

Sina Derichsweiler

## Das Solidaritätslabor

Polarisierung und Heterogenität  
im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht

Roman Bartosch, Wiebke Dannecker, Andreas Köpfer (Hg.)

DIVERSITÄTSORIENTIERTE  
LITERATUR-, KULTUR- UND SPRACHDIDAKTIK

Band 6

Sina Derichsweiler

# Das Solidaritätslabor

Polarisierung und Heterogenität  
im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht

 Wissenschaftlicher Verlag Trier

**Derichsweiler, Sina:**

Das Solidaritätslabor. Polarisierung und Heterogenität  
im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht /  
Sina Derichsweiler. -

Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2024  
(Diversitätsorientierte Literatur-,  
Kultur- und Sprachdidaktik; Band 6)  
ISBN 978-3-98940-016-0

Die vorliegende Arbeit wurde von der  
Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln  
als Dissertation angenommen.

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2024  
ISBN 978-3-98940-016-0

Alle Rechte vorbehalten  
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit  
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier  
Postfach 4005, 54230 Trier  
Bergstraße 27, 54295 Trier  
Tel. (0651) 41503, Fax 41504  
Internet: <http://www.wvttrier.de>  
E-Mail: [wvt@wvttrier.de](mailto:wvt@wvttrier.de)

# Inhalt

Dank .....	ix
1. Zur Einleitung .....	1
2. Polarisierung und Heterogenität als epochaltypisches Schlüsselproblem.....	10
2.1 Polarisierung und der Umgang mit Heterogenität im Zusammenhang mit Genderidentität, sexueller Orientierung und Gleichstellung .....	16
2.1.1 Genderidentität, sexuelle Orientierung und Gleichstellung in öffentlichen Debatten .....	17
2.1.1.1 Polarisierte Standpunkte in traditionellen Medien.....	19
2.1.1.2 Polarisierte Standpunkte in digitalen Medien.....	20
2.1.2 Genderidentität, sexuelle Orientierung und Gleichstellung im Schulsektor.....	24
2.1.2.1 Schule als Sozialisationsraum .....	24
2.1.2.2 Schule als spezifischer Lehr- und Lernort .....	27
2.2 Polarisierung und Heterogenität auf schulpolitischer Ebene – ein pädagogisches Paradoxon.....	31
2.2.1 Akteure im deutschen Bildungssektor .....	33
2.2.1.1 Staatliche Akteure .....	33
2.2.1.2 Schüler*innen.....	34
2.2.1.3 Lehrkräfte.....	35
2.2.1.4 Bildungsforschung .....	36
2.2.2 Reformen im deutschen Bildungssektor.....	37
2.2.2.1 Die 'New Public Management'-Bewegung .....	39
2.2.2.2 Inklusion.....	45
2.2.2.3 Kompetenzorientierung .....	49
2.2.3 Professionalisierung von Lehrkräften.....	51
2.2.3.1 Professionsforschung in Deutschland.....	51
2.2.3.2 Teacher Leadership als Möglichkeit zur Adressierung des pädagogischen Paradoxons.....	53
2.2.3.3 Sechs Empfehlungen aus Teacher Leadership-Ansätzen zur Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Polarisierung und Heterogenität .....	57
2.3 Lösungsansätze zur Adressierung von Polarisierung und Heterogenität .....	60
2.3.1 Anerkennungstheorien im bildungswissenschaftlichen Diskurs.....	62
2.3.1.1 Anerkennungstheorien in bildungswissenschaftlichen Subdisziplinen....	64
2.3.1.2 Anerkennungstheorien in Hinblick auf Genderidentität und sexuelle Orientierung .....	65
2.3.2 Solidaritätstheorien im bildungswissenschaftlichen Diskurs.....	69
2.3.2.1 Solidaritätstheorien im Allgemeinen .....	71
2.3.2.2 Solidaritätstheorien im Kontext von Polarisierung und Heterogenität.....	76

2.4	Agonalität und Solidarität als Möglichkeit zur Adressierung des epochaltypischen Schlüsselproblems im Kontext eines pädagogischen Paradoxons.....	77
3.	Widerstandsbegrüßender Fremdsprachenunterricht .....	82
3.1	Warum? – Gegenstandsverortung.....	84
3.1.1	Fremdsprachenunterricht als kommunikativer und inter-/transkultureller Begegnungsraum .....	86
3.1.2	Lehr- und Lerninhalte als Vermittler von gesellschaftlicher Polarisierung und Heterogenität .....	88
3.1.3	Das epochaltypische Schlüsselproblem als konstitutive Schüler*innenorientierung .....	88
3.1.4	Kompetenz- und Bildungsstandards im Hinblick auf das epochaltypische Schlüsselproblem im Fremdsprachenunterricht .....	89
3.2	Wer? – Professionalisierung .....	93
3.2.1	Die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften .....	94
3.2.2	Implikationen für Fremdsprachenlehrkräfte .....	96
3.2.3	Die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften in einem widerstandsbegrüßenden Fremdsprachenunterricht.....	102
3.3	Was? – Das Solidaritätslabor.....	102
3.3.1	Erste Rahmenbedingung: Weites Inklusionsverständnis.....	108
3.3.2	Zweite Rahmenbedingung: Positives Spannungsverhältnis in der Unterrichtsatmosphäre .....	110
3.3.3	Dritte Rahmenbedingung: Thematische Orientierung am epochaltypischen Schlüsselproblem .....	111
3.3.4	Vierte Rahmenbedingung: Erarbeitung eines Gemeinsamen Gegenstands .....	113
3.3.5	Fünfte Rahmenbedingung: Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten .....	115
3.3.6	Abschließende Überlegungen zum Solidaritätslabor.....	116
3.4	Wie? – Methodik .....	117
3.4.1	Texte im Solidaritätslabor.....	119
3.4.2	Methoden fürs Solidaritätslabor .....	126
3.4.3	Zur Methodik im Solidaritätslabor .....	132
3.5	Wofür? – Widerstandsbegrüßende Haltung .....	132
3.5.1	'Weiche Steuerung' im Solidaritätslabor .....	133
3.5.2	Die Rolle der Lehrkraft entsprechend einer weichen Steuerung.....	136
3.5.3	Kommunikation und weiche Steuerung.....	139
3.5.4	Unverfügbarkeit im Solidaritätslabor .....	141
4.	Didaktische Implikationen für die Umsetzung des Solidaritätslabors im Englischunterricht .....	143
4.1	Ablauf einer agonalen Aushandlung.....	146

4.2	Die Auswahl des Themas für einen widerstandsbegrüßenden Englischunterricht .....	148
4.2.1	Themenwahl .....	149
4.2.1.1	Gegenwartsbedeutung .....	150
4.2.1.2	Zukunftsbedeutung .....	152
4.2.1.3	Exemplarische Bedeutung .....	155
4.2.1.4	Thematische Strukturierung .....	156
4.2.1.5	Zugänglichkeit .....	158
4.2.2	Auswahl von geeigneten Texten .....	158
4.2.2.1	In welcher Form adressiert der Text das epochaltypische Schlüsselproblem? .....	159
4.2.2.2	Enthält der Text Momente einer möglichen Fremdheitserfahrung und hat er das Potential Dissonanzen auszulösen? .....	160
4.2.2.3	Enthält der Text kulturelle Leerstellen und sprachliche Stolpersteine? .....	162
4.2.2.4	Wie steht es um die Authentizität des Textes? .....	162
4.2.2.5	Welche Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung und Exemplarität hat der Text für die Schüler*innen und den Englischunterricht? .....	163
4.2.2.6	Inwiefern kann der Text das pädagogische Paradoxon adressieren? .....	163
4.2.3	Textbeispiele für einen widerstandsbegrüßenden Englischunterricht .....	164
4.2.3.1	<i>Princess Smartypants</i> von Babette Cole .....	164
4.2.3.2	<i>Every Day</i> von David Levithan .....	165
4.2.3.3	<i>Degrassi: Next Class</i> .....	167
4.3	Inhalte der zentralen Aufgabenstellungen .....	168
4.3.1	Lernziele und Kompetenzorientierung im Solidaritätslabor .....	169
4.3.1.1	Kompetenzorientierung im Solidaritätslabor .....	169
4.3.1.2	Lernziele im Solidaritätslabor .....	171
4.3.2	Aufgabenformate im Solidaritätslabor .....	172
4.3.2.1	Handlungsorientierung im Solidaritätslabor .....	173
4.3.2.2	Konfliktorientierung im Solidaritätslabor .....	174
4.3.3	Differenzierung im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht .....	176
4.3.3.1	Differenzierung in der Englischfachdidaktik .....	176
4.3.3.2	Differenzierung im Solidaritätslabor .....	178
4.3.4	Leistungsbeurteilung im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht .....	180
4.3.4.1	Handlungsorientierte Leistungsbeurteilung .....	182
4.3.4.2	Konfliktorientierte Leistungsbeurteilung .....	183
4.3.5	Weiterführende didaktische Erwägungen .....	185
4.3.5.1	Gesprächs- und Verhaltensregeln im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht .....	186
4.3.5.2	Das Üben der Abläufe .....	189
5.	Rückschau und Ausblick auf einen widerstandsbegrüßenden Englischunterricht .....	190
6.	Literaturverzeichnis .....	197



## Dank

Der vorliegende Band ist eine leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die ich im April 2023 an der Universität zu Köln verteidigt habe. Die Arbeit entstand an der Universität zu Köln sowie während eines Forschungsaufenthalts an der University of British Columbia. An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich während meiner Promotionszeit begleitet und unterstützt haben.

Mein ganz besonderer Dank geht an meinen Doktorvater Roman Bartosch für die außerordentliche Unterstützung, für die stetige Förderung meiner Ideen und für die inspirierenden Gespräche, die ich während der gesamten Betreuungszeit erfahren habe. Seine fachliche Expertise sowie seine freundschaftlich-professionelle Teilhabe waren mir eine wahrhaftige Bereicherung. Danken möchte ich zudem Wiebke Dannecker, die mich als meine Zweitbetreuerin im Kolloquium und in Einzelgesprächen stets mit bedeutsamen Ratschlägen und ermutigenden Worten unterstützt hat.

Eine große inhaltliche Bereicherung waren die aufschlussreichen Diskussionen in der Graduiertenklasse 10 der a.r.t.e.s. Graduate School for the Humanities, Universität zu Köln. Unser interdisziplinäres Kolloquium hatte immer die richtige Atmosphäre für konstruktive Kritik und einen kollegialen Austausch – mein Dank geht somit an die Klassenleitung von Roman Bartosch und Wiebke Dannecker, sowie an meine Mitdoktorand\*innen Leonie Carell, Alex Miller-Noe, Laura Maria Lewald-Romahn, Svenja Rosenau, Mirko Ruf und Mareike Tödter.

Von Anfang an begleitet haben die Entstehung dieses Projekts auch meine Kolleg\*innen des ES II, deren uneingeschränkte Unterstützung mir in wichtigen Phasen die notwendige Zuversicht und Entlastung geschenkt haben – danke besonders an Celestine Caruso, Natalie Dederichs, Judith Hofmann, Eimear Geary, Lizzie Gilbert, Dominik Ohrem, Andreas Rohde, Ulla Schäfer und Kim Schick.

Mein Dank gilt auch Roman Bartosch, Dominik Ohrem, Julia Hoydis und Caro Schwegler für die inspirierenden Abende in der Filmdose. Ein ausdrückliches Dankeschön möchte ich an Nora Probst aussprechen, die mit ihrer ausdauernden Korrektur und ihren hilfreichen Anmerkungen meine Arbeit maßgeblich unterstützt hat.

Schließlich möchte ich meinen Freund\*innen, meiner Familie und besonders meiner Ehefrau Râna danken. Ohne ihre Geduld und ihre Unterstützung wäre diese Arbeit nicht zu Stande gekommen. Mein Dank gilt auch unserer Tochter Filiz, die mich in den letzten Monaten zusätzlich motiviert hat, die Arbeit effizient und erfolgreich abzuschließen.

Vielen Dank – durch Euch alle hatte ich eine großartige Promotionszeit.



# 1. Zur Einleitung

In einer immer komplexer werdenden und global vernetzten Welt steht auch die Englischdidaktik vor der Aufgabe, neue Konzepte für den Sprachenunterricht zu entwickeln, die es ermöglichen, mit Schüler\*innen über nationale und interationale Konflikte zu diskutieren. Die britisch-türkische Autorin Elif Shafak unterstreicht die besondere Bedeutung von Sprache(n), wenn sie schreibt: "[E]very new language is an additional zone of existence" (Shafak 2014, o.S.) und weiter ausführt: "I have come to understand that sometimes distance brings you closer, stepping out of something helps you to see that thing better" (ebd.). Shafak beschreibt den Einfluss und die Dienlichkeit, die ihre Mehrsprachigkeit auf ihre Arbeit hat. Beide von ihr ausgeführten Aspekte sind für die Überlegungen in dieser Arbeit grundlegend: erstens das Verständnis, dass jede Sprache gleichbedeutend mit einem weiteren Existenzraum ist, und zweitens die Möglichkeit, durch die Fremdsprache eine Distanz zum Gegenstand herzustellen, um diesen objektiver diskutieren zu können.

Im vorliegenden Band möchte ich aufzeigen, welch großes Potential im Sprachenlernen verankert liegt, um sich mit Schüler\*innen über gesellschaftliche Konflikte auszutauschen. Die zeitgenössischen Interdependenzen von Wissenschaft, Öffentlichkeit und globalisierter Gesellschaft ergeben hierbei neue Bedingungen und Herausforderungen für die Fachdidaktiken, die vor der Aufgabe stehen, sowohl forschungsorientiert als auch handlungsorientiert zu agieren. Um diese Doppelforderung in meiner Arbeit aufzugreifen, binde ich politik- und kulturwissenschaftliche Forschung zu Solidarität, Anerkennung, Resonanz und Widerstand in meine Überlegungen ein, um Fremdheitserfahrungen und den Umgang mit gesellschaftlichen Polarisierungen im Englischunterricht neu zu konzipieren. Darüber hinaus erweitere ich fachdidaktische Theoreme unter Rückgriff auf Theorien inklusiver Bildung am 'Gemeinsamen Gegenstand' (Georg Feuer) sowie im Hinblick auf die von Wolfgang Klafki eingeführte Kategorie des 'epochaltypischen Schlüsselproblems'.

Dass diese oben genannten Polarisierungen adressiert werden müssen und zudem eine besondere Ausprägung in bildungstheoretischen Kontexten erfahren, wird bei der Auswertung von zeitgenössischen (Kinder- und Jugend-)Studien, die fundierte Analysen zu gesellschaftspolitischen Debatten in Deutschland bieten, deutlich. Besonders im Bereich von politischen Orientierungen und sozialen Milieus wird eine gesellschaftliche Polarisierung offenbar. Thematisch geht es hierbei um "ökonomische Verteilungskonflikte [...], Konflikte um Migration, die Anerkennung diverser Lebensformen und Ökologie" (Kiess/Schmidt/Bose 2022, 273). Es zeichnen sich somit neue gesellschaftliche Konfliktlinien ab, die entlang von Lebensstil- und Identitätsfragen verbunden sind. Die COVID-19-Pandemie scheint ebendiese polarisierte Debattenkultur weiter verschärft zu haben, was sich besonders gut an der Impffrage exemplifizieren lässt (vgl. Decker/Kalkstein et al. 2022, 93ff.). So gehen die Autor\*innen der Leipziger Autoritarismus-Studie davon aus, dass die Konflikte um das Impfen "nicht nur rationale Aspekte enthalten, sondern auch unterschiedliche unbewusste, verdrängte, emotionale Verarbeitungswei-

sen der ungewissen und beängstigenden Situation zum Ausdruck bringen" (ebd., 95). Denn obwohl weniger Menschen ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild haben, sind rassistische und sexistische Ressentiments unter Pandemiebedingungen angestiegen (vgl. das Vorwort der beteiligten Stiftungen in Decker/Kiess/Heller/Brähler 2022). Decker, Kalkstein et al. (2022, 95) konstatieren: "Insbesondere autoritäre Orientierungen nehmen zu und autoritäre Dynamiken in der Gesellschaft steigern sich".

Diese gesellschaftliche Entwicklung lässt sich nicht nur an der Impfdebatte ablesen, sondern wird auch im Kontext sexistischer und antifeministischer Einstellungen sichtbar, die seit 2020 bei Männern und Frauen weiter zugenommen haben. Die Leipziger Autoritarismus-Studie zeigt auf, dass jeder dritte Mann und jede fünfte Frau in Deutschland ein geschlossenes antifeministisches oder sexistisches Weltbild hat (vgl. Kalkstein et al. 2022, 253). Diese Überzeugungen stehen in einem engen Zusammenhang mit anderen Elementen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit:

Bindeglied ist die autoritäre Aggression gegen scheinbar abweichendes Verhalten, vermeintlich unterlegene Gruppen und 'Fremde'. [...] Die Abwertung von Frauen und ihren Ansprüchen und Gleichbehandlung steht in enger Verbindung zur Abwertung anderer Formen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt [...]. In vielerlei Hinsicht bündeln sich in antifeministischen Einstellungen antimoderne Positionen, welche Entwicklungen im Bereich von Geschlechtsidentitäten generell verhindern oder gar zurückdrehen wollen (ebd., 255).

Markant ist der Zusammenhang zwischen entsprechenden Einstellungen und dem jeweiligen Bildungsgrad. Deutsche mit einer formal höheren Bildung (Abitur, Fachhochschulreife) weisen zu 16-17% sexistische und antifeministische Einstellungen auf, während "zwei von fünf Personen mit formal niedriger Bildung (Hauptschulabschluss, kein Abschluss) von sexistischen Rollenbildern überzeugt [sind] und mehr als ein Drittel [...] ein geschlossene[s] antifeministisches Weltbild" (ebd., 254) besitzen.

Die Relevanz von Bildung wird spätestens bei diesem Studienergebnis deutlich. Gleichwohl gibt es keine einheitliche Strategie, wie im Unterricht mit konflikthafter Einstellungen umgegangen werden soll. Die Fachdidaktiken sind angehalten, selbstständig geeignete Vorgehensweisen für die Praxis zu ermitteln, um komplexe Konflikte für den Unterricht zugänglich zu machen. Besonders die Politikdidaktik beschäftigt sich bereits seit den 1970er Jahren mit der Problemstellung, wie Konflikte im Unterricht behandelt werden können (was sicherlich zu weiten Teilen auf ihre thematische Ausrichtung zurückzuführen ist).<sup>1</sup> Die deutsche Fremdsprachendidaktik befasst sich seit Anfang der 2020er Jahre vermehrt mit der Adressierung von kritischen Themen im Fremdsprachenunterricht. Besonders nennenswert sind in diesem Kontext der Sammelband von Christian Ludwig und Theresa Summer, *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education* (2023), der Sammelband von Lotta König, Birgit Schädlich und Carola Surkamp (2022), *unterricht\_kultur\_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (2022), der Sammelband von David Gerlach

---

<sup>1</sup> Siehe hierzu beispielsweise die Forschung zur Konfliktanalyse von Hermann Giesecke (1976) und meine Ausführungen in Kapitel 4.1 und Kapitel 4.3.2.2.