulturellem Hintergrund sowie Körper oder Alter – Verschränkungen ergeben. Ausgehend von Crenshaws Konzeption der Intersektion diskriminierender Faktoren sind in den Sozial- und Kulturwissenschaften unterschiedliche Ansätze und Theoriemodelle entstanden. Für die Literatur- und Kulturwissenschaften stellt sich nun die Frage der Anschlussfähigkeit dieser Theorie insofern, als dass darüber nachgedacht werden muss, welches Potenzial ihr für die Betrachtung fiktionaler Texte und sprachlicher Phänomene aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zukommt (vgl. Blome, 2016; Dannecker, 2023a). Dabei ist die Annahme eines „dynamischen Wechselspiels der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, ihrer Überlagerungen, Überschneidungen und Effekte der gegenseitigen Verstärkung, Abschwächung oder des Ausgleichs in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen“ (Wansing & Westphal, 2014: S. 38) sinnvoll.

Benner zufolge lassen sich unterschiedliche Strömungen der Intersektionalitätsforschung bestimmen:

Der antikategoriale Ansatz, der interkategoriale Ansatz und der intrakategoriale Ansatz. Der antikategoriale Ansatz verschreibt sich der Dekonstruktion analytischer Kategorien, eine Methode, die vor allem in den Literaturwissenschaften häufig Anwendung findet (vgl. McCall, 2005: S.1178; Degele, 2008: S.144). Kategorien werden generell kritisiert, da sie homogenisieren und normieren, der Komplexität der Welt nicht gerecht werden und Gewalt ausüben. Vertreter des interkategorialen Ansatzes gebrauchen Kategorien hingegen strategisch, um auf Ungleichheiten hinzuweisen und politische Forderungen zu stellen. Sie wollen bestimmte Gruppen und Identitäten aufwerten und Differenzen innerhalb einer Gruppe sichtbar machen. Kritiker\*innen dieses Ansatzes bemängeln, dass hierdurch neue Schubladen geschaffen würden. Der intrakategoriale Ansatz legt den Fokus auf die Ungleichheitsverhältnisse zwischen Kategorien, zu denen er eine kritische Distanz wahrt (vgl. McCall, 2005: S. 1774). Ein Unterschied zwischen intra- und interkategorialen Ansätzen besteht



demnach darin, dass intrakategoriale Studien Wechselseitigkeiten zwischen Kategorien beleuchten, während der interkategoriale Ansatz vornehmlich die Menschen fokussiert, die zwischen Kategorien fallen (Benner, 2016: S. 31).

Doch auch wenn die Intersektionalitätsforschung bestrebt ist, die Verflechtung unterschiedlicher, sozial konstruierter Differenzkategorien herauszuarbeiten und eine kulturtheoretisch fundierte Analyse der Grunddualismen unter Berücksichtigung emanzipatorischer Bewegungen Marginalisierter möglich scheint, können sich die akademischen Analysen literarischer Texte dem Vorwurf der Reproduktion von Machtverhältnissen nicht gänzlich entziehen (vgl. Abrego et al., 2023: S. 17).

Für die Analyse von Text-Bild-Kombinationen hat Seidel ein Modell in Anlehnung an das Mehrebenenmodell von Degele & Winker (2007) vorgelegt, in dem sie Kinder- und Jugendmedien auf der Repräsentationsebene verortet, weil sie Aussagen reinszenieren und aus performativitätstheoretischer Perspektive somit die Identitätsebene der Rezipient\*innen beeinflussen (vgl. Seidel, 2023: S. 348). Ihr Modell berücksichtigt dabei auch die intermodale Beziehung von Text- und Bildebene im Bilderbuch (vgl. ebd: S. 355).

Aus einer kulturtheoretisch perspektivierten Deutschdidaktik stellt sich dementsprechend die Frage, welches analytische Potenzial der Intersektionalitätstheorie für die Betrachtung fiktionaler Texte und sprachlicher Phänomene zukommt: „Anders als in den sozialwissenschaftlichen Analysen werden hier also nicht überwiegend die Effekte kategorialer Setzungen, deren Interdependenzen und damit zusammenhängende vielfältige Diskriminierungsformen und -erfahrungen greifbar, sondern vor allem auch die permanente Konstruktion und Dekonstruktion von Differenz *durch das Erzählen* verstehbar“ (Blome, 2016: S. 66). Blome zufolge sollte „eine genauere Betrachtung davon angestrebt werden, welche Bedeutung das Erzählen in Form eines *narrating difference* und damit immer zugleich auch in Form eines *narrating intersectionality* für kulturelle und soziale Zusammenhänge hat“ (ebd: S. 56). Dieser Konzeption folgend stellt sich aus der Perspektive fachdidaktischer Überlegungen die Frage, inwiefern eine Auseinandersetzung mit der erzählerischen Verstrickung ausgewählter Differenzkategorien in literarischen Texten ein zielführender Ansatz für die Interpretation von Bilderbüchern und in einem zweiten Schritt für die Gestaltung von Gesprächssituationen des produktiven Widerstreits im Sinne der Agonalität sein kann (vgl. Dannecker 2023a). Dazu soll im Folgenden das Bilderbuch *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (2018/2022) exemplarisch in den Blick genommen werden. Dieses Buch steht hier prototypisch für andere Bilderbücher, die in einer komplexen Bild-Text-Kombination von der Überlagerung unterschiedlicher Differenzkategorien erzählen. Zugleich liegt es in mehreren Übersetzungen vor und kann daher sprachvergleichend (Deutsch/English) untersucht werden und exemplarisch für die Modellierung einer *Critical Narrative Literacy* als Querschnittsaufgabe kulturwissenschaftlich orientiertem Unterrichts in den Fächern Deutsch und Englisch fungieren.

### 3. Von der Komplexität intersektionaler Verstrickungen erzählen am Beispiel von *Julian is a Mermaid / Julian ist eine Meerjungfrau*

Dem Ansatz der Intersektionalitätstheorie folgend nimmt Stemmann beispielsweise die Vielfalt der erzählerischen Strategien in den Blick, derer sich aktuelle Bilderbücher bedienen, um eine Reflexion von Rollenerwartungen und Verhaltensweisen anzuregen, die geschlechtlich codiert sind (vgl. Stemmann 2023: S. 25). So wird deutlich: die Differenzkategorie Gender ist „beispielsweise ebenso verbunden mit der Frage nach der Ethnie, des Alters oder des sozialen Status“ (ebd.: S. 20). In Bezug auf das hochgelobte, aber auch hinsichtlich der privilegierten Perspektive der Autorin kritisierte Bilderbuch *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (2018/2022) ist beispielsweise die erzählerische Überkreuzung der Differenzkategorien Gender und ethnische Zugehörigkeit (vgl. Staiger, 2023: S. 42f.) hinsichtlich der Schrifttext- und Bildgestaltung interessant (vgl. Staiger 2022). Bei der Durchsicht des Bilderbuchs fällt auf, dass fast alle Figuren sich als *People of Color* lesen lassen. In der amerikanischen Ausgabe sprechen sich die beiden Hauptfiguren konsequent mit ‚abuela‘ und ‚mijo‘ an. Dieser Umstand wird jedoch im Laufe der Geschichte nicht näher thematisiert, während das Geschlecht der beiden Hauptfiguren bereits auf der ersten Seite adressiert wird. Durch diese bewusste Entscheidung steht das Bilderbuch im Gegensatz zu den heutzutage immer noch dominierenden Bilderbüchern, in welchen die überwiegende Mehrheit der Figuren sich als *Weiß* verstehen lassen, wie eingangs erörtert wurde. Die ersten beiden Sätze schreiben den beiden Hauptfiguren eine geschlechtliche Identität zu: „Das ist ein Junge namens Julian. Das ist seine Oma.“ (Love, 2022: S. 1). Auf der Bildebene werden Julian und seine Großmutter zudem hinsichtlich ihrer Körperlichkeit und ihres Alters als diametral gegensätzlich dargestellt. Während Julian als schwächlicher Junge im kindlichen Alter gezeichnet wird, ist seine Großmutter als ältere, weißhaarige, korpulente Frau dargestellt. Der Größenunterschied der beiden Figuren lässt die Großmutter überlegen, selbstsicher und bestimmt wirken. Dies verweist darauf, dass die Hinzunahme der Differenzkategorie Body/Körper gleichsam zielführend für die Analyse des Bilderbuchs ist. Damit folgt dieser Beitrag der Annahme, dass sich im Körper „mehrere diskursiv hervorgebrachte Differenzkategorien (Alter, Attraktivität, Geschlecht, Behinderung, Klasse/Schicht/Milieu etc.), die so in ihrer Verschränkung analysierbar werden“ (Gutsche, Keilhauer & Liebold, 2023: S. 3), überlagern. Die Bedeutsamkeit der dargestellten Körperlichkeit für das Bilderbuch wird auch daran deutlich, dass die Vorsatzpapiere sowohl am Anfang des Buches als auch am Ende ebenfalls bildlich gestaltet sind und eine mögliche Deutung des Bilderbuchs unterstützen. So werden auf dem Vorsatzpapier, das der Erzählung vorgelagert ist, fünf ältere Badende in einem Schwimmbaden gezeigt (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Vorsatzpapier I zu *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (Love, 2018/2022)

Dabei nimmt die Darstellung der Körper vergleichsweise viel Raum ein, da die weiblich gelesenen Figuren als sich am Beckenrand festhaltend gezeigt werden. Dazu wird auch der Teil des Körpers, der sich unter Wasser befindet, präsentiert. Die Darstellung der älteren Frauen in bunten Badeanzügen steht dabei im Kontrast zur jener des kleinen Jungen, der im Wasser taucht. Unter den als älteren Frauen wahrgenommenen Figuren ist eine *Weiß* gelesene mit ein wenig Abstand dargestellt. Dies entspricht der Raumkonstellation der Figuren zueinander auf dem die Erzählung beschließenden Vorsatzblatt (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Vorsatzpapier II zu *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (Love 2018/2022)

Auf beiden Vorsatzblättern bildet unterdies Julians Figurendarstellung das verbindende Element zwischen den unterschiedlichen weiblich gelesenen Figuren. Das hintere Vorsatzblatt zeigt Julian mit offenen langen Haaren und mit einem *Merpeople*-Kostüm dargestellt. Die Darstellung entspricht der seiner vorgestellten Verwandlung. Die Gestaltung der Vorsatzblätter kann demnach als Rahmung der Handlung gedeutet werden, da im Vergleich zur einleitenden Darstellung der Badenden das hintere Vorsatzblatt alle Figuren unter Wasser zeigt. Die Badenden sind nun den Rezipierenden zugewandt und wirken hinsichtlich ihrer Körperhaltung weniger eingeschränkt, da sie sich nicht am Beckenrand festhalten, sondern frei im Wasser schwimmen. Gegenüber der einleitenden Darstellung tragen nun alle Badenden *Merpeople*-Kostüme. Dies lässt sich im Sinne des Konzepts der *Body Positivity* positiv deuten, da die Natürlichkeit der runden Körperformen fokussiert wird. Allerdings findet sich unter den Figuren *of Color* hinsichtlich der Körperdarstellung nur eine geringe Varianz. Dementsprechend ließe sich die Komplexität der erzählerischen Darstellung hinsichtlich der Diversität der Körperformen reflektieren.

Die Handlung zwischen dieser Rahmung des Erzählten wird aus einer Kombination aus Schrifttext und Bild vorangetrieben. Auf der ersten Seite sitzen Julian und seine Großmutter nebeneinander auf einer Sitzbank. Vor dem Fenster sind drei Figuren mit geschlechterstereotypisch weiblich kategorisierten Merkmalen wie Frisuren, Make-up und Schmuck zu sehen. Dieser Eindruck wird durch die selbstsichere Körperhaltung der drei Figuren verstärkt. Indem jene Figuren auf der rechten Seite der Doppelseite im Vordergrund stehen und das Figurenpaar Julian und Großmutter teilweise verdecken, werden ihre türkisblaue Meerjungfrauen-Kostüme betont. Julians Bewunderung wird durch den Schrifttext ausgedrückt: „Julian LOVES mermaids/LIEBT Meerjungfrauen.“ (Love, 2018/2022: S. 2). Durch die Kapitalisierung wird Julians emotionale Involviertheit deutlich.

Insgesamt dominiert die Bildebene gegenüber der Schrifttext-Ebene. So findet sich nur auf der Hälfte der Seiten Text, der zudem aus kurzen Parataxen besteht. Die kurzen Textzeilen dienen entweder der Beschreibung der Situation oder präsentieren die wörtliche Rede von Julian und seiner Großmutter. Auf den nächsten drei Doppelseiten wird Julians Gedankenwelt dargestellt. Die Darstellung Julians als auf der Bank sitzend geht dabei in eine Unterwasserwelt über. Dies wird gekennzeichnet durch eine halbseitige Einfärbung des Vordergrunds auf der linken Hälfte der Doppelseite, die auf der rechten Seite komplettiert wird. Die stereotype Darstellung von Julians Frisur, die *People of Colour* zugeschrieben wird, löst sich auf zugunsten langer Haare, die gewellt sind. Auf der nächsten Doppelseite ist Julian als Meerjungfrau mit langen Haaren als Teil eines bunten Fischschwarms zu sehen. Erst auf der nächsten Doppelseite scheint sich Julian seiner eigenen Verwandlung bewusst zu werden, indem er seine Flosse erkennend dargestellt wird. Auf der rechten Seite ist ein großer blauer Fisch zu sehen, von dem er eine Kette erhält (vgl. Love, 2018/2022: S. 3-8). Die Verwandlung Julians wird gewissermaßen zeitraffend erzählt, da die unterschiedlichen Stadien in Leserichtung wie eine Steigerung angeordnet werden.

Auf dem Heimweg fragt Julian seine Großmutter, wie um sich der Realität dieses Ereignisses zu vergewissern, ob sie die Meerjungfrauen auch gesehen habe. Vor der Haustür angekommen, drückt Julian seine Identifikation mit den Meerjungfrauen aus: „»Nana, I am also a mermaid/Oma, ich bin auch eine Meerjungfrau.«“ (vgl. Love, 2018/2022: S. 13). Auf Julians Identifikation reagiert die Großmutter nicht.

Auf den folgenden zwei Doppelseiten wiederholt sich die körperliche Verwandlung Julians in eine Meerjungfrau. Im Vergleich zur Darstellung der fantasievollen Gedankenwelt werden hier die Schritte der Transformation geordnet in Leserichtung gezeigt – vom Abstreifen seiner Kleidung, über das Befestigen eines floralen Kopfschmucks bis hin zum Schminken seiner Lippen. Julian findet kreative Lösungen für seine Kostümierung als Meerjungfrau. Seine Körperhaltung ist dabei schließlich selbstbewusst, indem er eine Pose einnimmt, die Stolz und Zufriedenheit bezüglich seiner äußerlichen Verwandlung ausdrückt. Er trägt eine Gardine als Kleid, die hinter ihm über den Boden schleift und an den fischartigen Unterkörper der *Merpeople* erinnert. Am Ende der Gardine ist ein Knoten mit zwei Enden zu sehen, welcher an die Form einer Flosse denken lässt. Julian hat seine Wunschvorstellung umgesetzt, sich einer Meerjungfrau ähnlich zu kleiden. Seine Körperhaltung verändert sich zu einer ängstlichen und weniger stolzen, als seine Großmutter sein Treiben bemerkt und zunächst einen ärgerlichen Gesichtsausdruck zeigt. Der Schrifttext dazu lautet lediglich „»Oh!«“ (vgl. Love, 2018/2022: S. 17). Unklar bleibt an dieser Stelle, wem die Äußerung zuzuschreiben ist. Es könnte die Großmutter sein, die Julians Verwandlung mit ärgerlichem Gesicht kommentiert. Es könnte aber auch Julian sein, der sich erwischt fühlt, denn er wirft daraufhin einen prüfenden Blick in den Spiegel. Interessant ist an dieser Stelle außerdem die unterschiedliche Realisierung in den Ausgaben auf Deutsch und auf Englisch. In der englischen (für UK leicht bearbeiteten) Version ist es eine Erzählerstimme, die das „»Oh!«“ der wörtlichen Rede mit einem „Uh-oh.“ kommentiert. In der ins Deutsche Fassung wird dies übersetzt mit „»Oh, oh.«“ in Form der wörtlichen Rede. In diesem Fall ist nicht klar, welche Figur dies äußert. Zugleich wird deutlich, dass mit der Übersetzung des Originals bereits eine Deutung einhergeht. An dieser Stelle sind dementsprechend unterschiedliche Deutungen des Schrifttextes möglich, die sich durch die Hinzunahme der Bildebene nicht unmittelbar auflösen lassen. Vielmehr wird hier mit der Erwartungshaltung an den weiteren Verlauf der Handlung bzw. die Erzählkonvention des Bilderbuchs, das in pädagogischer Absicht abweichendes Verhalten von Kindern tadelt, gespielt. An dieser Stelle lässt sich also reflektieren, inwiefern das erzählerische Interesse des Bilderbuchs *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (Love, 2018/2022) dem Umgang mit Normvorstellungen und einer Abweichung davon gilt.

Julians Großmutter reagiert im weiteren Verlauf der Erzählung anders als erwartet: statt zu schimpfen, schenkt sie Julian eine Kette, mit der er sein Kostüm ergänzen kann, und nimmt ihn mit zu einer Parade, an der unterschiedliche *Merpeople* teilnehmen. Der Schrifttext lautet: „»Mermaids.’ whispers Julian./ ‚Meerjungfrauen.’, flüstert Julian“ (Love, 2018/2022: S. 25-27), der sich zunächst hinter einer Hausecke versteckt hält und nur zaghaft um die Ecke schaut. Daraufhin antwortet die Großmutter: „Genau wie du, mein Schatz. Komm, wir gehen mit./Like you, honey. Let’s join them.“ (ebd.). Damit erweist sich

das Bilderbuch gleichsam als All-Age-Literatur (vgl. Blümer, 2012), da das Erzählte auch den Umgang von Erwachsenen mit Alterität bzw. Diversität thematisiert.

Die Darstellung der Parade besticht durch die Verschiedenheit der Farben, die als Darstellung von Diversität verstanden werden kann. Ähnlich dem Fischeschwarm, in den Julian in seiner Gedankenwelt eintaucht, findet sich hier eine Varianz verschiedener Kleidungsstücke, Körperformen und Farben. Auch die drei weiblich gelesenen, als Meerjungfrauen gekleideten Figuren, die Julian und seine Großmutter in der Bahn getroffen haben, tauchen hier wieder auf (vgl. Love, 2018/2022, S. 28-30). So könnte man die Figurendarstellung der Großmutter, die Julians Wünsche ernst nimmt, als erzählerische Strategie verstehen, über die die Rezipierenden über ihre eigenen Einstellungen gegenüber Rollenzuschreibungen ins Gespräch kommen könnten. Auf diese Weise ließe sich eine Reflexion von erzählerischen (De-)Kategorisierungs-, Normalisierungs- und *Empowerment*-Strategien anschließen.

Jessica Love beschreibt ihre Erzählabsicht folgendermaßen: „I wanted to make a book that provided that kind of support and pride of place, but quietly; subtly.“ (Flood, 2019: o.S.). Im Sinne einer solchen Kontextualisierung des Erzählten ließe sich außerdem berücksichtigen, dass in der *Transgender-Community* Meerjungfrauen als Symbol für ein Aufbrechen und Stören des Verständnisses von Sex und Gender gelten (Kachorsky & Perez, 2021: 24). Die Thematisierung der Begeisterung Julians für Meerjungfrauen könnte demnach auf die Deutung verweisen, dass Kinder die Freiheit haben sollten, ihren Interessen und Leidenschaften zu folgen, selbst wenn diese Interessen den traditionellen Geschlechtererwartungen widersprechen. Außerdem ist in diesem Kontext bedeutsam, dass jedes Jahr zu Sommeranfang in Brooklyn die *Coney Island Mermaid Parade* stattfindet, die sich als Kunstfest versteht, das durch Toleranz geprägt ist (vgl. <https://www.coneyisland.com/mermaidparade>). Zugleich hat sich in den USA das Phänomen des professionellen *Mermaiding* entwickelt, das 2023 in einer Netflix-Serie dokumentiert wurde. Dieses Phänomen umfasst nicht nur das Schwimmen mit Flossen unter Wasser, sondern auch die Gestaltung von Kostümen und Shows. Einerseits lassen sich die *Merpeople* als Botschafter\*innen der Meere und eines nachhaltigen Umgangs damit verstehen. Andererseits bietet die *Community* Zugehörigkeit und Akzeptanz von Verschiedenheit. Zugleich ist die Sichtbarkeit von Diversität bedeutsam, die sich durch die hohe Begeisterung für das Phänomen ergibt. Damit lassen sich auch Fragen der Zugehörigkeit, Akzeptanz von Diversität und die Frage, wie wir uns das Zusammenleben in der Zukunft vorstellen, im Anschluss an die gemeinsame Lektüre von *Julian is a Mermaid/Julian ist eine Meerjungfrau* (Love, 2018/2022) diskutieren.

Staiger zufolge „eröffnet *Julian ist eine Meerjungfrau* aufgrund der Leerstellen in der Erzählung zahlreiche Ansatzpunkte für das literarästhetische Lernen und die inhaltlich-thematische Auseinandersetzung“ (2023: S. 44). Dazu schlägt er vor mit Figurenanalysen und Standbildern zu arbeiten. Außerdem könnten „intertextuelle und intermediale Bezüge zu anderen kinderliterarischen Werken herangezogen werden, von Hans Christian Andersens *Die kleine Meerfrau* (1835) bis zum Disneyfilm *Arielle die Meerjungfrau*

(1989)“ (ebd.). Außerdem „würde sich als Anschlusshandlung die Aufführung einer eigenen Meerjungfrauen-Parade anbieten“ (ebd.). Notwendig sei in diesem Zusammenhang die Aneignung einer *Critical Literacy*, die er als Fähigkeit zum genauen und kritischen Rezipieren definiert und die in Bezug auf Bilderbücher notwendigerweise auch eine entsprechende Bildkompetenz bzw. multimodale Kompetenz umfasse (vgl. Staiger, 2023: S. 45). Damit betont er die Bedeutsamkeit der kritischen Reflexion des Erzählten, was dem Konzept der *Critical Narrative Literacy* entspricht. Dieser Ansatz berücksichtigt das Erzählen – im Modus der Literatur, des Films, der Bilder sowie digitalen bzw. multimodalen Medien – auch hinsichtlich kultureller Diversifikation – auf Seiten der Gegenstände und der Rezipient\*innen. Überdies meint dieser Begriff eine an den Lernprozessen der Schüler\*innen orientierte Perspektive, die mittels einer vertieften Auseinandersetzung mit der inhaltlichen und ästhetisch-formalen Ebene des Erzählten eine kritische Reflexion des Dargestellten sowie die Aneignung einer diversitätssensiblen *Agency* anstrebt (vgl. Dannecker 2020, S. 67).

#### 4. Lernen im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation: *Critical Narrative Literacy*

“Using the concept of intersectionality to examine children’s literature offers an opportunity to consider the messages communicated in school—particularly to students who identify with multiple historically marginalized groups—about social identities as they relate to power, which holds implications for learning” (Gomez-Najarro, 2019: S. 398). Angeschlossen an diese Forschungsergebnisse stellt sich hinsichtlich der Gestaltung diversitätsreflexiven Unterrichts die Frage, inwiefern die Repräsentation unterschiedlicher Differenzkonstruktionen für eine Reflexion des Erzählten von Bedeutung ist. Gomez-Najarro hält dazu fest: „Bias and disproportionate representation in instructional materials—including children’s literature – is problematic and holds tremendous implications for student learning” (vgl. Gomez-Najarro, 2019: S. 394). Dies ist auch hinsichtlich einer diversitätsreflexiven Gestaltung von Lernchancen durch die Lehrkräfte als problematisch anzusehen: “Additionally, bias and disproportion in learning materials means that educators miss the opportunity to engage diverse student populations in meaningful learning.” (ebd.). Wenn wir überdies davon ausgehen, dass beispielsweise die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ nicht als individuelles Merkmal einer Person, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis zu verstehen ist (vgl. Bruner, 2005: S. 59), so ließe sich die Kontingenz und die Abhängigkeit des körperlichen Phänomens „als »Behinderung« untrennbar von variablen gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Rahmenbedingungen“ (Dederich, 2007: S. 2) im Rahmen der Lektüre im Klassenzimmer reflektieren. Leiß zufolge geht es bei der Gestaltung eines diversitätssensiblen Unterrichts nicht nur um die Auswahl der literarischen Texte, sondern sie betont „das Zusammenspiel zwischen Unterrichtsgegenstand und unterrichtlicher Anschlusskommunikation. Um dieses Zusammenspiel zu gestalten, bedarf es einer professionellen Haltung, fundierter literatur- und kulturwissenschaftlicher Fachkenntnisse und einer Sensibilität für die Komplexität des

Verhältnisses von *Un/Doing Difference in* literarischen Texten und *Un/Doing Difference mit literarischen Texten*“ (Leiß, 2023: S. 191).

So sprechen sich die Vertreter:innen der *New London Group* für eine diversitätssensible Gestaltung von Lernsettings aus, die zu diskursiven Aushandlungen anregen und auf die Aneignung einer *Critical Literacy* zielen: “a critically literate person identifies relevant and powerful topics, analyses and documents evidence, considers alternative points of view, formulates possible solutions to problems and perhaps also tries these solutions, comes to their own conclusions and makes well-reasoned arguments to support their case.” (Kalantzis & Cope, 2012: S. 149). Der dialogischen Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven hinsichtlich unterschiedlicher Meinungen, Sichtweisen und ihren jeweiligen Begründungen kommt dementsprechend im Literaturunterricht grundsätzlich eine besondere Bedeutung zu: „Gespräche über das moralisch richtige Handeln, über intersubjektive Konflikte und Handlungsmuster, über die Abhängigkeit des Handelns von sozialen Zusammenhängen und politischen Strukturen – solche und verwandte Gespräche haben am Gegenstand der Literatur ein gutes Versuchsfeld“ (Zabka, 2015: S. 176). Wenn man überdies davon ausgeht, dass literarische Texte und ihre medialen Dispositive „nicht einfach Abbild von, sondern Diskussionsbeitrag zu Kultur/en [sind]. Artefakte (re-)konstruieren und dekonstruieren Kultur/en, indem sie Bilder von Menschen und Gruppen, individuelle und soziale Verhaltens- und Denkweisen prototypisch oder differenzierend, normativ oder problemorientiert aufgreifen oder schaffen“ (Rösch, 2013: S. 21), so stellt sich die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, die auf eine kommunikative Reflexion der intersektionalen Verstrickungen von Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung zielt, zur Aneignung einer schüler\*innenseitigen *Agency* im Sinne eines *Empowerments* führen kann (vgl. Dannecker, 2023a: S. 393). Dem Konzept einer *Critical Narrative Literacy* folgend umfasst dies hinsichtlich einer fachdidaktischen Modellierung:

1. eine Bewusstmachung der erzählerischen Konstruktion von Differenzkategorien und deren Durchkreuzung in literarischen Texten im Sinne der Intersektionalitätstheorie,
2. die Aneignung von Handlungsmacht (*Agency*) seitens der Schüler\*innen sowie
3. die Reflexion der Rolle der Lehrkraft hinsichtlich unterrichtsprägender Handlungen wie Text- und Methodenwahl, didaktischer Strukturierung der Lernwege oder sprachlichem Unterrichtshandeln (vgl. Dannecker, 2023a: S. 393 f.).

Diese Modellierung gründet in der Annahme, dass die Auseinandersetzung mit der literarästhetischen Darstellung unterschiedlicher intersektional verwobener Zuschreibungen und die kommunikationsbasierte Kooperation im Sinne eines vertieften Austauschs zur „Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen, zum differenzierten Umgang mit künstlerischen Ausdruckformen befähigen“ (Abraham & Brendel-Perpina, 2017: S. 119) kann. Dies meint eine Teilhabe an Kultur für alle Schüler\*innen und gleiche Lernchancen unabhängig von gesellschaftlichen Zuschreibungen, wie Herkunft,



Behinderung, sexueller Orientierung oder sozio-ökonomischem Hintergrund (vgl. Dannecker et al., 2024). Demzufolge plädiert dieser Ansatz eine Unterrichtsgestaltung, „die sowohl die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität als auch die individuell divergierenden Fähigkeiten zur Bewältigung von Lernprozessen jenseits von Disparitäten berücksichtigt“ (Dannecker, 2020: S. 27).

Ausgehend von einer Berücksichtigung der kommunikativen Konstruktion gesellschaftlicher Dimensionen hin zu einer kritisch reflektierenden Perspektive auf Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens plädiert auch Gerlach für die Kritische Fremdsprachendidaktik, die eine Veränderung der Fokussierung von Fremdsprachenunterricht vorschlägt (vgl. Gerlach, 2020: S. 8ff.). In Anlehnung an Pennycook plädiert Gerlach daher für eine Verschiebung pädagogischer Intentionen und damit eine Bedeutungsverschiebung von Fremdsprachenunterricht, als dessen Basis Sprache anzusehen ist: „[I]n social contexts that goes beyond mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance“ (Pennycook, 2001: S. 5). In Abgrenzung zu einem Verständnis kritischer Erziehung der 1970er Jahre in Deutschland sollte Gerlach zufolge Fachunterricht „ebenso eine Förderung der (fachlich geprägten) Kritikfähigkeit an institutionalisierten Denkweisen und sozial gewachsenen, gesellschaftlichen Strukturen vorsehen“ (Gerlach, 2020: S. 10). Im Rekurs auf Konzepte wie der *Critical Literacy* (vgl. Janks, 2014; Luke, 2018; Vasquez, 2017) oder dem *Multiliteracies*-Ansatz der *New London Group* (1996) hält Gerlach zusammenfassend fest: „Eine Kritische Fremdsprachendidaktik vergegenständlicht die Kommunikation und Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer zur Förderung sozialer und demokratischer Verantwortung, zur Reflexion sozialer Ungleichheit, zum respektvollen Miteinander und zum pflichtbewussten Handeln“ (Gerlach, 2020: S. 24). Über eine Reflexion der Kommunikation im Klassenzimmer hinaus ist für die Gestaltung von Lernanlässen die Auswahl der fachlichen Gegenstände von besonderer Bedeutung, wenn es darum geht, die Rezeptionsprozesse und die Auseinandersetzung mit kulturellen Gegenständen zu initiieren. Dies bedeutet hinsichtlich der Rezeption von Bilderbüchern, Lyrik, Prosa, *Graphic Novels*, Dramen- und Theatertexten in unterrichtlichen Settings eine kritische Reflexion der Darstellung von *Gender, Race, Class* oder *Age, Body...* in den literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven, die für eine Thematisierung in unterrichtlichen Settings ausgewählt werden. Eine diversitätsorientierte Literaturdidaktik, die sich an der Schnittstelle von Narratologie und intersektioneller Forschung verortet, erweitert demzufolge bisherige fachdidaktische Modelle hinsichtlich der Komplexität und Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung (vgl. Dannecker, 2023a: S. 392).

## 5. Didaktische Implikationen für eine Widerstand bejahende Anschlusskommunikation und kritische Reflexion initiierende Unterrichtsgestaltung

Im Sinne fachdidaktischer Positionen, die sich für ein konstruktives Verständnis von Agonalität aussprechen (vgl. Einleitung zum Sonderheft), gilt es dementsprechend für die

Schüler\*innen, „Wege zu eröffnen, sich thematisch komplex mit verschiedenen Differenzlinien und Konflikten auseinanderzusetzen und sich solidarisch mit vulnerablen Gruppen zu zeigen, ohne Identitätsmerkmale teilen zu müssen. Die zentrale Forderung für die Gestaltung von Unterricht lautet hierbei, vorherrschende Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die sich daraus ergebenden Exklusionen im Unterricht zu dekonstruieren.“ (Derichsweiler, 2024: S. 87).

Über die Aneignung kommunikativer Kompetenzen hinaus lassen sich ausgehend von einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten Fragen von Kultur und Diversität im Rahmen der so genannten „Anschlusskommunikation“ (Hurrelmann, 2002) thematisieren. Unter dem Begriff „Anschlusskommunikation“ subsumieren Charlton und Sutter die rezeptionsbegleitende und die sich an die Rezeption anschließende Kommunikation (vgl. 2007: S. 33ff.). Gespräche über literarische Texte „gewähren Erprobungsmöglichkeiten des eigenen, durch Literatur induzierten und an Literatur ausgerichteten Denkens, das intersubjektiv teilbar gemacht wird, um zur Verhandlungssache werden zu können“ (Lingau & Preußner, 2023: S. 2). So bedarf der Austausch im Anschluss an die Rezeption literarischer Texte zunächst einer Form der „Versprachlichung des Textverstehens“ (Zabka, 2020: S. 7), da das Lesen einerseits an sich eine individuelle Tätigkeit ist. Andererseits liegt dies in der ästhetischen Dimension der Unterrichtsgegenstände begründet, weil literarische Texte aufgrund ihrer charakteristischen Mehrdeutigkeit und Ästhetik-konvention (vgl. Rosebrock, 2018: S. 19) eine persönliche Bezugnahme, die Aktivierung von eigenen Erfahrungen, die Identifikation mit Figuren, Imaginationsfähigkeit, Emotionalität und Affektivität beim Lesen fordern. Bartosch zufolge erfordert dies einen ergebnisoffenen und produktiven Umgang mit Unwissenheit und die Reflexion von Ambiguität (vgl. 2018: S. 228).

Im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* ließen sich im Anschluss an die Textlektüre bzw. die Betrachtung ausgewählter Doppelseiten des Bilderbuchs kommunikative Anschlusshandlungen initiieren. Dazu könnte man etwa zur vergleichenden Analyse der Darstellung der Figuren im Schwimmbecken auf den beiden Vorsatzblättern anregen, oder die Verwandlung Julians hinsichtlich der Relation von Schrifttext und bildlicher Ebene reflektierend in den Blick nehmen. Dabei könnten über die leseförderliche und motivationspsychologische Bedeutung der Anschlusskommunikation hinaus, auch im Sinne eines prä- und paraliterarischen Austauschs über das (Vor-)Gelesene (vgl. dazu Hurrelmann, 2002; Rosebrock & Nix, 2020), in Bezug auf die Analyse und Interpretation literarischer Texte „Fehlinterpretationen und unangemessene Wirklichkeitsbezüge erkannt und falsifiziert werden“ (Zabka, 2020: S. 5). Wenn sich die Lesenden bemühen, ihr „Textverstehen anderen gegenüber darzulegen, zu begründen und über die Begründung miteinander zu sprechen, so fördert dies die Tiefe der kognitiven Verarbeitung“ (ebd.: S. 4). Allerdings sollten die häufig in der Forschung kritisierten Homogenisierungstendenzen literarischer Analysen im Unterricht seitens der Lehrkräfte stets reflektiert werden (vgl. Bartosch, Derichsweiler & Heidt, 2022: S. 86). So ließe sich etwa mit den Schüler\*innen die komplexe erzählerische Darstellung im Spannungsfeld von (De-)Konstruktion und

*Empowerment* marginalisierter Gruppen im Rahmen einer kritisch reflektierenden Anschlusskommunikation in den Blick nehmen. Unter Lehrkräften ließe sich im Rahmen der Textauswahl für den Unterricht die Darstellung unterschiedlicher Differenzkategorisierungen und deren Überkreuzung in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern vor dem Hintergrund von Ökonomisierungstendenzen der Kulturproduktion diskutieren.

Im Sinne einer agonalen Diskursdidaktik kann ein Lernarrangement, das auf eine Auseinandersetzung mit einem literarischen Text und die kommunikative Kooperation (vgl. Dannecker et al., 2024) hinsichtlich einer Interpretation und Reflexion des Textes zielt, dazu beitragen, dass die Schüler\*innen den Austausch im Literaturunterricht verstehen als „Forum rationaler Diskurse, in denen gute Gründe ihre Überzeugungskraft entfalten müssen“ (Habermas, 2005: S. 37). Seitens der Lesenden ist damit die Komplexität der rezeptiven und kommunikativen Affordanzen aufgerufen (vgl. Frederking, Brüggemann & Albrecht, 2020), die es hinsichtlich der Gestaltung von Lernsituationen zu berücksichtigen gilt, um Schüler\*innen mit den notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kompetenzen und Literacies auszustatten, die sie brauchen „to consider themselves to be agents of change“ (Kalantzis et al., 2016: S. 202). Daran anschließend eröffnen sich Perspektiven für die Ermöglichung von *Empowerment* und *Agency* seitens der Schüler\*innen (vgl. Dannecker, 2023a: S. 391), die allerdings nicht daran gebunden sind, dass die Schüler\*innen selbst Identitätsmerkmale teilen müssen (vgl. Derichsweiler, 2024: S. 87). Demzufolge sollten die Lernsituationen „around the voice and agency of learners“ (Kalantzis & Cope, 2012: S. 154) organisiert werden, um sie bei der Schaffung von Bedeutung zu unterstützen und sich als aktive Teilnehmer in globalen Kontexten zu sehen (vgl. Matz, 2020: S. 63).

## 6. Literatur

### Primärliteratur:

Love, Jessica (2018). *Julian is a Mermaid*. London: Walker Books.

Love, Jessica (2022). *Julian ist eine Meerjungfrau*. Übersetzt von Tatjana Kröll. München: Knesebeck.

### Sekundärliteratur:

Abraham, Ulf & Brendel-Perpina, Ina (2017). Einführung: Kulturen des Inszenierens. In dies. (Hg.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach, S. 7-22.

Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christiana & Leuker, Maria-Theresia (Hg.) (2023). *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. Darmstadt: WBG.

Bartosch, Roman (2018). 'Lernen in Beziehungen': Textensembles und kreative Schreibaufgaben zwischen Komplexitätsreduktion und Komplexitätserhalt. In Bartosch, Roman & Köpfer, Andreas (Hg.), *Inklusion und Nachhaltigkeit: Entwicklungslinien moderner Englischdidaktik*. Trier: Wiss. Verlag, S. 223-246.

- \_\_\_ ; 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*. Berlin: J.B. Metzler, S. 73-89.
- Becker, Karina & Kofer, Martina (2022). Zur Intersektionalität von Gender und Race. In Dannecker, Wiebke & Schindler, Kerstin (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Online-Band in der Reihe SLLD-B, S. 69-83.
- Benner, Julia (2016). Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung. In Dettmar, Ute; Josting, Petra & Roeder, Caroline (Hg.), *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur- und Medien(-forschung)*. München: koaped, S. 29-39.
- Boger, Mai-Anh (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- \_\_\_ (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- Blümer, Agnes (2012/22). Crossover/All-age-Literatur. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/494-crossoverall-age-literatur>. (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Bruner, Claudia Franziska (2005). *KörperSpuren: Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Bielefeld: transcript.
- Blome, Eva (2016). Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung. In Pohl, Peter C. & Siebenpfeiffer, Hania (Hg.), *Diversity Trouble? Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur*. Berli: kadmos, S. 43-65.
- Center for Literacy in Primary Education (CLPE) (2022). Reflecting Realities - Survey of Ethnic Representation within UK Children's Literature 2017-2022 (November 2022). [https://clpe.org.uk/system/files/2022-11/CLPE%20Reflecting%20Reality%202022%20WEB\\_0.pdf](https://clpe.org.uk/system/files/2022-11/CLPE%20Reflecting%20Reality%202022%20WEB_0.pdf) (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024)
- Conrad, Maren & Lotter, Merle (2023). Diversität im Bilderbuch 2022. Einblicke in die laufende Pilotstudie der ALEKI. Präsentation im Rahmen des Literaturdidaktischen Kolloquiums am 21.11.2023.
- Cooperative Children's Book Center (CCBC) (2023). Diversity Statistics. <https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024)
- Charlton, Michael & Sutter, Tilmann (2007). *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. Bielefeld: transcript.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2017). New Media and Productive Diversity in Learning. In Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster/ New York: Waxmann, S. 308-323.

- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In *University of Chicago Legal Forum*, S. 139-168.
- Dannecker, Wiebke; Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024). Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi). In *K:ON-Sonderheft 4*, S. 14-36. [https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k\\_ON/article/view/2237/2426](https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2237/2426)
- Dannecker, Wiebke (2023a). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomas Roman Brüder und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina & Leuker, Maria Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Darmstadt: wbg.
- \_\_\_ (2023b). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. In Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien. <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/diversitaet.pdf> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024)
- \_\_\_ & Schindler, Kirsten (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In dies. (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Online-Band in der Reihe SLLD-B, S. 6-17. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- \_\_\_ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dederich, Markus (2007). *Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Degele, Nina (2008). *Gender/ Queer Studies: Eine Einführung*. Paderborn: UTB.
- Degele, Nina & Winker, Gabriele (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. [http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Degele\\_Winker\\_01.pdf](http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Degele_Winker_01.pdf) (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Flood, Alison (2019). 'I am proven joyously wrong' Picture book about trans child wins major prize amid moral panic. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2019/sep/11/i-am-proven-joyously-wrong-picture-book-about-trans-child-wins-major-prize-amid-moral-panic> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Gerlach, David (Hg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- Glaserapp, Gabriele von (2014). Simple Stories? Die Darstellung von Behinderung in der Kinder- und Jugendliteratur. In *kj&m 66(3)*, S. 3-15.

- Gomez-Najarro, Joyce (2020). Children's Intersecting Identities Matter: Beyond Rabbits and Princesses in the Common Core Book Exemplars. In *Children's Literature in Education* 3(51), S. 392-410. <https://doi.org/10.1007/s10583-019-09390-9>
- Gutsche, Victoria; Keilhauer, Annette & Liebold, Renate (2023). Body Politics. Intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven auf den Körper – eine Einführung. In dens. (Hg.), *Intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven auf den Körper*. Erlangen: FAU University Press, S. 1-13.
- Habermas, Jürgen (2012). *Ach, Europa. Kleine politische Schriften XI*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heiser, Ines (2020). ‚Meine Jungen sind aber ganz anders!?’ – Literaturunterricht und Intersektionalität. In Brendel-Kepser, Ina; Heiser, Ines & König, Nicola (Hg.), *Literaturunterricht gendersensibel planen: Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Stuttgart: Fillibach, S. 23-29.
- Honneth, Axel (2010). Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im 21. Jahrhundert. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33577/verwilderungen-kampf-um-erkennung-im-fruehen-21-jahrhundert/> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024).
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch* 29(176), S. 6-18.
- Janks, Hilary (2014). Critical literacy's ongoing importance for education. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(5), S. 349-356.
- Kachorsky, Danielle & Perez, Alexandria (2021). Julián Is a Mermaid. Challenging Gender Stereotypes. A Qualitative Multimodal Content Analysis. In Moya-Guijarro A. Jesús & Ventola, Eija (Hg.), *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes*. New York: Routledge. S. 23-41.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_ ; Chan, Eveline & Dalley-Trim, Leanne (2016). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalinke, Linda S. (2024). *Körperdiversität in aktuellen Bilderbüchern*. Köln: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Krammer, Stefan (2016). Kreuz und quer. Intersektionale Verstrickungen bei Josef Winkler. In Arteel, Inge & Krammer, Stefan (Hg.), *In-Differenzen. Alterität im Schreiben Josef Winklers*. Tübingen: Stauffenberg, S. 91-100.
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 218-234.
- Leiß, Judith (2023). Un/Doing Dis\_Ability in und mit Bilderbüchern. In *didacticum* 5(1), S. 171-193. <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/issue/view/8>
- Lingnau, Beate & Preußner, Ulrike (2023). Sprachliches und literarisches Lernen in verschiedenen Gesprächsformen. In dens. (Hg.), *Anschluss- und Begleitkommunikation*

- an literarische Texte. Online-Band in der Reihe SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Luke, Allan (2018). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. In Luke, Allan (Hg.), *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice*. New York: Routledge.
- McCall, Leslie (2005). The Complexity of Intersectionality. In *Signs* 30(3), S. 1771-1800
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In *Harvard Educational Review* 66(1), S. 60-93.
- Matz, Frauke (2020). Taking a Stance: The Role of Critical Literacies in Learning with Literature in a World at Risk. In Gerlach, David (Hg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, S. 53-67.
- Mikota, Jana (2017). „Aber die Eigenschaften und Merkwürdigkeiten von Pekka liebte ich am meisten“. Inklusion und Heterogenität in aktuellen Kinderromanen. In Standke, Jan (Hg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: WVT, S. 159-170.
- Pennycook, Alastair (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reese, Ingeborg (2010). Strickmuster und Stereotypen. Die Darstellung von Behindert-Werden und Behindert-Sein, von Integration und Inklusion im Kinder- und Jugendbuch – ein Spiegelbild der Zeitepochen? In *JuLit* 1, S. 3-8.
- Rösch, Heidi (2013). Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In Josting, Petra & Roeder, Caroline (Hg.), „Das ist bestimmt was Kulturelles“. *Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed, S. 21-32.
- Rosebrock, Cornelia (2018). Strategien des ästhetischen Lernens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In Bertschi-Kaufmann, Andrea & Scherf, Daniel (Hg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 14-27.
- \_\_\_ & Nix, Daniel (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Seidel, Nadine (2023). „Sie trugen bunte Gewänder und funkelnden Schmuck, einige auch Messer, Speere oder Pfeil und Bogen“ – Ein intersektional perspektiviertes Modell für die Bilderbuchanalyse. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina & Leuker, Maria-Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten: literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*, Darmstadt: wbg, S. 343-374. <https://doi.org/10.21248/gups.73885>
- Staiger, Michael (2023). Ansatzpunkte für eine diversitätsbewusste Didaktik des Bilderbuchs. In *didacticum* 5(1), S. 33-49. <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/article/view/124>
- \_\_\_ (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben; Krichel, Anne & Staiger, Michael (Hg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 3-27

- Stemmann, Anna (2023). Von Figurenkörper bis Typographie. Vielfalt erzählen im Bilderbuch. In *didacticum* 5(1), S. 19-32. <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/article/view/123>
- Sturm, Tanja (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tschida, Christina M.; Ryan, Caitlin L. & Ticknor, Anne S. (2014). Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of 'Single Stories' through children's literature. In *Journal of Children's Literature*, 40(1), S. 28-39.
- Vasquez, Vivian (2017). *Critical Literacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.20>  
<https://www.coneyisland.com/mermaidparade> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2024)
- Wansing, Gudrun & Westphal, Manuela (2014). Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In dens. (Hg.), *Behinderung und Migration*. Wiesbaden: Springer, S. 17-47.
- Zabka, Thomas (2020). Gespräche über Literatur. In *Praxis Deutsch* 47(280), S. 4-11.
- \_\_\_ (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In *Leseräume* 2(1), S. 169-187.

## Über die Autorin

**Wiebke Dannecker** (Dr.) ist seit 2017 als Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln tätig und leitete von 2020 bis 2023 das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln. Sie hat zur empirischen Rekonstruktion literarischen Verstehens an der Leibniz Universität Hannover promoviert, ihr Zweites Staatsexamen am Studienseminar Stadthagen absolviert und zahlreiche Veröffentlichungen zum literarästhetischen Lernen in heterogenen Lerngruppen vorgelegt.  
Kontakt: [w.dannecker@uni-koeln.de](mailto:w.dannecker@uni-koeln.de)



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, rekurriert 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 allokierten, 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 anderem 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 Rekategorisierung, 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 Rekategorisierung 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 Medienverbünde 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