

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2025

Beiträge zum Themenschwerpunkt „Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“

Silke Braselmann & Anne Mihan

Grundlagen, Ebenen und Prinzipien eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts

Prof. Dr. Janina M. Vernal Schmidt

Zur Relevanz und Notwendigkeit einer dekolonialistisch-rassismuskritischen Reflexion als (Analyse-)Perspektive für die Spanischdidaktik

Grit Alter

“[T]he American Dream does not exist in reality because it isn’t for everyone” –
Repräsentationen von *race* in österreichischem und deutschem Lehr-Lern-Material

Irene Heidt

Critical Language Teacher Education: Unsettling Language and Race/ism in a 10th Grade EFL Classroom with Teacher Candidates

Natalie Güllü

Wer über George Floyd spricht, sollte auch Mouhamed Dramé kennen – Glocality als Reflexionsfolie zur Förderung einer rassismuskritischen Positionierung von Englischlehrpersonen

Freie Beiträge

Alessa Haase, Katharina Slippens & David Gerlach

„Reflektieren Sie doch mal tiefer!“ – Zusammenschau und Modellvorstellung von Reflexionstiefekonzeptionen in der (Fremdsprachen-)Forschung und (fremdsprachlichen) Lehrer:innenbildung

Johanna Lea Korell, Subin Nijhawan, Roland Ißler & Britta Viebrock

Fremdsprachenlernende und Künstliche Intelligenz – Eine empirische Untersuchung zu Kenntnissen, Meinungen und Nutzungsweisen von Englisch-, Französisch- und Spanischschüler:innen der Sekundarstufen I und II

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

Themenschwerpunkt **„Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“**

Gastherausgeberinnen des Themenschwerpunktes:

Silke Braselmann (Jena) & Anne Mihan (Berlin)

Die ZFF wird herausgegeben von:

Mark Bechtel (Osnabrück)

Sophie Engelen (Gießen)

Andreas Grünewald (Bremen)

Henning Rossa (Trier)

Julia Settinieri (Bielefeld)

Eva Wilden (Duisburg-Essen)

Katrin Wisniewski (Leipzig)

ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Band 36, Heft 1/2025

Redaktioneller Beirat:

Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer (Siegen)
Prof. Dr. Eva Burwitz-Melzer (Gießen)
Prof. Dr. Daniela Caspari (Berlin)
Prof. Dr. Britta Hufeisen (Darmstadt)
Prof. Dr. Friederike Klippel (München)
Prof. Dr. Grit Mehlhorn (Leipzig)
Prof. Dr. Jürgen Kurtz (Gießen)
Prof. Dr. Hélène Martinez (Gießen)
Prof. Dr. Nicole Marx (Köln)
Prof. Dr. Michael Legutke (Gießen)
Prof. Dr. Claudia Riemer (Bielefeld)
Prof. Dr. Dominik Rumlich (Paderborn)
Prof. Dr. Michael Schart (Jena)
Prof. Dr. Lars Schmelter (Wuppertal)
Prof. Dr. Barbara Schmenk (Waterloo)

Anschrift der Redaktion (verantwortlich):

Redaktion ZFF
c/o Prof. Dr. Andreas Grünewald
Universität Bremen – Fachbereich 10
Bibliotheksstr. 1
28359 Bremen
zff@dgff.de

Technische Redaktion:

Andreas Grünewald (Bremen)
Megan Dwinger (Bremen)

Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Cira Korfmacher, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-251, E-Mail: cira.korfmacher@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

eISSN: 3052-5411
DOI: 10.3278/ZFF2501W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass
diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Editorial	5
Beiträge zum Themenschwerpunkt „Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“	7
<i>Silke Braselmann & Anne Mihan</i>	
Einordnende Bemerkungen zum Themenheft	9
<i>Silke Braselmann & Anne Mihan</i>	
Grundlagen, Ebenen und Prinzipien eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts	13
<i>Prof. Dr. Janina M. Vernal Schmidt</i>	
Zur Relevanz und Notwendigkeit einer dekolonialistisch-rassismuskritischen Reflexion als (Analyse-)Perspektive für die Spanischdidaktik	35
<i>Grit Alter</i>	
„[T]he American Dream does not exist in reality because it isn't for everyone“ – Repräsentationen von <i>race</i> in österreichischem und deutschem Lehr-Lern- Material	57
<i>Irene Heidt</i>	
Critical Language Teacher Education: Unsettling Language and Race/ism in a 10 th Grade EFL Classroom with Teacher Candidates	73
<i>Natalie Güllü</i>	
Wer über George Floyd spricht, sollte auch Mouhamed Dramé kennen – Glocality als Reflexionsfolie zur Förderung einer rassismuskritischen Positionierung von Engischlehrpersonen	91
Freie Beiträge	111
<i>Alessa Haase, Katharina Slippens & David Gerlach</i>	
„Reflektieren Sie doch mal tiefer!“ – Zusammenschau und Modellvorstellung von Reflexionstiefekonzeptionen in der (Fremdsprachen-)Forschung und (fremdsprachlichen) Lehrer:innenbildung	113

Johanna Lea Korell, Subin Nijhawan, Roland Ißler & Britta Viebrock

Fremdsprachenlernende und Künstliche Intelligenz – Eine empirische
Untersuchung zu Kenntnissen, Meinungen und Nutzungsweisen von
Englisch-, Französisch- und Spanischschüler:innen der Sekundarstufen I und II 135

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF) ist das zweimal jährlich erscheinende Publikationsorgan der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), das von wbv Publikation veröffentlicht wird. Die ZFF widmet sich der Verbreitung und Förderung von Forschung zum Erwerb und zur Vermittlung von Fremd- und Zweitsprachen, der Mehrsprachigkeit und dem Sprachenlernen in unterschiedlichsten Kontexten.

Die vorliegende Ausgabe (1/2025) erscheint erstmalig als eJournal unter Open-Access-Bedingungen (Goldstandard), was ermöglicht, das Dokument ohne Zugangsbeschränkung zu lesen, herunterzuladen, zu verlinken, auszudrucken und damit kostenlos zu nutzen.

Die vorliegende Ausgabe (1/2025) widmet sich dem Themenschwerpunkt „Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“ und wurde von den Gastherausgeberinnen Silke Braselmann und Anne Mihan zusammengestellt. Bei den Beiträgen des Themenschwerpunktes entfällt das anonyme Peer-Review-Verfahren. Es erfolgt eine Prüfung der Beiträge durch die Gastherausgeberinnen und durch die ZFF-Redaktion.

Des Weiteren beinhaltet diese Ausgabe zwei freie Beiträge, die sich mit der Konzeption der Reflexionstiefe in der Fremdsprachenforschung sowie dem Thema Künstliche Intelligenz beim Fremdsprachenlernen befassen. Diese Beiträge unterlagen dem üblichen anonymen Peer-Review-Verfahren.

Wir hoffen, dass die Lektüre für Sie anregend ist!

Dear Readers,

The *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF) is the biannual publication of the German Association for Foreign Language Research (DGFF), published by wbv Publikation. The ZFF is dedicated to disseminating and advancing research on the acquisition and teaching of foreign and second languages, multilingualism, and language learning in diverse contexts.

This issue (1/2025) marks the first publication of the ZFF as an open-access e-journal (Gold Standard), providing unrestricted access for readers to download, link up, print, and use at no charge.

This issue focuses on “Racism-critical foreign language teaching” and was compiled by guest editors Silke Braselmann and Anne Mihan. Articles within this special

issue did not undergo the usual anonymous peer-review process, but were instead reviewed by the guest editors as well as the ZFF editorial team.

Additionally, this issue includes two independent contributions addressing the concept of reflective depth and the topic of artificial intelligence in foreign language learning. These articles underwent the standard anonymous peer-review procedure.

We hope you find this issue both informative and thought-provoking.

Mark Bechtel
Sophie Engelen
Andreas Grünewald
Henning Rossa
Julia Settinieri
Eva Wilden
Katrin Wisniewski

**Beiträge zum Themenschwerpunkt
„Rassismuskritischer
Fremdsprachenunterricht“**

Einordnende Bemerkungen zum Themenheft

SILKE BRASELMANN & ANNE MIHAN¹

Rassismus gilt als eines der strukturierenden Merkmale unserer Gesellschaft: Einst erfunden und genutzt, um Herrschaft zu legitimieren, hat rassistisches Wissen sich längst in Kultur, Institutionen, Interaktionen und Systemen festgeschrieben – mit deutlichen materiellen und physischen Folgen für diejenigen, die unter rassistischen Zuschreibungen leiden.

Das vorliegende Heft erscheint zum Zeitpunkt seiner Fertigstellung im Frühjahr 2025 notwendiger denn je; auch wenn über das Thema Rassismuskritik in den letzten Jahren oftmals mit einer gewissen Skepsis gesprochen oder es gar als überholt dargestellt wurde, haben die Wahlergebnisse im Jahr 2024 und die politischen Reaktionen, die auf sie folgten, umso deutlicher gemacht, dass Rassismuskritik eine gesellschaftliche Querschnittsaufgabe ist, die insbesondere an Schulen transdisziplinär und -curricular bearbeitet werden sollte. Der Fremdsprachenunterricht, so eine Grundannahme dieses Themenhefts, ist für diese Aufgabe in besonderem Maße geeignet, denn er kann offenlegen, wie eng sprachliches Handeln, kulturelles Lernen und fremdsprachliche Wissensproduktion mit Machthierarchien zusammenhängen, die hier stabilisiert oder auch hinterfragt werden können. Fremdsprachliches Lernen wird also als kulturelles Lernen verstanden, dessen vornehmliches Ziel es ist, „sprachlich-kulturelle Austauschprozesse zu initiieren und zu begleiten“ (König et al., 2022, S. 4). Diese Austauschprozesse sind angewiesen auf menschenrechtsbasierte und demokratische Verhaltensregeln im Klassenzimmer und tragen gleichzeitig zur Entwicklung eines solchen Verhaltens sowie zum Verständnis demokratischer Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des schulischen Raums bei (Schultze & Mihan, im Erscheinen). Analog dazu vermag rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht nur in einer demokratischen Gesellschaftsordnung aufzublühen, zu deren Festigung, Weiterentwicklung und letztlich Verteidigung er wiederum einen wichtigen Beitrag leisten kann.

Dieses Vorhaben hat ganz eigene Herausforderungen. Einige davon liegen in der selbstreflexiven machtkritischen Perspektive begründet, die auch die Rolle der Wissenschaft und der in ihr tätigen Menschen zentral in den Blick nehmen sollte (Kubota, 2020, S. 715). Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die Subjektposition der Forschenden eine ist, die selbst nicht negativ von Rassismus betroffen ist. Dieses kritische Hinterfragen der eigenen Position fällt oftmals schwerer als die analytische Annäherung an das Verhalten anderer; als rassismuskritische Grundhaltung prägt dieser selbstreflexive Zugang die Beiträge in diesem Heft deutlich.

1 Unser herzlicher Dank gilt Henrike Münch und Anna Ratz für ihre Unterstützung bei der Redaktion dieses Themenheftes.

Eine weitere Herausforderung ist die Rezeption rassismuskritischer Forschung, denn Rassismuskritik ist inhärent normativ; das heißt, sie fußt auf spezifischen (theoriebasierten) Annahmen, sieht bestimmte Einstellungen und Haltungen vor und entwickelt daran anknüpfende Empfehlungen. Eine konkrete, für den Fremdsprachenunterricht höchst relevante Annahme ist, dass Rassismussensibilität und -kritik Notwendigkeiten sind, die in unserer Gesellschaft für das friedliche und gleichberechtigte Zusammenleben aller Menschen unabdingbar sind. Sie stehen deshalb weder zur Disposition noch sind sie fakultative Spezialformen des Fremdsprachenunterrichts. Vielmehr können sie als integrale Bestandteile von Fremdsprachenlehren und -lernen dabei helfen, jungen Menschen bestmögliche Chancen für politische, ökonomische und soziale Teilhabe in einer gerecht(er)en Gesellschaft zu geben, so dass sie auch im fremdsprachlichen Handeln global und lokal als Gestalter:innen agieren können.

Rassismuskritische Forschung und aus ihr hervorgehende Lehre sind politische Handlungen, die mitunter als unwissenschaftlich oder aktivistisch gerahmt werden. Doch angesichts erstarkender rechtsextremer Strömungen und Ansichten ist eine erneute Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens und dem sogenannten Neutralitätsgebot (Wrase, 2020) sowie einer möglichen Re-Politisierung des Lehramts nötig (Heil, 2021). Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht ist ein Versuch, die im Bildungs- und Erziehungsauftrag deutlich geforderte Erziehung zu den Werten des Grundgesetzes und zu demokratischen Grundsätzen konsequent ernstzunehmen.

Weder die Heftkoordinatorinnen noch die mitwirkenden Autorinnen meiden die Kontroverse, die sich hier anschließt. Stattdessen finden sich im Heft positionierte und engagierte Beiträge, welche die Potenziale des rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts im Ringen um eine gerechte(re) Welt aus verschiedenen Perspektiven, meist mit Fokus auf die Lehrer:innenbildung, ausloten. Da in der rassismuskritischen Theoriebildung die Rolle von Erzählungen und von Subjektpositionen einen besonderen Stellenwert hat (Delgado & Stefancic, 2017), finden sich in allen Beiträgen kritisch-selbstreflexive Elemente, positionierte Einordnungen und in Teilen auch autobiografische Beispiele. Auch wenn dies bisweilen mit autochthonen Rezeptionsgewohnheiten unserer wissenschaftlichen Community bricht, möchten wir in diesem Themenheft auf diese Weise Einblicke in rassismuskritische Arbeitsweisen ermöglichen. Wir versammeln hier theoretisch-konzeptionelle Beiträge mit den zentralen Konzepten *Critical Race Literacy* (Braselmann & Mihan), Dekolonialität (Vernal Schmidt) und *Glocality* (Güllü); zwei weitere Beiträge präsentieren unterschiedliche empirische Zugänge, nämlich einen material-, hier lehrbuchanalytischen (Alter) sowie einen hochschuldidaktisch-autoethnografischen (Heidt) Beitrag. Dass einige der Artikel im Heft von Wissenschaftlerinnen in früheren Karrierestadien verfasst wurden, verweist weiterhin darauf, dass die Aktualisierung bestehender kritisch-reflektierter Ansätze der Fremdsprachendidaktik mit Blick auf vielfältige gesellschaftliche Herausforderungen insbesondere eine jüngere Generation von Fremdsprachendidaktiker:innen beschäftigt. Dass drei der fünf Beiträge von Wissenschaftlerinnen aus den ostdeutschen Bundesländern verfasst wurden, mag als ein weiteres Zeichen für eine dort besonders stark wahrgenommene Dringlichkeit des Themas gedeutet werden.

Das vorliegende Themenheft ist ein erster Versuch, die wenigen in der Fremdsprachendidaktik bisher entstandenen Arbeiten zum Thema zu versammeln, theoretisch-konzeptionelle Grundlagen zu präsentieren, Einblicke in sehr unterschiedliche laufende Projekte der Lehrer:innenbildung sowie in kritische Zugänge zu Materialien für den Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Damit möchten wir nicht nur einen ersten Überblick über den rassismuskritischen Ansatz, wie er im deutschsprachigen Kontext verstanden und praktiziert wird, seine Grundlagen und praktischen Implikationen bieten, sondern auch Anregungen geben für weiteres Arbeiten am Thema aus verschiedenen Perspektiven sowie für die dringend benötigte weitere empirische Überprüfung der bestehenden theoretisch-konzeptionellen Überlegungen.

Literaturverzeichnis

- Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts: Implikationen für die Lehrer:innenbildung. *heiEducation Journal*, 7, 97–119.
- König, L., Schädlich, B. & Surkamp, C. (2022). unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken: Zur Einführung in den Sammelband. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 3–30). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1>
- Kubota, R. (2020). Confronting Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly Knowledge: Race and Gender in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712–732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Schultze, K. & Mihan, A. (2025, i. E.). Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung am Beispiel eines Projektes zum Debattieren im Englischunterricht. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 2: Fachperspektiven* (S. 224–234). Wochenschauverlag.
- Wrase, M. (2020, 27. März). *Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am 12. Februar 2025, von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/306955/wie-politisch-duerfen-lehrkraefte-sein/>

Grundlagen, Ebenen und Prinzipien eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts

SILKE BRASELMANN¹ & ANNE MIHAN²

Abstract

Anti-racist pedagogies and a critical perspective on issues of racism in foreign language education have played a role in Anglophone research and teaching contexts for some time (Kubota & Lin, 2006; Pennycook, 1999). This paper will now outline a concept of race-sensitive and anti-racist foreign language education in the German context. Under the umbrella of Critical Race Literacy, it combines Critical Race Theory, Critical Whiteness and Critical Pedagogy with migration pedagogy and cultural studies-informed foreign language education. In a second step, the impact of Critical Race Literacy as a pedagogical concept and competence will be examined in four areas of foreign language teaching and learning: 1) in terms of knowledge; 2) in terms of values, beliefs, and attitudes; 3) in the selection of learning objects; and 4) in teacher-student and student-student interactions. In doing so, we aim to conceptualize anti-racist foreign language education in its complexity and provide a basis for classroom ideas and necessary classroom research.

1 Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht: Zur Notwendigkeit einer systematischen Betrachtung

Befasst man sich tiefgehender mit Rassismus, wird schnell klar, dass es sich hier nicht – wie im öffentlichen Diskurs oft proklamiert – um ein Thema handelt, das überholt, überwunden und deswegen unwichtig geworden ist.³ Ganz im Gegenteil ist es so, dass Rassismus sich gerade in der Annahme seiner Überwindung oder seiner Auslagerung in den Bereich der extremen Rechten besonders gut ausbreiten kann (Ahmed, 2012, S. 44). Nicht nur das Erstarken des Rechtspopulismus und -extremismus in den Europa- und Kommunalwahlen im Sommer 2024 und die Ergebnisse der Landtagswahlen in Sachsen, Thüringen und Brandenburg, sondern auch Diskursverrohungen in medialer Berichterstattung und sozialen Medien zeichnen hier ein Bild des vielfach ungehemmten rassistischen Ressentiments in einer angeblich immer liberaleren und

1 Dr. Silke Braselmann, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Anglistik/Amerikanistik, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena, E-Mail: silke.braselmann@uni-jena.de

2 Dr. Anne Mihan, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fachdidaktik Englisch, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: anne.mihan@hu-berlin.de

3 Herzlichen Dank an Rebecca Dengler und Marit Vos für ihre gründliche Lektüre erster Entwürfe dieses Textes und für ihr wertvolles Feedback.

zunehmend ‚woken‘ Gesellschaft. Für uns lässt sich aus diesem Spannungsfeld eine grundlegende politische Beauftragung ableiten, die dieses Themenheft und auch unser eröffnender theoretisch-konzeptioneller Beitrag in Bezug auf die spezifische Rolle des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Bildungskontext ernst nehmen möchte.⁴ Im Sinne kritischer Pädagogik, die die politische Natur aller Bildung zentral setzt (Giroux, 2020), gilt dieser politische Auftrag in ganz besonderem Maße für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, wo Wissensproduktion, Sprache und pädagogisches Handeln besonders eng verwoben sind: „No knowledge, no language and no pedagogy is ever neutral or apolitical“ (Pennycook, 2017, S. 301).

Unser rassismuskritischer Zugang zum Fremdsprachenunterricht (FSU) baut auf bestehende rassismuskritische Forschung und Erkenntnisse aus Migrationsforschung (z. B. Dirim & Wegner, 2016), Migrationspädagogik (z. B. Mecheril & Melter, 2009), Schulforschung (z. B. Karabulut, 2020), Professionsforschung und fächerübergreifende Didaktik (z. B. Fereidooni, 2016) auf, welche die empirische wie auch rassismustheoretische Ausgangslage für unsere Überlegungen bilden. Rassismuskritische Forschung versteht Rassismus – als eine von vielen, miteinander verwobenen Diskriminierungsformen – zuerst als ein strukturelles Problem, das es offenzulegen und zu analysieren gilt, und nicht als ein Problem einzelner Individuen, das skandalisiert oder sanktioniert werden muss. Zugleich umfasst Rassismus auch erlerntes Wissen, durch Sozialisation erworbene Vorannahmen und Verhaltensweisen. Rassismuskritischer FSU, so wollen wir in diesem Beitrag zeigen, setzt sich somit auf analytische, machtkritische und selbstreflexive Weise mit rassistischen Strukturen und internalisierten rassismusrelevanten Wissensbeständen auseinander. Er befasst sich damit, wie diese in Unterricht, Materialien und zwischenmenschlichen Interaktionen wirken und weitergeführt werden.

Zunächst führen wir theoretisch-konzeptionelle Grundlagen und Bezugskonzepte, Definitionen von Rassismus und Rassismuskritik ein und zeigen fremdsprachendidaktische Ausgangspunkte für den Unterrichts- und weniger den Lehrer:innenbildungskontext. Zentrales Rahmenkonzept wird dabei der *Critical Literacy*-Ansatz sein. Darauf aufbauend beleuchten wir in diesem Beitrag vier Ebenen rassismuskritischen FSU: die Wissensebene, die Haltungs- und Einstellungsebene, die Gegenstandsebene und die Interaktionsebene. Mit der Ausarbeitung dieser Ebenen und damit verknüpften Prinzipien legen wir einen tentativen Vorstoß für ein Konzept rassismuskritischen Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in einem politisch zunehmend umkämpften Umfeld vor.

4 Wir thematisieren bewusst den deutschsprachigen Bildungskontext; unser eigener Kontext ist zwar der deutsche, aber wir präsentieren in diesem Heft auch eine österreichische Perspektive (s. Alter in diesem Band).

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Rassismus und Rassismuskritik

Wenngleich Rassismus ein prävalentes, gesellschaftlich dringliches und inzwischen auch viel besprochenes Thema ist, so gehen doch theoretisch-konzeptionelle Rahmungen und präzise Definitionen oftmals im Alltagsverständnis des Problems unter. Es bedarf zunächst einer Klarheit über die Grundlagen, um eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen internalisierten rassismusrelevanten Wissensbeständen zu ermöglichen. Die rassismuskritische Forschung begreift Rassismus als ein „soziales und gesellschaftliches Phänomen, das sich auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in mannigfaltiger und sich wandelnder Form manifestiert“ (Mecheril & Melter, 2009, S. 15). Dieses Verständnis baut auf die zentralen Erkenntnisse der lang etablierten, aber aktuell in den USA hart umkämpften *Critical Race Theory* (CRT) (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings & Tate, 1995) auf. CRT umfasst die kritische, durchaus ausdifferenzierte und interdisziplinäre Auseinandersetzung mit der Entstehung und den materiellen, physischen und psychischen Auswirkungen der Beziehung von Rassekonstruktionen (*race*), Machtverhältnissen und politischer Teilhabe.⁵ Grundlegend ist hierbei ein Verständnis der sozialen Konstruiertheit, der beliebigen Veränderbarkeit sowie der institutionellen und medialen Perpetuierung rassistischer Zuschreibungen und ihrer strukturellen Verankerung in Gesellschaft, Politik und Bildung. Rassismus wird verstanden als ein „machtvolles, mit Rassekonstruktionen arbeitendes oder an diese Konstruktionen anschließendes System von Diskursen und Praxen“ (Mecheril & Melter, 2009, S. 15–16) und wird definiert als

eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden. Rassismus schließt immer den Gruppenkonflikt hinsichtlich kultureller und materieller Ressourcen ein. (Essed, 1992, S. 375)⁶

Diese Rassismusdefinition, aus der sich ganz unterschiedliche Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Thema ergeben können (u. a. auch der institutionell-organisationaler Blick auf Bildungskontexte, wie in diesem Beitrag), kann als ein Konsens rassismuskritischer Forschung und Ansätze verstanden werden, die sonst eine große Pluralität aufweisen, wie beispielsweise *anti-black racism* (Autor*innenkollektiv, 2015),

5 CRT unterstreicht besonders den Wert von Erzählungen und Gegenerzählungen in der Exploration dieser Felder (Delgado & Stefancic, 2017) – ein Ansatz, der auch rassismuskritische Arbeiten in diesem Heft stark prägt und der auch großes Potenzial für den FSU im Hinblick auf Texte, Methoden und Haltingsfragen hat.

6 Wir verwenden in diesem Beitrag den englischsprachigen Begriff *race*, um die Konstruiertheit dieser Kategorie zu unterstreichen und uns von einem überkommenen biologistischen „Rasse“-Begriff abzugrenzen. Rassekonstruktionen (*racess*) entstanden zur Rechtfertigung von Verschleppung und Ausbeutung Schwarzer Menschen im Kolonialismus und zur Legitimation von Herrschaft. Schwarz verstehen wir als empowernde politische Selbstbezeichnung und schreiben es mit einem initialen Großbuchstaben, während wir durch die Kursivsetzung von *weiß* – wie bei *race* – an den Konstruktcharakter des Begriffs erinnern wollen. Das Adjektiv *weiß* bezeichnet eine machtvolle soziale Kategorie, nicht das Individuum mit weißer Hautfarbe (Leonardo, 2002, S. 31).

anti-muslimischer Rassismus (Fereidooni, 2022) oder Linguizismus als rassistische Praxis (Dean, 2020; Simon, 2022) und weitere.

Nicht zuletzt aufgrund der *machtvollen* Wirksamkeit von Rassekonstruktionen muss die Auseinandersetzung mit diesen auch stets *machtkritisch* geschehen. In pädagogischen Zusammenhängen bedeutet Machtkritik zum einen im Foucaultschen Sinne, Macht als ein Geflecht produktiver und prohibitiver Effekte zu verstehen, welche die gesamte Gesellschaft durchziehen und formen und dabei sozusagen allumfassend agieren und prägen; zum anderen lassen diese Diskursdynamiken durchaus auch widerständische Momente zu (Foucault, 2005). Für Bildungskontexte, in denen in besonderem Maße gesellschaftliches Wissen produziert, perpetuiert und sanktioniert wird, ist dabei zum dritten das reziproke Verhältnis von Machtverhältnissen und Wahrheitsdiskursen relevant. Daraus ergibt sich schließlich auch, dass Machtkritik in Bildungskontexten stets ein selbstreflexives Moment sowie eine konsequente Kultur- und Institutionenkritik beinhalten muss, die reflektiert, wer „von Ungleichheitsverhältnissen profitiert und auf wessen Kosten ein Teil der Gesellschaft ihre Privilegiertheit leben kann“ (Scharatow, 2010, S. 89). Insbesondere in der Auseinandersetzung mit Kulturen und unterschiedlichem kulturellen Wissen, wie sie im FSU zentral ist, manifestiert sich eine machtkritische Haltung also darin, „pädagogischen und gesellschaftlichen Diskursen über ‚Andere‘ kritisch-reflexiv zu begegnen und damit Einfluss auf die Konstitution von Wahrheitsregimen und geltendem Wissen auszuüben“ (Cameron & Kourabas, 2013, S. 261). Des Weiteren ist Machtkritik mit Paulo Freire auch eine konkrete Zielstellung für die pädagogische Praxis – Freire (1970) versteht Lernende als kritische Mitforschende im Dialog mit den Lehrenden. Er betont ein offen widerständiges Potenzial in der machtkritischen Pädagogik, wenn er postuliert, dass der ‚erzogene Mensch‘ als angepasstes Individuum die Ordnungen der Unterdrückenden durch Nicht-Hinterfragen stabilisiert. In dieser Idee wird die Forderung einer praktischen Unterwanderung bestehender Unterdrückungsverhältnisse deutlich, die auch die rassismuskritische Arbeit zum Ziel hat.

2.2 **Critical Whiteness Pedagogy und Anti-Racist Pedagogy als Bezugskonzepte**

Zwei weitere Bezugskonzepte für einen rassismuskritischen FSU neben der (rassismus-)kritischen Pädagogik sind die aus der CRT entstandenen Konzepte der *Critical Whiteness Theory* bzw. *Critical Whiteness Pedagogy* und *Anti-Racist Pedagogy*. Wie auch CRT entstanden diese Konzepte im US-amerikanischen Kontext und sind historisch-soziokulturell in die dortigen Rassismusediskurse eingebettet. Nichtsdestoweniger liefern sie konzeptionelle Eckpunkte für rassismuskritische Ansätze im deutschsprachigen Raum. Ausgangspunkt hierbei ist die (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit oftmals als „unmarkiertes, normatives Zentrum“ (Eggers, 2005, S. 56) begriffenen *weißen* Subjektpositionen sowie ein bewusstes Unterbrechen oder Stören *weiß* dominierter Mehrheitsdiskurse. *Critical Whiteness Pedagogy* (CWP) ringt darum, in Bil-

dungskontexten, die im globalen Norden⁷ noch vorrangig *weiß* sind, eine kritische Auseinandersetzung mit *Weißsein* und den damit verbundenen Privilegien, den ungleich verteilten materiellen und symbolischen Ressourcen und der problematischen Aufrechterhaltung dieser Ungleichheitsverhältnisse zu etablieren (Matias & Mackey, 2016). Obwohl auch in Deutschland ein massives Ungleichgewicht zwischen einer sich nur langsam in Richtung einer heterogeneren Lehrer:innenschaft entwickelnden und einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Schüler:innenschaft herrscht (Gülen, 2021), steht die Positionalität⁸ der mehrheitlich *weißen* Lehrer:innen nur selten im Fokus, auch wenn rassismusrelevante Inhalte thematisiert werden. CWP macht die Notwendigkeit einer (selbst-)kritischen Offenlegung der Privilegien und institutionellen Dominanzverhältnisse zu einer pädagogischen Grundbedingung für rassismuskritische Arbeit. Die De-Thematisierung und mangelnde Demaskierung *weißer* Privilegien können Rassismuskritik strukturell behindern (Arndt, 2005), da so bestehende Ungleichheitsverhältnisse zementiert werden. Ein Grund für diese Vermeidungsstrategien liegt sicherlich in dem Unbehagen, das mit einer Offenlegung eigener Positionen einhergehen kann (DiAngelo, 2016). Diesem Unbehagen wird jedoch im Sinne einer *pedagogy of discomfort* (z. B. Boler & Zembylas, 2003; Zembylas, 2018) hohes transformatorisches Potenzial zugeschrieben.

Der Zugang der CWP ermöglicht uns als Autorinnen mit *weißer* Subjektposition, ohne die eigene subjektive soziale Position als „determinierend oder automatisch die eigene diskursive Position und das eigene Handeln bestimmend“ zu begreifen (Melter & Mecheril, 2009, S. 15), über Rassekonstruktionen und Diskriminierungsstrukturen zu sprechen. Dabei hinterfragen wir unsere eigenen diskursiven Verstrickungen gezielt machtkritisch und selbstreflexiv.

Eine weitere Grundlage für das Vorhaben, Machthierarchien, Sprachgebrauch und Rassekonstruktionen im FSU mitzudenken und zu adressieren, ergibt sich aus der anglophonen *Anti-Racist Pedagogy* (z. B. Giroux, 1992; Kishimoto, 2018; für den FSU u. a. Kubota & Lin, 2009). *Anti-racist pedagogy* (ARP) ist ebenfalls in der CRT verwurzelt und wurde maßgeblich von einer Auseinandersetzung mit den pädagogischen Implikationen postkolonialer Theorie geprägt (Giroux, 1992). Neben der Forderung einer intersektionalen Auseinandersetzung mit Privilegien, die also die Verschränkungen und das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen mitdenkt, ist ein zentraler Fokus der ARP, dass aktivistische Momente in stärkerem Maße berücksichtigt werden, als es die eher analytische Brille der rassismuskritischen Arbeit im deutschen Bildungskontext aktuell noch tut. Dieser transformatorische Anspruch handlungsorientierter Pädagogik kann dazu beitragen, rassistische Strukturen zu erkennen und zu kritisieren und hat das Potenzial, Lernenden

7 Globaler Norden wie auch globaler Süden bezeichnen nicht geografische Lokalitäten, sondern Machtverhältnisse, die ihre Wurzeln in kolonialen Herrschaftsstrukturen haben.

8 Positionalität bezieht sich darauf, wo ein Mensch sich in Bezug auf verschiedene soziale Identitätskategorien verortet. Das Geflecht aus Identitäten beeinflusst den Blick auf die Welt, in der manche Positionen validiert, andere abgewertet werden. Bewusstmachung der eigenen Positionalität kann Ausgangspunkt einer selbstkritischen Verortung innerhalb dieser Verknüpfungen sein.

Wege zeigen, sich auch fremdsprachlich an diesem globalen Ringen um soziale Gerechtigkeit zu beteiligen, wie später im Beitrag noch konkreter gezeigt wird.

Ein rassismuskritischer Zugang zum FSU kann von den Erkenntnissen und Priorisierungen der anglophonen Theoriebildung profitieren, muss sich aber in besonderem Maße den Gegebenheiten des superdiversen Klassenzimmers verpflichtet fühlen (Vertovec, 2007). Die Auseinandersetzung mit diesen Bezugskonzepten fordert dazu auf, Rassismen sowie Formen und Möglichkeiten von Dekolonisierungsprozessen (siehe Vernal Schmidt in diesem Themenheft) im deutschen Bildungskontext klar mitzudenken und zu situieren. Ein rassismuskritischer FSU, der sich mit Formen von Rassismus in globalen kulturellen und historischen Kontexten – verschiedene Kolonialgeschichten, Segregation und Versklavung, struktureller Rassismus, Reaktionen auf Protest- und Widerstandsformen – aus einer lebensweltnahen Perspektive des kulturellen Lernens befassen will, muss auch die Spezifika der lokalen Rassismusformen und rassismusrelevanten Inhalte wahrnehmen, so z. B. die besondere Rolle von anti-muslimischem Rassismus oder Gadjé-Rassismus⁹. Kulturelles Lernen im FSU wird als Initiierung und Begleitung sprachlich-kultureller Aushandlungsprozesse verstanden (König et al., 2022, S. 4). Eine einfache Übertragung der CRT auf den deutschsprachigen Kontext ist nicht möglich – hier müssen andere, nicht nur auf die Subjektpositionen *weiß* und Schwarz fokussierte Spielarten von Rassismus wie auch die Relevanz des Antisemitismus als wirkmächtige gruppenbezogene Diskriminierungsform konsequent mitgedacht werden. Wichtige Impulse dafür stammen aus der Migrationspädagogik (vgl. Leiprecht et al., 2009).

2.3 (Rassismus-)Kritischer FSU: Entwicklungen und Tendenzen

Rassismus ist insbesondere im Bildungssystem allgegenwärtig (z. B. Karabulut, 2020). Er manifestiert sich strukturell etwa in Bildungsempfehlungen und Zugang zu Schulformen (Gülen, 2021, S. 5), äußert sich aber auch in vielschichtiger Weise in einer spezifischen Fokussierung auf Sprache, Religionszugehörigkeit und Migrationsgeschichte, die – neben physischen Merkmalen – auch an Namen und anderen Markierungen kultureller Zugehörigkeit festgemacht wird. Natürlich baut eine rassismuskritische Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Kontext auch auf bestehende Bestrebungen zu einer kritisch arbeitenden und sich machtkritisch positionierenden Fremdsprachendidaktik auf. Innerhalb dieser Tendenzen kann der rassismuskritische Ansatz als eine Art Pointierung verstanden werden.

Trotz der Gefahr, in einer Engführung auf Rassismus andere Formen intersektionaler Diskriminierung nicht genügend zu beachten, halten wir nicht zuletzt auch angesichts aktueller politischer Entwicklungen eine präzise Ausarbeitung dessen, wie speziell rassismuskritischer FSU den Herausforderungen der Gegenwart begegnen kann, für ein hochrelevantes Feld in einer sich immer weiter diversifizierenden Gesellschaft. Die Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum liefert hier einige wichtige Ausgangspunkte in ihrer Auseinandersetzung mit ihren paradigmatischen Grundlagen, insbesondere mit der Idee des interkulturellen Lernens oder den Konzep-

9 Gadjé-Rassismus bezeichnet aus einer *weißen* Perspektive Rassismus gegenüber Romnja und Sintizze.

ten des Fremdverstehens und der Perspektivübernahme, die zunehmend kritisch überprüft werden (König, 2020; Volkmann, 2020). Dies ist mit Blick auf den rassismuskritischen FSU deswegen wichtig, da die oppositionelle Unterscheidung und diskursive Konstruktion des kulturell Anderen ein Fundament des Rassismus bilden (Kooroshy et al., 2021, S. 17). Anschlussfähige Punkte sowie wertvolle Grundlagen wurden z. B. in postkolonialen Ansätzen in der Englischdidaktik (z. B. Lütge & Stein, 2017) und im DaF/DaZ-Bereich (Ahouli & Simon, 2023) oder in der Dekolonisierung der Didaktik der romanischen Sprachen (Vernal Schmidt, 2022 und in diesem Band), in der Diversifizierung von Materialien und Literaturen (z. B. Alter, 2015; Delanoy, 2023), in migrationspädagogischen Ansätzen und der Mehrsprachigkeitsdidaktik (u. a. Dirim & Wegner, 2016; Vernal Schmidt, 2017), sowie in den Bereichen *Translanguaging* (García & Kleyn, 2016) und Linguizismus (u. a. Dirim & Simon, 2022; Schmenk, 2022) entwickelt. In den letzten Jahren haben sich Publikationen auch darauf konzentriert, einen rassismuskritischen Blick auf den FSU, die dort verwendeten Materialien und vor allem für die Lehrer:innenbildung anzustoßen und hierfür erste theoretisch-konzeptionelle Vorschläge und praxisrelevante Perspektiven zu entwickeln (u. a. Braselmann, 2023, 2024b; Breidbach & Mihan, im Erscheinen; Hägi-Mead & Tajmel, 2023; Mihan, 2012, 2022; Vernal Schmidt, 2020). Die trotz dieser voranschreitenden Arbeiten noch mangelnde Systematisierung eines rassismuskritischen FSU mag zum einen an einer gewissen Nischenhaftigkeit des Themas liegen, zum anderen an dem etablierten fremdsprachendidaktischen Selbstverständnis, sich ja bereits kritisch mit den kulturellen Inhalten der Fächer zu befassen. Tatsächlich wird deutlich, dass Konzepte „kultureller Vielfalt“ eine große Bandbreite an Auseinandersetzungen ermöglichen; diese sind aber bei weitem nicht alle kritisch, sondern können die *Slogанизation* der Rassismuskritik begünstigen (Breidbach et al., 2019) und müssen sich somit auch Vorwürfe der ‚Modeerscheinung‘ oder skeptische Fragen nach *virtue signalling* – einer performativen Vergewisserung, auf der moralisch ‚richtigen Seite‘ zu stehen – gefallen lassen. Eine Spezifizierung ist wichtig und nötig, wenn kritisch-reflexive Zugänge und der generell eher enigmatische Begriff des kritischen Denkens als Element kritischer Professionskompetenz von Lehrer:innen und gleichsam als Zielkompetenz des FSU gesetzt werden – insbesondere, wenn es um die Förderung rassismuskritischer Kompetenzen geht.

Für Kritik und Reflexivität, so werden wir in Kapitel 3 ausführen, ist für die Fremdsprachendidaktik das Konzept der *Critical Literacy* und ihre Pointierung als *Critical Race Literacy* oder *Racial Literacy* wegweisend und zielführend, da es die Fähigkeit zentral setzt, hinter etablierte Normen in Bezug auf Sprache, Sprachgebrauch und Diskurs zurückzutreten und diese auf individueller sowie struktureller Ebene machtkritisch und selbstreflexiv zu analysieren (Braselmann, 2024c; Breidbach et al., 2014). Wie dieses transformatorische Projekt genauer ausgestaltet werden kann, zeigen wir auf vier zentralen Ebenen des rassismuskritischen FSU, für die wir jeweils grundlegende Überlegungen und praktische Gestaltungsmöglichkeiten vorschlagen.

3 Ebenen eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts

Wenn die Rede von Ebenen des rassismuskritischen FSU ist, gilt es zu bedenken, dass Unterrichtsforschung aus rassismuskritischer Perspektive im deutschsprachigen Raum noch kaum entwickelt ist. Es mangelt folglich an belastbaren empirischen Daten dazu, ob und wie Lehrpersonen und Lernende im FSU Rassismen thematisieren, wie mit den eingesetzten Unterrichtsmaterialien gearbeitet wird, welche Erkenntnisse Schüler:innen mit Blick auf Rassismus in unterschiedlichen lokalen und zeitlichen Situationen gewinnen und welche Herangehensweisen zielführend sind (Vernal Schmidt, 2020; Zabel, 2022). Wenn wir hier nun Überlegungen zu einem rassismuskritischen FSU anstellen, so tun wir dies in erster Linie auf der Grundlage vorliegender theoretisch-konzeptueller Forschung aus der Hochschuldidaktik sowie erster tentativer Vorstöße in Richtung Unterrichtsentwicklung.

Unser Ziel in diesem Teil unseres Beitrags ist es, Ebenen des rassismuskritischen FSU zu identifizieren und handlungsleitende Prinzipien zu formulieren. Damit beschreiben wir gleichzeitig Entwicklungsziele für Lernende, die wir unter dem Rahmenkonzept der *Critical Race Literacy* (CRL) oder *Racial Literacy* (Braselmann, 2024c; Mihan, 2012; Twine, 2004) subsumieren. CRL ist eine enggeführte Form von *Critical Literacy* und *Critical Race Theory*, die anstrebt, die eigene Involviertheit in Rassismus zu reflektieren und sich letztlich für eine gerechte(re) Welt einzusetzen (König & Louloudi, 2024; Wallowitz, 2011). Dadurch hat das Konzept das Potenzial, einen machtkritischen Fokus zu unterstützen, der besonders die Positionen marginalisierter Gruppen in den Blick nimmt (Breibach et al., 2014). Im FSU bezieht sich dies insbesondere auf die Fähigkeit, „die Diskurse zu identifizieren, in die sich Texte einfügen, Machtstrukturen und Wertehierarchien zu erkennen, die von ihnen weitergeführt, hinterfragt und untergraben werden“ (Mihan, 2012, S. 198).

CRL hat unterschiedliche Ebenen, die sich jeweils in besonderer Weise auf die Gestaltung des Unterrichts und das unterrichtliche Miteinander auswirken; als Entwicklungsfeld kann sie dem „Stellungnehmen und Urteilen der Schülerinnen und Schüler zu Fragen über *race* und Rassismus einen konzeptuellen und strukturellen Rahmen“ geben (Mihan, 2012, S. 198). Wir unterscheiden hier vier solcher Ebenen: die Haltungs- und Einstellungsebene, die Gegenstandsebene, die Interaktionsebene und die Wissenssebene, die im Folgenden erläutert werden. Diese Ebenen sind nicht scharf voneinander zu trennen; vielmehr überschneiden sie sich und bedingen einander. Dies zeigt sich besonders auf der Wissenssebene, da das Wissen über Rassismus als Konzept, Rassismen in der Gesellschaft und in der Lebenswelt der Schüler:innen sowie das Wissen der Lehrer:innen über rassismuskritische, demokratiebildende Unterrichtskonzepte alle anderen Ebenen bedingt und durchzieht.

3.1 Wissensebene

Rassismus spielt als Thema im FSU, besonders im Englischunterricht, durchaus eine Rolle (Bönkost, 2014, 2020), jedoch berichten Schüler:innen, dass damit kaum oder nicht in entsprechendem Maße eine kritische Auseinandersetzung mit strukturellen, institutionellen und auch individuellen Rassismen einhergeht, weder im globalen noch im lokalen Kontext (Ofuatey-Alazard, 2021). Rassismus gilt vielmehr als ein Problem, das weit weg von Deutschland stattfindet und/oder nur in einer längst vergangenen Zeit relevant war – so z. B. mit Blick auf Polizeigewalt in den USA, in der Kolonialgeschichte des *British Empire* oder in Versklavung und Segregation.

Damit Rassismus aber in seinen gegenwärtigen Ausprägungen und Auswirkungen in unserer Gesellschaft im FSU angemessen thematisiert werden kann, halten wir folgende Wissensbestände über *race* und Rassismus für wesentlich:

- *Race* ist eine rassistische, koloniale Erfindung, die kontingent in Zeit und Raum ist, der aber immer und überall Vorstellungen von einer Überlegenheit *weißer* Menschen gegenüber Menschen *of Color* innewohnen.
- Rassismus dient der Sicherung *weißer*, globalnördlicher Machtpositionen global und lokal.
- Rassismus trägt sich in gesellschaftliche Strukturen und Institutionen ein, so dass sie *weiße* Menschen bevorteilen, während sie Schwarze und Menschen *of Color* benachteiligen.
- Alle Mitglieder der Gesellschaft werden in rassistische Verhältnisse hineinsozialisiert und nehmen – meist unbewusst – rassistisches Wissen auf.
- *Race* und Rassismen sind diskursive Konstrukte; deshalb ist Sprache zugleich rassistisches Werkzeug und Mittel zur antirassistischen Entwicklung der Gesellschaft.
- Unsere postmigrantische Gesellschaft zeichnet sich durch Vielfalt aus und profitiert als offene Gesellschaft von ihr.

Mit Blick auf den FSU können daraus für rassismuskritisch arbeitende Lehrpersonen einige Konsequenzen formuliert werden. Damit Lehrer:innen, besonders *weiße* Lehrpersonen, Schüler:innen ermöglichen können, sich rassismuskritisches Wissen anzueignen, benötigen sie selbst ein Verständnis von Rassismus als historisch gewachsenem Strukturelement der Gesellschaft, in das alle Mitglieder der Gesellschaft als von rassistischen Strukturen und Wissensbeständen privilegierte oder benachteiligte Personen verstrickt sind. Sie sollten erkennen, welche Konsequenzen die Reproduktion von Rassismen im Schulkontext – zwischen Lehrer:innen und Lernenden, unter Lehrpersonen wie auch unter Schüler:innen (Fereidooni, 2016; Quehl, 2009) – für die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungschancen der Schüler:innen hat (Karabulut, 2020). Rassismussensible Lehrpersonen wissen, dass dabei *weiße* Schüler:innen und Lehrer:innen davon profitieren, dass die *weiße* Positionierung der – ungenannte und oft nicht reflektierte – Standard ist, während Schüler:innen und Lehrpersonen *of Color* Hürden überwinden müssen, die ihnen in den Weg gestellt werden, weil sie diesem Standard nicht entsprechen (Fereidooni, 2016; Gülen, 2021). Ausgestattet mit Kenntnissen über die diskursive Konstruktion von Rassismen, erkennen rassis-

mussensible Lehrpersonen somit eurozentristische Perspektiven in kulturellen Texten wie auch Mechanismen des *Othering* und verstehen ihre Wirkung. Sie sehen, wessen Perspektive Gewicht erhält und welche marginalisiert wird, welche Aspekte ausgelassen werden – z. B. deutsche Kolonialgeschichte – und wie das Ausbleiben der Auseinandersetzung mit strukturellem, institutionellem und individuellem Rassismus in Schule und Gesellschaft wiederum die herrschenden Machtverhältnisse stützt.

Wie oben erläutert, bildet das Wissen über Rassismus, das sich aus CRT, Rassismus- und Migrationsforschung speist, die analytische Basis der *Critical Race Literacy*, die Lehrpersonen ihren Schüler:innen als machtkritische Perspektive auf die Welt und auf ihre eigene Lebensrealität anbieten können. Sie können sie darüber hinaus als ebenso notwendig für den innergesellschaftlichen Zusammenhalt und den Erhalt der eigenen Integrität wie sinnvoll für das Verständnis der eigenen Positionierung in der Gesellschaft vermitteln. FSU, der sich an den Prämissen der CL ausrichtet, bietet Schüler:innen mindestens die Chance, das Erlernen der Fremdsprache mit dem Lernen über die Bedeutung von Sprache in der Konstruktion von *race* und bei der Aufrechterhaltung rassistischer Strukturen und ungleicher Machtverhältnisse zu verbinden. Er gibt Lernenden die Möglichkeit, sprachliche und kulturelle Texte zu analysieren, zu dekonstruieren und sich – wo notwendig – von ihrer ideologisierenden Wirkung zu emanzipieren. Sie können erlernen, sich in der Fremdsprache so zu äußern, dass sie Menschen nicht Hierarchiesystemen zuweisen, herabwürdigen oder ausgrenzen. In einem rassismuskritischen FSU würden Schüler:innen die Kulturen, mit denen sie sich beschäftigen, als vielfältig und komplex kennenlernen. Diese Vielfalt würden sie als Charakteristikum unserer offenen (El-Mafaalani, 2020) postmigrantischen (Foroutan, 2015) Gesellschaft verstehen, das Potenzial für dynamische Entwicklungen in Richtung einer gerechteren Welt hat, nicht etwa als Problem, das durch Einhegung, Abschottung und Re-Homogenisierung gelöst werden müsste. Rassismuskritischer FSU strebt an, diese Vielfalt abzubilden, wie später in diesem Beitrag genauer beschrieben wird, wobei auch in der fremdsprachlichen Kommunikation das Moment der „Aushandlungen um Werte und Normen [...], die gemeinsam mit- und gleichwertig nebeneinander bestehen können“ (Foroutan, 2015, o. S.), kennzeichnend wäre.

3.2 Haltungs- und Einstellungsebene

Rassismuskritik ist ein „Lern- und Veränderungsprozess, eine kritische Beschäftigung mit der eigenen Identität und das Hinterfragen der Konstruktion der eigenen Werte und Moralvorstellungen“ (Autor*innenkollektiv, 2015, S. 13). Auf der Ebene der Haltung und Einstellungen der Lehrenden wie auch als Entwicklungsziel für die Lernenden zeigt sich rassismuskritischer FSU durch:

- die Anerkennung der Notwendigkeit und Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit Rassismus, auch in seinen Intersektionen mit anderen Diskriminierungsdimensionen;
- die Bereitschaft, sich auf den lebenslangen Prozess des Lernens über Rassismus, des Ergründens und Hinterfragens der eigenen Verstrickung in rassistische Strukturen einzulassen;

- die kritische Analyse eigener durch Einsozialisation in rassistische Strukturen gewachsener Vorstellungen über rassifizierte und *weiße* Menschen sowie der daraus folgenden Haltung und Handlungen;
- die Anerkennung der Bedeutung kritischer Sprachbewusstheit sowie der Unabdingbarkeit demokratischer und menschenrechtsbasierter Aushandlung bei unterschiedlichen Positionen im FSU;
- das Eingeständnis des eigenen Unvermögens, als *weiße* Lehrperson oder *weiße:r* Schüler:in die Rassismuserfahrungen von BIPOC¹⁰ gänzlich nachempfinden zu können;
- das Verständnis des eigenen Agierens als Lehrperson und auch als Schüler:in im Unterricht als politisches Handeln sowie
- die Akzeptanz der Aufgabe durch Lehrer:innen und Schüler:innen, in ihrer jeweiligen Position und Lage antirassistisch in die Gesellschaft hineinzuwirken.

Da Rassismus unsere Gesellschaft in vielfältiger strukturierender Weise durchzieht, werden die Mitglieder der Gesellschaft in rassistische Vorstellungen, Annahmen und Strukturen hineinsozialisiert. Das „rassistische Wissen“ (Terkessidis, 2004), das wir im Zuge dessen erlernen (DiAngelo, 2016), müssen wir identifizieren (siehe Wissens-ebene), uns seiner Auswirkungen auf unser Denken und Handeln, etwa in Form von Vorurteilen, die sich wiederum in diskriminierenden Verhaltensweisen äußern, bewusstwerden und sowohl das rassistische Wissen als auch die darauf gründenden Verhaltensweisen ver-lernen.

Lehrkräfte sollten sich ihrer eigenen Verstrickungen in Rassismus als Struktur-faktor und Herrschaftssystem – der „Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“ (Kalpaka, 1986) – bewusst sein, um Lernumgebungen für Schüler:innen so gestalten zu können, dass diese ihrerseits Gelegenheiten zur Reflexion ihrer Sozialisation und Positionierung erhalten (Braselmann, 2024a). Reflexivität kann jedoch nicht einfach ‚angeschaltet‘ werden; sie muss erarbeitet werden. Im Lehramtsstudium haben sich für die Anbahnung von Reflexionskompetenzen und Selbstreflexivität von Studierenden gerade mit Blick auf Rassismus autoethnografische Ansätze als fruchtbar erwiesen, in denen gesellschaftliche Verhältnisse in der schriftlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie analysiert werden (Heidt, 2022; Mihan, 2022). Verfahren der kollektiven oder *Community* Autoethnografie¹¹ können *weißen* Lehramtsstudierenden und Studierenden *of Color* einen Austausch über Sozialisation und Rassismuserfahrungen ermöglichen, der Gewissheiten erschüttern (Mihan & Graf, 2021) und transformatorische Bildungsprozesse anbahnen kann (Breibach & Mihan, im Erscheinen; Koller, 2012). Auch das Zusammenwirken von Rassismus mit anderen Dominanzsystemen, wie Sexismus, Heteronormativität oder Ableismus, kann Teilnehmenden in den schriftlichen und mündlichen Austauschrunden über ihre autobiografischen Texte

¹⁰ *Black, Indigenous, People of Color*

¹¹ Autoethnografie bezeichnet den Prozess und das Produkt einer sozial- und kulturwissenschaftlich orientierten Interpretation der Beziehung zwischen Selbst und Gesellschaft. In der *Community* Autoethnografie wechseln individuelle Reflexion und Austausch in der Forschungsgruppe einander in einem iterativen Prozess ab, bis nach mehreren schriftlichen und mündlichen Aushandlungsrunden Erkenntnisse kollaborativ formuliert werden können (Mihan, 2022).

deutlich werden und ihnen ermöglichen, ihre eigenen Erfahrungen innerhalb spezifischer, aber auch geteilter gesellschaftlicher Kontexte intersektional zu betrachten (Mihan & Graf, 2021). Diese Erfahrungen und der Austausch darüber im Rahmen relativ geschützter Hochschulseminare erlauben Lehramtsstudierenden, eine Einstellung zu entwickeln zu dem dilemmatischen Vorhaben, rassismuskritischen Unterricht in der von institutionellem Rassismus gekennzeichneten Schule innerhalb einer von Rassismen durchdrungenen Welt zu konzipieren und durchzuführen (Richter & Preetz, 2012).

Der Anspruch CL-orientierten Unterrichts, immer auch in die Welt hinein und in der Welt zu agieren, um diese gerechter zu gestalten, braucht eine entsprechende Haltung der Lehrperson und das Bewusstsein von Englischlehren und -lernen als inhärent politischen Aktivitäten (Brasermann, 2024c; Breidbach & Mihan, im Erscheinen). So kann ihr Anliegen nicht nur die Vermittlung von Wissen über Rassismus und das Konzept *race*, das Anbahnen von Selbstreflexivität und Verständnis der Schüler:innen über ihre eigene Positionalität sein, sondern auch die Vermittlung rassismuskritischer sprachanalytischer und produktiver Kompetenzen – das Sprechen über Rassismus, die Formulierung von Kritik an rassistischer Sprache oder anderen kulturellen Artefakten, das konstruktive Streiten über Politik und Kultur – sowie die Initiierung von und Beteiligung an antirassistischen globalen und lokalen Aktivitäten. Als Aufgabe für die Lehrer:innenbildung in all ihren Phasen ergibt sich damit die konsequente Fokussierung auf kritische Sprach- und Diskursbewusstheit (Clark et al., 1991; Plikat, 2017), konstruktiven Umgang mit Dissens (Derichsweiler, 2024) durch das aktive Arbeiten mit entstehendem Unbehagen (Boler & Zembylas, 2003) sowie das Aushandeln gemeinsamer Werte und Anliegen trotz unterschiedlicher, womöglich gegensätzlicher Anschauungen.

3.3 Gegenstandsebene

Damit Schüler:innen Rassismus als ein relevantes Strukturmerkmal der Gesellschaft und als Machtinstrument auch in ihrer unmittelbaren Lebenswelt begreifen (Delgado & Stefancic, 2017; Terkessidis, 2004) und eine rassismuskritische Perspektive auf Gesellschaft, Sprache und kulturelle Äußerungen entwickeln können, sollte Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe angelegt werden. Für den FSU bedeutet dies, dass alle Themenfelder und alle Unterrichtsgegenstände immer auch aus rassismuskritischer Perspektive betrachtet werden sollten. Mit Blick auf die Gegenstände rassismuskritischen Unterrichts halten wir folgende Überlegungen für zentral (siehe auch Brasermann, 2024a, 2024c):

- Da Rassismus die Gesellschaft in all ihren Bereichen durchdringt, sind alle Unterrichtsgegenstände potenziell geeignet für rassismuskritisches Arbeiten; Rassismuskritik muss ein Querschnittsthema jedweden Unterrichts sein.
- Aufgrund ihrer hervorgehobenen Bedeutung für den FSU eignen sich Lehrwerke besonders für rassismuskritische Analysen; auch in (kanonischen) fiktionalen Texten lassen sich Rassismen identifizieren und dekonstruieren.

- Rassismuskritischer FSU bringt marginalisierte Stimmen ins Zentrum und betont Alltagsperspektiven, widerständische Geschichten und Freudvolles; die Materialauswahl spiegelt die Vielfalt der Perspektiven wider und bietet Lernenden Kontraste zu ihren eigenen Erfahrungen.
- Schüler:innen tragen selbst zur Materialauswahl bei, indem sie Texte vorschlagen, die für sie relevant sind.

In seiner analytisch-dekonstruktiven Blickrichtung unterzieht ein an CRL orientierter Unterricht die kulturellen Texte, anhand derer Lernende sprachliche und kulturelle Kompetenzen aufbauen sollen, und die mit ihnen verbundenen Aufgabenstellungen rassismuskritischen Analysen (Wallowitz, 2011). Dies soll Schüler:innen dazu befähigen, Konstruktions- und Wirkmechanismen von Rassismus – auch in Lehr- und Lernmaterialien – zu erkennen und in ihren Konsequenzen für die Gesellschaft, verschiedene Gruppen innerhalb der Gesellschaft und für Individuen aufzuschlüsseln. Da Lehrwerke für den Unterricht im Allgemeinen (Wiater, 2003) und auch für den FSU als Leitmedium nach wie vor eine hervorgehobene Bedeutung haben (Vernal Schmidt, 2020; Zabel, 2022), sollten Lehrer:innen darin enthaltene rassistische Wissensbestände erkennen und dekonstruieren können, um im Unterricht mit den Schüler:innen an ihrem Beispiel rassismuskritisch arbeiten zu können (s. Alter in diesem Band; Mihan & Vernal Schmidt, in Vorbereitung). Von der Wort- und Begriffsebene bis hin zur komplexen Text-Bild-Ebene können Schüler:innen, etwa mit Verfahren der *Critical Discourse Analysis* (Volkman, 1999), die sprachlich-mediale Konstruktion von *race* und Untermauerung rassistischer Machtverhältnisse offenlegen und ihre Auswirkungen einschätzen lernen. Der Dekonstruktion sollte dann die differenzsensible, inklusive Neuformulierung folgen, durch die Lernende einen Wortschatz aufbauen, der Rassismen klar benennen hilft, Ausgrenzungen und rassistische Zuschreibungen meidet, Schüler:innen *of Color* Selbstbewusstsein gibt und die Reflexivität aller Lernenden fördert.¹²

Die konstruktiv-emanzipatorische Perspektive von CL und rassismuskritischem FSU richtet sich besonders auf marginalisierte Gruppen in der Gesellschaft, deren Stimmen in der Mehrheitsgesellschaft kaum Gehör finden (Luke, 2012, S. 7–8). Diese Stimmen in den Klassenraum zu holen, entspricht auch dem Ideal der Vielstimmigkeit und Multiperspektivität, das für CL formuliert wurde (Wallowitz, 2011, S. 1), und trägt dazu bei, die Dominanz *weißer* Stimmen und Sichtweisen aufzubrechen (Braselmann, 2024c; Güllü & Gerlach, 2023). Während Erzähltexte von Autor:innen *of Color*, wie Romane, Jugendliteratur, Kurzgeschichten und Graphic Novels, sowie filmische

¹² In der *Critical Whiteness Pedagogy* und der rassismuskritischen Forschung wird auf eine der Paradoxien rassismuskritischer Arbeit hingewiesen: In einer von rassistischen Ungleichverhältnissen maßgeblich geformten und strukturierten Gesellschaft und Schule kann es keine rassismusfreien Räume oder Bildungsmedien geben. Dieser Vorstellung oder Forderung liegt vielfach der Wunsch vornehmlich *weißer* Akteur:innen zugrunde, sich von Rassismus zu distanzieren, um sich nicht mit der eigenen Verstrickung in rassistische Strukturen und Vorteilssysteme auseinandersetzen zu müssen (Autor*innenkollektiv, 2015; Bönkost, 2020). Fereidooni (2016) identifiziert in seiner Forschung außerdem die Coping-Strategie von Lehrer:innen *of Color*, eklatanten Rassismus in ihrem Umfeld zu verleugnen, um sich nicht der kräftezehrenden und potenziell traumatisierenden Aufgabe stellen zu müssen, diesem Rassismus tagtäglich Widerstand entgegenbringen zu müssen.

Texte Lesenden komplexe Situationen aus dem Blickwinkel Schwarzer oder Protagonist:innen *of Color* begreifbar (Brasermann, 2023; Mihan, 2012) und ihnen in besonderem Maße Identifikationsangebote machen können (Brasermann, 2024b), betont Walowitz (2011, S. 2) den weiten Textbegriff des CL-Ansatzes. Durch ihn geraten kulturelle Artefakte in den Unterricht, die sonst nicht Gegenstand des Lehrens und Lernens sind, weil sie der Pop-Kultur, Jugendkulturen oder obskuren Internetseiten zugeordnet werden. Gerade für Jugendliche – auch Jugendliche *of Color*, die sich in den traditionellen Schullektüren nicht wiederfinden können – sind diese Texte durch ihren engen Lebensweltbezug sowohl relevant als auch interessant; Unterricht, in dem sie zum Gegenstand werden, hat das Potenzial, eine starke emanzipatorische Wirkung zu entfalten.

3.4 Interaktionsebene

Rassismuskritischer Unterricht erschöpft sich nicht in der Auswahl der Gegenstände und Materialien. Vielmehr erfordert er offene, lernendenorientierte Unterrichtskonzepte mit spezifischen Interaktionsformen:

- Lehrpersonen positionieren sich innerhalb von Machtstrukturen, die durch Rassismen geprägt sind, und machen sich erkennbar als rassismuskritische bzw. antirassistische Akteur:innen.
- Schüler:innen erhalten Raum, um sich ebenfalls zu positionieren; die Lehrperson nutzt offene Unterrichtsformen, um Lernenden Gelegenheiten des Austauschs und der Aushandlung zu geben, und nimmt selbst eine Moderationsrolle ein.
- Wissensbestände und Erfahrungen der Lernenden sind legitim und wertvoll für das gemeinsame Lernen; sie werden in Beziehung zu Menschen auf globaler und lokaler Ebene gesetzt.
- Die Menschenrechte und das Grundgesetz bilden die gemeinsame Basis für konstruktives Streiten und Aushandeln.

Die haltungsbasierte Entscheidung der De-Thematisierung und Thematisierung von Rassismus durch Lehrpersonen hat direkte Auswirkungen auf die Interaktion mit den Lernenden (Karabulut, 2020). Eine Lehrperson, die Rassismus immer wieder und konsequent zum Thema macht, bezieht Stellung in einem politischen Diskurs, der gegenwärtig oft gewaltvoll geführt wird. Sie muss sich öffnen – als *weiße* Person, die ihre eigene privilegierte Position reflektiert, oder als Person *of Color*, rassifizierte oder migrantisierte Person, die durch Rassismus benachteiligt ist und sehr wahrscheinlich direkte Rassismuserfahrungen macht – und sie macht sich verletzlich (hooks, 1994), was insbesondere im Zusammenhang mit dem Erstarken rechtsextremer Positionen riskant ist. Gleichzeitig signalisiert sie ihren Schüler:innen Austauschbedarf, Interesse an den Biografien und Lebensrealitäten der jungen Menschen, an ihren Meinungen, ihrem Wissen sowie Zutrauen zu ihren Fähigkeiten und Träumen. Im so entstehenden Dialog entfaltet sich dabei die Rolle des „teacher-student with students-teachers“ (Freire, 1970, S. 80), mit dem Effekt eines Lernprozesses auf Augenhöhe: „The teacher

is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow“ (Freire, 1970, S. 80). In der Unterrichtsinteraktion äußert sich diese Haltung in offenen Unterrichtsarrangements, in denen Lernende sich mit ihrer Expertise einbringen können. Tatsächlich ist ein zentrales Element von CL und CRL der Fokus auf die Lernenden als Diskursteilnehmer:innen, als „kulturelle Aktanten“ (Hallet, 2002), die nicht nur von Diskursereignissen bestimmt werden, sondern diese ihrerseits auch mitbestimmen, indem sie sich durch ihr sprachliches Handeln in sie einschreiben.

Offene Unterrichtsformen und sogar Öffnungsgesten – wie z. B. biografiebezogene autoethnografische Arbeiten oder kooperatives Arbeiten an Textensembles im sicheren Raum des Fiktiven – in den Unterricht zu integrieren, fällt Lehrer:innen unter Bedingungen der Standardisierung des FSU und des Lehrkräftemangels schwer (Bonnet & Hericks, 2020). Eine weitere pädagogische Herausforderung ist die Etablierung einer Fehlerkultur, die Schüler:innen Mut macht, sich zu äußern, auch wenn sie nach angemessenen Begriffen suchen (Goel, 2020). Hier kann die Lehrperson mit gutem Beispiel vorangehen, indem sie bewusst inkludierend spricht, sich bei problematischen Formulierungen auch selbst verbessern lässt und Unwissenheit eingesteht. Diese Räume, Fehler zu machen, zu erkennen und auch zu berichtigen, sollten Lernenden gleichermaßen zur Verfügung stehen. Das hieraus resultierende Spannungsfeld bleibt ganz im Sinne der *pedagogy of discomfort* eine Herausforderung und enthält gleichsam großes transformatorisches Potenzial: Im Unbehagen kann ergründet werden, woher dieses stammt, aber auch, welche Handlung und welche Sprache aus welchem Grund für welche Person problematisch oder verletzend ist. Das so ermöglichte konstruktive Aushandeln womöglich divergierender Positionen zu lebensrelevanten Themen und gemeinsam geteilter Werte braucht neben einem klaren Bekenntnis zur Demokratie die rote Linie der Menschenrechte. Ein solcher ‚agonaler‘ FSU mit seinem Fundament der Solidarität (Derichsweiler, 2024) kann Schüler:innen wichtige Entwicklungsmöglichkeiten bieten für ein antirassistisches, auf soziale Gerechtigkeit hinwirkendes Handeln, das Widerstand leistet gegen eine Verrohung von Sprache und Umgangsformen in einer zunehmend antagonistischen Gesellschaft.

4 Ausblick

Als Autorinnen dieses Beitrags sehen wir uns der Aufgabe verpflichtet, einen diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen FSU mitzugestalten, der den kommenden Herausforderungen als Folge politischer Umbruchsituationen und vielfältiger Veränderungen im sozialen Miteinander standhalten kann. Dies mag als inhärent normatives Projekt irritierend wirken, doch wir sehen uns verortet in einer reichen Tradition kritischer fremdsprachendidaktischer Ansätze, die wir als Englischdidaktikerinnen sowohl im anglophonen als auch autochthonen Wissenschaftskontext in unsere Arbeit mit einfließen lassen können. Gleichmaßen sind wir uns der Beschränkun-

gen unserer Perspektive auf nur eine Differenzkategorie – *race* – sehr bewusst. Wir verstehen unsere Arbeit aber als ein Puzzleteil, dem wir gerade im Hinblick auf die Fremdsprachen große Bedeutung zumessen. Wir erkennen an, dass wir in der Unterstreichung dieser Differenzkategorie möglicherweise eben jene Strukturen nicht nur sichtbar machen, sondern unter Umständen reproduzieren, sind aber ganz im Sinne der CRT überzeugt: Erst wenn Ungleichheit erkannt und benannt wird, kann sie auch bekämpft werden. Dieser Beitrag soll als Versuch einer theoretisch-konzeptionellen Systematisierung als Ausgangspunkt für weitere Arbeit, insbesondere auch für die empirische Überprüfung der tatsächlichen Arbeit auf den von uns skizzierten Ebenen an Schulen dienen, die hoffentlich – allen Herausforderungen zum Trotz – bald stattfinden kann.

Eingang des revidierten Manuskripts 05.02.2025

Literaturverzeichnis

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g>
- Ahouli, A. & Simon, N. (2023). DaF_Z postkolonial. Machtkritik – Konzepte – Perspektiven. In T. Fritz, B. Sorger, H. Schweiger & S. Reibrecht (Hrsg.), **mit.sprache.teilhabe: Sprachenpolitik und Teilhabe* (S. 177–187). Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21110-4.16>
- Alter, G. (2015). *Inter- and Transcultural Learning in the Context of Canadian Young Adult Fiction*. LIT.
- Arndt, S. (2005). Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 24–28). Unrast.
- Autor*innenkollektiv (2015). *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Berlin. Abgerufen am 15. Februar 2025, von http://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Differences. In P. Trifonas (Hrsg.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice* (pp. 110–136). Routledge.
- Bönkost, J. (2014). *Zur Konstruktion des Rassediskurses in Englisch-Schulbuch*. WVT.
- Bönkost, J. (2020). Konstruktionen des Rasse-Diskurses in Englisch-Schulbüchern. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 19–48). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_2
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 165–180). Narr.

- Braselmann, S. (2023). I'm Not Racist! – Addressing Racism in Predominantly White Classrooms with Cooperatively Designed Multimodal Text Ensembles. In C. Ludwig & T. Summer (Eds.), *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education: Critical Language Pedagogy in Theory, Research and Practice* (pp. 168–180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003220701-19>
- Braselmann, S. (2024a). Teaching About Black Lives Matter, Teaching Against Racism: Opportunities for Participation in Antiracist English Language Education. In P. Löffler (Eds.), *Participation in American Culture and Society* (pp. 137–162). Winter.
- Braselmann, S. (2024b). Addressing the Effects of Racism in English Language Education with Graphic Novels. *AAA – Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 48(2), 185–209. <https://doi.org/10.24053/AAA-2023-0011>
- Braselmann, S. (2024c). A Self-Reflexive and Critical Approach to De-Centering Whiteness in Teacher Education: Teaching English with Black American Young Adult Literature. *Anglistik*, 35(2), 55–79. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2024/2/8>
- Breidbach, S., Medina, J. & Mihan, A. (2014). Critical Literacies, Multiliteracies and Foreign Language Education. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(2), 91–106.
- Breidbach, S. & Mihan, A. (im Erscheinen). Bildender Fremdsprachenunterricht, *Critical Literacy* und Öffnungsgesten inhaltlicher und interaktionaler Art – Perspektiven für die Lehrkräftebildung. In N. Kulovic, O. Mentz & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen – Grenzräume – Entgrenzungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 281–301). wbv.
- Breidbach, S., Schmenk, B. & Küster, L. (Hrsg.) (2019). *Sloganzation in Language Education Discourse: Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921879>
- Cameron, H. & Kourabas, V. (2013). Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 258–274.
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R. & Martin-Jones, M. (1991). Critical Language Awareness Part II: Towards Critical Alternatives. *Language & Education*, 5(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/09500789109541298>
- Dean, I. (2020). *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30856-8>
- Delanoy, W. (2023). Quo Vadis Cultural Learning and Language Education? In R. Römhild, A. Marxl, F. Matz & P. Siepmann (Eds.), *Rethinking Cultural Learning: Cosmopolitan Perspectives on Language Education* (pp. 115–136). WVT.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2017). *Critical Race Theory. An Introduction*. New York University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ggjjn3>
- Derichsweiler, S. (2024). Das Solidaritätslabor: Polarisierung und Heterogenität im widerstandsbegrüßenden Englischunterricht. WVT.
- DiAngelo, R. (2016). *What Does It Mean to Be White? Developing White Racial Literacy*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1848-7>

- Dirim, İ. & Wegner, A. (2016). Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 198–223). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznrn.16>
- Dirim, İ. & Simon, N. (2022). Vorbild ‚Native Speaker‘? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 1–13.
- Eggers, M. M. (2005). Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 56–72). Unrast.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt* (2. vollst. überarb. Aufl.). Kiepenheuer & Witsch.
- Essed, P. (1992). *Rassismus und Migration in Europa*. Augment Verlag.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Bildungswesen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>
- Fereidooni, K. (2022). Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenzimmer. *Sozialmagazin: Zeitschrift für soziale Arbeit*, 6, 82–90. <https://doi.org/10.3262/SM2206082>
- Foroutan, N. (2015). *Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bundeszentrale für politische Bildung, Kurzdossier. Abgerufen am 26. August 2024, von www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/205183/die-einheit-der-verschiedenen-integration-in-der-postmigrantischen-gesellschaft/
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- García, O. & Kleyn, T. (Hrsg.) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>
- Giroux, H. A. (1992). Post-Colonial Ruptures and Democratic Possibilities: Multiculturalism as Anti-Racist Pedagogy. *Cultural Critique*, 21, 5–39. <https://doi.org/10.2307/1354115>
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- Goel, U. (2020). Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten – ein Ansatz für diskriminierungskritische Bildungsarbeit. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 147–166). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_8
- Gülen, Ş. (2021). *Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund: Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32882-5>
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon: Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5(3), 23–39.

- Hägi-Mead, S. & Tajmel, T. (2023). Sprachbewusstheit in der Unterrichtsplanung. In A. Wiedemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 451–490). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1_13
- Hallet, W. (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. WVT.
- Heidt, I. (2022). Fostering Critical Language Teacher Education Through Autoethnography: Empirical Insights into an EFL Teacher Candidate Wrestling with Raciolinguistic Ideologies and Embodied Knowledge. In E. Wilden, L. Alfes, K. Cantone-Altintas, S. Çıkrıkçı & D. Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 186–199). WBV.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Kalpaka, A. (1986). *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Mundo Verlag.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Kishimoto, K. (2018). Anti-Racist Pedagogy: From Faculty's Self-Reflection to Organizing Within and Beyond the Classroom. *Race, Ethnicity and Education*, 21(4), 540–554. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248824>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022843-6>
- König, L. (2020). Perspektivenwechsel ‚under (cultural) construction‘: Ein literaturdidaktisches Konzept kulturwissenschaftlich aktualisiert. In A. Grünwald, M. Hethey & K. Struve (Hrsg.), *Kontrovers: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft* (S. 95–112). WVT.
- König, L. & Louloudi, E. (2024). Critically important: Integrating the Critical into English Language Teacher Education. In S. Braselmann, L. Eibensteiner & L. Volkmann (Eds.), *Teacher Education in (Post-)Pandemic Times: International Perspectives on Interculturality, Diversity, and Equity* (pp. 79–102). Peter Lang.
- König, L., Schädlich, B. & Surkamp, C. (2022). unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken: Zur Einführung in den Sammelband. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 3–30). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1>
- Kooroshy, S., Mecheril, P. & Shure, S. (2021). Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In K. Fereidooni & S. E. Hößl (Hrsg.): *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis* (S. 15–36). Wochenschau Verlag.
- Kubota, R. & Lin, A. M. Y. (2006). Race and TESOL. Introduction to Concepts and Theories. *TESOL Quarterly*, 3, 471–493.
- Kubota, R. & Lin, A. M. Y. (2009). *Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Introduction to Research and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876657>
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68. <https://doi.org/10.1177/016146819509700104>

- Leiprecht, R., Mecheril, P., Scharatow, W. & Melter, C. (2009). Rassismuskritik. In W. Scharatow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 9–11). Wochenschau Verlag.
- Leonardo, Z. (2002). The Souls of White Folk: Critical Pedagogy, Whiteness Studies, and Globalization Discourse. *Race Ethnicity and Education*, 5(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/13613320120117180>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Lütge, C. & Stein, M. (Eds.) (2017). *Crossovers. Postcolonial Studies and Transcultural Learning*. LIT.
- Matias, C. E. & Mackey, J. (2016). Breakin' Down Whiteness in Anti-Racist Teaching: Introducing Critical Whiteness Pedagogy. *The Urban Review*, 48(1), 32–50. <https://doi.org/10.1007/s11256-015-0344-7>
- Mecheril, P. & Melter, C. (2009). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 13–22). Wochenschau Verlag.
- Mihan, A. (2012). Toni Morrisons „Recitatif“ als Gegenstand eines Diskurses für Doing/Undoing Race. In J. Hammer, M. Eisenmann & R. Ahrens (Hrsg.), *Anglophone Literaturdidaktik: Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht* (S. 193–207). Universitätsverlag Winter.
- Mihan, A. (2022). Critical Community Autoethnography als Teil einer rassismuskritischen Englischlehrkräftebildung. In: E. Wilden, L. Alfes, K. Cantone-Altintas, S. Çıkrıkçı & D. Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 146–156). WBV.
- Mihan, A. & Graf, A. (2021). Kritische Community Autoethnographie und die Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für rassismuskritischen Englischunterricht. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter & M. Busch (Hrsg.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (S. 229–262). Wochenschau Verlag.
- Mihan, A. & Vernal-Schmidt, J. (in Vorbereitung): „Rassismuskritische Lehrbuchanalyse in den fremdsprachlichen Fächern: Impulse und handlungsleitende Orientierungen“.
- Ofuatey-Alazard, N. (2021). Koloniale Kontinuitäten in Deutschland. In S. Arndt, Susan & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl., S. 116–153). Unrast.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329–348. <https://doi.org/10.2307/3587668>
- Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315225593>
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10728>

- Quehl, T. (2009). Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In W. Scharatow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 226–243). Wochenschau Verlag.
- Richter, R. & Preetz, C. (2012). Kritisches *Weissein* in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als *weisse* Lehrperson? *Art Education Research*, 3(6), 1–8.
- Scharatow, W. (2010). Vom Objekt zum Subjekt. Über notwendige Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet* (S. 87–111). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.87>
- Schmenk, B. (2022). Das Native-Speaker-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(2), 163–187.
- Simon, N. (2022). ‚Richtiger‘ und ‚guter‘ Sprachgebrauch? Gesellschaftliche (Herrschafts-) Verhältnisse und Inszenierungen (il)legitimer sprachlicher Praxis. *Der Deutschunterricht*, 4, 73–82.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402634>
- Twine, F. W. (2004). A white side of black Britain: The concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, 27(6), 878–907. <https://doi.org/10.1080/0141987042000268512>
- Vernal Schmidt, J. M. (2017). Ein kritischer Blick auf Mehrsprachigkeit im schulisch-institutionellen Spanischunterricht. *Hispanorama*, 158, 44–49.
- Vernal Schmidt, J. M. (2020). Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerklektion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 435–472). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_16
- Vernal Schmidt, J. M. (2022). Die Darstellung der Kolonialisierung Amerikas – eine rassismuskritische Analyse einer Lehrwerklektion im historischen Vergleich. In M. Franke & K. Plötner (Hrsg.), *Rekonstruktion und Erneuerung: Die neue Lehrwerksgeneration als Spiegelbild fremdsprachendidaktischer Entwicklungen* (S. 175–193). Narr Francke Attempo.
- Vertovec, S. (2007). *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. Routledge.
- Volkmann, L. (1999). Kriterien und Normen bei der Evaluation von Lehrwerken: Grundzüge eines diskursanalytischen Modells. In K. Vogel & W. Börner (Hrsg.), *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte* (S. 117–144). AKS Verlag.
- Volkmann, L. (2020). Antinomies of Inter- and Transcultural Learning. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 2(4), 148–169.
- Wallowitz, L. (2011). Introduction. In L. Wallowitz (Eds.), *Critical Literacy as Resistance – Teaching for Social Justice Across the Secondary Curriculum* (pp. 1–11). Peter Lang.
- Wiater, W. (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In W. Wiater (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (S. 11–21). Julius Klinkhardt Verlag.

Zabel, J. (2022). Eurozentrismus im Schulbuch. Eurozentrische Diskurse und Kolonialität(en) in deutschen Schulbüchern für den Spanischunterricht. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 6(2), 152–170.

Zembylas, M. (2018). Affect, race, and white discomfort in schooling. Decolonial Strategies for 'pedagogies of discomfort.' *Ethics and Education*, 13(1), 86–104. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>

Der Beitrag wurde als Teil des Themenschwerpunktes „Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“ angenommen. Bei Heften mit thematischem Schwerpunkt entfällt das anonyme Peer-Review-Verfahren. Es erfolgt eine Prüfung der Beiträge durch die Gastherausgeberinnen und durch die ZFF-Redaktion.

Zur Relevanz und Notwendigkeit einer dekolonialistisch-rassismuskritischen Reflexion als (Analyse-)Perspektive für die Spanischdidaktik

PROF. DR. JANINA M. VERNAL SCHMIDT¹

Abstract

The article argues for the necessity of a decolonial and race critical approach to the Teaching of Spanish as a Foreign Language in German-speaking countries. By combining these approaches as interlocking perspectives, the article proposes the unlearning of internalized (colonial) racist assumptions and knowledges within the context of teaching Spanish as a colonial language and the coloniality of education. Analyses of two key incidents in the learning biographies of learners of Spanish as a Foreign Language will be employed to illustrate areas of coloniality, linguisticism and racism in Foreign Language Education. This unlearning aims to mitigate cognitive and social injustices and to acknowledge the important place of epistemologies of the Global South within canons of knowledge. Through interpretive vigilance in the selection of academic subjects and the general empowerment to recognize the relevance of decolonial and race critical analyses, significant steps can be taken towards a more power-critical and just Spanish Language Education. The article concludes with a critical self-reflection and provides an outlook on decolonial and race critical potentialities in research and teaching.

1 Einführung

Die Auseinandersetzung im schulischen Spanischunterricht mit den amtlich spanischsprachigen Ländern, allen voran die ehemalige Kolonialmacht Spanien, und die vielfältigen kolonialen sozialökonomischen Verflechtungen Deutschlands mit den ehemaligen Kolonien Spaniens bieten reichlich Anknüpfungspunkte für eine theoriegeleitete Befragung und Aufarbeitung historisch gewachsener und bestehender kolonial(rassistisch)er Epistemologien. Diesbezüglich fällt das Thema der Vermittlung der Kolonialgeschichte Spaniens in der (Hoch)Schule ins Auge. Der Soziologe Aníbal Qui-

¹ Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Janina M. Vernal Schmidt, Westsächsische Hochschule Zwickau, Kornmarkt 1, 08056 Zwickau, E-Mail: janina.vernal.schmidt@fh-zwickau.de

jano sieht die Kolonialisierung der Amerikas als die Geburtsstunde von Rassismus und *white supremacy* an:

With the conquest of the societies and the cultures which inhabit what today is called Latin America, began the constitution of a new world order, culminating, five hundred years later, in a global power covering the whole planet. (Quijano, 2007, S. 168)

Auch die Rolle des *castellano*, eine spanische Prestigevarietät, die im Rahmen der expansiven Sprachpolitik des spanischen Königshauses im 15. Jahrhundert andere Varietäten des Spanischen auf der Halbinsel weitgehend verdrängt hat (Amorós-Negre, 2016, S. 25–28), ist als koloniales Machtinstrument nicht zu unterschätzen: „In Spain’s colonies, Castilian was the language of power, privilege, and education“ (Nieto-Philips, 2017, S. 119). Diverse amerindische, indigene Sprachen wurden im Zuge der kolonialen Sprachpolitik und infolge der Kolonialstruktur „z. T. völlig ausgerottet, z. T. in bestimmte, ländliche Gebiete und/oder in sozial niedrige Kommunikationsdomänen verdrängt“ (Zimmermann, 2015, S. 4). Die wenigen präkolumbianischen indigenen Sprachen, die den kolonialen Linguizid überlebt haben, wurden vom Spanischen „überdacht“ (Zimmermann, 2015, S. 16; Hervorhebung i. O.), also strukturell durch das Spanische beeinflusst. Bis in die Gegenwart werden Sprecher:innen indigener Sprachen diskriminiert, die Sprachen offiziell nicht anerkannt (Zimmermann, 2015, S. 16).

Aufgrund der Weltgeltung des Spanischen, die mit der kolonialen Expansion zusammenhängt, und trotz der Tatsache, dass 92 % der Spanischsprechenden außerhalb Spaniens leben, dominiert in deutschsprachigen, vorrangig doppelt monolingualen und weiterhin nur selten mehrsprachigkeitsaffinen Klassenzimmern die Vermittlung der zentraliberischen Spanischvarietät. Dass die spanische Sprache ein koloniales Erbe mit sich bringt und der in der Spanischdidaktik betrachtete Raum in komplexe und wechselhafte sowie asymmetrische, eurozentrische Beziehungen eingebettet war und ist (Rinke, 2008) und teilweise auf Akteur:innen mit verschiedenen Spanischvarietäten als Familiensprache trifft, wird aus meiner Sicht jedoch in der deutschsprachigen Spanischdidaktik bisher selten thematisiert oder kritisch hinterfragt. Dies belegt auch meine rezente Recherche in den einschlägigen Datenbanken, wie Google Scholar, JSTOR und FIS Bildung sowie in den aktuellen Einführungen in die Fachdidaktik Spanisch, in denen kaum Veröffentlichungen aus rassismuskritischer und/oder dekolonialistischer Perspektive aufzufinden sind. Insgesamt sind also die Problematisierung kolonialer, rassismus- und linguizismusrelevanter Kontinuitäten in den in der Spanischdidaktik verhandelten sprachlichen, politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und geschichtlichen Diskursen und im fachdidaktischen Wissenskanon sowie eine Theoretisierung dekolonialer und rassismuskritischer Ansätze für die Spanischdidaktik von zentralem Interesse. Zu diesem Zweck verbinde ich im Abschnitt 2 dekoloniale bzw. im Anschluss dekolonialistische Ansätze² – die historisch und geographisch anders gelagert sind als postkoloniale Ansätze – mit der Rassismuskritik als analytischem

2 Mit Kastner (2022, S. 11) bevorzuge ich das Attribut ‚dekolonialistisch‘ gegenüber ‚dekolonial‘ in Bezug auf die Theorien und Ansätze, um damit auf den normativen Anspruch, der diesen unterliegt, aufmerksam zu machen.

Mittel und mache sie für die machtkritische Wahrnehmung, Analyse und Infragestellung verinnerlichter (kolonial-)rassistischer Selbstverständlichkeiten innerhalb der Spanischdidaktik fruchtbar.

Dabei ist das Ziel jeglicher rassismus- und machtkritischer Arbeit, BRIPoC*³ weniger Verletzungen auszusetzen und ihnen mehr Handlungsmacht auf dem Weg zu Bildung und gerechterer Teilhabe zu ermöglichen. Dies bezieht sich sowohl auf die Wissensreproduktion und -weitergabe im schulischen Unterricht als auch auf die Phase der hochschulischen Professionalisierung von Lehrenden sowie auf die spanischdidaktische Forschung. Jene Personen, die nicht von Rassismus betroffen sind (= ‚weiße‘ oder ‚weiß‘ gelesene Personen⁴), profitieren ebenso von der Auseinandersetzung: Sie werden mithilfe der Reflexionsprozesse in die Lage versetzt, aus ihrer Un-Kenntnis hinauszugelangen, ein kritisches Bewusstsein für ihre Privilegien zu entwickeln und ihre Machtposition sowie die positiven Auswirkungen von Nicht-Diskriminierung verstehen zu lernen. Dafür ist es wichtig, sich mit den negativen und positiven Auswirkungen für beide Seiten auseinanderzusetzen.

Als Grundlage für meine für diesen Beitrag zentralen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen lege ich zunächst in Abschnitt 2 mein Verständnis von Dekolonisierung und Rassismus-, Linguizismuskritik und *Raciolinguistics* dar. Dazu erläutere ich dekolonialistische Ansätze als Hintergrundfolie und gehe auf deren Schnittmenge mit dem rassismuskritischen Ansatz als Haltung sowie Analyseinstrument u. a. für kommunikative Situationen oder Artefakte ein. Abschnitt 3 umfasst dekolonialistisch-rassismuskritische Analysen von Schlüsselereignissen im schulischen Spanischunterricht. Exemplarisch werden zwei sprachlich relevante (Lebens-)Ereignisse aus Unterrichtsinteraktionen in Bezug auf kolonial-rassistische Verstrickungen der Spanischdidaktik gedeutet, um so auf die Relevanz der zuvor erläuterten Analysehaltung zu verweisen. Dafür greife ich methodisch auf den Ansatz der Anekdotenforschung (Rathgeb-Weber et al., 2017) und die *Key-Incident*-Analyse nach Kroon und Sturm (2002) zurück. Der Artikel endet mit einer Zusammenfassung, einer kritischen Selbstreflexion und einem Ausblick auf dekolonialistisch-rassismuskritische (Un-)Mögli-
keitsräume in spanischdidaktischer Forschung und Lehre.

3 *Black*, Roma, *Indigenous* und *People of Color* (BRIPoC*) sind rassismuserfahrene Menschengruppen. Sie stellen innerhalb der Spanischdidaktik-Community eine relevante Gruppe von Akteur:innen dar. Der Asterisk verweist nicht ausschließlich auf die Geschlechtervielfalt von BRIPoC*, sondern auch auf rassismuserfahrene Menschen, die sich nicht mit den durch das Akronym abgedeckten Begriffen identifizieren.

Ich möchte anmerken, dass ich mir des Dilemmas der Verfestigung von Kategorien durch die reproduzierende Verwendung derselben bewusst bin. M. E. bedarf es jedoch bestimmter, wenn auch unscharfer und viele verschiedene Lebensrealitäten und Erfahrungen zusammenfassender Kategorien, um im Sinne eines Spivak'schen ‚strategischen Essentialismus‘ situativ Diskriminierungen besprech- und aufbrechbar zu machen. ‚Strategischer Essentialismus‘ meint die (un)bewusste „Anpassung ausgebeuteter oder diskriminierter Gruppen an die essentialisierenden und homogenisierenden Zuschreibungen durch die jeweilige kolonisierende Kultur mit dem Zweck, historische und moralische Anerkennung zu erhalten“ (Mackenthun, 2017, S. 142).

4 Mit ‚weiß‘ verstehe ich nicht die Farbe der Haut, was im Übrigen ein weiteres im Rahmen der Kolonialgeschichte etabliertes Differenzkonstrukt (Arndt, 2015, S. 332–342) darstellt, sondern beziehe mich auf geteilte Erfahrungsräume von Personen, die von rassistischen Ordnungen bevorteilt und nicht negativ von Rassismus in rassistisch strukturierten Verhältnissen betroffen sind. Beim ‚Weiß‘ sein handelt es sich nicht um eine affirmative, kollektive Selbstbenennung, sondern um einen analytischen Begriff. ‚People of Color‘ sowie ‚Schwarz‘ (sein) sind ebenso wenig mit Bezug auf die Hautfarbe zu lesen, sondern entstammen Selbstbenennungspraktiken rassistisch unterdrückter Menschen. Sie stellen im Gegensatz zu ‚Weiß‘ sein ermächtigende Selbstbezeichnungen und politische Begriffe dar (Hornscheidt & Nduka-Agwu, 2013, S. 19–20, 32–33; Nghi Ha, 2009; Sow, 2015, S. 608–610).

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Dekolonialistische Ansätze als Frageperspektive

Quijano (2019) versteht unter dem zentralen Begriff der Kolonialität (*colonialidad*) das Fortbestehen kolonialer Verhältnisse in ökonomischen, politischen und kulturellen Kontexten, die nach den lateinamerikanischen Unabhängigkeitsbewegungen bis in die Gegenwart hineinreichen (Kastner & Waibel, 2012, S. 11).⁵ Die *colonialidad* fußt auf einem ökonomischen, rassifizierenden und vergeschlechtlichen System und bringt nach Lander (1993) immer wieder spezifisch eurozentrische Formen der Wissens- und Subjektivitätsproduktion hervor. Dekolonialistische Theorien, Ansätze und daraus resultierende Praktiken haben generell zum Ziel, sich eurozentrischer Denkmuster, Konzepte und Diskurse sowie der ordnenden und subalternisierenden Mechanismen wie Rassismus sowie ihrer Langzeitwirkungen bewusst zu werden, sie zu entlarven, abzumildern und sogar abzuschaffen. Dabei werden drei grundlegende Sphären betrachtet: Macht, Wissen und Seinsweise – ergänzt um den Aspekt des Geschlechts (Lugones, 2008).⁶ Dieser Macht-Wissen-Sein-Geschlecht-Komplex wurde im Prozess der Kolonialisierung zur *colonialidad del poder*, der *colonialidad del ser*⁷, der *colonialidad del saber* und der *colonialidad del género* transformiert, die sich zum einen konkret in gewaltvollen kolonialen Praktiken der Versklavung und Ausbeutung von Menschen (v. a. rassialisierten Frauen) und ihrer Arbeitskraft für die kapitalistische Anhäufung von Reichtum durch die Kolonisator:innen niederschlug. Zum anderen wirkte sich die Kolonialisierung in Verbannung, Zerstörung und epistemischer Gewalt⁸ in Bezug auf jene Wissensformen aus, die dem europäischen, als universal gültig gesetzt und modern geltenden Anspruch von Objektivität und Rationalität der Koloni-

5 Die Verortung des Beginns der Kolonialität ins späte 15. Jahrhundert stellt einen der zwei großen Unterschiede zu postkolonialen Ansätzen dar, die sich ebenfalls mit der Wissens- und Wahrheitsproduktion auseinandersetzen und eine politische und epistemologische Ausrichtung teilen (Kastner & Waibel, 2012, S. 21). Die *Postcolonial Studies* legen auch geographisch einen anderen Schwerpunkt: Sie konzentrieren sich v. a. auf die Folgen der kolonialen Inlandnahmen durch Frankreich und Großbritannien im 19. Jahrhundert. Zudem sind sie vornehmlich an US-amerikanischen, britischen und inzwischen auch deutschen Universitäten in den *Literary and Cultural Studies* verortet (Kastner & Waibel, 2012, S. 19–20). Bislang wurden v. a. postkoloniale Ansätze in den Fremdsprachendidaktiken (v. a. in literatur- und kulturdidaktischen Studien) rezipiert (Alter, 2016; Freitag-Hild, 2010; Schäfer, 2023). Der Bezug auf dekolonialistische Ansätze steckt m. E. noch in den Anfängen, findet bzgl. der Spanischdidaktik nur sporadisch statt und ist z. T. kaum theoretisch unterfüttert (z. B. Inal, 2018).

6 Lugones und weitere Feminist:innen des globalen Südens kritisieren verstärkt seit Mitte der 2000er Jahre die Ausblendung feministischer, intersektionaler Perspektiven (Ochoa Muñoz & Garzón Martínez, 2019). So werden z. B. im Rahmen des männlichen Forschernetzwerks *modernity/coloniality* die Geschlechterausblendung und das heteronormative Verständnis von Geschlecht, aber auch der ‚weiße‘ Feminismus aus dekolonialistisch-feministischen Ansätzen moniert.

7 Die vermutlich nicht selbsterklärende Grundform der *colonialidad del ser* bezieht sich auf jene Spuren, welche die kolonialen Machtbeziehungen sowohl theoretisch als auch erfahrungsbezogen bei den Opfern des Kolonialismus hinterlassen haben (Maldonado-Torres, 2007, S. 242). Es geht vor dem Horizont des vermeintlich universalistischen Aufklärungsversprechens also um die de facto ontologische Verneinung jener Menschengruppen, denen die Befähigung zum rationalen Denken abgesprochen wird. So können, sollen und dürfen Angehörige dieser Gruppe entmenschlicht und annulliert werden: „...I think (others do not think, or do not think properly), therefore I am (others are not, lack being, should not exist or are dispensable)“ (Maldonado-Torres, 2007, S. 252).

8 Ausgehend von einem weiten Gewaltverständnis, also nicht einzig fokussiert auf direkte, physische und personale Gewalt, bezieht sich epistemische Gewalt auf „jenen Beitrag zu gewaltförmigen gesellschaftlichen Verhältnissen, der im Wissen selbst, in seiner Genese, Ausformung, Organisation und Wirkmächtigkeit angelegt ist“ (Brunner, 2015, S. 39). Epistemische Gewalt wirkt auf drei (heuristischen und ineinander verschränkten) Ebenen: auf der Mikroebene (= konkrete Erfahrungsebene), auf der Mesoebene (= ineinander verwobene Wissens- und Wissenschaftsdiskurse der kolonialen Moderne) und auf der Makroebene (= Zusammenhänge zwischen Wissen und der globalen, vorherrschenden kapitalistischen Ordnung) (Brunner, 2020, S. 275–276).

sator:innen nicht genügen. Damit ist die Vernichtung der vielschichtigen Kenntnisse verschiedener Gruppen der mehrheitlich versklavten *indígenas*, *afrodescendientes* und weiterer Marginalisierter angesprochen. Walsh (2005, S. 17) bezeichnet diese Praxis der Illegitimisierung und Auslöschung spezifischer Wissensformen und -produktionen als „Geopolitik des Wissens“, die eine „kognitive Ungerechtigkeit“ (de Sousa Santos, 2018, o. S.) begründet. Mithilfe dieser gewaltvollen Praktiken, die als eine „zentrale Strategie der Moderne“ (Walsh, 2005, S. 17) gelten, hat sich seit Ende des 15. Jahrhunderts bis in die Gegenwart ein kolonialer Schleier über die Normalitätserwartungen und Selbstverständlichkeiten vieler Menschen gelegt. De Sousa Santos (2006, S. 143) kritisiert, dass es auf diese Weise zu einer Verschwendung epistemischen Reichtums und der Vielfalt von Erfahrungen und Kenntnissen abseits des (akademischen) Mainstreams kommt. Hier kommt die kritische Praxis des von Mignolo eingeforderten ‚epistemischen Ungehorsams‘ (Mignolo et al., 2012) ins Spiel, die sich sowohl auf (Bildungs-)Institutionen als auch auf deren Akteur:innen, also auf Produktion und Reproduktion beziehen lässt. Ungehorsam meint dabei erstens eine Infragestellung bestehender Systeme, Normen und Begründungszusammenhänge mit „Europa als geohistorische[m] Zentrum des Denkens“ (Waibel, 2014, S. 102). Zweitens rekurriert das Konzept des Ungehorsams auf ein Verlernen des kolonialen Wissens sowie drittens auf die „Anerkennung und notwendige Konstruktion von ‚anderem‘ Wissen zur Veränderung der Welt“ (Waibel, 2014, S. 102). Damit ist auch die kritische Selbstreflexion im Rahmen der Wissensweitergabe konkreter Individuen angesprochen (Castro Varela, 2008, S. 10 in Anschluss an Spivak, 1988), so z. B. die kritische Befragung von Privilegien, die Menschen etwa durch ihre Herkunft oder ihre Erstsprache haben, und die Reflexion daraus resultierender Positionalitäten.⁹

Dementsprechend hebt Bergold-Caldwell (2023) den pädagogischen Aspekt der *colonialidad* hervor, indem sie von der ‚Kolonialität der Bildung‘ spricht. Sie fragt, „inwiefern sich die Kolonialität der Macht mit, in und durch Bildungskontexte etablieren kann“ (Bergold-Caldwell, 2023, S. 94) und inwieweit diese materielle sowie diskursive Wirkungen auf die Lernenden und ihre Lebenskontexte entfaltet (Bergold-Caldwell, 2023, S. 101). Hierbei gelangen Vorstellungen, Wissensinhalte, die Art und Weise der Vermittlung, der Produktion und der Einsatzkontexte von Wissen in den analytischen Blick. Wie Dirim (2017, S. 15) in Bezug auf (sprach)pädagogische Räume nachweist, sind „koloniale Denktraditionen nicht überwunden, sondern [...] weiterhin in verschiedenen Varianten wirksam“. Mit Blick auf die Spanischdidaktik im amtlich deutschsprachigen Kontext werden nicht nur vermeintlich universalistisch gültige, kolonial-(rassistisch)e ‚weiße‘ Wissensarchive ungebrochen gepflegt (Güllü & Gerlach, 2023) und ‚andere‘ Standpunkte und Standorte ignoriert, sondern es werden auch kolonial-rassistische Vorstellungen im Zusammenhang mit dem Prestige von Spanischvarietäten und die Perpetuierung einer nationalen Einzelsprachvorstellung des Spanischen mit Bevorzugung des iberischen Standards in Spanischlehrbüchern und folglich auch

9 Folgende Impulse regen auf der individuellen und institutionellen Ebene zu kritischer Hinterfragung an: „Was wissen wir nicht? Was wollen wir nicht wissen? Was sollen wir nicht wissen? Und warum? [W]arum [wird] nur ein bestimmtes ‚Wissen‘ abgefragt [...] und wer [entwickelt] welche Bildungsmotivationen zu welcher Zeit?“ (Castro Varela, 2008, S. 10). Ich komme auf diese Fragen am Ende des Artikels in Abschnitt 4 zurück.

im Unterricht reproduziert (Corti, 2016). Darüber hinaus werden auch Reinheitsideologien und die Ignoranz oder Abwertung migrationsgesellschaftlicher und postkolonialer Mehrsprachigkeit (Knappik & Ayten, 2022, S. 220–224) im vorrangig doppelt monolingual ausgerichteten Spanischunterricht (Vernal Schmidt, 2017) sowie längst problematisierte Konzepte von Interkulturalität fortwährend diskutiert oder Alternativen wie das Konzept der Transkulturalität herangezogen, die ebenso wenig macht- und kolonialkritisch informiert sind (Vernal Schmidt, 2021, 357–360).

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass die historisch entstandene, rassifizierte Unterscheidung von Menschengruppen, aber auch die wertende Hierarchisierung von Sprachen und weiterem Wissen wichtige Dreh- und Angelpunkte dekolonialistischer Theorie und relevante Bezugsmomente für die Spanischdidaktik darstellen. Sprache und Rassifizierung spielen in der Legitimation der imperialen Ansprüche und damit der Klassifizierung und Hierarchisierung von Menschen eine wichtige Rolle, wobei die ‚Rassen‘ und Sprachen der Kolonialmächte die oberen und jene der Kolonialiserten die unteren Ränge einnahmen (Knappik & Ayten, 2022, 208–209). Aus diesem Grund lohnt es, sich im Folgenden Rassismus als produktivem und wandlungsfähigem Konstrukt und Unterscheidungspraxis zuzuwenden und einen genaueren Blick auf die Rolle von Sprachigkeit in rassistischen Ordnungen mit Bezug auf Linguizismuskritik und den *Raciolinguistics*-Ansatz zu werfen.

2.2 Rassismus- und Linguizismuskritik sowie *Raciolinguistics* als weitere Frageperspektiven

Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus ist entgegen einer noch immer häufig anzutreffenden Auffassung kein außergewöhnliches Phänomen an den Rändern dessen, was als Normalität verstanden wird. Die Kritik an rassistischen und neokolonialen Verhältnissen ist auch kein Modethema, das aus den USA herübergeschwappt und in den Fremdsprachendidaktiken fehl am Platze ist, wie stellenweise konstatiert wird (z. B. Plikat, 2023) und als unwissenschaftlich oder ideologisch gerahmt wird (dazu Dirim et al., 2016). Stattdessen ist Rassismus als ein „gewöhnliches und gesellschaftliche Normalität kennzeichnendes und diese herstellendes Unterscheidungsschema“ (Brodén & Mecheril, 2010, S. 12) zu verstehen. Wir alle sind in Machtverhältnisse involviert (Messerschmidt, 2015) und unsere Deutungen und Verarbeitungen sozialer Informationen durchlaufen rassistische „Wahrnehmungsfilter“ (Auma, 2018, S. 2) – sei es auf der Seite rassismuserfahrener bzw. als ‚Andere‘ markierter Personen, die durch Zuschreibungen inferiorisiert und deprivilegiert werden, oder auf der Seite derjenigen, die materiell und symbolisch von diesen Differenzordnungen profitieren.

Gerade in den hyperdiversen Großstädten der amtlich deutschsprachigen Regionen ist Rassismus ein Kern- und Querschnittsthema, sodass damit verbundene Themen wie Marginalisierungserfahrungen von Akteur:innen in Verbindung mit der neokolonialen Gegenwart uns umgebender Räume in Deutschland explizit gemacht

werden sollten.¹⁰ Denn Rassismus bringt ein Ungleichheitswissen hervor, mit dem „Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse erstens wirksam und zweitens plausibilisiert werden“ (Melter & Mecheril, 2011, S. 17).

Die Spanischdidaktik, ihre Partnerwissenschaften, ihre Akteur:innen und Gegenstände sind davon nicht getrennt zu betrachten. Vielmehr formieren sie sich in der Strukturlogik und bedienen sich des kolonialen, rassistischen Wissensarchivs. Folglich müssen, wie in Abschnitt 1 erwähnt, die Praxis der Spanischdidaktik und ihre disziplinären Bezugsfelder befragt und kritisch auf ihre Gegenstände und Praktiken hin reflektiert werden. Wie gesagt ist die Spanischdidaktik auch aus bildungspolitischer Sicht dazu aufgefordert, zum Abbau von Rassismus und zum Aufbau einer Rassismuskritikfähigkeit bzgl. didaktischer Konzepte, Materialien usw. bei (angehenden) Lehrpersonen und Schüler:innen beizutragen (Fereidooni & Simon, 2020; KMK, 1996/2013; KMK, 2004/2022; Braselmann & Mihan in diesem Heft). Rassismuskritik stellt dafür eine reflexive Analyseweise und Haltung bereit, „die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht ‚dermaßen‘ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (Scharathow et al., 2010, S. 10). Dabei sind die Ziele einer rassismuskritischen Spanischdidaktik für alle Involvierten durchaus voraussetzungsvoll. V. a. für ‚weiße‘ (Lehramts-)Studierende scheint Rassismuskritik bspw. ein hoch emotional besetztes Thema zu sein, denn sie „bricht [...] weiße Komfortzonen auf“ (Bönkost, 2016, S. 8). Die Auseinandersetzung mit eigenen Verstrickungen und Verortungen in rassistischen Machtverhältnissen ruft oft Unbehagen und unangenehme Emotionen wie Irritationen, aber auch Scham und Wut bei ‚weißen‘ Personen hervor (Bönkost, 2016). Diese Selbstverunsicherung lässt sich mit Brunner und Ivanova (2015, S. 22–28) mit einem erweiternden Rückgriff auf das Konzept der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ von Mecheril (2013) folgendermaßen als Element pädagogischer, rassismuskritischer Ansätze und Praxis verstehen: erstens als ein „Verzicht auf den Perfektionsanspruch“ (Brunner & Ivanova, 2015, S. 23–24), zweitens als ein Aufgeben der Illusion universeller Lösungen (Brunner & Ivanova, 2015, S. 24–25), drittens als die „Anerkennung der Eingebundenheit des Wissens und Handelns in gesellschaftliche Machtstrukturen“ (Brunner & Ivanova, 2015, S. 25–27) sowie viertens als ein „Zulassen und Anerkennen von Unsicherheiten und Widersprüchen“ (Brunner & Ivanova, 2015, S. 27–28). Die (strukturelle) Ermöglichung von Reflektionsräumen und ein freundlicher Umgang mit Fehlbarkeiten spielen folglich ebenso eine wichtige Rolle (Goel, 2020). Goels Konzept der Fehlerfreundlichkeit stellt hierfür einen „metakommunikativen Reparaturmechanismus“ dar (Goel, 2020, S. 161), der den Drang nach Perfektion sowie die Idee klarer Dichotomien von Richtig und Falsch von Menschen aushebelt. Zugleich wird dazu angeregt, Ambivalenzen und eigene Fehlbarkeiten innerhalb neokolonialer, rassistischer Strukturen anzuerkennen und auszuhalten, die z. T. sehr subtile rassismusrelevante Deutungsangebote bereithalten. Keinesfalls sollte dabei aber das hohe Verletzungspotenzial von Diskriminierungen für

10 Tatsächlich sind in deutschen Großstädten eine Vielzahl Spuren vorzufinden, in die kolonial-rassistische Wissensbestände eingesunken sind, so z. B. in der „Kolonialmetropole“ Hamburg (Zimmerer, 2021, S. 26), der Kaufmannsstadt Bremen oder in Berlin. Koloniale Erbschaften lassen sich z. B. mit Bezug auf Monumente, Kunstwerke, Namen von Straßen und Plätzen herausarbeiten (dazu, mit Bezug auf ein Englischlehrbuch, Breidbach & Mihan, 2025).

rassismuserfahrene Personen – sei es in der Hochschule oder in der Schule – aus den Augen verloren werden (Goel, 2020, S. 162).

Linguizismuskritik und Raciolinguistics

Sprachliches Handeln als zentraler Aspekt von Fremdsprachenlehren und -lernen wirkt seit der Kolonialisierung bis in die Gegenwart als Differenzmerkmal über kolonial(rassistische) Sprachbegriffe, hierarchisierende Sprachbewertungen, postkoloniale Sprachpolitiken und Sprachverhältnisse in die o. g. koloniale Matrix hinein (Warnke, 2017, S. 96–100). Im Rahmen der frühneuzeitlichen Missionierung im 16. Jahrhundert begannen Laienlinguisten mit der linguistischen Kolonisierung. Ungefähr ab dem 19. Jahrhundert beziehen sich Kolonisatoren auf nationalsprachliche Standardkonzepte, Kolonialsprachen wie das Spanische werden nun den situationsbedingten, fließenden und vielsprachigen Repertoires der Kolonisierten gegenübergestellt (Warnke, 2017, S. 98). Dabei kommt es zu sprachideologischen Abwertungen zugunsten der Kolonialsprache (Warnke, 2017, S. 98). Die Parallele zur Einordnung von Menschen in unterschiedliche Rassen in der Biologie in derselben Epoche ist offensichtlich und spiegelt sich z. B. in bewertenden Einteilungen wie ‚reine‘ Sprachen vs. ‚Mischsprachen‘ wider (Warnke, 2017, S. 98). Diese zugleich hierarchischen Ordnungen münden in ein spezifisches Verständnis von Sprachenprestiges und stellen einen kolonial-rassistischen, meist unbewussten Wissensbestand dar, der noch immer selten hinterfragt wird (Knappik & Ayten, 2022, S. 221; Warnke, 2017, S. 98–99). An diese Erkenntnis schließt die Linguizismuskritik als eine Spielart von Rassismuskritik an. Sie zielt darauf ab

[...] aufzudecken, inwiefern von kolonialen Denktraditionen vermittelte Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen aufgerufen werden, um Menschen und ihre Praktiken herabwürdigend zu kategorisieren und wie die Inanspruchnahme gesellschaftlicher Ressourcen dadurch eingeschränkt wird. (Dirim et al., 2018, S. 60)

Erweitert man die so verstandene Linguizismuskritik um die (Analyse-)Perspektive der *Raciolinguistics* (Flores & Rosa, 2015), kommen nicht nur die Positionierungspraktiken des Ein- und Ausschlusses durch Sprachen und Sprechpraktiken von Subjekten in den Blick. Zusätzlich wird in der raciolinguistischen Perspektive die Hörendenpositionierung, das „white listening subject“ (Flores & Rosa, 2015, S. 149), einbezogen. Das ‚weiße‘ hörende Subjekt kann, verstanden als mit (institutioneller) Macht ausgestattete:r Akteur:in, die Sprach-/ bzw. Sprechbewertungen von Lernenden realisieren und diese z. B. als abweichend beurteilen oder gegenüber anderen Sprachen oder Sprechpraktiken aufwerten (Füllekruss & Rühlmann, 2023, S. 45).

2.3 Dekolonialistisch-rassismuskritische Analysen zur Herausforderung von Dominanzen und Hierarchisierungen in der Spanischdidaktik

Dekolonialistische Ansätze in Verbindung mit der Analysehaltung der Rassismus- und Linguizismuskritik bzw. *Raciolinguistics* greifen ineinander und bieten einen plausiblen Denkhorizont für die kritische Befragung der Fremdsprachen- und Spanisch-

didaktik. Erstens tappt diese Analysehaltung nicht wie das Interkulturalitätsparadigma in die „Kulturalisierungsfalle“ (Kalpaka, 2005), in der Störungen zwischenmenschlicher Interaktionen oder Handlungsabläufe vorschnell auf kulturelle Inkompatibilität geschoben werden. Stattdessen sollten gerade in Bildungssettings „andere Fragen und Kategorien zur Analyse konkreter Handlungssituationen eingebracht werden können, die eine differenziertere Wahrnehmung erlauben und den Blick für andere Handlungsmöglichkeiten öffnen können“ (Kalpaka, 2005, S. 309). Zweitens lassen sich mit der dekolonialistisch-rassismuskritischen Rahmung migrationsgesellschaftliche und kolonialhistorische Aspekte mit Bezug auf das koloniale (Sprach-)Erbe Spaniens und Lateinamerikas besser einfangen als mit dem Konzept der Interkulturalität, da der erstgenannte Ansatz Differenzkategorien, Machtverhältnisse und Kolonialität dezidiert thematisiert. Drittens wird dazu angeregt, koloniale Wissensarchive, Sprachordnungen, Ungleichheitsverhältnisse, Rassismen, Linguizismen sowie weitere -ismen in der Fremdsprachendidaktik aufzudecken, zu reflektieren, umzulernen und produktiv zu verändern.

Ein Schritt in diese Richtung ist die „Dekolonialisierung des Geistes und damit des Macht-Wissen-Komplexes“ (Akbaba & Heinemann, 2023, S. 21). Diese Praxis des Verlernens verstehen die Autor:innen im Sinne einer „interpretativen Wachsamkeit“ (Castro Varela, 2015, S. 313) gegenüber selbstverständlich gültigen Epistemologien und Wissen als Mittel der Unterdrückung über das und die ‚Andere(n)‘. So ist die interpretative Wachsamkeit z. B. bei der Auswahl von Materialien, Forschungsgegenständen und -methoden innerhalb der Fremdsprachendidaktik wichtig, um eine weitere Stabilisierung der kolonialen Differenz zu unterbrechen. Ganz allgemein sollte eine Sensibilisierung bei (Forschungs-)Gegenständen der Fremdsprachendidaktiken entwickelt werden, in denen es ja per se um das ‚Andere‘ auf verschiedenen Ebenen geht, gerade auch weil sich die Fremdsprachendidaktik noch immer an der „Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur, verbunden mit einer starken Zielsprachen- und Normorientierung“ ausrichtet (Hu, 2003, S. 291). Dabei sind Wachsamkeit und Offenheit gegenüber *Otherring*, spezifischen BeNennungen und WegNennungen¹¹ (Hornscheidt & Nduka-Agwu, 2013, S. 42), Exotisierungen subalternen Subjekte und ihrer Lebensrealitäten sowie gegenüber Verstecken für Rassismus (Leiprecht, 1992, S. 103) in Konzepten von Kultur, Religion, Herkunft, Sprache, Klasse, Gender, Behinderung und anderen von zentraler Wichtigkeit. Diese sind v. a. in fachdidaktischen Einführungen und Handbüchern für Lehramtsstudierende (Corti, 2019) sowie in Spanischlehrbüchern für Schüler:innen (z. B. Vernal Schmidt, 2022a; Zabel, 2022) und Erwachsene anzutreffen.

11 In Anschluss an Hornscheidt und Nduka-Agwu (2013, S. 30) verstehe ich unter BeNennungen nicht nur Personenbezeichnungen, sondern auch Bezeichnungen für Entitäten, Adjektive oder Verben, bzw. jedwede Form sprachlicher BeNennungen. Unter WegNennungen als Oberbegriff fallen erstens EntErwähnungen von Privilegierungen, also wenn ‚Weiß‘ sein und die damit einhergehenden Privilegierungen implizit bleiben und somit sprachlich unsichtbar und verallgemeinert werden. Zweitens zählt auch die EntErwähnung von rassistisch Diskriminierten dazu, also wenn z. B. PoC in verschiedenen Situationen durch die Wahl eines NichtSagens oder NichtSchreibens sprachlich unsichtbar gemacht werden (Hornscheidt & Nduka-Agwu, 2013, S. 42–43).

Folglich ist für die Spanischdidaktik m. E. interpretative Wachsamkeit angemessen in Bezug auf

- kolonial-rassistische BeNennungen und damit zusammenhängende WegNennungen,
- das koloniale Erbe des (plurizentrischen) Spanisch, Normierungen und Linguizismen bzgl. Varietäten, lokaler Sprachen und migrationsgesellschaftlicher Sprachenrepertoires, die Repräsentation aktueller migrationsgesellschaftlicher, superdiverser Verhältnisse (Vertovec, 2007) in amtlich spanischsprachigen Ländern Afrikas, Europas und den Amerikas,
- die Darstellung der spanischen Kolonialgeschichte per se,
- die Kolonialgeschichte als Horizont beim globalen Lernen (Aufarbeitung der spanischen Kolonialgeschichte und ihrer Nachwirkungen im Sinne neokolonialer Verhältnisse und eurozentrischer Abhängigkeiten symbolischer und materieller Art),
- den Einbezug diverser Stimmen, Narrative, Wissensbestände und anderer Forschungsmethoden sowie
- aktuelle kolonialhistorische Debatten aus allen gesellschaftlichen Gruppen verschiedener amtlich spanischsprachiger Länder in fachlichen (Forschungs-) Gegenständen bzgl. Politik, Wirtschaft, Kunst, Literatur, Musik, Film.

3 Dekolonialistisch-rassismuskritische Analysen sprachlicher Schlüsselereignisse

Hornscheidt und Nduka-Agwu (2013, S. 21) stellen heraus, dass jegliche Art von Rassismus „durch [...] Sprachhandlungen, rekonstruiert, reproduziert, bestätigt und normalisiert“ wird. In diesem Zusammenhang diskutiere ich im Folgenden sprachlich relevante (Lebens-)Ereignisse aus Unterrichtsinteraktionen, die sich aus meiner Sicht als exemplarisch in Bezug auf koloniale Verstrickungen der Spanischdidaktik deuten lassen und auf die Relevanz dieser Analysehaltung verweisen.

Für die Bearbeitung greife ich methodisch auf den Ansatz der Anekdotenforschung (Rathgeb-Weber et al., 2017) und die *Key-Incident*-Analyse nach Kroon und Sturm (2002) zurück: Ich stelle Anekdoten, die ich mit Blick auf die in Kapitel 2 ausgeführten Hintergründe als repräsentativ identifiziere, aus verschiedenen Quellen zusammen: aus persönlicher Erfahrung, teilnehmender Beobachtung und einem Interview mit einer Spanischlehrperson (Vernal Schmidt, 2021). In der pädagogischen Anekdotenforschung werden Anekdoten verstanden als „eine merkwürdige Geschichte, in der Ereignisse mit besonderer Wirkkraft pointiert verdichtet“ (Rathgeb-Weber et al., 2017, S. 130) dargestellt werden. Die in den Anekdoten berichteten Erfahrungen stellen Beispiele dar, „in denen über das Einzelne hinaus Allgemeines aufleuchtet und neu erfahrbar wird“ (Universität Wien, o. J.). Wie aus einer qualitativ-interpretativen Forschungshaltung heraus üblich, gilt hier, dass mit der Einnahme einer spezifischen Analysehaltung bestimmte Lesarten polysemer Forschungsgegen-

stände bevorzugt, andere aber keinesfalls ausgeschlossen werden. Es soll und kann somit kein statistischer Repräsentativitätsanspruch erhoben werden. Gleichwohl können über die Analyse der Anekdoten im Sinne der Exploration erste Hinweise auf Tendenzen erlangt werden.

Über die Analyse dieser teils selbst erlebten, teils beobachteten Ausschnitte aus dem schulischen Unterricht mit Bezug auf Schüler:innen, die unter anderem als *heritage language speakers* einen spanischsprachigen Familienhintergrund haben, wird daraufhin das in der sozialen Wirklichkeit verankerte Wissen herausgearbeitet. Es geht also nicht um Schuldzuweisungen an konkrete Lehrpersonen bzw. Dozierende, die sich mitunter selbst mit Linguizismen durch Studierende oder Kolleg:innen konfrontiert sehen (Zenga, 2019, S. 174). Stattdessen stehen Wissensbestände im Fokus, welche sich auf der gesellschaftlich strukturellen Ebene verortet im Sprechen und Handeln gesellschaftlicher Akteur:innen rekonstruieren lassen und in kolonial-rassistische, linguizistische Einteilungspraktiken der Ungleichmachung münden.

Key Incident I – Hierarchisierung von Sprachen und Sprechenden

Mit der autobiographischen Erfahrungsschilderung dieser Anekdote aus meiner Schulzeit geht es mir nicht um eine detailgenaue Abbildung des Geschehenen – das ist zu diesem Zeitpunkt logischerweise nicht mehr möglich. Mein Anliegen ist es, in der Erzählung das Widerfahrnis erneut in Anklang zu bringen und die rassismuskritische Analyse und Deutung des Erlebnisses im Spanischunterricht aus meiner Perspektive für die Leser:innen des Beitrags nachvollziehbar darzustellen. Denn, wie Busch (2021, S. 32–39) vor dem Horizont ihrer subjektbezogenen, sprachbiographischen Forschung zu Mehrsprachigkeit ausführt, stehen erzählte sprachbiographische Erinnerungen nicht nur in Bezug zu „den situativen Kontexten und Bedingungen ihrer Entstehung, zu den lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Erfahrungshorizonten der Erzählenden [, sondern auch] zu historisch-gesellschaftlichen Formationen, in die subjektives Erleben eingebettet und von denen es durchdrungen ist“ (Busch, 2021, S. 34). Der folgende *Key Incident* entstammt meinem Spanischunterricht in der 8. Klasse und hat sich meiner Erinnerung nach wie folgt zugetragen: Wir Schüler:innen sind dazu angehalten, uns auf Spanisch vorzustellen. Nachdem ich an der Reihe war, kommt die erstsprachlich deutsche Spanischlehrerin, die, wie wir später im Unterricht lernten, eine besondere Vorliebe für und persönliche Verbindungen zum Land Peru hatte, zu mir an den Platz. Sie teilt mir mit, dass sie es mir ‚erlaube‘, ‚so‘ Spanisch zu sprechen. Mit ‚so‘ ist der Seseo¹² gemeint, der in den meisten lateinamerikanischen Varianten gebräuchlich ist. Sie wisse ja um meinen familiären Hintergrund (mein Vater war Peruaner).

Über 20 Jahre später lese ich aus einer dekolonialistisch-rassismuskritischen Perspektive dieses Ereignis so, dass sich in dieser ‚Erlaubnis des (andersartigen) Sprechens‘ linguizismusrelevante Sprachordnungen verfolgen lassen, die unabhängig von der sicher wohlwollenden Intention der Lehrperson als ein Strukturprinzip in den Spa-

12 Wenn die zwei Phoneme [θ] und [s] zu [s] zusammengelegt werden, spricht man vom Seseo. Wird auf [θ] reduziert, liegt der Ceceo vor. Letzterer Laut ist vergleichbar mit dem stimmlosen englischen „th“.

nischunterricht hineingewirkt haben. Es soll zunächst um mein körperlich-emotionales Erfahren während dieses sprachbiographischen Schlüsselerlebnisses gehen, denn der ‚richtige‘ Sprachgebrauch hängt stets mit dem Empfinden sozialer Zugehörigkeit, Machtgefühlen und Fragen von Anerkennung für Sprecher:innen zusammen. So muss ich noch immer an das Scham- und Ohnmachtsgefühl denken, das die unerwartete Notwendigkeit der ‚Erlaubnis‘ zu meiner offenbar ‚anders‘ markierten Sprechweise im Spanisch-Anfangsunterricht durch die Lehrperson in ihrer Funktion als ‚weisses‘ hörendes Subjekt bei mir ausgelöst hat. Busch (2021, S. 29) legt dar, dass sich Scham auf das Selbstbild von Personen auswirkt und in Gefühlen von Minderwertigkeit und (sprachlicher) Unsicherheit resultieren kann. Das Gefühl „bleibt besonders lang im Gedächtnis haften, weil sie [d. i. die Scham vor sich selbst, JVS] sich auf Normen bezieht, von denen sich derjenige, der gegen sie verstoßen hat, nicht distanzieren kann“ (Busch, 2021, S. 30). Die (sicher nicht beabsichtigte) Beschämung durch die – so interpretiere ich das Erlebnis – exponierende Exotisierung meinerseits als Sprecher:in einer lateinamerikanischen Varietät des Spanischen funktioniert dann, wenn dem Unterricht eine Standardvarietät normativ zugrunde gelegt wird. In meiner Anekdote sowie auch in Cortis (2016) Analyse von Lehrwerken und bildungspolitischen Vorgaben ist dies die zentraliberische Norm. Jedoch bleibt die Entscheidung für eine Varietät als Standard meist unsichtbar (Corti, 2016, S. 91). Damit gelangt sie über das Lehrmaterial, in das die Norm als Normalitätserwartung und zu lernende Vorgabe v. a. in Bezug auf Grammatik und Phonetik im (hoch)schulischen Spanischunterricht eingewoben ist, an die Lerner:innen (Corti, 2016, S. 92). Lehrpersonen (mit oder ohne spanischsprachigen Familienhintergrund) können sich dieser Norm gegenüber zwar nuancierend oder ablehnend verhalten; nichtsdestotrotz ist die Norm durch das Lehrbuch festgelegt und durch dessen Einsatz wirkmächtig (Corti, 2016, S. 92). Das natio-ethno-kulturell-lingual (Thoma, 2018) verankerte Verständnis der Spanischdidaktik (auch Hu, 2003, S. 291) bindet die Sprache und die fachlichen Gegenstände offenbar immer wieder an die ‚*madre patria*‘ zurück, im Sinne einer ‚natürlich‘ wirkenden Erwartung des Erlernens des iberischen Natiolekt und eines Wissens über die ‚Zielkultur‘ Spaniens als Folie für alle(s) andere(n). Das Land Spanien wird somit erneut im Spanischunterricht zum zentralen, hegemonialen Referenzpunkt gegenüber dem stark vereinheitlicht und soziokulturell wenig differenziert dargestellten Kontinent Lateinamerika (Zabel, 2022).¹³

Key Incident II – Sprachordnungen als kolonial-rassistische Ordnungen

Eine weitere linguizistische Bezugnahme auf lateinamerikanische Spanischvarietäten entnehme ich den Daten meiner rekonstruktiven Dissertationsstudie, in der ich eine kulturdidaktisch ausgerichtete Unterrichtseinheit in einem Spanischleistungskurs hinsichtlich der Fragen untersucht habe, wie sich kulturdidaktischer Spanischunterricht eigentlich gestaltet und welche Kulturkonzepte sich rekonstruieren lassen (Ver-

13 Eng damit verknüpft ist die Ausrichtung am normativen Zentrum eines standardsprachlich kompetenten *native speaker/native user*. Auch wenn das Konstrukt innerhalb der Fremdsprachendidaktik inzwischen in seiner Verflechtung mit Kolonialität durchaus kritisiert wird (Schmenk, 2022), ist es realiter dennoch weiterhin wirkmächtig, wie bspw. Lüke (2024) für den Englischunterricht konstatiert.

nal Schmidt, 2021). Nach der Videografierung einer Unterrichtseinheit mit einer komplexen Aufgabe zur Förderung interkultureller und filmischer Kompetenzen führte ich ein Leifadeninterview mit der aus Spanien stammenden Lehrperson. Ihre Haltung zu verschiedenen Spanischvarietäten im Spanischunterricht kristallisiert sich in folgender Passage heraus, die ich als *Key Incident* deute:

Doch, natürlich, also es ist eh schon von den- von der Sprache her. Also sie- eh weil es gibt verschiedene Akzente schon //ja// und dass- dass auch die zu respektieren natürlich //mhm//. Also das- eh, die reden Alle gutes Spanisch und die müssen dann reden so wie sie das dann gelernt haben. (Vernal Schmidt, 2021, S. 337)

Bereits mit der Bezeichnung diatopischer Varietäten als „Akzente“ und der Hervorhebung, auch diese seien „gutes Spanisch“, geht eine Hierarchisierung einher, in der das von ihr gesprochene zentraliberische Spanisch oben und die lateinamerikanischen Varietäten weiter unten auf der Skala der Wertigkeit eingeordnet werden. Und auch wenn der Spanischunterricht auf den ersten Blick als ein Raum dargestellt wird, in dem erlernte lateinamerikanisch geprägte Sprechweisen wertgeschätzt werden, zeigt sich doch über die häufige Markierung in den von mir beobachteten Unterrichtsstunden, dass diese Sprechweisen und deren Sprecher:innen immer wieder als von der Norm abweichend markiert, hervorgehoben und fremd gemacht werden (*raciolinguistic othering*). Auch lässt sich in den beobachteten Unterrichtssequenzen der Studie eine subtile dichotome Zuteilung und Bewertung der Spanischvarietäten durch die Lehrperson rekonstruieren, indem sie die Spanischvarietäten mit den Registern der *habla culta* und der *habla vulgar* verknüpft. So wird dem prestigereichen Register der *habla culta* von ihr v. a. die zentraliberische Varietät zugeordnet, während die prestigeärmere *habla vulgar* immer wieder in Verbindung mit lateinamerikanischen Varietäten gebracht wird. Darüber wird eine kolonial-rassistisch geprägte hierarchische Sprachordnung aufgerufen, in der das iberische Spanisch an der Spitze und andere Varietäten darunter stehen. Durch die linguizismuskritische und raciolinguistische Brille lassen sich hier also institutionell eingebettete, hierarchisierende Sprachordnungen erkennen und kritisieren.

4 Zusammenfassung, Reflexion eigener Verstrickungen und ein Ausblick auf dekolonialistische (Un-)Möglichkeitsräume im spanischdidaktischen Diskurs

Dekolonialistische Kritik ist aus Rivera Cusicanquis (2018) Sicht immer außerakademisch und praxisorientiert zu verstehen. Es bedarf ihrer Auffassung nach eines tieferen Verständnisses nicht-hegemonialer Epistemologien und v. a. eines aktiven politischen Engagements. Kastners (2019, S. 372) entgegenender Argumentation, dass auch Hochschulen als Kampfarenen angesehen werden können, in denen es u. a. um die

Weitergabe, Legitimierung, Tradierung und Produktion von Wissen geht, schließe ich mich an. Anders wäre der vorliegende Artikel, der sich dem Versuch widmet, einen theoretisch-konzeptionellen Rahmen für eine dekolonialistisch-rassismuskritische Spanischdidaktik zu schaffen, nicht denkbar gewesen. Die Notwendigkeit einer solchen Perspektive und Analysehaltung ergibt sich aus den in der Spanischdidaktik bislang kaum infrage gestellten kolonial-rassistisch geprägten Gegenständen und Diskursen zu Sprache, Gesellschaft, Kultur, Geschichte sowie der Erforschung fachdidaktischer Gegenstände. All diesen Bereichen ist ein gewisses Gewaltpotential v. a. für BRIPoC* inhärent, das nachhaltig verringert werden sollte. Zu diesem Zweck habe ich einen Ansatz vorgestellt, der u. a. eine kritische Befragung selbstverständlicher ‚weißer‘ Epistemologien, die Reflexion des eigenen Involviertseins in rassistische Verhältnisse und eigener Privilegierungen sowie die kritische Analyse von Sprachhandlungen und Artefakten ermöglichen kann. Die beispielhafte Analyse zweier sprachlicher Schlüsselereignisse im schulischen Spanischunterricht zeigt kolonial-rassistische Verstrickungen der Spanischdidaktik auf. Sie plausibilisiert die Relevanz dekolonialistisch-rassismuskritischer Perspektiven und untermauert einen beträchtlichen Forschungsbedarf. Hochschul- und forschungspolitisches Ziel ist es, dass Akteur:innen innerhalb der Spanischdidaktik (noch mehr) Verantwortung für (Sprach-)Handlungen in der (Hoch-)Schule und in diesem Kontext weiteren relevanten Räumen übernehmen. Ich habe dafür das Verlernen und die interpretative Wachsamkeit vorgeschlagen und in diesem Kontext einige Bereiche innerhalb der Spanischdidaktik benannt, die aus meiner Sicht einer Revision und dekolonialistisch-rassismuskritischer Intervention bedürfen.

Die Analysen sowie die oben referierte Kritik von Rivera Cusicanqui (2018) mahnen wiederum, eigene Möglichkeitsräume auszuloten und den unabschließbaren Reflexions- und Suchprozess innerhalb rassismus- und machtdurchzogener Kontexte weiterzuführen: Wie kann ich mit meinen Privilegierungen noch transparenter, sensibler und informierter innerhalb gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse um- und vorgehen? Wie kann ich z. B. der Gefahr der Vereinnahmung von Perspektiven marginalisierter Personen begegnen und dafür sorgen, dass die Handlungsmacht ‚Anderer‘ nicht untergraben wird? Welche Möglichkeitsräume stehen mir in meiner Standortgebundenheit zur Verfügung? Fragen, die ich mir als Lehrende und Forschende stelle, sind u. a.: Wie kann eine dekolonialistisch-rassismuskritische Lehre und Forschung in meinem aktuellen Lehrgebiet Wirtschaftskommunikation Deutsch sowie in der Spanischdidaktik auf (hoch)schulischer Ebene aussehen? Und wie positioniere ich mich machtkritisch in bisher wenig kolonial-rassismussensiblen Lehr- und Forschungskontexten?

Es geht mir bei der kritischen Befragung von Wissen weniger darum, *Best Practices* oder Techniken zu entwickeln. Im Fokus stehen für mich im Sinne der interpretativen Wachsamkeit das Nähen und Wachsen der Sensibilität, den Blick für Umgebungen zu schärfen und unermüdlich zu hinterfragen, was hinter dem als Wahrheit präsentierten oder dem mir vorschwebenden Wissen über ‚Andere(s)‘ möglicherweise verborgen liegt, was ich (noch) nicht sehe oder sehen möchte und warum dies so ist.

Die Überführung des ‚weißen‘ hörenden (und sehenden, JVS) Subjekts in ein kritisch-reflexives Subjekt (Rühlmann, 2023, S. 257), das dekolonialistisch-rassismuskritisch informiert und mutig ist, die Relevanz des Themas anzuerkennen und eigene Verstrickungen zu reflektieren, scheint mir für die Spanisch- sowie für alle Fremdsprachendidaktiken angemessen. Denn in der Spanischdidaktik dekolonialistisch-rassismuskritisch zu denken und zu agieren, bedeutet immer, sich in Spannungsfeldern voller Widersprüche und Komplexitäten zu bewegen, sich mit unliebsamen, ungemütlichen gesellschaftspolitischen Themen, eigener Involviertheit, Privilegierungen und liebgewonnen Umgängen mit fachlichen Gegenständen etc. kritisch auseinanderzusetzen. Erste Schritte sind durch rassismuskritische Lehrwerkanalysen und Unterrichtsvorschläge zu diskriminierendem Sprachhandeln (Vernal Schmidt, 2019, 2022a, 2022b; Zabel, 2022) sowie dekolonialistische Bezüge auf globales Lernen (Vernal Schmidt, 2024) und durch die linguizismuskritischen Analysen im vorliegenden Artikel getan. Eine weitere Theoretisierung, Differenzierung, Konkretisierung sowie empirische Beforschung der hier skizzierten dekolonialistisch-rassismuskritischen Spanischdidaktik und ihrer (un)möglichen Räume erscheint mir lohnens- und wünschenswert.

Eingang des revidierten Manuskripts 25.02.2025

Literaturverzeichnis

- Alter, G. (2016). Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur – Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen* (S. 50–61). Waxmann.
- Akbaba, Y. & Heinemann, A. B. (2023). Erziehungswissenschaften dekolonialisieren. Eine Einleitung. In Y. Akbaba & A. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften dekolonialisieren* (S. 14–31). Beltz Juventa.
- Amorós-Negre, C. (2016). The spread of Castilian/Spanish in Spain and the Americas: A relatively successful language standardisation experience. *Sociolinguistica*, 30(1), 25–44. <https://doi.org/10.1515/soci-2016-0003>
- Arndt, S. (2015). Hautfarbe. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein Kritisches Nachschlagewerk* (S. 37–43). Unrast.
- Auma, M.-M. (2018). *Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP)*. Decolonize Berlin e.V.
- Bergold-Caldwell, D. (2023). Die Kolonialität der Bildung. Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In Y. Akbaba & A. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften dekolonialisieren* (S. 93–109). Beltz Juventa.
- Bonköst, J. (2016). *Weiße Emotionen. Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert*. IDB (Institut für diskriminierungsfreie Bildung). Abgerufen am 12. April 2024, von https://diskriminierungskritische-bildung.de/wp-content/uploads/2021/07/IDB-Paper-No-1_Weisse-Emotionen.pdf

- Breidbach, S. & Mihan, A. (2025). Bildender Fremdsprachenunterricht, *Critical Literacy* und Öffnungsgesten inhaltlicher und interaktionaler Art – Perspektiven für die Lehrkräftebildung. In N. Kulovic, O. Mentz & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen – Grenzräume – Entgrenzungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 281–301). wbv.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2010). Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 7–23). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.7>
- Brunner, C. (2015). Das Konzept epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konfliktforschung. In W. Wintersteiner & L. Wolf (Hrsg.), *Friedensforschung in Österreich: Bilanz und Perspektiven* (S. 38–53). Drava.
- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839451311-004>
- Brunner, M. & Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch Interkulturelle Lehrer/innenbildung: Impulse – Methoden – Übungen*. Debus Pädagogik.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). facultas/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Castro Varela, M. (2008). Das Begehren neu ordnen. Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive. *Frauensolidarität, 1. Selbstorganisation von Migrantinnen*, 103, 10–11.
- Castro Varela, M. (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids ‚interpretative Wachsamkeit‘ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien* (S. 307–322). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0_19
- Corti, C. A. (2016). Sprachvarietät und Kulturen: Eine mediale Analyse von Materialien. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: Vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S. 85–97). Waxmann.
- Corti, C. A. (2019). *La construcción de la cultura en el español como lengua extranjera (ELE)*. Waxmann.
- Dirim, İ. (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik (SZfG)*, 9(1), 7–17.
- Dirim, İ., Castro Varela, M., Heinemann, A. B., Khakpour, N., Pokitsch, D. & Schweiger, H. (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 85–96). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436387-006>
- Dirim, İ., Knappik, M. & Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim, P. Mecheril, A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure, N. Thoma, O. Thomas-Olalde & A. J. Vorrink (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 51–62). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>

- Fereidooni, K. & Simon, N. (2022). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassistischer Unterrichtspraxis* (S. 1–18). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5>
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: ‚British fictions of migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. WVT.
- Füllekruss, D. & Rühlmann, L. (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik): Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 2, 34–57.
- Goel, U. (2020). Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten – ein Ansatz für diskriminierungskritische Bildungsarbeit. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings* (S. 147–166). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_8
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon: Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5(3), 23–39.
- Hornscheidt, A. L. & Nduka-Agwu, A. (2013). Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In A. L. Hornscheidt & A. Nduka-Agwu (Hrsg.), *Rassismus auf gut Deutsch: Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (S. 11–55). Brandes & Apsel.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Gunter Narr Verlag.
- Inal, B. (2018). „Estamos más cerca de lo que creemos“ – Methodische Vorschläge für Proxemik und transkulturelles Lernen im Spanischunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(2), 30–36.
- Kalpaka, A. (2005). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 387–403). Wochenschau-Verlag.
- Kastner, J. (2019). Fetischisierung der Praxis. Dekolonialistische Theoriebildung und ihre Selbstbeschränkung. *iz3w Mai/Juni*, 37–39.
- Kastner, J. (2022). *Dekolonialistische Theorie aus Lateinamerika. Einführung und Kritik*. Unrast.
- Kastner, J. & Waibel, T. (2012). Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In W. D. Mignolo (Hrsg.), *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität* (S. 7–42). Verlag Turia + Kant.

- KMK = Kultusministerkonferenz (1996/2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Abgerufen am 12. Dezember 2023, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004/2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Abgerufen am 12. April 2024, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Knappik, M. & Ayten, A. C. (2022). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (2. Aufl.; S. 207–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_9
- Kroon, S. & Sturm, J. (2002). Key Incident Analyse und internationale Triangulierung als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In W. Knapp & C. Kammler (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 96–114). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lander, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Leiprecht, R. (1992). „Pech, daß Ausländer mehr auffallen ...“: Zum Reden über die Kultur der ‚Anderen‘ und auf der Suche nach angemessenen Begriffen und Ansätzen für eine antirassistische Praxis (nicht nur) mit Jugendlichen. In R. Leiprecht (Hrsg.), *Unter Anderen – Rassismus und Jugendarbeit* (S. 93–130). Duisburger Institut für Sprach- u. Sozialforschung.
- Lugones, M. (2008). The Coloniality of Gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 2(2), 1–16.
- Lüke, M. (2024). *Englischlehrer*innen im Umgang mit einer Kritischen Fremdsprachendidaktik*. Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-69902-7>
- Mackenthun, G. (2017). Essentialismus, strategischer. In D. Götsche, A. Dunker & G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 142–144). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05386-2_23
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the Coloniality of Being. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mecheril, P. (2013). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–35). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_2
- Melter, C. & Mecheril, P. (2011). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -Forschung* (2. Aufl.; S. 13–22). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/562>
- Messerschmidt, A. (2015). Involviert in Machtverhältnisse. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 29–70). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4
- Mignolo, W. D., Kastner, J., Waibel, T. & Kant, V. T. (2012). *Epistemischer Ungehorsam*. Verlag Turia + Kant.

- Nieto-Phillips, J. (2017). Language. In D. R. Vargas, L. L. Fountain-Stokes & N. R. Mirabal (Eds.), *Keywords for Latina/o Studies* (pp. 109–112). New York University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1pwtbpj.34>
- Nghi Ha, K. (2009). „People of Color“ als solidarisches Bündnis. *Migrazine*, 1. Abgerufen am 09. August 2024, von www.migrazine.at/artikel/people-color-als-solidarisches-buendnis
- Ochoa-Muñoz, K. & Garzón Martínez, M. T. (2019). Introducción. In K. Ochoa-Muñoz & M. T. Garzón Martínez (Hrsg.), *Miradas en trono al problema colonial. Pensamiento anti-colonial y feminismos descoloniales en los Sures globales* (pp. 5–32). Ediciones Akal.
- Plikat, J. (2023). Rezension zu Franke, Manuela & Plötner, Kathleen (Hrsg.) (2022): *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen*. Tübingen: Narr Francke Attempto. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 52(1), 138–140. <https://doi.org/10.24053/FLuL-2023-0017>
- Quijano, Á. (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2), 168–178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Rathgeb-Weber, G., Krenn, S. & Schratz, M. (2017). Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen. Die Anekdote als besondere Form phänomenologischen Schreibens. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter & M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren: Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool* (S. 125–151). Studienverlag.
- Rinke, S. (2008). Europa und Lateinamerika: Eine Geschichte zwischen Welten. In O. Ette, D. Ingenschay & G. Maihold, *EuropAmerikas. Transatlantische Beziehungen* (S. 37–68). Vervuert.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Ch'ixinakax utxiwa. Eine Reflexion über Praktiken und Diskurse der Dekolonisierung*. Unrast.
- Rühlmann, L. (2023). *Race, Language, and Subjectivation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43152-5>
- Scharathow, W., Melter, C., Leiprecht, R. & Mecheril, P. (2010). Rassismuskritik. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 10–12). Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/563>
- Schäfer, L. (2023). *Förderung von multiliteracies mit Street Art im inklusiv ausgerichteten Englischunterricht*. transcript.
- Schmenk, B. (2022). Das Native-Speaker-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(2), 163–187.
- Sousa Santos, B. (2006). Das Weltsozialforum: Auf dem Weg zu einer gegen-hegemonialen Globalisierung. *Kritische Interventionen*, 9, 135–182.
- Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologies of South*. Abgerufen am 10. Juli 2024, von https://unescochair-cbrsr.org/pdf/resource/Epistemologies_of_the_South.pdf
- Sow, N. (2015). Schwarz. Ein kurzer vergleichender Begriffsratgeber für Weiße. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht, (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein Kritisches Nachschlagewerk* (S. 608–610). Unrast.

- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 21–78). University of Illinois Press.
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443019>
- Universität Wien (o. J.). *Vignetten und Anekdotensammlung*. Abgerufen am 26. Oktober 2024, von <https://vigna.univie.ac.at/vignetten-und-anekdotesammlung/>
- Vernal Schmidt, J. M. (2017). Ein kritischer Blick auf Mehrsprachigkeit im schulisch-institutionellen Spanischunterricht. *Hispanorama*, 158, 44–49.
- Vernal Schmidt, J. M. (2019). Rassismuskritische Arbeitsblätter für den Spanischunterricht. In M. Michalski & R. Oueslati-Scheel (Hrsg.), *Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer*. LI.
- Vernal Schmidt, J. M. (2021). *Kultur im Spanischunterricht. Neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen*. Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.3278/6008272w>
- Vernal Schmidt, J. M. (2022a). Die Darstellung der Kolonialisierung Amerikas – eine rassismuskritische Analyse einer Lehrwerklektion im historischen Vergleich. In M. Franke & K. Plötner (Hrsg.), *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen* (S. 175–193). Narr.
- Vernal Schmidt, J. M. (2022b). Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerklektion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (2. Aufl.; S. 411–448). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_15
- Vernal Schmidt, J. M. (2024). El Tren Maya – mucho más que un tren. Emanzipatorische BNE im Spanischunterricht der Sekundarstufe I. *Hispanorama*, 186, 30–35.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Waibel, T. (2012). Praktiken des Ungehorsams. *ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 8(1), 101–105. <https://doi.org/10.14361/zfk-2014-0111>
- Walsh, C. (2005). Introducción. (Re)Pensamiento Crítico y (De)Colonialidad. In C. Walsh (Hrsg.), *Pensamiento Crítico y Matriz (De)colonial: Reflexiones Latinoamericanas* (S. 13–35). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Warnke, I. H. (2017). Linguistik – Postcolonial Studies. In D. Götsche, A. Dunker & G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 96–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05386-2_14
- Zabel, J. (2022). Eurozentrismus im Schulbuch – Eurozentrische Diskurse und Kolonialität(en) in deutschen Schulbüchern für den Spanischunterricht. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 6(2), 152–170.

- Zenga, G. (2019). *Spanisch an der Universität gemeinsam lernen: Eine empirische Studie über das Lernen der Sprache und der Kultur, wenn Studierende mit und ohne spanischsprachigen Familienhintergrund gemeinsam an Sprachveranstaltungen teilnehmen*. Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. Abgerufen am 09. August 2024, von https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/51576/file/Dissertation_Zenga_online.pdf
- Zimmermann, K. (2015). Kolonialismus und Sprachgeschichte in Iberoamerika. In D. Schmidt-Brücken, S. Schuster, T. Stolz, I. H. Warnke & M. Wienberg (Hrsg.), *Koloniaallinguistik: Sprache in kolonialen Kontexten* (S. 1–19). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110424799-002>
- Zimmerer, J. (2021). Deutschlands Tor zur Welt. Weltoffenheit und koloniale Amnesie in Hamburg. In J. Zimmerer & K. S. Todzi (Hrsg.), *Hamburg: Tor zur kolonialen Welt. Erinnerungsorte der (post-)kolonialen Globalisierung* (S. 15–28). Wallstein Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783835347342-15>

Der Beitrag wurde als Teil des Themenschwerpunktes „Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“ angenommen. Bei Heften mit thematischem Schwerpunkt entfällt das anonyme Peer-Review-Verfahren. Es erfolgt eine Prüfung der Beiträge durch die Gastherausgeberinnen und durch die ZFF-Redaktion.

“[T]he American Dream does not exist in reality because it isn’t for everyone” – Repräsentationen von *race* in österreichischem und deutschem Lehr-Lern-Material

GRIT ALTER¹

Abstract

This contribution critically investigates how selected textbooks and teaching materials for teaching English as a foreign language in German and Austrian primary and secondary schools perpetuate the construction of racism. The results of a critical discourse analysis exemplify how racist tendencies in educational media are not only subtly present, indicating a lack of sensitivity to the issue of racism in the respective publishing houses, but that this is also partly regarded as unproblematic in the reflection by teachers. This article addresses the following questions: How is race represented in English textbooks? What implications can be inferred from this representation? What actions need to be taken based on these implications?

1 Einleitung

Aktuelle Tendenzen zeigen mehr als je, dass eine Erziehung und Bildung im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie, zu Gemeinschaft, Frieden und Freiheit für alle Menschen ungeachtet ihrer kulturellen, wirtschaftlichen oder sozialen Herkunft relevant bleibt, wie sie in allen Schulgesetzen der bundesdeutschen Länder und in Österreich gesetzlich verankert ist (z. B. Bayerische Staatskanzlei, 2023; Land Mecklenburg-Vorpommern, 2010; Land Nordrhein-Westfalen, 2022). Die konsequente Orientierung an diesem Bildungsauftrag an Unterricht kann helfen, rassistischem, antisemitischem, völkischem und antidemokratischem Denken entgegenzuwirken. Eine der Grundlagen für die Umsetzung dieses rechtlich legitimierten Bildungsauftrags sind die Inhalte von Lehr-Lern-Material. Dieses sollte als Träger von Bildungsinhalten demokratischen und diversitätssensiblen Prinzipien entsprechen. Ein exemplarischer Blick in Lehrwerke und anderes Unterrichtsmaterial zeigt jedoch, dass dies in Einzelfällen nicht immer der Fall ist und bei aller Sorgfalt und allem Bewusstsein für interkulturelle Sensibilität dennoch Kontexte und Zusammenhänge entstehen, die kritisch reflektiert werden müssen.

¹ Prof. Dr. Grit Alter, Pädagogische Hochschule Tirol, Pastorstraße 7, 6020 Innsbruck, Österreich, E-Mail: grit.alter@ph-tirol.ac.at

Dieser Beitrag fokussiert im Rahmen des in der Einleitung zu diesem Heft eröffneten Gesamtblicks Beispiele aus Lehr-Lern-Material, Lehrbüchern und Arbeitsblättern für den Englischunterricht in der Primar- und Sekundarstufe, die im Kontext rassismuskritischer und rassismuse relevanter Reflexionen Anknüpfungspunkte für eine kritische Diskussion bieten. Braselmanns (2023, S. 173) Prinzipien der antirassistischen Unterrichtsvorbereitung beinhalten die Identifizierung von „material, imagery, and narratives that uphold, reproduce, and reinforce racist knowledge“ sowie von Material, das rassistische Sprache, Bilder und Erzählungen sichtbar macht. Wie die in diesem Kapitel diskutierten Beispiele zeigen, ist „epistemological racism“ (Kubota & Lin, 2009, S. 7–8) auch im Lehr-Lern-Material für den Unterricht in der Unter- und Mittelstufe weiterhin prävalent. Im Anschluss an eine Auseinandersetzung mit dem Konzept rassismuskritischen Unterrichts und einer Hinführung zu rassistischen Inhalten in Lehr-Lern-Material werden ausgewählte Lehrbuchseiten aus einem österreichischen und zwei deutschen Englischlehrbüchern sowie Material, das in österreichischen Grundschulen eingesetzt wurde, rassismuskritisch diskutiert. Fragen nach der Repräsentation von *race* in den Lehrwerken und deren Implikationen stehen im Vordergrund. Daraus wird Handlungsbedarf der Verlage, Hochschulen und Lehrpersonen abgeleitet und in einer Schlussbemerkung zusammengeführt. Es zeigt sich, dass rassistische Tendenzen in Bildungsmedien nicht nur unterschwellig vorkommen, was auf eine fehlende Sensibilität für das Thema Rassismus hindeutet, sondern dass dies in Rechtfertigungen von Lehrpersonen auch teilweise als unproblematisch angesehen wird.

2 Rassismuskritischer Unterricht

Um dem oben genannten Bildungsauftrag gerecht zu werden, muss der schulische Alltag durch Strukturen geprägt sein, in denen sich alle Beteiligten im Sinne der Demokratie und auf Grundlage der Menschenrechte entfalten und einbringen können. Dazu gehören neben den sozialen und didaktischen Organisationsformen des Unterrichts und dem Umgang der beteiligten Personen miteinander auch die Festlegung von zu vermittelndem Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial, das zu einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Inhalten anregt. Im Sinne der „Skills for the 21st Century“ (Trilling & Fadel, 2009) sollen Lernende befähigt werden, kollaborativ (*collaboration*), kommunikativ (*communication*), kritisch (*critical thinking*) und kreativ (*creativity*) zu denken und zusammenzuarbeiten. Diese „Learning and Innovation Skills“² stehen gleichberechtigt nebeneinander. Jedoch kann begründet argumentiert werden, dass in Zeiten von gefälschten Informationen, die im Internet kursieren, von falschen Medieninhalten, die mithilfe künstlicher Intelligenz faktischen Darstellungen zum Verwechseln ähneln, und einer Medienkultur, in der es *participatory culture* (Jenkins et al., 2009) ermöglicht, dass potenziell alle

2 Im *P21 Framework for 21st Century Skills* werden diese Fertigkeiten durch die Dimensionen „Digital Literacy“ und „Career and Life“ ergänzt. Für weitere Informationen dazu siehe Trilling und Fadel (2009).

zu *produzieren* (Bruns, 2008) werden, der Dimension des kritischen Denkens besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Diese steht daher im Zentrum des Bildungsprozesses. Ein kritischer Umgang mit den Informationen, die geboten werden, und den Quellen, aus denen sie stammen, ist schon jetzt essenziell und wird es in Zukunft noch mehr werden, denn vor allem die Gestaltungsmöglichkeiten durch künstliche Intelligenz sind in Anbetracht der rasanten Entwicklung noch nicht absehbar. Diese kritische Haltung betrifft selbstverständlich auch analoge Medien und, um beim Kontext der Schule und des Unterrichts zu bleiben, Lehr-Lern-Material. Entsprechend der Argumentation der einordnenden Bemerkungen zu diesem Heft knüpft dieser Beitrag damit an die gegenstandsbezogene Dimension eines rassismuskritischen Unterrichts an, der deswegen essenziell ist, weil er alle betrifft:

Wenn wir Rassismuskritik als die Kunst verstehen können, sich nicht dermaßen von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen, dann heißt dies auch, dass rassistische Formen alle Gesellschaftsmitglieder, gleichwohl in sehr unterschiedlicher Weise, beeinflussen, führen, leiten und regieren. Rassismus betrifft alle, wenn auch in unterschiedlicher Weise. (Mecheril & Melter, 2011, S. 14)

Dass Rassismus ein strukturelles Problem ist, wird auch im Lehr-Lern-Material für das Fach Englisch deutlich. Dies mag einige erstaunen, steht doch gerade das Fach Englisch, das Lehren und Lernen einer Weltsprache, für die Entwicklung kultureller Kompetenzen, für die Etablierung von Respekt gegenüber Anderen, für ein globales Miteinander und ein gemeinsames Gestalten von Zukunft (u. a. König et al., 2022). Dass selbst im Unterrichtsmaterial für die Primarstufe rassistische Inhalte verbreitet werden, wie im Verlauf des Beitrags exemplarisch gezeigt wird, ist gerade in Hinblick auf die frühe Prägung zu Weltoffenheit höchst problematisch.

Wie in dem einleitenden Artikel zu diesem Heft kritisch dargelegt wird, ist Sprachunterricht „in dire need of an explicit exploration of race“ (Kubota & Lin, 2006, S. 472). *Race* wird hier als soziales Konstrukt verstanden (Brasemann & Mihan in diesem Heft). Das Konzept *race* ist dabei wesentlich für Kontexte, in denen Menschen zusammenleben und arbeiten, denn

the idea of race influences our value judgements of different groups of people based on perceived bodily differences. These judgements exist on a continuum of sophistication and crudeness, ability and inability, and superiority and inferiority, (re)producing stereotypes, biases, and prejudices. (Kubota, 2021, S. 238)

Rassismus als Folge der Annahme und Konstruktion von Hierarchie und Macht einer Gruppe von Menschen gegenüber einer anderen wird verstanden als „discourse, knowledge, and social practices that, by means of inferiorization, denigration, marginalization, and exclusion, construct and perpetuate unequal relations of power between groups of people defined by perceived racial difference“ (Kubota, 2020, S. 712–713).

Er manifestiert sich in unterschiedlichen Formen und kann individuell, institutionell und epistemologisch wirken. Oft interagieren diese Formen und erhalten damit ein System der Dominanz und Unterdrückung aufrecht (Kubota, 2021). Bedingt durch

die vom westlichen Europa ausgegangene Kolonialisierung wird Rassismus als *weißer*³ Rassismus verstanden, also als normative und sozial konstruierte Macht des Weißseins (vgl. Rommelspacher, 2011). Epistemologischer Rassismus beschreibt eine Form, in der rassistische Annahmen und Vorurteile in das vorherrschende Wissenssystem integriert sind (Kubota, 2021, S. 240). Da es sich bei Lehrbüchern um offiziell akkreditierte Bildungsmedien handelt, mit denen Wissen an Lernende in institutionalisierten Bildungseinrichtungen weitergegeben wird, steht diese Form von Rassismus in diesem Beitrag im Vordergrund.

3 Rassistische Inhalte in Lehrbüchern und in Lehr-Lern-Materialien

Im Folgenden werden Beispiele aus Lehrbüchern bzw. Lehr-Lern-Material diskutiert, in denen rassistische Tendenzen deutlich werden.⁴ Sie stammen aus zwei deutschen Englischlehrbüchern für die Klasse 8 (*Orange Line 4*, 2017, und *Green Line 4*, 2017), einem österreichischen Englischlehrbuch für die Oberstufe (*Make your Way 8*, 2012) und von (pensionierten) Lehrpersonen, die eigenes Lehr-Lern-Material für die Primarstufe erstellt. Die Auswahl der Lehrwerke ist exemplarisch und punktuell. Die deutschen Lehrwerke werden vom Klett-Verlag herausgegeben, einem der drei größten Verlage für Englisch-Lehrwerke, und gehören an Haupt- und Realschulen bzw. am Gymnasium zu den am weitesten verbreiteten Lehrwerken. Gleiches gilt für *Make your Way* vom öbv in Österreich. Über das Material, das von den Lehrpersonen erstellt wurde, wurde in der Tiroler Tagespresse berichtet. Während diese punktuelle Auswahl die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen in diesem Beitrag einschränkt, spiegelt sie dennoch vergleichbare Forschung u. a. von Fereidooni (2019) wider. Im Anschluss an die Darstellung und Diskussion des jeweiligen Materials wird vorgeschlagen, wie eine rassismusrelevante Sensibilisierung von im Bildungsbereich Tätigen wirksam werden kann. Die Analyse des Lehr-Lern-Materials folgt den Ansätzen der kritischen Diskursanalyse, in der sprachliche und rhetorische Mittel in ein kritisches Verhältnis zu inhaltlichen Aussagen gesetzt werden, die Implikationen in Bezug auf Ideologie, soziokulturelle Zusammenhänge und ein impliziertes Menschenbild haben und damit konstruierte Machtverhältnisse aufdecken (Fairclough, 1995).

3 In diesem Beitrag wird Schwarz großgeschrieben und *weiß* kursiv gesetzt. Dies entspricht den Konventionen des Dossiers *Bildung für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (Grünheid et al., 2020). Beide Begriffe dienen nicht als Beschreibung phänotypischer Merkmale von Menschen, sondern vielmehr als Markierung konstruierter Kategorien, „die Dominanzverhältnisse und damit verbunden verschiedene gesellschaftliche Positionierungen, Hintergründe, Sozialisationen und Lebensrealitäten“ (Grünheid et al., 2020, S. 24) ausdrücken. Schwarz gilt somit als widerständige politische Selbstbezeichnung. Die Kursivsetzung von *weiß* verdeutlicht einen „sozio-politischen Ort, der als Norm konstruiert und mit Privilegien ausgestattet ist, üblicherweise aber unmarkiert bleibt“ (Grünheid et al., 2020, vgl. auch Bönkost, 2023).

4 Die Inhalte aus den Lehrwerken sind im Zusammenhang mit diversitätssensiblen Lehrwerksanalysen in einem anderen Kontext aufgefallen (vgl. u. a. Alter & Köffler, 2021; Alter et al., 2021).

3.1 *Orange Line 4: The American Dream*

In *Orange Line 4* wird das Thema „The American Dream“ verhandelt (Haß, 2017). Der Text „The American Dream“ endet mit dem Satz: „Critics say that the American Dream does not exist in reality because it isn't for everyone“ (Haß, 2017, S. 28). Rechts neben dem Text ist ein Bild abgedruckt, auf dem ein junger Schwarzer Mann in schwarzer Kleidung mit den Händen in den Hosentaschen vor einer mit Graffiti besprühten Wand steht, die Beine hüftbreit, die Fußspitzen nach außen deutend. Das Graffiti hinter ihm zeigt rechts einen Schwarzen Jungen, der Schriftzug „American Dream“ ist in die US-amerikanische Flagge integriert, zwischen den Wörtern ist die Freiheitsstatue zu erkennen.

Das Bild und der Verbaltext sind in unmittelbarer Nähe zueinander abgedruckt, sodass beide eng miteinander verknüpft werden. Es ist wahrscheinlich, dass Lernende die letzte Aussage des Textes („The American Dream is not for everyone“) mit dem jungen Schwarzen Mann verknüpfen. Damit wird durch das Layout und die Inhalte der Lehrbuchseite impliziert, dass Schwarze Männer nicht an der Ideologie des *American Dream*, der Idee, dass jede:r es in den USA zu etwas bringen kann, ‚vom Tellerwäscher zum Millionär‘, teilhaben. Sie werden hier im Kontext eines Gangstermythos (Mätschke, 2017, S. 259, zitiert in Fereidooni, 2019, S. 6) konstruiert und diskursiv von dem Konstrukt ausgeschlossen. In diesem Bild wird die Gangster-Assoziation hauptsächlich durch die schwarze Lederkleidung, schwarze Stiefel, das Kopftuch und die als provokant lesbare Körperhaltung getragen. Eine wohlwollendere Lesart könnte die Frage aufwerfen, inwiefern männlich und Schwarz gelesene Menschen dieselben Möglichkeiten wie andere Menschen haben, ihren Traum zu verwirklichen. Jedoch gibt es dazu keine Aufgabenformulierung bzw. keinen Denkansatz.

Vielmehr fällt auf, dass das Lehrbuch *Green Line 4* desselben Verlages (Weisshaar, 2017) weitere binäre Gegenüberstellungen von ‚weiß = reich und privilegiert‘ vs. ‚Schwarz = arm und benachteiligt‘ enthält. So etwa in einer bebilderten Textbox zum Thema „Lifestyles“ (Weisshaar, 2017, S. 9), in der zwei Bilder enthalten sind, von denen eines ein junges weißes Paar an einem Pool sitzend zeigt, im Hintergrund sind Dünen und das Meer zu erkennen; das andere Bild zu dieser Textbox zeigt eine Gruppe Schwarzer Menschen, die vor heruntergekommenen und geschlossenen Geschäften auf einem Bürgersteig entlanggehen. Der begleitende Text erläutert: „Lifestyles can be hugely different in the US. More than 45 million Americans are poor“ (Weisshaar, 2017, S. 9). Auch hier werden ausschließlich die Schwarzen als diejenigen konstruiert, für die das zutrifft. Schwarze werden diskursiv von Reichtum und Wohlstand ausgeschlossen. Ähnlich verhält es sich bei einem Lesetext zum Thema Kinderarbeit (Weisshaar, 2017, S. 23). Hier sind es ausschließlich weiße Menschen, die in einer Illustration gegen Kinderarbeit demonstrieren, während im Text „Alle Kinder sollten die Chance haben, eine Schule zu besuchen“ (Weisshaar, 2017, S. 23) ausschließlich Schwarze Kinder per Foto gezeigt werden. In der Unit und auch in dem Lehrwerk wird des Thema Rassismus nicht weiter angesprochen, es findet keine Thematisierung von Diskriminierung auf Grund von Hautfarbe und Herkunft statt, so dass eine Kontextualisierung durch die Lehrperson gegeben werden müsste.

3.2 *Make your Way 8*: Das „Problem“ multikultureller Partnerschaften

In *Make your Way 8* (Herok, 2012), einem österreichischen Englischlehrbuch für die Oberstufe, werden die Lernenden unter der Überschrift „Why can't we live together?“ in der Unit „Black isn't just a Colour“ dazu aufgefordert, in Gruppen sechs Fragen in Bezug auf ein Foto zu besprechen. Diese lauten:

- Look at the picture. Talk about some of the things that might be going through the minds of some of the wedding guests.
- What problems might this couple face, now and in the future, if the woman was Austrian and they wanted to live in Austria?⁵
- Would the problems be less, the same or worse if the man was white and the woman was black?
- If you had a boyfriend/girlfriend of a different skin colour, what problems might arise with your family and friends?
- Would it make a difference if your boyfriend/girlfriend was of the same skin colour but from a different country?
- Do you think Europe will ever be able to live in complete racial harmony? Explain the reasons for your answer (Herok, 2012, S. 30).

Auf dem dazugehörigen Bild ist ein frischvermähltes Ehepaar zu sehen, die Braut ist weiß, der Bräutigam Schwarz; beide lächeln sich glücklich an. Die Fragen geben einen ausschließlich problembehafteten Kontext für die Reflexion des Bildes vor. An keiner Stelle wird erwähnt oder zur Überlegung eingeladen, wie sich die beiden kennengelernt haben, wie vielleicht das erste Date verlief oder welche Wünsche und Träume sie für die gemeinsame Zukunft haben. Es wird explizit davon ausgegangen, dass eine solche Partnerschaft prinzipiell mit Problemen verknüpft ist und sie für Familie und Freunde problematisch sein muss. Angesichts der Wahrscheinlichkeit, dass nicht nur die Lerngruppen, in denen das Lehrbuch eingesetzt wird, multikulturell sind, sondern auch Lernende an dem Unterricht teilnehmen, die in solchen Partnerschaften glücklich sind, ist eine solche diskriminierende Einschränkung und Konstruktion von multikultureller Partnerschaft als Problem nicht nachvollziehbar. Die Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Lernenden, die in der einen oder anderen Dimension betroffen sein können, können fatal sein. Hier werden Stereotype und Vorurteile in einer Form und Intensität reproduziert und, falls diese bereits bestehen, verstärkt und legitimiert, die eines Englischunterrichts, der sich der Entwicklung von transkultureller Kompetenz verschreibt, unwürdig sind.

Dieser oberflächliche, einseitige und diskriminierende Kontext ist auch in diesem Lehrbuch kein Einzelfall. So nennt der Lesetext „From heroes to villains“ (Herok, 2012, S. 36–37) mit O. J. Simpson, Mike Tyson und Wesley Snipes lediglich Schwarze promi-

5 Diese Frage kann im Anschluss an eine Diskussion mit den Herausgeberinnen dieses Heftes durchaus auch positiv interpretiert werden. Zum einen werde hier eine transkulturelle Perspektive eröffnet, zum anderen das Problem Rassismus eben nicht mehr nur auf andere Kulturräume projiziert, sondern in den unmittelbaren geosozialen Kontext der Lernenden geholt. Damit ist es nicht mehr nur und ausschließlich ein Problem der sogenannten Zielkulturen, in denen es sonst vorwiegend kontextualisiert ist (vgl. Bönkost, 2014). Dennoch muss die Reduzierung der Beziehung als Problem kritisch reflektiert werden.

nente Personen und zeigt sie auf Fotos. Im Vergleich dazu finden sich in der Unit „A star is born“ (Herok, 2012, S. 40–55) mit James Dean, Leonardo DiCaprio und einem dreibeinigen Hund fast ausschließlich *weiße* Menschen. Lediglich Salma Hayek könnte als Person of Color gelten, wobei sie im Bild zum ersten Text auf Grund der Beleuchtung im Rampen- und Blitzlicht eher *weiß* erscheint.⁶ In der Unit „Mirror, mirror on the wall“, einer Hörübung zum Thema „What is beauty“ (Herok, 2012, S. 74), sind ausschließlich *weiße* Menschen wie Marilyn Monroe, George Clooney oder Catherine Zeta-Jones abgebildet. Positiv berühmt und schön sind fast ausschließlich *weiße* Menschen, was erneut bestehende Vorurteile und Stereotype verstärkt und bestätigt bzw. diese hervorruft. Durch die dichotome und ausschließliche Bebilderung von hier ausschließlich männlichen Verbrechern als Schwarze Menschen und erfolgreiche und schöne Menschen als *weiße* wird auch hier Schwarzsein eng mit negativen Assoziationen verknüpft. Auch in diesem Lehrwerk wird Rassismus nicht explizit thematisiert. Die Lernenden werden ohne weiteren Kontext mit diesen Inhalten konfrontiert und es liegt an der Lehrperson, eine kritische Reflexion anzubieten.

3.3 Rassistisches Zeichnen und Wortbildung in der Primarstufe

Im Januar 2021 wurde auf den offiziellen Seiten des Tiroler Bildungsservers, der von der Tiroler Bildungsdirektion gestaltet und verwaltet wird, eine „Schwungübung und Vorübung zur Schreibschrift“ als Download zur Verfügung gestellt, in der die jungen Lernenden eine breite Nase, große abstehende Ohren und krauses Haar in großen Schwüngen nachzeichnen sollen. Daneben stand in Anführungsstrichen als Bezeichnung für das Bild das N-Wort (Tiroler Tageszeitung, 2021, S. 6). Laut Recherchen der Tiroler Tageszeitung stammt das Übungsblatt von einem pensionierten Volksschuldirektor und wurde von der Redaktion des Tiroler Bildungsservers online gestellt. Dem Redakteur seien die rassistischen Inhalte nicht aufgefallen; die Übung wurde nach der Entdeckung entfernt und Schulen aufgefordert, das Material nicht zu verwenden. 2020 und 2021 waren die Jahre, in denen die #blacklivesmatter-Bewegung einen ihrer Höhepunkte hatte, nachdem George Floyd am 25. Mai 2020 durch Polizeigewalt ums Leben kam. Angesichts der medialen Präsenz von Rassismus und der kritischen Berichterstattung ist es unverständlich, wie ein solcher Inhalt nicht auffallen kann, womit die Bildungsdirektion das Erscheinen des Lernmaterials rechtfertigte. Die Tiroler Bildungsdirektion distanzierte sich und kündigte Konsequenzen an.

Dass es sich jedoch auch dabei nicht um einen Einzelfall handelt, zeigt ein weiteres Unterrichtsmaterial des Lipura Verlags, das 1998 erstellt und im März 2024 an einer Grundschule im Außerfern in Österreich eingesetzt wurde. Zum Thema „Wörterspiel – Spielwörter“ sollten die Lernenden zusammengesetzte Wörter bilden, u. a. auch aus dem N-Wort und „Puppe“ (Tiroler Tageszeitung, 2024, S. 21). Auf eine Beschwerde durch Eltern folgte als Erklärung der Direktorin der Schule, in der das Material zum Einsatz kam, dass das Kind das Wort zum einen nicht schreiben müsse und

6 Während eines Interviews mit *Un Nuevo Día* beschreibt sich Hayek als Libanesisch und Spanisch. Ihre Großmutter und Urgroßeltern mütterlicherseits stammen aus Spanien. Sie ist in Mexiko geboren, ihr Vater ist Libanese, ihre Mutter Spanierin.

zum anderen, dass es Aufgabe der Schule sei, Kindern auch heikle Wörter näherzubringen; es gäbe den Begriff (das N-Wort) und er könne nicht gelöscht werden. Des Weiteren sei mit den Kindern darüber gesprochen worden, dass und warum das Wort nicht mehr benutzt werden dürfe. Wenn dem so ist, dann ist nur fraglich, warum es den Lernenden im Lernmaterial ausgehändigt wird, das für sie sehr wohl eine gewisse Autorität besitzt und eben Inhalte enthält, die gelernt werden sollen. Auch hier distanziert sich die Tiroler Bildungsdirektion von jeglichem rassistischen Gedankengut und kündigt Konsequenzen an. Beim erstgenannten Fall wurde über keinerlei Konsequenzen berichtet, der zweitgenannte ist noch zu aktuell, als dass diese bekannt geworden wären.

Anhand der Beispiele aus den Kapiteln 3.1 bis 3.3 wird deutlich: „In the classroom, learners are also exposed to perspectives conveyed through textbooks, other materials, and classroom discussions. These discourses are likely to convey taken-for-granted racial, ethnic, or cultural differences“ (Kubota, 2021, S. 239). Diese Konstruktionen verbleiben in den Beispielen nicht nur auf der Ebene als selbstverständlich angenommener Unterschiede. Vielmehr werden von Verlagen und Autor:innen bestimmte stereotypisierende Narrative rekonstruiert, reproduziert und verbreitet. Dazu gehört, dass

- Schwarze Menschen Gewalt und Gefahr ausstrahlen. Ein gewisser „Gangstermythos“, den Mätschke (2017, S. 259, zitiert in Fereidooni, 2019, S. 6) in Kinderbüchern identifizierte, wird auch in den Beispielen aus ausgewählten Lehrbüchern sichtbar.
- die Interaktion mit Schwarzen Menschen problembehaftet ist; es ist Vorsicht geboten bzw. sie sollte vermieden werden.
- Weißsein als machtvolle, reiche Norm konstruiert wird, Schwarzsein als Abweichung davon.

Letzteres wird auch in Arbeiten von Taylor-Mendes (2009), Yamada (2015) sowie bei von Esch et al. (2020) bestätigt. Bönkost (2014, 2020), Vernal Schmidt (2022) und Marmer (2013) reflektieren die Rolle von Lehr-Lern-Material als gesellschaftlich legitimiertes Medium, das Wissen, Normen und Werte in institutionalisierte und autorisierte Bildungseinrichtungen transportiert. Für die österreichische Perspektive leisten Markom und Weinhäupl wertvolle Analysearbeit (Markom 2014; Markom & Weinhäupl, 2007), in der sie Macht- und Hierarchiemotive in Lehr-Lern-Material aufdecken. Lehrbücher sind damit „Orte, an denen diese Vorstellungen artikuliert, transformiert, aus- und umgearbeitet werden“ (Hall, 1989, S. 155, zitiert in Bönkost, 2020, S. 10). Diese Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Bilder in Englischlehrbüchern Stereotype verstärken und „problematic monolithic racial and cultural identities, such as White as wealthy, powerful, American, and economic and socially successful, and minorities as poor and powerless“ legitimieren und (re)konstruieren (von Esch et al., 2020, S. 401).

Auch in dem hier genannten Lehr-Lern-Material lassen sich solche Prozesse einer rassismusrelevanten Verfremdung von Menschen identifizieren. Der Text „From Heroes to Villains“ bezieht sich ausschließlich auf Schwarze Männer und nicht etwa auf

den *weißen* Südafrikaner Oscar Pistorius, der ebenfalls ein sehr erfolgreicher Sportler war und seine Lebensgefährtin ermordete. Es soll hier aber keinesfalls ein Fingerzeig-Diskurs eröffnet werden. Vielmehr geht es darum, dass hier Schwarzen Kindern und Jugendlichen beigebracht wird, „sich als minderwertig zu betrachten [, während] *weiße* Kinder im Laufe ihrer Sozialisation [lernen], dass sie anderen Menschen überlegen sind“ (Fereidooni, 2019, S. 9). Das hier diskutierte Lehr-Lern-Material ist dabei beispielhaft für weiteres Material, das mit solchen Darstellungen spezifisches rassistisches Wissen reproduziert, dessen Ursprung bis in die Zeit des Kolonialismus zurückreicht (Fereidooni, 2019, S. 7); koloniale und rassismusrelevante Wissensbestände werden somit nicht verlernt, sondern erneut perpetuiert (Castro Varela & Heinemann, 2016, zitiert in Fereidooni, 2019, S. 7).

4 Handlungsbedarf: Verlage, Hochschulen und Lehrpersonen in die Pflicht nehmen

Die Beispiele, die hier diskutiert wurden, können sicherlich als Einzelfälle bezeichnet werden, verallgemeinernde Aussagen können nicht getroffen werden, da z. B. die diversitätssensiblen Inhalte der besprochenen Lehrwerke nicht analysiert wurden. Dieses Desiderat müsste in einer umfangreicheren Analyse beforscht werden. Die hier aufgezeigten Beispiele verdeutlichen jedoch, dass eine „Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte [, um] Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren“ (Simon & Fereidooni, 2020, S. 1), Inhalt von Lehramtsstudium sowie der Fort- und Weiterbildungen sein sollte, um Lehrpersonen dabei zu unterstützen, rassismus- und diversitätssensibel mit Lehr-Lern-Material umgehen und agieren zu können.

Grundlage für eine solche Bewusstmachung kann die Entwicklung von *critical race literacy* sein, die ein rassismuskritisches Wahrnehmen von medialen Repräsentationen von *race* ebenso meint wie das eigene rassismuskritische und rassismusbewusste Handeln (vgl. Braselmann, 2024; Mihan, 2012; vgl. Braselmann/Mihan in diesem Heft).

Die Thematisierung von *race* innerhalb des Ansatzes von *critical literacy* hat das Ziel, dass Lernende befähigt werden,

die zu untersuchenden [literarischen] Texte als Teil des *race*-Diskurses einer Gesellschaft zu lesen; dass sie erkennen sollen, welche vermeintlichen Fakten, Wissensbestände und Identitäten im Zusammenhang mit *race* in den Texten auf welche Weise konstruiert oder ggf. dekonstruiert werden; dass sie Perspektiven und Interessen identifizieren können sollen, welche die Texte transportieren oder auch problematisieren und solche, die in den Texten verschwiegen werden. (Mihan, 2012, S. 199)

Übertragen auf die Repräsentation von *race* in Lehrbüchern gilt es, rassismusrelevante Narrative und strukturelle Ungleichbehandlung auf Grund von *race* zu erkennen, zu hinterfragen, anzusprechen und kritisch zu dekonstruieren. Dadurch kann es gelingen, kritisch mit tradierten Machtstrukturen und Wissensbeständen umzugehen und

deren Reproduktion und Rekonstruktion zu verhindern. Ähnlich wie in Mihans Ausführungen zum rassismuskritischen Lesen literarischer Texte ist es auch in Bezug auf die Gestaltung der Lehrbücher relevant, dass Lernende sprachliche und stilistische Mittel erkennen, mit denen rassismusrelevante Inhalte transportiert werden (Mihan, 2012, S. 199). Am Beispiel der Lehrbücher als Text bezieht sich dies z. B. auf die Auswahl und Anordnung der Texte und Bilder und die Auswahl der Aufgaben sowie die Perspektiven, die in diesen Gestaltungsmerkmalen deutlich werden. Eine solche *racial literacy*, wie sie von Braselmann (2024) auf *Black American Young Adult Literature* angewandt wird, ermöglicht es, „to identify, in professionally published and student-generated texts, concepts related to race and racism, and exercise [...] skills in discussing the complexity of these topics“ (Price-Dennis & Sealey-Ruiz, 2021, S. 14, zitiert in Braselmann, 2024). *Racial literacy* als die „capacity to decipher the durable racial grammar that structures racialized hierarchies and frames the narrative of our republic“ (Guinier, 2004, S. 100, zitiert in Braselmann, 2024) bezieht sich genau auf das Hinterfragen der rassifizierten Inhalte und Perspektiven, die auch in den Lehrbüchern deutlich werden, die offiziell akkreditierte Artefakte einer Gesellschaft sind.

Durch eine rassismuskritische Bildung sollen Schüler:innen lernen, rassismusrelevante Sachverhalte in Bildern, Texten und Reden zu erkennen (Fereidooni, 2019, S. 3). Während dies richtig und wichtig ist, zeigen die hier diskutierten Beispiele, dass der Fokus auf Schüler:innen zu kurz greift. Die Forderung muss sich sowohl auf die Arbeit der Bildungsverlage als auch auf Studien- und Fortbildungsinhalte zukünftiger und praktizierender Lehrpersonen beziehen, die für einen (selbst)kritischen Umgang mit rassismusrelevanten Kontexten und Inhalten aufgeklärt und sensibilisiert werden müssen. So können Prozesse der Selbstreflexion ermöglicht werden, in denen sich Akteur:innen der eigenen Positionierung bewusst werden und somit rassistischer Ausgrenzung entgegenwirken können (vgl. Mihan, 2012, S. 199).

Ein solches Hinterfragen von medialen Inhalten, die Ungleichheitsstrukturen aufrechterhalten, kann kontinuierlich konstruierte Wissensbestände und gesellschaftliche Systematiken aufdecken und Bewusstsein für eine reproduzierte Machtkonstruktion schaffen (vgl. Fereidooni, 2019, S. 9). Zusätzlich betont Fereidooni, dass es dafür „einer sensiblen und ernsthaften Thematisierung individueller Sozialisationsprozesse“ bedarf, um „sich als reale Personen zu begegnen und die erlernten Bilder über ‚die anderen‘ zu verlernen“ (Fereidooni, 2019, S. 9).

Eine [...] Sensibilisierung für die eigene rassismusrelevante Sozialisation kann [...] als Anstoß für eine Veränderung der Denk- und Verhaltensmuster fungieren, denn erst wenn Lehrer*innen reflektieren, was Rassismus mit ihnen und ihrem Leben zu tun hat, ist eine Basis dafür geschaffen, Vorgesetzten, Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern aus einer rassismussensiblen Haltung heraus zu begegnen. (Simon & Fereidooni, 2020, S. 4)

Die Lehrer:innenbildung muss rassismuskritische Reflexionsanlässe bereitstellen (Simon & Fereidooni, 2020, S. 4). Eine Möglichkeit der praktischen Umsetzung ist die Implementierung entsprechender Inhalte in das Lehramtsstudium sowie ein entsprechendes Fort- und Weiterbildungsangebot. Seminare zur kritischen Analyse von Lehr-

Lern-Material können für rassismusrelevante Inhalte sensibilisieren, zum Beispiel, indem ein kritisch-fragender Umgang mit Bildern und Verbaltexten eingeübt wird. Dieser sollte sich neben einer quantitativen Analyse unbedingt auch auf die qualitative Ebene der Repräsentation (vgl. Alter & Köffler, 2021; Alter et al., 2021) beziehen, da ein reines Vorkommen ‚der Anderen‘ noch keine Aussage über ihren Aktionsraum zulässt. Eine reine Abbildung bzw. Anwesenheit in den Texten kann unter Umständen auch einer bloßen ‚Hintergrunddekoration‘ bzw. einer gewissen Alibi-Präsenz dienen, relativ und in Ergänzung zu einer *weißen*, mittelständischen Norm. Selbstverständlich ist es hier unumgänglich, sich kritisch mit den eigenen Stereotypen auseinanderzusetzen, die ein Lesen der repräsentierten Personen als ‚Andere‘ bedingen. Folgende Fragestellungen können bei einer solchen kritischen Analyse als Orientierung dienen:

- Sind Personen repräsentiert, deren (äußere) Merkmale es zulassen, sie als ‚Andere‘ zu lesen?
- Inwiefern werden in den Texten und Bildern Stereotype bedient, reproduziert und verfestigt?
- Inwiefern werden in den Texten und Bildern Opfer-Täter-Zuschreibungen vorgenommen?
- Welche Personen werden in welchen Kontexten gezeigt?
- Welche Stimmen sind in den Texten und Bildern hörbar? Welche bleiben stumm?
- Welche Personen haben in den Texten und Bildern welchen Handlungsspielraum? Wie sind ihre Handlungen gerahmt?
- Inwiefern werden für marginalisierte Personen positive Handlungsräume und Zuschreibungen eröffnet?

Ziel ist es, dass (zukünftige) Lehrpersonen und im Bildungssektor auf den unterschiedlichsten Ebenen Tätige, seien es Mitarbeitende in der Bildungspolitik oder in Bildungsverlagen, Wissen, kritisches Bewusstsein und eine reflektierte Haltung gegenüber Rassismus und Antirassismus entwickeln (Kubota, 2021, S. 243), rassismusrelevante Strukturen erkennen und ihnen entsprechend entgegenwirken können. Die Hoffnung ist, dass diese eben nicht, wenn auch unbewusst, reproduziert und rekonstruiert werden.

5 Schlussbemerkung

„Kein Raum ist rassismus-, sexismus-, klassismus-, heterosexismusfrei“ (Fereidooni, 2019, S. 9). Das zeigte auch die rassismuskritische Diskussion des ausgewählten Lehr-Lern-Materials in diesem Beitrag. Konstruktionen von Macht und die rassistische Positionierung von *Blackness*, wie sie auch bereits in früheren Arbeiten (vgl. McKinney, 2017; Mitchell, 2012; Taylor-Mendes, 2009; Yamada, 2015) deutlich wurde, sind auch in deutschen und österreichischen Lehr-Lern-Mitteln präsent. Entsprechend fordern von Esch et al. (2020, S. 401), dass rassismusrelevante Bilder und Inhalte, die in Lehrplänen und Unterrichtsmaterial für den (Englisch-)Unterricht genutzt werden, einer weiteren

und genaueren kritischen Analyse und Reflexion unterzogen werden. Dieser Aufsatz und dieses Heft leisten dazu einen Beitrag.

Weder Bilder, Texte noch Aufgabenstellungen in Lehrwerken sind zufällig. Hinter den Zusammenhängen, die in diesem Beitrag analysiert und dargestellt wurden, stehen bewusste Entscheidungen für Layout, Inhalte und sprachliche Formulierungen. Es kann sein, dass die Zusammenhänge unbewusst hergestellt wurden bzw. von Lesenden hergestellt werden können. Es kann sein, dass sich die Autor:innen beim Erstellen der Lehrbücher dessen nicht bewusst waren. Gleichzeitig ist es hochgradig problematisch, dass sich „epistemological racism“ (Kubota & Lin, 2009, S. 7–8) in Lehr-Lern-Material, egal für welches Fach, weiterhin unterschwellig verbreitet (auch Braselmann, 2023, S. 169); es darf eben nicht sein, dass Rassismus als strukturelles Problem selbst in Bildungsmedien weiterhin perpetuiert wird.

Aktuelle Ereignisse in Politik und Gesellschaft, wie u. a. Trumps Wahlkampf in den USA oder die Erfolge rechter Parteien in Europa, unterstreichen die wichtige Aufgabe kritischer antirassistischer Pädagogik. So endet die Arbeit an diesem Beitrag in den Tagen, in denen die Sportschau die Dokumentation *Einigkeit und Recht und Vielfalt* veröffentlicht. Dort wird auf eine Studie der infratest dimap verwiesen, aus der hervorgeht, dass bei 21 % der Bevölkerung in Deutschland „Vorbehalte und Ablehnung gegenüber der migrantischen Herkunft von Teilen der Nationalmannschaft wie auch des Teamkapitäns bestehen“; Sympathien für eine weniger diverse Mannschaftsaufstellung zeigt eine ähnliche Verteilung (infratest dimap, 2024). 19 % der Fußballinteressierten finden es schade, dass der derzeitige Kapitän der Nationalmannschaft türkische Wurzeln hat. Zwar finden es auch zwei Drittel der Bevölkerung gut, dass in der deutschen Mannschaft viele Fußballer spielen, die einen Migrationshintergrund haben, und haben keine Vorbehalte, bei Fußballinteressierten sind es sogar drei Viertel (infratest dimap, 2024). Dennoch stimmt jede:r Fünfte der erstgenannten Positionierung zu. Daher ist es zentrale gesellschaftliche Aufgabe, „power and ideologies that reproduce the system of domination and subordination and enact antiracism with critical reflexivity on power dynamics, one's own privilege, and potential pitfalls in enactment“ (Kubota, 2021, S. 241) in Frage zu stellen. Die diskutierten Beispiele zeigen, dass das Erkennen von rassistischen Tendenzen weder selbstverständlich ist noch bei allen die Bereitschaft besteht, eigene Annahmen und Äußerungen kritisch zu reflektieren. Daher ist es umso entscheidender, Funktionen und Auswirkungen von Rassismus innerhalb sozio-kultureller und politischer Machtgefüge, die sich bereits im Bildungskontext und in Lehr-Lern-Material manifestieren, zu benennen, kritisch wahrzunehmen, herauszufordern und zu bekämpfen.

Eingang des revidierten Manuskripts 06.02.2025

Literaturverzeichnis

- Alter, G. & Köffler, N. (2021). Let boys explain the world to girls who do not know – Visual representations of gender and diversity in Austrian primary textbooks and implications for diversity-sensitive education. *Journal of Visual Literacy*, 40(3–4), 149–169. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2021.1974770>
- Alter, G., König, L. & Merse, T. (2021). All inclusive? Eine kritische Lehrwerksanalyse zur Repräsentation von Diversität in den Englischlehrwerken für verschiedene Schulformen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung: Inklusion*, 32(1), 81–104.
- Bayerische Staatskanzlei (2023). *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen*. Abgerufen am 5. Mai 2024, von www.gesetzebayern.de/Content/Document/BayEUG-1
- Braselmann, S. (2023). I’m not racist! – Addressing Racism in Predominantly White Classrooms with Cooperatively Designed Multimodal Text Ensembles. In C. Ludwig & T. Summer (Eds.), *Taboos and Challenging Topics in Foreign Language Education* (pp. 168–180). Palgrave. <https://doi.org/10.4324/9781003220701-19>
- Braselmann, S. (2024). A Self-Reflexive and Critical Approach to De-Centering Whiteness in Teacher Education: Teaching English with Black American Young Adult Literature. *Anglistik*, 35(2), 55–79. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2024/2/8>
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: from Production to Produsage*. Peter Lang.
- Bönkost, J. (2014). *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. WVT.
- Bönkost, J. (2020). Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. *Eckert.Dossiers 1* (S. 22-26). Abgerufen am 19. Februar 2025, von urn:nbn:de:0220-2020-0039
- Bönkost, J. (2023). *Kritisch weiß sein. Eine Anleitung zum Mitmachen*. Unrast Verlag.
- von Esch, K. S., Motha, S. & Kubota, R. (2020). Race and Language Teaching. *Language Teaching*, 53, 391–421. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000269>
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Addison-Wesley.
- Fereidooni, K. (2019). Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht. Abgerufen am 5. Mai 2024, von <https://schwarzkopf-stiftung.de/bildung-undreisen/materialien/rassismuskritik-fuer-lehrerinnen-und-peers-im-bildungsbereich>
- Grünheid, I., Nikolenko, A. & Schmidt, B. (Hrsg.) (2020). *Bildung – für Alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier*. pokubi. <https://doi.org/10.25366/2021.48>
- Haß, F. (2017). *Orange Line 4*. Klett.
- Herok, T. (2012). *Make your Way 8*. öbv.
- Infratest dimap (2024, 1. Juni). *Deutsche Fußball-Nationalmannschaft 2024. Ansichten zum multikulturellen Fußball-Team*. Abgerufen am 5. Mai 2024, von www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/deutsche-fussballmannschaft-2024-mehrheit-findet-multikulturelles-team-gut/

- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- König, L., Schädlich, B. & Surkamp, C. (Hrsg.) (2022). *unterricht_kultur_theorie: Kulturdidaktik gemeinsam anders denken*. Metzler.
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712–732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Kubota, R. (2021). Critical antiracist pedagogy in ELT. *ELT Journal*, 75, 237–246. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab015>
- Kubota, R. & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to Concepts and Theories. *TESOL Quarterly*, 40(3), 471–493. <https://doi.org/10.2307/40264540>
- Kubota, R. & Lin, A. (2009). Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Introduction to Research and Practice. In R. Kubota & A. Lin (Eds.) *Race, Culture, and Identities in Second Language Education. Exploring Critically Engaged Practice* (pp. 1–25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876657>
- Land Mecklenburg-Vorpommern (2010). *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern*. Abgerufen am 5. Mai 2024, von www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-SchulGMV2010V15P2
- Land Nordrhein-Westfalen (2022). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 5. Mai 2024, von <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#menuheader>
- Markom, C. (2014). *Rassismus aus der Mitte. Die soziale Konstruktion der „Anderen“ in Österreich*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426340>
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Braumüller.
- Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36(2), 25–31.
- McKinney, C. (2017). *Language and power in post-colonial schooling: Ideologies in practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730646>
- Mecheril, P. & Melter, C. (2011). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In P. Mecheril & C. Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 13–22). Wochenschau Verlag.
- Mihan, A. (2012). Toni Morrisons „Recitativ“ als Gegenstand eines Diskurses zu Doing/Undoing Race. In J. Hammer, M. Eisenmann & R. Ahrens (Hrsg.), *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht* (S. 193–208). Winter.
- Mitchell, K. (2012). Race, difference, meritocracy, and English: Majoritarian stories in the education of secondary multilingual learners. *Race Ethnicity and Education*, 16(3), 339–364. <https://doi.org/10.1080/13613324.2011.645569>
- Rommelspacher, B. (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In P. Mecheril & C. Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Wochenschau Verlag.

- Simon, N. & Fereidooni, K. (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken. (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 1–17). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7>
- Tiroler Tageszeitung (2021, 1. Februar). *Rassistische Malvorlage: Aufregung um Lernunterlage für Tiroler Volksschüler*. TT.de. Abgerufen am 15. September 2024, von <https://www.tt.com/artikel/30776980/rassistische-malvorlage-aufregung-um-lernunterlage-fuer-tiroler-volksschueler>
- Tiroler Tageszeitung (2024, 27. März). *Aufregung um Hausaufgabe, Wohlüberlegter Rassismus an Außerferner Volksschule*. TT.de. Abgerufen am 15. September 2024, von <https://www.tt.com/artikel/30879111/aufregung-um-hausaufgabe-wohlueberlegter-rassismus-an-ausserferner-volksschule>
- Taylor-Mendes, C. (2009). Construction of racial stereotypes in English as a foreign language (EFL) textbooks: Images as discourse. In R. Kubota & A. Lin (Eds.), *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice* (pp. 74–90). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876657-9>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*. Jossey-Bass/Wiley.
- Vernal Schmidt, J. M. (2022). Die Darstellung der Kolonialisierung Amerikas – eine rassismuskritische Analyse einer Lehrwerklektion im historischen Vergleich. In M. Franke & K. Plötner (Hrsg.), *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen* (S. 175–193). Narr.
- Weisshaar, H. (2017). *Green Line 4*. Klett.
- Yamada, M. (2015). *The role of English teaching in modern Japan: Diversity and multiculturalism through English language education in a globalized era*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814261>

Der Beitrag wurde als Teil des Themenschwerpunktes „Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“ angenommen. Bei Heften mit thematischem Schwerpunkt entfällt das anonyme Peer-Review-Verfahren. Es erfolgt eine Prüfung der Beiträge durch die Gastherausgeberinnen und durch die ZFF-Redaktion.

Critical Language Teacher Education: Unsettling Language and Race/ism in a 10th Grade EFL Classroom with Teacher Candidates

IRENE HEIDT¹

Abstract

Im Beitrag werden erste Ergebnisse eines Lehrforschungsprojekts vorgestellt, das darauf zielt, Möglichkeiten und Grenzen einer (rassismus-)kritischen Englischlehrer:innenbildung auszuloten. Lehramtsstudierende konzipierten im Rahmen eines Seminars der Englischdidaktik ein Schulprojekt zum Thema *race* und Rassismus und führten dieses mit einer Schulklasse im 10. Jahrgang durch. Dieser Prozess wurde qualitativ empirisch begleitet: Der von den Studierenden durchgeführte Unterricht wurde ethnographisch beobachtet, es wurden semistrukturierte Interviews mit den Studierenden durchgeführt und schriftliche Autoethnographien erhoben. Der Beitrag geht insbesondere auf die Unterrichtserfahrungen der Lehramtsstudentin Frieda ein, die im Rahmen des Schulprojekts das Ziel verfolgte, die Ko-Naturalisierung von Sprache und Rassismus zu hinterfragen. Während sie die Englischlernenden zur kritischen Diskurspartizipation ermutigte, stieß sie auf Grenzen rassismuskritischen Sprechens im schulischen Kontext. In der kritischen Diskursanalyse ihrer Autoethnographien wird herausgearbeitet, wie sie mit Momenten der Ungewissheit umging. Ausgehend von diesen ersten empirischen Einsichten sollen dekoloniale Potenziale von Englischunterricht diskutiert und Implikationen für eine kritische Fremdsprachenlehrer:innenbildung abgeleitet werden.

1 Introduction

The English language is often represented “as a neutral medium of international communication, as a language that holds out the promise of social and economic development to all those who learn it, as a language of equal opportunity” (Pennycook, 2019, p. 171). Such a beneficial understanding of English as a language of empowerment, of upward economic and social mobility, a language that promotes access and opportunities on the (global) job market is widely spread in the profession of English language teaching (ELT) (e. g. von Esch et al., 2020; Motha, 2014). Yet, this apolitical and ahistorical view of English as a lingua franca might hold true for some ‘cosmopolitan citizens’

¹ Irene Heidt, Ph.D., Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg, Universitätsplatz 1, 01968 Senftenberg, E-Mail: irene.heidt@b-tu.de

of the West, but it disregards the fact that this desirability and superiority of English as a global language has its roots in the colonial context and has also led to marginalization and inequality for those who do not belong to the so-called ‘inner-circle Englishes’ (Kachru, 1985).

Motha (2014) has illustrated how the discipline of ELT, including English as a Foreign Language (EFL), has played a decisive role in promoting this desirability of English in the colonial context. In this context, English was constructed as the language of civilization, progress, modernity, but also Whiteness² and nativeness, thus reinforcing the supremacy of the White native speaker. Given its colonial legacy, the discipline of ELT has shaped a particular image of language learners, embraced Western epistemologies, cultures, ways of thinking, speaking and perceiving the world. Accordingly, Pennycook (2007, p. 13) writes that the “conjuncture between ELT and colonialism has had long-lasting effects on the theories, practices, and beliefs of ELT: From classroom practices to beliefs about the cultural makeup of our students, many aspects of ELT reproduce cultural constructs of colonialism”. These “cultural constructs of colonialism” (Pennycook, 2007, p. 13) are still reproduced, but they operate in more silent and invisible ways in form of coloniality. In this regard, Maldonado-Torres (2007) makes a distinction between colonialism and coloniality. While the former is a project of the past, its effects in the form of coloniality still operate in the present:

Coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breathe coloniality all the time and every day. (Maldonado-Torres, 2007, p. 243)

Given its colonial past, Pennycook (2019, p. 171) argues that the English language is “ineluctably connected to power and politics, coloniality, and modernity”. In this context, the political aspect refers to the symbolic power of language not only to represent but ultimately to create perceptions about the social world as well as legitimate ways of being and knowing, which makes “language [...] inherently political” (Pennycook, 2001, p. 42; see also Kramsch, 2021).

The present paper deals with critical language teacher education (LTE) in the context of teaching English as a foreign language. More specifically, it is argued that addressing issues of colonialism, race, and racism in the EFL classroom requires *critical* language teachers who have insights into the ways language as symbolic power constructs racialized social realities and identities. This insight enables an awareness and critical interrogation of unequal discourses, thus opening up possibilities for discourse participation and transformation in the EFL classroom, instead of unconsciously reproducing them. Such a critical and discursive understanding of language as symbolic

2 I chose to capitalize White to emphasize how Whiteness subtly endures and operates within language, institutions, and communities. Leaving Whiteness uncapitalized risks representing it as a neutral or ‘natural’ category, instead of an artificial construct, thereby obscuring the underlying mechanisms of racism and colonial historicity. In this choice, I align with Appiah (2020) who writes: “The point of the capital letter, then, isn’t to elevate; it’s to situate” (see also APA, 2024).

power is of particular importance in LTE, since one of the main goals of teaching EFL is to enable language learners to identify, initiate, and participate in cultural discourses in today's globalized world (Hallet, 2008, p. 88). In addition to discourse participation, a *critical* approach to language education “focuses specifically on the role of language as a social practice and examines the role played by text and discourse in maintaining or transforming these orders” (Janks, 2014, p. 349).

To begin, I shall first discuss the co-naturalization of language and race, then engage with critical LTE and illustrate how it can contribute to disrupting this co-naturalized relationship. To exemplify how this can be achieved, I shall focus on the case of Frieda (pseudonym), a language teacher candidate (LTC) who participated in an anti-racist school project, conducted in a 10th grade EFL classroom at a German secondary school. Frieda's approach was selected as a case example from an ongoing qualitative study focused on critical LTE, to highlight how she raised students' critical language awareness regarding the colonial historicity of everyday language, thereby engaging her students in critical discussions on race and racism. I shall conclude by referring to the lessons Frieda has learned within the anti-racist school project and drawing implications for critical LTE.

2 The Co-Naturalized Relation Between Language and Race

Kubota and Lin (2009, p. 3) argue that a discursive understanding of language as symbolic power is of particular significance when dealing with issues of race and racism since race is (re-)produced through discourse: “Race is socially and historically constructed and shaped by discourses that give specific meanings to the *ways we see the world*, rather than reflecting the illusive notion of objective, stable, and transcendent truths” (my emphasis). Here, the authors emphasize the political dimension of language to shape unequal and racialized ways of seeing the world according to historically constructed Western or Eurocentric discourses which operate in silent and implicit ways. Since we are socialized into these racialized discourses or ways of seeing the world, we might misrecognize them as being commonsensical or ‘normal’, thus (unknowingly) reproducing the unequal social order (Bourdieu, 2000). This is supported by Rosa and Flores (2017) who emphasize that race and language, serving as social and cultural categories of differentiation, mutually co-construct each other to the extent that they are perceived as natural. This ‘co-naturalization’ (Rosa & Flores, 2017) of race and language has been termed *raciolinguistic ideology*, which is rooted in European colonial historicity and still persists in structuring the social order, e. g. through seemingly innocuous concepts such as the ‘native speaker’, ‘standard English’ or ‘linguistic authenticity’ (Schmenk, 2022). For language teachers, being critically aware of this intertwined relationship between language and race would not merely mean “to understand these structuring processes, but also to envision *unsettling* the terms of race and language as part of broader efforts toward decolonization and the eradication of white supremacy” (Rosa & Flores, 2017, p. 641, my emphasis).

In scholarly discourse, to decolonize English language education has been understood as a process to “*delink* language, culture, and thought from the Eurocentric categories that have defined them” (Pennycook, 2019, p. 181, emphasis in original). Pennycook (2019, p. 181) further suggests to “provincialize” supposedly global and commonsensical meanings and epistemologies in an effort to make students aware of the (colonial) historicity of words and to put them into dialogue with more local meanings and discourses so as to enable them to speak otherwise. He writes in this context: “[T]his is a question of unsettling common relations, not only of entering the traffic [of meaning] but of disrupting the traffic” (Pennycook, 2019, p. 177). In the subsequent section, I shall argue that learning how to teach English in a way that unsettles the relationship between race/ism and language is a significant part of critical LTE as a decolonial project.

3 Critical Language Teacher Education

The rationale for advocating a critical approach to LTE is rooted in the fact that, for (future) English language teachers, language serves not only as a medium but also as the content of instruction. Considering that English is not merely a neutral linguistic tool of global communication, but also reflects colonial historicity and Eurocentric epistemology through which speakers tend to (re-)produce unequal social orders, there is a need for critical language teachers who have an awareness of the workings of language as symbolic power (Heidt, 2022, 2023). Therefore, as Hawkins and Norton (2009, p. 32) emphasize:

Rather than have learners internalize such meanings as normal and right, critical language teachers work with their students to deconstruct language, texts, and discourses, in order to investigate whose interests they serve and what messages are both explicitly and implicitly conveyed.

In line with postmodern and postcolonial theory, I understand criticality as a “*problematizing practice* [...] a perspective that insists on casting far more doubt on the categories we employ to understand the social world” (Pennycook, 2004, p. 329, emphasis in original). Accordingly, employing a ‘problematizing practice’ in the EFL classroom would mean inviting learners to notice and problematize taken-for-granted cultural practices and discourses and to unsettle or delink those discourses from the Eurocentric epistemologies that have affected them. Such a critical approach to language teaching envisions a transformation of commonsensical discourses that ultimately shape social and cultural practices and the “ways we see the world” (Kubota & Lin, 2009, p. 3).

Decisively, critical LTE does not merely place the focus on the *what* (critical topics such as racism) but also on the *how*: How can LTCs be enabled to initiate and enact a dialogue as a ‘problematizing practice’ in the EFL classroom, instead of (unknowingly) reproducing issues of race and racism through everyday language and implicit knowl-

edge rooted in their habitus? Bonnet and Hericks (2020, p. 169) argue in this context that a focus on the *how* in the EFL classroom is essential for practicing intergenerational dialogue with learners since differing generations might have conflicting understandings of a 'just' and 'legitimate' social world. Accordingly, learning how to open up dialogic spaces where EFL learners are able to negotiate and problematize potentially conflicting meanings, worldviews, and discourses is a central part of critical LTE. In a similar vein, Legutke et al. (2022, p. 12–13) argue that LTCs should experience such a dialogic, context-sensitive, and action-oriented (*handlungsorientiert*) language teaching in the EFL classroom already during their teacher education.

However, initiating such a dialogue in the EFL classroom might lead to ambiguity of meaning, resistance, or inadvertent reproduction of racialized knowledge on the students' side since language and cultural learning are highly linked to subjective stances, worldviews, and assumptions, rooted in the habitus as implicit knowledge. Since the (prospective) EFL teacher is equally implicated in this dialogic space with her embodied imaginations of a 'just' social world, a critical reflection on LTCs' implicit knowledge is essential so as to avoid unknowing reproduction of racialized knowledge in the classroom (Heidt, 2023; Mihan & Graf, 2021). Simon and Fereidooni (2020) refer to such critical reflection on one's own subject position as *Standpunktreflexivität* ('position reflexivity'). This concept crucially considers intersectionality, inequitable relations of symbolic power, and knowledge production and it is an essential component in developing professional anti-racist competence in critical LTE.

While critical LTE is increasingly gaining attention in the German context (e. g. Gerlach & Fasching-Varner, 2020; Heidt et al., 2025), the influence on the curriculum and the EFL practices seems to be limited. Bonnet and Hericks (2020) name one major reason for this disconnect: the persistent neoliberal practices of assessment and respective types of competence which restrict negotiation of cultural practices, worldviews, and discourses in the EFL classroom in a dialogic and action-oriented (*handlungsorientiert*) way. And yet, moments of uncertainty and ambiguity that are linked to negotiation of meaning are particularly worthwhile in both critical LTE and in the EFL classroom, since they offer critical moments "where something changes, where someone 'gets it', where someone throws out a comment that shifts the discourse" (Pennycook, 2004, p. 330). As a language teacher educator, I was seeking to create and to capture those critical and transformative moments in the anti-racist school projects that became a significant part of my seminars, in an effort to mediate the often-perceived gap between language teaching theory and practice in LTE. In the subsequent sections, I shall provide insights into how the LTC Frieda created those dialogic moments within an anti-racist school project and how she has dealt with and reflected on the critical moments she has encountered while unsettling language and race/ism with 10th graders.

4 The Anti-Racist School Project: Aims and Contents

To address the above-mentioned co-naturalized nature of language and race/ism and to make LTCs aware of the symbolic power of language to construct racialized social and cultural orders, I have designed and taught a seminar in the Master's program 'Teaching English as a Foreign Language' at a university in Germany. The seminar was concerned with diversity-sensitive EFL teaching with a particular focus on critical (race) pedagogy. The goal of the seminar was to enable LTCs to become aware of and ultimately to be able to teach language as discourse and symbolic power in a dialogic and context-sensitive way regarding issues of race and racism. This was realized in the context of an anti-racist school project, where five LTCs designed and taught ten English lessons over two days in a 10th grade EFL classroom. These English lessons were conducted during the regular instruction time at a secondary school (*Gymnasium*), from 8:00 am to 12:35 pm on a Thursday and Friday, and were specifically allocated for the anti-racist school project. The school project took place in a secondary school situated in a predominantly White and socio-economically advantaged area in a larger German city. This demographic makeup is mirrored in the student body, as less than 15 percent of the students have what is commonly referred to as a 'migration background', a percentage notably lower than in other districts of the city.

The five LTCs who took part in the seminar and the school project each designed and taught 90-minute lessons, which were thematically interconnected and built upon each other. The English lessons were concerned with the topic of racism and aimed to unsettle the link between language and race, that is, to delink taken-for-granted discourses and meanings from the Eurocentric epistemologies that have shaped them (see discussion in section 2). Together as a group, the LTCs decided upon the title *#Black Lives Matter and beyond – Facing and challenging issues of racism* for the anti-racist school project, which first dealt with definitions of racism and White privilege, then focused on the power of language to (re-)produce a racialized order of things through everyday language, and closed with a discussion on the Black Lives Matter (BLM) movement in on- and offline spaces.

In preparing the tasks and materials, the LTCs followed the principle of action-oriented language learning and teaching (*Handlungsorientierung*) that placed the focus on language learners' discourse participation through the topic of BLM. This topic dominated the cultural and political discourse on social media at that time and was also of language learners' interest, as their regular EFL teacher reported in a meeting prior to the school project. Accordingly, the topic seemed to be relevant and meaningful to the students, thus encouraging dialogic exploration of issues of race and racism as envisioned in action-oriented language learning (cf. Delius et al., 2021). Furthermore, in introducing the LTCs to the action-oriented principle in the context of the seminar, I also intended to encourage them to initiate dialogue as a 'problematizing practice' within the school project, instead of merely transmitting declarative knowledge regarding issues of race and racism. Such an approach was also supposed to prepare LTCs to

deal with potentially conflicting meanings, worldviews, and uncertainty in the context of the school project.

Overall, the LTCs had considerable freedom in designing the tasks and materials and selecting the content. However, the school project was required to focus on the topic of race and racism. The choice of this topic stemmed from discussions with teachers at the focal school, who had increasingly observed that students do not take racialized utterances and their injurious and discriminatory effects seriously, as they believe that they are uttering “just words”. Here, the functionalist understanding of language as being a neutral linguistic system is clearly reproduced by the students, which is a product of the *Durchprozessierungslogik*, as argued by Bonnet and Hericks (2020). Such an understanding assumes a natural, stable, and predictable link between the signifier and signified. However, this tight link further reinforces the co-naturalized nature of language and race/ism, thus reproducing the unequal historicity of meanings and worldviews.

4.1 Method and Data Collection

The qualitative research project is based on the teaching project described above and offers first insights into an ongoing study that broadly focuses on critical LTE. Specifically, the study examines how LTCs experience, deal with, and reflect on critical or disorienting moments of uncertainty while teaching issues of race and racism in the EFL classroom in a dialogic and discursive way. The data collection included ethnographic classroom observations within the school project, EFL learners’ work products as well as semi-structured interviews with the five participating LTCs, conducted subsequent to the anti-racist school project. The interviews lasted for about 60 minutes and were audio-recorded, transcribed, and anonymized. The data further involves LTCs’ autoethnographic narratives which were written before and after the school project.

The present paper focuses more closely on Frieda’s autoethnographies. Frieda was chosen for this analysis as her reflections provide particularly detailed accounts of her teaching experiences, thus offering insights into the ways she has dealt with moments of uncertainty while unsettling language and race/ism with 10th graders. Frieda signed an informed consent regarding the academic use of her data, ensuring the ethical integrity of this research project. Her autoethnographies will be analyzed by using critical discourse analysis (CDA) which focuses on uncovering the ways in which language as discourse constructs and perpetuates social, structural, and epistemological inequalities. Blommaert (2005, p. 37) further emphasizes the importance of historicity in CDA, since “[p]ower and inequality have long histories of becoming”. This is especially relevant for analyzing issues of race, racism, and coloniality in discourse, thus making CDA an apt methodological choice for this study.

In scholarly discourse, autoethnography is understood as both a qualitative research approach and an emergent teacher learning tool (Yazan, 2018). Autoethnography combines elements of autobiography and ethnography, thus offering an introspective view on personal experiences and how they (mis-)align with cultural and political discourses and norms in a particular cultural context. In that sense, autoethnography

allows to advance *criticality* in LTE in that LTCs are encouraged to “engage in rigorous self-reflection – typically referred to as ‘reflexivity’ – in order to identify and interrogate the intersections between the self and social life” (Adams et al., 2017, p. 1). Reflexivity is understood in the present paper as a process that can support LTCs in moving away “from dogmatic, essentialized truths about themselves and others, and possibly get at the deeper, underlying ideological conditions and attachments, which may have led to such ‘truths’ in the first place” (Byrd Clark & Dervin, 2014, p. 4). Thus, critical reflexivity can also be understood as a ‘problematizing practice’ in that the LTCs were encouraged to problematize taken-for-granted categories, labels, and stories through which they perceive the world, themselves, and others. Such critical reflexivity also involves ‘implicit reflection’ (Gerlach, 2021, p. 42–43) on the embodied discourses, which are rooted in the habitus that both constrain and shape LTCs’ subjectivities, thereby potentially affecting their perception of teaching practices, materials, and their students.

To initiate critical reflexivity, the LTCs were asked to write three autoethnographies in the course of the seminar: In the first autoethnography, they analyzed and critically reflected on their privileged and oppressed subject positions and how these subject positions intersect with each other (intersectionality). This critical self-reflexivity relates to Simon and Fereidooni’s (2020) concept of *Standpunktreflexivität* and is a central aspect of critical and anti-racist language teacher education. Kubota (2015, p. 3) further adds that self-reflexivity “enables us to understand racism in broader relations of power and to take greater ethical responsibility in antiracism”. The second autoethnography was concerned with LTCs’ past school experiences which might implicitly orient their imaginations of ‘good’ language teaching practice, rooted in their habitus through their ‘apprenticeship of observation’ (Lortie, 1975). LTCs were also encouraged to potentially reframe these former language learning experiences in the context of the school project. The third autoethnography was composed after the school project and focused on the uncertainties, disruptions, and experiences the LTCs potentially made within the anti-racist school project. Thus, the focus was placed on ‘reflection-on-action’ (Schön, 1991), which is a retrospective reflection on a disorienting or critical moment, including implicit knowledge rooted in the habitus. Wilken and Bonnet (2022, p. 259) maintain in this context that “[i]f the disorientation remains, the individual may undergo a process of actual change in terms of their relation to self, others, and the world, which means that transformative learning/*Bildung* is initiated”. In the following section, I shall reconstruct Frieda’s teaching experiences in the anti-racist school project, primarily drawing on her autoethnographies and focusing on critical moments that have the potential to initiate transformative learning.

5 Unsettling Language and Race/ism in the EFL Classroom: Challenges and Chances

Frieda, a LTC in her thirties, initially pursued studies in multilingual communication, but found herself in an administrative work environment where she increasingly felt dissatisfied, as she reported in the interview. She started working in suicide prevention

where she learned to actively listen and pay close attention to the language articulated by people who have reached out over the phone when experiencing suicidal thoughts. Here, Frieda has sensed the power of language to affect and move people to get a different perspective on their social reality, relationships, and the self. Ultimately, her experiences in assisting and supporting others through dialogue have motivated her to pursue a career as an EFL teacher.

In the following excerpt, taken from the second autoethnography written prior to the school project, Frieda emphasizes the significance of “active listening,” creating a “safe space” and “open dialogue”, particularly when addressing issues such as race and racism as a White teacher:

It requires a lot of empathy and active listening but can be very effective if the safe space is created. [...] I have seen how other teachers failed to create a safe space and offer the possibility of open dialogue. [...] I was observing an English class in an 8th grade on September 11. [...] In this class there was a student with a migration background, he fled the war in Syria and found refuge in Germany. He raised a very valid question as to why September 11 was such a big deal in Germany and the Western world in general, but no one ever talks about the war in Syria, where more people die on a daily basis. The teacher of this class completely ignored the comment and continued with her planned class. [...] The teacher was reflecting the white norm, which is manifested in the education system but this would have been an opportunity to question this norm and learn something as the teacher, which is something I think a critical teacher should do.

According to Frieda, the EFL teacher perpetuated “the white norm” by ignoring the student’s critical comment on the unequal discussion of the war in Syria. Such a norm privileges Euro- and Anglo-centric knowledge which is deemed universal and legitimate in detriment of epistemologies produced in the Global South. This epistemological inequality also reveals the “different layers of historicity” (Blommaert, 2005, p. 131) that operate in a context and are not of equal order, thus creating tensions on a particular issue. In academic discourse, such an epistemological inequality has been termed ‘epistemological racism’ (e.g. Kubota & Lin, 2009) which goes unnoticed unless being questioned or problematized in the classroom. Accordingly, challenging epistemological racism in the EFL classroom requires problematizing taken-for-granted discourses by delinking or unsettling these discourses from the dominant Euro-/Anglocentric epistemologies that have defined them. This process has been understood as a decolonizing practice, as has been discussed earlier. However, as Braselmann (2023, p. 168) argues, discussions on issues of racism are “frequently avoided, if not tabooed in many classrooms”. This reaction has also been observed by Frieda, who reports that the teacher disregarded the student’s comment and “continued with her planned class”.

Contrary to this classroom observation, Frieda decided to design complex competence tasks (Hallet, 2013) that raised students’ awareness of issues on race and racism, encouraging them to engage in interaction and negotiation of meaning. Due to space constraints, I shall focus on one of Frieda’s tasks that aimed at problematizing the historicity of everyday words and phrases commonly used in the US which, in fact, carry racist connotations. Examples included ‘black sheep’, ‘cakewalk’, ‘law and order’, ‘long

time no see', etc. In this context, Frieda prepared short informative texts and also asked her students to further explore the historically and culturally constructed meanings of these words and phrases on the internet. The target task was to create posters for a gallery walk so as to inform and discuss with other students how people unconsciously uphold an unequal and racial order of things by using these phrases in their everyday language. The ultimate aim of the task was to foster students' critical language awareness and, as Frieda writes in her second autoethnography,

[...] to question the language [students] use, also in the other languages they speak. That they become aware that every phrase that can be found in a language has origins and sometimes these origins represent beliefs that they would not want to reproduce, like the German '*Jedem das Seine*' which was ingrained in the gate of the concentration camp Buchenwald. While its history may be older, the meaning of the phrase has changed with the Nazi time. While it is the free choice of everyone to continue to use certain phrases, even with knowing where they come from, an awareness needs to be created for the use of language. That is the overall goal of the lesson.

In essence, she intended to foster students' critical awareness that the language we unconsciously use is charged with sedimented historicity, that is, with "alien value judgements" (Bakhtin, 1981, p. 276) for which we are answerable, even though we do not wish to "reproduce" them, as Frieda writes above. To make her point clear, she draws a parallel to the German saying 'to each what s/he deserves' (*Jedem das Seine*) which was cynically (mis-)used by the Nazi regime. This saying has been reproduced to such an extent that it has become a conventional, commonsensical or, as Butler (1997, p. 14) puts it, "citational" everyday phrase, "breaking with the prior contexts of its utterance and acquiring new contexts for which it was not intended". Due to this citational character of language, we unknowingly reproduce the "condensed historicity" (Butler, 1997, p. 3) embedded in the everyday language we have been socialized into, thus (unknowingly) upholding an unequal order of things. Regarding this condensed historicity of language, Kramsch (2006, p. 103) argues that "[t]he role of the language teacher should be to diversify meanings, point to the meanings not chosen, and bring to light other possible meanings that have been forgotten by history or covered up by politics". This is the very process of disrupting the "dangerously monolithic traffic in meaning" (Kramsch, 2006, p. 102) and unsettling language from its problematic historicity which silently operates through discourse.

And yet, unsettling common discourses and diversifying normative and hegemonic meanings is quite a challenging endeavor, as Frieda's teaching experiences have shown. While ethnographically observing her teaching lessons, I recorded in my ethnographic field notes that some students voiced disagreement such as "Isn't it racist to say that we are all racists?", "I don't think that the phrase 'long time no see' has racist connotations, today it is just a way to say that we haven't seen each other in a while", "I don't agree that words such as 'black sheep' are racially loaded terms, they just refer to the black color". These statements illustrate students' referential understanding of language, which is not surprising given the structuralist and functional understanding of language that largely dominates EFL textbooks and classrooms (Bonnet & Hericks,

2020). However, as Frieda reflects in her third autoethnography composed after the school project, these comments had a disorienting effect on her:

When I was challenged the first time, I was stumped for a brief moment as I wasn't sure whether I should engage in that form of discussion. However, I quickly remembered why I was doing this project and one of the reasons was to get students talking about racism even if that means challenging what I say. So instead it was a chance, an opportunity to stray a little from the initial plan for the lessons and to allow the students to critically engage.

In this retrospective 'reflection-on-action' (Schön, 1991), she reflects on a feeling of uncertainty when being "challenged" by the students. Here, Frieda reveals the transformative purpose of her lesson, that is, creating awareness of racial and colonial historicity of seemingly innocuous language and engaging the students into a critical dialogue despite being challenged. However, it becomes evident that while Frieda intended for the transformative moment to occur in the students' consciousness, it also happened in her own consciousness and teaching practice as she chose not to ignore students' comments, but to divert from her lesson plan, thus allowing a dialogic discourse participation on the issue at hand.

Despite these challenges, Frieda felt that she had initiated the process of "unsettling common relations" (Pennycook, 2019, p. 177), which includes disrupting the traffic of unequal meanings carrying racist connotations. Accordingly, she notes in her third autoethnography, written subsequent to the school project:

[L]anguage is ever changing and maybe language has changed in a way that certain phrases that are historically racially connotated [sic] do not have this connotation in the generation the students are in. However, I do think it is important to understand that at some point it was used in racially charged way. I do not have any control over how students perceive the phrases but at least they were made aware of their origins. Whether they accept or reject that meaning is up to them. I think the fact that they voiced disagreement with the connotations shows that they were critically examining the phrases.

Here, Frieda reflects on the beneficial, but sometimes challenging nature of epistemological decentering which is also understood as "the willingness to step out of one's usual way of feeling, reasoning and talking about things and enter 'someone else's problem' – and to understand what makes it a 'problem' for that particular person in the first place" (Kramsch, 2023, p. 33). However, to decenter from the epistemologies and discourses one has been socialized into or has been familiar with requires the students to problematize the very discursive categories they use to make sense of the social world, themselves, and others. This decentering experience can cause disagreement and rejection, as was the case in Frieda's lessons. However, as Frieda writes, it is important to make the students "aware" of the condensed historicity and the racial connotations since, according to Butler (1997, p. 8), it is a question of ethical responsibility of "those who inherit the responsibility for whether language will live or die".

6 Lessons Learned: Language, Race/ism, and Critical Language Teacher Education

Critical LTE in today's uneven times requires a different understanding of language, one that disrupts the "monolithic traffic in meaning" (Kramsch, 2006, p. 102) by making language learners aware of the political effects of language as symbolic power to construct unequal or racialized social realities and perceptions through everyday language according to which we (unconsciously) act. Unfortunately, such an understanding of language is often neglected in both EFL classrooms and LTE. Fandrych (2021, p. 59) supports this perception by writing with regard to foreign and second language education: "Außen vor bleibt, dass Sprache selbst unauflösbar mit gesellschaftlichen Machtstrukturen, Differenzverhältnissen und sozialer Positionierung verbunden ist und somit kein neutrales Instrument des Interessensausgleichs [...] darstellt".

Accordingly, the anti-racist school project did not aim so much at applying best teaching practices LTCs have learned in the seminar, but rather at preparing them to experience the symbolic power of language and the accompanying symbolic power struggles that arise from negotiating conflicting meanings and discourses in the EFL classroom when issues of race and racism are discussed. In this context, Braselmann (2023, p. 171) equally argues that "[r]egarding racism, teachers in predominantly white classrooms should be prepared to deal with [...] negative responses of denial and resistance". Thus, the development of professional anti-racist competence in LTE cannot be reduced to declarative knowledge of specific content, teaching methods and practices, but also has to include learning how to navigate and respond to critical moments that are contingent on conflicting discourses, meanings, and worldviews brought about by the EFL learners when discussing issues of race and racism. As Frieda's autoethnographies have illustrated, dealing with such critical moments also includes grappling with one's own subject position when being challenged or confronted with moments of rejection in the classroom. Pennycook (2004, p. 333) notes in this context that

[l]earning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space [...] and negotiating ways of doing this with our past histories, fears, and desires; our own knowledges and cultures; our students' wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations.

From this perspective, contradictions, misalignments or unpredictable critical moments will necessarily emerge in the EFL classroom, since both experienced and future language teachers have to reconcile various norms, perspectives, and expectations while teaching: their own, those of their students' as well as institutional and sociopolitical. However, encounters with uncertainty resulting from these contradictory and conflicting norms and expectations can also serve as productive opportunities for dialogic or (self-)reflexive engagement with issues on racism, thus offering transformative moments of *Bildung* for teachers and students alike (Gerlach & Fasching-Varner, 2020; Wilken & Bonnet, 2022).

Critical language teacher educators play an important role in supporting LTCs to reflect on and reconcile different and conflicting norms and knowledge domains in an effort to avoid what Roters (2012, p. 273) has termed as “*Diskrepanzerfahrungen*” (‘experiences of discrepancy’). These experiences occur when misalignments between theory and practice or, as in Frieda’s case, between her desire to implement critical perspectives on language as symbolic power in anti-racist language teaching and the learners’ resistance to such an understanding of language, remain unaddressed. Offering spaces for reflexivity, negotiation, and discussion of those moments by searching for an alternative regarding the choices made in class by LTCs seem to be vital. For example, Frieda’s complex task fostering students’ critical language awareness of racially charged terms was innovative and engaging. However, in our conversation after the school project we discussed whether her task design could engage students more strongly on an affective level so as to lay the ground for epistemological decentering, that is, „to step out of one’s usual way of feeling, reasoning and talking about things and enter ‘someone else’s problem’“ (Kramsch, 2023, p. 33). For instance, the racially loaded terms could be discussed not merely as historically but also as emotionally charged terms that have “affective resonances in the bodies of speakers and hearers” (Kramsch, 2009, p. 2), thus allowing students “to understand what makes it a ‘problem’ for that particular person in the first place” (Kramsch, 2023, p. 33). This would make the idea of language as symbolic power less abstract and could also allow for exploring the emotions these terms evoke. Using literature with characters whose biographies significantly differ from those of the predominantly White students in the focal school could facilitate this exploration.

A further moment of critical reflection occurred when we discussed the parallel to the German phrase *Jedem das Seine* used by Frieda in one of her autoethnographies. Surprisingly, she decided not to draw this parallel in the classroom which in fact could have helped her students to grasp the emotional power of highly charged terms and phrases that are associated with historical traumas and collective memories in the sociohistorical context her students are situated in (e.g. Martin & Häuser, 2024). In our discussion, we agreed that drawing such a parallel that is familiar to the students’ life worlds could have greatly helped them to understand and potentially to unsettle the link between language, culture, and thought from the problematic historicity and epistemologies that are silently reproduced in conventional everyday language. This is what Pennycook (2019, p. 173–174) has termed as “provincializing” supposedly commonsensical meanings and epistemologies in an effort to make students aware of the (colonial) historicity of words and to put them into dialogue with more local meanings and discourses so as to enable them to speak otherwise.

Nevertheless, it is important to acknowledge that this joint reflection and discussion with Frieda also reflects my own subject position and understanding of what constitutes ‘critical’ LTE, which is largely shaped by postmodern and postcolonial discourses. This highlights the relevance of what Pierre Bourdieu (2003, p. 282) has termed ‘epistemic reflexivity’, the practice of “objectivizing the subjective relation to the object”, which involves scrutinizing how the researcher’s embodied knowledge and posi-

tionality might inform the research process. Far from being “anti-scientific subjectivism”, Bourdieu (2003, p.282) asserts that such reflexivity is essential for “genuine scientific objectivity”. This tension between researcher positionality and scientific objectivity reveals a methodological challenge that requires critical awareness and reflection from language teacher educators and researchers.

In conclusion, learning to teach and navigate sensitive discussions in today’s increasingly diverse classrooms has undoubtedly become a challenging yet deeply inspiring, rewarding, and in some cases transformative experience for both LTCs and their respective language teacher educators. However, it has to be noted that the observations in the present paper are based on a single-case study. Further research is needed across diverse educational contexts regarding critical language teacher education.

Eingang des revidierten Manuskripts 06.02.2025

References

- Adams, T. E., Ellis, C. & Holman Jones, S. (2017). Autoethnography. In J. Matthes, C. Davis & R. F. Potter (Eds.), *The international encyclopedia of communication research methods* (pp. 1–11). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>
- APA = American Psychological Association (2024). *Racial and ethnic identity*. APA Style. Retrieved on the 22. February 2025, from <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/bias-free-language/racial-ethnic-minorities>
- Appiah, K. A. (2020). The Case for Capitalizing the B in Black. *The Atlantic*. Retrieved on the 07. November 2025, from <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/06/time-to-capitalize-blackand-white/613159/>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 165–180). Narr Francke Attempo.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 281–294. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00150>
- Braselmann, S. (2023). I’m Not Racist! – Addressing Racism in Predominantly White Classrooms with Cooperatively Designed Multimodal Text Ensembles. In C. Ludwig & T. Summer (Eds.), *Taboos and controversial issues in foreign language education: Critical language pedagogy in theory, research and practice* (pp. 168–180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003220701-19>
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.

- Byrd Clark, J. & Dervin, F. (2014). Introduction. In J. Byrd Clark & F. Dervin (Eds.), *Reflexivity in language and intercultural education: Rethinking multilingualism and intercultural-ity* (pp. 1–42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315879604>
- Delius, K., Surkamp, C. & Wirag, A. (2021). Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Zur Einführung in den Band und zum Stand der Forschung. In K. Delius, C. Surkamp & A. Wirag (Hrsg.), *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch: Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten* (S. 7–34). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1609>
- von Esch, K S., Motha, S. & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391–421. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000269>
- Fandrych, C. (2021). Nachhaltigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht: Sprachkonzeptionelle und sprachenpolitische Desiderate. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–66). Narr Francke Attempto.
- Gerlach, D. (2021). Making Knowledge Work: Fostering Implicit Reflection in a Digital Era of Language Teacher Education. *The Langscape Journal*, 3, 39–51. <https://doi.org/10.18452/22342>
- Gerlach, D. & Fasching-Varner, K. (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 217–234). Narr Francke Attempto Verlag.
- Hallet, W. (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 76–96). Narr.
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 124, 2–9.
- Hawkins, M. & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30–39). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.006>
- Heidt, I. (2022). Fostering symbolic competence in the age of Twitter Politics: A teaching unit on linguistic and political emergencies for learners of English. *Anglistik – International Journal of English Studies*, 33(3), 75–90. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/3/8>
- Heidt, I. (2023). Fostering critical language teacher education through autoethnography: Empirical insights into an EFL teacher candidate wrestling with raciolinguistic ideologies and embodied knowledge. In E. Wilden, L. Alfes, K. F. Cantone, S. Çikrikçi & D. Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 228–243). Schneider bei wbv.
- Heidt, I., König, L., Louloudi, E. & Merse, T. (2025). Kritische Fremdsprachenlehrkräftebildung: Desiderate, Beispiele, Vernetzungsideen. In N. Kulovics, O. Mentz & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen, Grenzräume, Entgrenzungen: Perspektiven in der Fremdsprachenforschung* (S. 410–419). Schneider bei wbv.

- Janks, H. (2014). Critical literacy's ongoing importance for education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 349–356. <https://doi.org/10.1002/jaal.260>
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2006). The traffic in meaning. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(1), 99–104. <https://doi.org/10.1080/02188790600608091>
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108869386>
- Kramsch, C. (2023). Re-imagining foreign language education in a post-COVID-19 world. In C. Lütge, T. Merse & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connection* (pp. 15–40). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003183839-3>
- Kubota, R. (2015). Race and language learning in multicultural Canada: Towards critical antiracism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.892497>
- Kubota, R. & Lin, A. (2009). Race, culture, and identities in Second Language Education: Introduction to research and practice. In R. Kubota & A. Lin (Eds.), *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice* (pp. 1–24). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876657>
- Legutke, M. K., Saunders, C. & Schart, M. (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 3–27.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Martin, I. & Häuser, N. (2024). Decolonise your mind: Critical language awareness: Machtstrukturen und Kolonialität in der Sprache aufdecken. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 190, 39–45.
- Mihan, A. & Graf, A. (2021). Kritische Community Autoethnographie und die Sensibilisierung angehender Lehrpersonen für rassismuskritischen Englischunterricht. In A. Wegner, M. Busch & J. Frisch (Hrsg.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (S. 229–262). Wochenschau-Verlag.
- Motha, S. (2014). *Race, empire, and English language teaching: Creating responsible and ethical anti-racist practice*. Teachers College Columbia University.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge; L. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>
- Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 327–346). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834.017>

- Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 13–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_2
- Pennycook, A. (2019). From Translanguaging to Translingual Activism. In D. Macedo (Eds.), *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (pp.169–185). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-7>
- Rosa, J. & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Waxmann Verlag.
- Schmenk, B. (2022). Das *Native-Speaker*-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(2), 163–187.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In Fereidooni, K. & Simon, N. (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassistischkritischer Unterrichtsplanung* (S. 1–18). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_1
- Wilken, A. A. & Bonnet, A. (2022). Transformative learning and professionalization through uncertainty? A case study of pre-service language teachers during a STIE. In G. Barkhuizen (Eds.), *Language teachers studying abroad: Identities, emotions and disruptions* (pp. 256–268). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22679749.24>
- Yazan, B. (2018). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.388>

The article was accepted as part of the thematic focus ‘anti-racist foreign language education’. The anonymous peer review process does not apply to issues with a thematic focus. The contributions are reviewed by the guest editors and the ZFF editorial team.

Wer über George Floyd spricht, sollte auch Mouhamed Dramé kennen – Glocality als Reflexionsfolie zur Förderung einer rassismuskritischen Positionierung von Englischlehrpersonen

NATALIE GÜLLÜ¹

Abstract

In recent years, there has been a growing call for critical anti-racist professional competences for teachers, as racism structures all social interactions – including language education. It could be argued that English teachers are more familiar with racism than most of their colleagues, as racism-related issues are frequently addressed in English language textbooks. However, these might also reproduce racism and cannot guarantee a critical anti-racist engagement. By focusing only on English-speaking countries, the English language classroom runs the risk of localising racism overseas if it does not refer back to Germany as a post-colonial and post-national socialist society, where racism is widely considered to have been overcome. This paper proposes glocality as a potentially fruitful concept for promoting critical anti-racist professionalisation. Originating in environmental research, glocality integrates local and global spheres while revealing a simultaneity of universalising and particularising tendencies of different phenomena. In education, it helps to identify intersections of the global and the local of racism and can be used in reflection processes. To illustrate its benefits for English language teacher education, two racism-relevant examples at the societal and individual level are outlined. These show how racism in English-speaking target cultures can be interconnected with the local context (e.g., Germany) or individual positionality (e.g., of the author). Then, potential moments for glocal self-reflexivity in university English teacher education are suggested in order to initiate a critical anti-racist professionalisation within existing structures.

¹ Natalie Güllü, Bergische Universität Wuppertal, Didaktik des Englischen, Gausstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: guellue@uni-wuppertal.de

1 Einleitung

Rassismus ist ein gesamtgesellschaftlich relevantes Phänomen, das den schulischen Englischunterricht einerseits durchzieht und andererseits in diesem thematisiert und bekämpft werden kann. Da der Englischunterricht immer noch englischsprachige Zielkulturen fokussiert, läuft er Gefahr, Rassismus außerhalb der Lebenswelt der am Unterricht Beteiligten zu verorten (Bönkost, 2022; Güllü & Gerlach, 2023). Deshalb soll das Konzept der *glocality* als Reflexionsfolie – hier zunächst für angehende Lehrer:innen – vorgestellt werden, welches diesen ermöglicht, das Rassismusrelevante im Englischunterricht (das Globale) auf das Selbst und seine Umgebung (das Lokale) zu beziehen, um eine selbstreflexive, rassismuskritische Professionskompetenz anzubahnen, die nachhaltig das fachliche und pädagogische Handeln transformieren könnte. Anhand der Beispiele rassistischer Polizeigewalt und Rassismus in kulturellen Praktiken wird skizziert, wo das Lokale im Globalen zu finden ist. Daran soll verdeutlicht werden, wie der Kontext englischsprachiger Zielkulturen mit dem lokalen, historisch spezifischen Kontext (z. B. Deutschland) oder der individuellen Positionierung (z. B. der Autorin²) verknüpft und der Nutzen der Integration von Glokali-tätsansätzen in eine rassismuskritische Englischlehrer:innenbildung begründet werden kann. Mit dem Ziel, eine Möglichkeit zur rassismuskritischen Professionalisierung (Fereidooni, 2020) in der ersten Phase der Lehramtsausbildung aufzuzeigen, soll in diesem Beitrag zudem anhand zweier exemplarischer Themenbereiche dargestellt werden, an welchen Stellen sich die Implementierung einer globalen Reflexionsfolie anböte. Darüber hinaus werden Anschlussmöglichkeiten für globale Reflexionsmomente im Englischlehramtsstudium vorgeschlagen.

2 Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Positionierung von Englischlehrpersonen

Englischlehrpersonen in Deutschland thematisieren in der Sekundarstufe 1 und 2 zwangsläufig rassismusrelevante Gegenstände – vorgegeben durch Lehrwerke und Curricula (siehe Alter in diesem Heft), da diese durch einen landeskundlich gewählten Zugang punktuell die koloniale Vergangenheit englischsprachiger Zielkulturen streifen. Einheiten u. a. in Lehrwerken wie *Notting Hill Gate* 6 für die Jahrgangsstufe 10 (Schmidt, 2020) oder *Access* 2 für die Jahrgangsstufe 6 (Devlin & Williams, 2023) verhandeln Siedlungskolonialismus, Versklavung oder die Bürgerrechtsbewegung in den

2 Ich schreibe diesen Text aus einer *weißen* Position. Das bedeutet, dass ich selbst nicht negativ von Rassismus betroffen bin, weil ich *weiße* Privilegien habe und nicht rassifiziert, ausgeschlossen oder bedroht, sondern als Norm wahrgenommen werde. Trotzdem betrifft mich Rassismus, weil er mir beigebracht hat, rassistisch zu denken und zu handeln. Die Dekonstruktion dessen sehe ich als notwendigen, lebenslangen Lernprozess. Im Folgenden wird *weiß* kursiv und klein geschrieben, um den „Konstruktcharakter“ hervorzuheben „und diese Kategorie ganz bewusst von der Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotenzials abzugrenzen“ (Eggers et al., 2005, S. 13). Schwarz als wird mit großem „S“ geschrieben, auch als Adjektiv (Eggers et al., 2005, S. 13). Der Begriff beschreibt einen geteilten Erfahrungsraum und gilt als eine politische Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen.

USA. Lernende und Lehrende kommen dabei mit den langfristigen Folgen von Kolonialismus und Imperialismus sowie der Ausbreitung der englischen Sprache und Kultur in Berührung, jedoch ohne dass diese explizit als solche gerahmt oder problematisiert werden müssen. Durch die Erweiterung um landeskundliche Themen wie Südafrika, Indien und Nigeria als Vertreternationen der sog. *New Englishes* im Lehrwerk werden zwar mehr Repräsentation nicht-weißer Mehrheitsgesellschaften und eine Gelegenheit für die Thematisierung postkolonialer Perspektiven geschaffen, eine macht- und rassistuskritische Auseinandersetzung findet aber nicht zwangsläufig statt. Möglicherweise werden diese Themen oberflächlich behandelt, da der Englischunterricht als eine *textbook-defined practice* (Akbari, 2008; Gerlach & Lüke, 2024a) beschrieben werden kann. Er ist jedoch auch einer Durchprozessierungslogik unterworfen, die die inhaltliche Auseinandersetzung einem formorientierten, lehrwerkzentrierten Unterricht unterordnet (Bonnet & Hericks, 2022; Lüke, 2024). Erkenntnissen rassistuskritischer Lehrwerkanalysen zufolge ist in Lehrbüchern „ein entpolitisiertes rassifizierendes Differenzdenken offiziell anerkannt“ (Bönkost, 2022, S. 39) und abgebildete Inhalte sind von einem *white gaze* geprägt, der Rassismus und Gewalt verschweigt und somit eine kritische Annäherung erschwert (Güllü & Gerlach, 2023). In Spanischlehrwerken konnte rekonstruiert werden, wie eine eurozentrische, rassistische Perspektive auf Süd- und Mittelamerika (re-)produziert wird, die gleichzeitig Kolonialismus und Imperialismus verharmlost bzw. verschleiert (Vernal Schmidt, 2022). Lehrwerke sollen hier zwar nicht im Fokus stehen, verdeutlichen aber, wie notwendig die Auseinandersetzung (angehender) Lehrpersonen mit historischen Zusammenhängen von Rassismus ist. An anderer Stelle³ zeigt sich außerdem, dass Englischlehrpersonen in Deutschland Themen wie die Bürgerrechtsbewegung der USA und *Black Lives Matter* (BLM) in Verbindung mit Rassismus als relevant für ihren Unterricht rahmen, jedoch einen stark verkürzten, alltagstheoretischen Rassismusbegriff offenbaren, der die Lebenswelt der Lerner:innen wenig berücksichtigt (Güllü, in Vorbereitung).

Eine kritische Auseinandersetzung mit Rassismus ist bis heute keine gängige Praxis, obwohl dieser seit seiner Entstehung Teil der deutschen Geschichte und Gegenwart ist, schon vor und auch nach der Zeit des Nationalsozialismus: Laut Terkessidis (2010, S. 88) handelt es sich bei Rassismus um einen „eingeführten und geteilten Wissensbestand“, der „in der Gesellschaft stark verbreitet“ ist und seinen Ursprung u. a. in den Rassentheorien der Kolonialzeit hat. Die Thesen dieser Theorien, die heute als überholt gelten, entstammen der Feder u. a. deutscher *weißer* Männer wie Blumenbach, Hegel oder Kant (Hund, 2017). Deutschland war – entgegen der Rolle, die diese Vergangenheit in der deutschen Erinnerungskultur spielt – eine wichtige Kolonialmacht, deren brutale Taten erhebliche Auswirkungen auf die kolonisierten Regionen hatten und haben (Terkessidis, 2019, S. 13). Sie wurden von breiten Teilen der Bevölkerung unterstützt, die ein ausgeprägtes koloniales Denken zeigte (Zantop, 1999). Die Liste der deutschen Kolonialverbrechen weltweit ist lang, der Völkermord an den He-

3 Im Rahmen meines Dissertationsprojektes wurden narrative Interviews mit Englischlehrpersonen durchgeführt. Mit der dokumentarischen Methode werden das Handeln im Englischunterricht sowie implizites rassistisches Wissen rekonstruiert (Güllü, in Vorbereitung).

rero und Nama ein grausamer Akt der Gewalt aus dieser Zeit (Terkessidis, 2019, S. 92). Obwohl es „vielen hartnäckigen Initiativen gelungen [ist], das Thema Kolonialismus aus dem Vergessen zu entreißen“ (Terkessidis, 2019, S. 10), ist es noch kein Teil einer deutschen Erinnerungskultur geworden. Messerschmidt (2010) beschreibt vier verbreitete Praktiken zur Distanzierung von Rassismus in Deutschland, die eine Aufarbeitung des Kolonialismus sowie eine Anerkennung der gesellschaftlichen Normalisierung rassistischer Ordnungen erschweren:

1. Rassismus wird skandalisiert, d. h., er wird als Ausnahme inszeniert, was ihm gleichzeitig seine Alltäglichkeit (Essed, 1991) und seine Banalität (Terkessidis, 2004) abspricht.
2. Rassismus wird in den Rechtsextremismus verschoben. Demnach könne nur das als rassistisch bezeichnet werden, was eine extreme Form der Gewalt gegen ‚die anderen‘ darstellt. Die sog. Mitte der Gesellschaft wird vom Rassismusvorwurf freigesprochen.
3. Rassismus wird kulturalisiert: „Durch kulturalistische Wahrnehmungsmuster wird Rassismus unsichtbar gemacht, während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können“ (Messerschmidt, 2010, S. 49).
4. Rassismus wird in die Vergangenheit, d. h. in die Zeit vor 1945, verschoben, da „nach der Demokratisierung auch die rassistischen Weltbilder überwunden“ (Messerschmidt, 2010, S. 52) worden seien.

An dieser Stelle möchte ich diese vier Praktiken um eine erweitern:

5. Die Verlagerung ins Ausland (s. a. Bönkost, 2022): Rassismus wird dargestellt, als sei er vor allem in den USA ein Problem. Er zeigt sich dort historisch an Versklavung und Segregation und kontemporär an Polizeigewalt. Als didaktischer Gegenstand wird er im Englischunterricht mit dem englischsprachigen Ausland verbunden. In meiner eigenen Studie zeigt sich im Sprechen über Englischunterricht und Schule, dass Lehrpersonen Rassismus im Zusammenhang mit der Geschichte englischsprachiger Nationen im Unterricht thematisieren und wichtig finden, die eigene (schulische) Lebenswelt jedoch als Gegensatz dazu rahmen, in der Rassismus Skandal und Ausnahme bleibt (Güllü, in Vorbereitung).

Das Anerkennen der eigenen Verstrickung in rassistische Ordnungen ist zentral in der Rassismuskritik, die nach Fereidooni (2020) ein notwendiges Professionswissen für Lehrpersonen darstellt, da Rassismus auch Klassenzimmer oder Hörsäle strukturiert. Studien zeigen, dass Schüler:innen, Lehrer:innen und Referendar:innen *of color* in der Schule rassistische Diskriminierung erfahren (Fereidooni, 2016; Karabulut, 2020), ausgehend von Mitschüler:innen und Lehrer:innen (Aikins et al., 2021). Letztere sind allein aufgrund ihres Bildungsabschlusses nicht davor gefeit, rassistisch zu denken oder zu handeln (Scherschel, 2006; Starck et al., 2020). Dass sie durch das Studium und aufgrund ihres Berufs grundsätzlich zu Rassismuskritik „befähigt sind, muss bezweifelt werden, weil Rassismus in keiner Ausbildungsphase [...] eine (angemessene) Rolle spielt“ (El-Mafaalani, 2021, S. 105). Nach Simon und Fereidooni (2022) sind Fachdidak-

tiker:innen dazu aufgerufen, einen kritischen Blick auf ihre Disziplin und deren (Entstehungs-)Geschichte zu werfen: „Rassismuskritische Fachdidaktiken verlangen nach einer theoretisch fundierten Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der jeweiligen Fachwissenschaft“ (Simon & Fereidooni, 2022, S. 6). Mihan (2022) und Heidt (2022) liefern autoethnographische Beiträge zu einer rassismuskritischen Englischlehrer:innenbildung. Bönkost (2022) und Vernal Schmidt (2022) decken die strukturelle und normalisierte Ebene des Rassismus in den Fächern Englisch und Spanisch im Lehrwerk auf. Diese Erkenntnisse weisen Potenzial für rassismuskritische Professionalisierung im Studium auf, wie in Kapitel 4 für das Fach Englisch genauer erläutert werden soll. Daher brauchen (angehende) Lehrpersonen eine Reflexionsfolie, die ermöglicht, das Gelernte (das Globale) auf die eigene Lebenswelt und Person (das Lokale) zu übertragen, um eine selbstreflexive rassismuskritische Positionierung anzubahnen.

3 ***Glocality* als Reflexionsfolie für rassismuskritische Positionierungen**

Kern einer rassismuskritischen Positionierung von (angehenden) Lehrpersonen ist der Blick nach innen. Um relevante Sachverhalte im Englischunterricht aus einer rassismuskritisch informierten Perspektive besprechbar machen zu können, sollten sie sich mit diesen bereits im Vorfeld selbstreflexiv auseinandergesetzt haben (Brasermann & Mihan in diesem Band). Diese Verschiebung vom Äußeren zum Inneren sollte zum einen auf der Mikroebene, d. h. inter- und intrapersonell, vollzogen werden, indem Lehrpersonen reflektieren, wie sie selbst positioniert sind und was Rassismus ihnen beigebracht hat (Gerlach, 2022, 2023; Brasermann, 2024a). Damit Rassismuskritik nicht entpolitisiert oder individualisiert wird, sollte auch die Makroebene betrachtet werden. Wie oben bereits beschrieben, wird struktureller Rassismus – wenn überhaupt – vermutlich auf globaler Ebene in Zusammenhang mit englischsprachigen natio-ethno-kulturell imaginierten Zielkulturen besprochen. Auch hier ist es wichtig, einen Bezug zurück zum Lokalen des Rassismus herzustellen, um nicht in der Kritik des Außen zu verharren.

Um diesen Schritt zu beschreiben, eignet sich das Konzept der *glocality*, angelehnt an den Terminus *glocalization* aus der Umweltforschung (Robertson, 1992). Es verbindet die lokale und globale Betrachtungsebene, bricht dabei insbesondere die Binarität der Vorstellung von global und lokal auf und bildet eine Gleichzeitigkeit von universalisierenden und partikularisierenden Tendenzen ab (Robertson, 1994), die auch dem Rassismus innewohnen, da es „unterschiedliche Formen des rassistischen Wissens [gibt] – lokale Versionen, die nach Schichtzugehörigkeit variieren, nationale Versionen und größere historische Formationen“ (Terkessidis, 2004, S. 83). Auch nach Stuart Hall (1989, S. 917) ist es angebracht, nicht von *einem* Rassismus zu sprechen, sondern von unterschiedlichen Rassismen, denen eine historische Spezifität innewohnt, je

nach „der bestimmten Epoche, nach der bestimmten Kultur, nach der bestimmten Gesellschaftsform, in der [sie vorkommen]“.

Varner et al. (2021, S. 14) nutzen das Konzept der *glocality* bereits, um gesellschaftlich wie pädagogisch relevante Überschneidungen des Globalen und Lokalen zu identifizieren und zur Förderung eines kritischen Diskurses in der Schule heranzuziehen, einem Raum, „that is always already glocal, that is locally situated and globally facing, locally delivered and globally influenced“. *Glocality* kann den Autor:innen nach in einer Freire'schen Tradition der *Critical Pedagogy* verortet werden (Varner et al., 2021, S. 13) und ist somit anschlussfähig an kritische Perspektiven (Crookes, 2009) und die Kritische Fremdsprachendidaktik (KFD; Gerlach, 2020). Das Konzept kommt dabei ohne (natio-)kulturelle Fiktionen aus und hilft, unterschiedliche Positionierungen von Akteur:innen im Englischunterricht in Bezug auf Rassismen zu berücksichtigen. Interkulturelles oder transkulturelles Lernen sowie Diskursbewusstheit lösen aus einer „rassismuskritischen Perspektive [...] nicht in ausreichendem Maße das Problem der Gefahr eines White Gaze und der Reproduktion rassistischen Wissens“ (Güllü & Gerlach, 2023, S. 26), da den Konzepten ein selbstreflexives, rassismuskritisches Element fehlt und sie in der Umsetzung an kulturalisierende, essentialisierende Wissensbestände von Lehrpersonen anknüpfen können (Güllü & Gerlach, 2023). *Glocality* könnte anschlussfähig sein an Grundprinzipien des *Cosmopolitanism* (Römhild et al., 2023), der ebenfalls inter- und transkulturelles Lernen kritisiert und kosmopolitische Perspektiven auf kulturelles Lernen vorschlägt, welche u. a. auf Konzepte wie *global citizenship education* und *human rights education* zurückgreifen. *Cosmopolitanism* bietet aber nicht *sui generis* in gleichem Maße macht- und herrschaftskritische Perspektiven auf Sprachenlernen wie die KFD.

In den gegebenen Strukturen könnte bereits jetzt das Lokale in einem global ausgerichteten Englischunterricht aufgegriffen werden. Der Sprachmittlung, als eine der curricular verankerten sprachlichen Fertigkeiten, wohnt schon eine gewisse *glocality* inne: Lerner:innen übersetzen (deutschsprachige) Texte nicht bloß ins Englische, sondern mitteln relevante Informationen unter Einbezug möglicher *knowledge gaps* zwischen Ausgangstext und Rezipient:innen der Sprachmittlung. Dafür kann als Beispiel das Gedicht „Mein Name ist Ausländer/Benim Adım Yabancı“ von Semra Ertan (2023) herangezogen werden, in dem es um die Erfahrungen einer Person geht, die als Ausländer:in markiert, ausgegrenzt und rassistisch diskriminiert wird. Neben der sprachlichen Herausforderung von Zusammenfassung und Interpretation des Gedichts sollte bei der Mittlung der lokale Kontext des Gedichtes, das sich auf die Rassismuserfahrungen von Gastarbeiter:innen im Nachkriegsdeutschland (BRD) bezieht, berücksichtigt werden. Damit Lernende dies meistern können, müsste die Lehrperson das Material mit Informationen über Rassismus als globales Phänomen und historisch spezifischen Rassismuserfahrungen von Gastarbeiter:innen in Westdeutschland als lokales Phänomen anreichern, damit universalisierende und partikularisierende Tendenzen von Rassismus herausgearbeitet, sowie Lebensweltbezüge hergestellt werden können, stets unter der sensiblen Berücksichtigung unterschiedlicher Positioniertheit der Beteiligten.

Glocality als Reflexionsfolie – gemäß den Prinzipien eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts (Brasermann, 2024a, S. 147) – könnte dazu dienen, Lehrpersonen auf (1) gesellschaftlicher Ebene dazu zu befähigen, rassismusrelevante Phänomene wie eine imperialistische und koloniale Vergangenheit, rassistische Traditionen und Praktiken sowie eine Geschichtsschreibung aus *weißer* Perspektive nicht nur in sog. englischsprachigen Zielkulturen, sondern auch in der bundesdeutschen Vergangenheit und Gegenwart anzuerkennen und zu thematisieren. Fragen, die dazu herangezogen werden können, wären:

- Wie kann ich historische/kontemporäre/strukturelle Betrachtungen von Rassismus, die auf globaler Ebene in meinem Englischunterricht relevant werden, auf den lokalen Kontext beziehen?
- Welche Rassismen mit ihrer historischen Spezifität rücken dabei in den Fokus?
- Welche Positionierungen sind im lokalen Kontext relevant? Wie gehe ich als Lehrperson rassismussensibel damit um?
- Was sind universalisierende und partikularisierende Tendenzen von Rassismus, d. h., was haben Rassismen global gemeinsam und worin unterscheiden sie sich in ihrer lokalen Ausprägung?

Auf der (2) individuellen Ebene können globale Reflexionsanlässe (rassismus-)kritisch professionalisieren (Gerlach, 2022, 2023), indem sich Lehrpersonen antirassistisch positionieren, ihre eigene Verstrickung reflektieren (Bönkost, 2018) und internalisiertes rassistisches Wissen erkennen und dekonstruieren. Mithilfe folgender Fragen könnte dies angebahnt werden:

- Wie bin ich selbst in Bezug auf Rassismus positioniert? (In welchen Kontexten bin ich privilegiert positioniert oder negativ betroffen?)
- Was habe ich schon über die Funktionsweisen von Rassismus gelernt? Welche Rassismen kenne ich (global und lokal)? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es?
- Was habe ich dabei über mich und meine eigene Sozialisation gelernt?

Die gesellschaftliche und die individuelle Ebene sollen nun anhand zweier beispielhafter rassismuskritischer Reflexionen in globaler Perspektivierung konkretisiert und illustriert werden.

3.1 *Glocality* auf gesellschaftlicher Ebene am Beispiel rassistischer Polizeigewalt

Black Lives Matter (BLM) ist eine international bekannte Bewegung, die sich in den USA in den 2010er Jahren formiert hat. Ihre politische Botschaft gegen anti-Schwarzen, institutionellen Rassismus wurde auch in der deutschen Öffentlichkeit diskutiert (Brasermann, 2024a), d. h., BLM als politische Bewegung hat auf globaler Ebene Auswirkungen auf rassismusrelevante Diskurse: Spätestens mit der Ermordung von George Floyd wurden auch hierzulande Massen mobilisiert, die gegen Polizeigewalt demonstrierten. Eine kontemporäre und strukturelle Betrachtung von Rassismus als globales Phänomen, adressiert vor allem im Kontext der USA, kann auch auf den loka-

len Kontext bezogen werden: Eine Studie zeigt Ausmaß und Folgen von rassistischer Polizeigewalt aus der Perspektive von Betroffenen in Deutschland (Abdul-Rahman et al., 2023), woraus sich auch eine historische Spezifität ableiten lässt, da hier andere Rassismen wirken als in den USA. Die Forderung nach einer Studie zu Rassismus in Polizeibehörden wurde jedoch vom deutschen Innenministerium zurückgewiesen, da dies zu Stigmatisierung von Polizist:innen führe (Şenel & Wagner, 2022), was letztendlich Zeugnis des nationalen Selbstbildes in Bezug auf Rassismus ist: Er wird nicht als strukturell anerkannt und seine Thematisierung wird skandalisiert. Den von Polizeigewalt Betroffenen in Deutschland wird das nicht gerecht: Oury Jalloh verbrannte 2005 in der Zelle des Dessauer Polizeireviers (dpa Sachsen, 2024); Mouhamed Lamine Dramé wurde von Dortmunder Polizisten mit fünf Schüssen aus einer Maschinenpistole erschossen; ein Gericht sprach die angeklagten Beamten frei (Zeit online, 2024).

Währenddessen hat BLM Einzug in deutsche Lehrwerke gefunden: In *Notting Hill Gate 6* wird es als eine Fortführung der Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre in den USA gerahmt (Schmidt, 2020). Unter einem kurzen Infotext zu BLM sind Lernende zwar dazu aufgefordert zu erklären, „why racial discrimination still seems to be a major problem in modern societies“ (Schmidt, 2020, S. 88). Deutschland, das unter den Sammelbegriff „modern societies“ fallen dürfte, wird nicht explizit als Beispiel herangezogen. Hier zeigt sich eine verpasste Chance, den Blick vom Außen (dem Globalen) ins Innere (das Lokale) zu richten: Was hat rassistische Polizeigewalt mit der Gesellschaft zu tun, in der der Englischunterricht stattfindet? Durch die globale Betrachtung des globalen Phänomens rassistischer Polizeigewalt könnte es gelingen, anhand der Verhältnisse in den USA universalisierende Tendenzen herauszuarbeiten, während gleichzeitig auf die lokale Ausprägung verwiesen wird, um partikularisierende Tendenzen zu erkennen. Diese machen dann letztendlich auch die lebensweltliche Relevanz für am Unterricht beteiligte Personen aus und haben das Potenzial zu politisieren, ganz im Sinne einer *pedagogy of the oppressed* (Freire, 2006).

Jüngere Beiträge in der Englischdidaktik greifen die Thematik schon auf: Matz und Römhild (2021) bieten als Herausgeber:innen eines unterrichtspraktischen Themenheftes einen umfassenden Überblick über BLM und versammeln Beiträge zur Thematisierung und Didaktisierung im Englischunterricht unterschiedlicher Jahrgangsstufen. Braselmann (2021) steuert mit einem Beitrag zu BLM und Online-Aktivismus ein unterrichtspraktisches Beispiel zur globale(re)n Reflexion der Thematik bei. Weiter zeigt Braselmann (2024a), wie die Thematisierung von BLM im deutschen Klassenzimmer als Chance genutzt werden kann, Lernenden auf Grundlage von rassismuskritischen Auseinandersetzungen mit dem Selbst und der eigenen Umgebung Partizipationsräume für antirassistisches Handeln im lokalen Kontext aufzuzeigen. Letztendlich strukturiert ein Unbehagen gegenüber der Polizei und anderen Behörden auch hier den Alltag rassifizierter Menschen. Für Betroffene hat die Thematik eine andere Tragweite als für Nichtbetroffene, daher ist Kontextsensibilität besonders wichtig (Gerlach & Lüke, 2024b). Für eine globale, rassismuskritische und kontextsensible Auseinandersetzung mit diesem Thema ist eine rassismuskritische Professionalisierung von Englischlehrpersonen unbedingt erforderlich.

3.2 *Glocality* auf individueller Ebene am Beispiel von Rassismus in kulturellen Praktiken

Die eigene Positionierung und rassistische kulturelle Praktiken in der Sozialisation können von (angehenden) Englischlehrpersonen zur globalen Reflexion auf der individuellen Ebene herangezogen werden: Wie betrifft Rassismus mich? Was hat er mir beigebracht? Die Bearbeitung dieser Fragen durch mich als Forschende und Lehrende im lokalen Kontext kann ich für Studierende transparent machen, um auch sie zur Reflexion zu ermutigen. Dies soll anhand des folgenden Beispiels aus meiner Biographie gezeigt werden:

An Karneval im Rheinland ziehen tausende Verkleidete feiernd durch die Straßen. Im Zuge dessen werden das Thema der kulturellen Aneignung und die Frage, wieso bestimmte Verkleidungen rassistisch sind (Brog & von der Bank, 2013), vermehrt diskutiert. Abwertende Mechanismen haben in der darstellenden Kunst und als Teil kultureller Praktiken Tradition, durch die „rassistisches symbolisches Kapital erzeugt und für alle Schichten der Bevölkerung bereitgestellt“ wurde (Hund, 2017, S. 109). Während der Kolonialzeit gab es in Europa und den USA Völkerschauen, in denen aus den Kolonien entführte, versklavte Menschen wie Sarah Baartmann ausgestellt, verspottet und rassistisch abgewertet wurden (Kendi, 2017; Güllü & Lüke, 2025). Dies zeigt das globale Ausmaß rassistischer und kolonialer Ideologien. Aber auch in meiner Heimatstadt Wuppertal, meinem lokalen Kontext, gab es eine Völkerschau im Zoo. Fünf aus Australien verschleppte Menschen wurden als „exotische Wilde“ vorgeführt. Eine von ihnen, Sussy Dakaro, starb am 23. Juni 1885 im Alter von 17 Jahren im heutigen Wuppertal an Tuberkulose (Turek, 2017). Ein Ort, den ich schon seit meiner Kindheit besuche, war Schauplatz kolonialrassistischer Gewalt, was mir lange nicht bekannt war und mir die Auswirkungen meiner *weißen* Positionierung und Sozialisation konkret vor Augen führt.

Der Begriff des *Blackfacing* ist im Zusammenhang von Rassismus und Verkleidung ebenfalls relevant. Bei dieser Praktik malen sich *weiße* Menschen das Gesicht schwarz an, um Schwarze Personen darzustellen bzw. zu parodieren (Sow, 2009). Auch diese Praxis ist kein neues Phänomen: in *minstrel shows*, einer US-amerikanischen Unterhaltungsform des frühen 19. Jahrhunderts, wurden versklavte Schwarze Menschen verspottet, indem *weiße* Darsteller mit *blackface* ihren Alltag auf der Bühne idealisierten und sie als unintelligente, glückliche Menschen inszenierten, die den Sklavenhalter verehrten. Die wohl bekannteste Kunstfigur dieser Shows ist Jim Crow, nach dem die Segregationsgesetze in den USA benannt wurden (Kendi, 2017). Über diesen Aspekt der US-amerikanischen Geschichte, der nur einen Teil imperialistischer und kolonialer Vorhaben mit globalen Auswirkungen darstellt, habe ich während meines Englischstudiums einiges gelernt — ohne mir dabei Gedanken über meine Verwicklung in Praktiken dieser Art zu machen. Im Deutschen gibt es keine Übersetzung für das Wort *blackfacing*, was sich in die Argumentation zum (fehlenden) Umgang mit Rassismus im lokalen Kontext einreicht. Doch auch hierzulande ist diese Praxis Tradition, die sich von Theater und Kino (Nagl, 2024) über Karneval bis in die katholische Kirche zieht. Erst lange nach dem Studium wurde bei mir eine Auseinandersetzung mit meinem Selbst und meiner Sozialisation durch eine rassismuskritische Sensibili-

sierung angestoßen: Am 6. Januar jedes Jahres der späten 1990er Jahre zogen wir mit unserer Kirchengemeinde als ‚Heilige drei Könige aus dem Morgenland‘ von Haus zu Haus, um Spenden zu sammeln. Ein Kind aus jeder Gruppe hatte dabei das Gesicht geschwärzt. Ich habe Fotos von meinem schwarz geschminkten Kindergesicht auf dem Dachboden liegen. Bewusst rassistisch gehandelt hat mein neunjähriges Ich wohl nicht, gewaltvoll gegenüber Schwarzen Personen war dieser Akt der kulturellen Aneignung und der Trivialisierung von Schwarzsein in der Verkleidung eines *weißen* Kindes dennoch. Hier zeigt sich auch, dass das Lokale des Rassismus nicht natio-kulturell verstanden werden sollte, sondern Kultur hybrid begreift: So findet sich rassistische Verkleidung z. B. im rheinländischen Karneval (regional) oder in der katholischen Kirche (konfessionell)⁴. Meine Erfahrungen, hier anekdotisch erzählt und aus heutiger Sicht rassismuskritisch reflektiert, decken sich mit gängigen Distanzierungspraktiken (Kapitel 2) im Umgang mit Rassismus in Deutschland. Sie zeigen außerdem eine verpasste Chance, schon während des Studiums dafür zu sensibilisieren, dass der Rassismus, dem wir in Auseinandersetzung mit englischsprachigen Zielkulturen (*Minstrel Shows* und *Blackfacing* in den USA) begegnen, einerseits universalisierende Tendenzen aufweist (Rassismus in kulturellen Praktiken). Andererseits tritt Rassismus im lokalen Kontext partikularisiert hervor (Völkerschauen in Wuppertal) und kann eine individuelle Verstrickung in rassistische Praktiken bedeuten (*Blackfacing* im Karneval).

4 Selbstreflexive globale Rassismuskritik im Lehramtsstudium Englisch

Die zuvor erläuterten Beispiele auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene zeigen zwei exemplarische globale Reflexionsgelegenheiten, die einer rassismuskritischen Sensibilisierung und der Anbahnung einer rassismuskritischen Professionalisierung zuträglich sein können. Wie genau und unter welchen Bedingungen dies gestaltet werden kann, gilt es in Zukunft noch gründlicher auszuarbeiten. Dennoch möchte ich nun Anschlussmöglichkeiten für globale Reflexionsgelegenheiten im Englischstudium aufzeigen, das bereits Potenziale für eine rassismuskritische Professionalisierung birgt.

Wird im Sinne Foucaults (1980) Macht in Sprache identifizierbar und durch Sprache (re)produziert, können wir uns ihr in der Fachdidaktik mit einer kritischen Brille nähern: *Critical Discourse Analysis* eignet sich dazu, eine *Critical Literacy* anzubahnen (u. a. Breidbach et al., 2014; Gerlach, 2020; König & Loulodi, 2024), um z. B. *Fake News* zu entlarven (Diehr, 2023). *Critical Literacy* dient auch der Rassismuskritik: Sie hilft Lehrpersonen, sprachlich hergestelltes rassistisches Wissen in Lehrwerken und gesellschaftlichen Diskursen besser zu erkennen, diesem Wissen sachlicher zu begegnen und es im Unterricht zu thematisieren sowie den eigenen Sprachhabitus kritisch zu reflektieren. Als wesentlicher Bestandteil der KFD (Gerlach, 2020) befähigt *Critical*

4 Im Anschluss an eine Auseinandersetzung mit kultureller Aneignung und mit Verweis auf die *minstrel shows* empfiehlt das katholische Kindermissionswerk „Die Sternsinger“, auf das *Blackfacing* zu verzichten (Sternsinger, 2024).

Literacy – orientiert an der *Critical Pedagogy* im Freire’schen Sinne – Lehrende und Lernende dazu, auch andere Diskriminierungs- und Ausbeutungsverhältnisse zu erkennen, zu thematisieren und zu dekonstruieren. Themen wie BLM und rassistische Polizeigewalt (Kapitel 3.1) könnten in einem an der KFD orientierten Englischunterricht so bearbeitet werden, dass im Klassenraum bestehende Ungleichheitsverhältnisse und lokale Ausprägungen des Phänomens kontextsensibel berücksichtigt werden.

Auch die Linguistik als Bezugsdisziplin der Fremdsprachendidaktik leistet einen wichtigen Beitrag. Eine rassismuskritische Sprachdidaktik kann rassismuskritisch forschende Sprachwissenschaft nutzbar machen: *Raciolinguistics* erforschen, wie Sprache zur Rassifizierung herangezogen wird und Rassismus den Sprachgebrauch beeinflusst (Heidt, 2022; Rosa & Flores, 2023). Die Rolle von Englisch als *lingua franca* kann im Zuge dessen diskutiert werden: Wie wurde Englisch zur ersten Fremdsprache in Deutschland? Und wieso sollen Lernende im Klassenraum unter der *English-only*-Regel eine Sprache lernen, um ihren Horizont zu erweitern und Brücken zu bauen, während auf Schulhöfen und in Lehrer:innenzimmern Sprachverbote verhängt werden (Dirim & Mecheril, 2017), weil linguizistisch Veränderte Türkisch, Arabisch oder Russisch sprechen? Darüber hinaus strukturieren auch andere *language ideologies* wie eine *native speaker norm* (Schmenk, 2022) oder die Abwertung von Akzentsprachigkeit (*accenting racism*) Bildungsinstitutionen und die Arbeitswelt (Dirim, 2010; Ramjattan, 2022). Das Wissen darüber führt zu einem komplexeren Rassismusbegriff: Zur Rassifizierung werden nicht nur visuelle, sondern auch auditive Merkmale herangezogen. Für die Anbahnung einer rassismuskritischen Professionskompetenz und die Entwicklung der eigenen *language teacher identity* (Kayi-Aydar, 2019; Gerlach, 2023) bedarf es der reflexiven Auseinandersetzung mit *language ideologies*: Wie hat mich *native speakerism* in Schule und Studium geprägt und wie gehe ich zukünftig damit um? Habe ich schon einmal jemanden aufgrund seiner Akzentsprachigkeit, seines Sozio- oder Regiolechts abgewertet, da ich ihn als weniger intelligent, gebildet oder professionell wahrnehme? Durch die Sprachwissenschaft kann zudem das Verständnis von Sprache dekolonisiert werden, da Sprachwandel als natürliches Phänomen interpretiert wird: Wenn ich den Einfluss von Migrationssprachen auf das Deutsche kritisiere, nicht aber den Einfluss des Französischen auf das Englische durch die *Norman Conquest*, hat meine Perspektive vermutlich etwas mit Rassismus zu tun. Und zuletzt gilt es, *standard language ideologies* kritisch zu hinterfragen: Über die Anerkennung von *African American Vernacular English* als Sprachvarietät und das Wissen um die Bildungsbenachteiligung seiner Sprecher:innen (Baker-Bell, 2020) kann ich auf lokaler Ebene gelassener mit der Verwendung von Kiezdeutsch bei Lernenden umgehen und verlernen, dieses abzuwerten. Was bell hooks (1994, S. 168) über *Standard English* schreibt, gilt auch für Hochdeutsch, dessen Institutionalisierung Regiolekte und Soziolekte marginalisiert:

[It] is the language of conquest and domination; [...] I know that it is not the English language that hurts me, but what the oppressors do with it, how they shape it to become a territory that limits and defines, how they make it a weapon that can shame, humiliate.

Rassismus wird also durch Sprache und im Umgang mit Sprache(n) hergestellt. Rassismuskritik wird aber auch durch Sprache formuliert. Hier lohnt sich eine globale Perspektivierung: Warum wird im Englischen im Kontext von Rassismus über *race* gesprochen (Bönkost, 2022)? Warum bedeutet die deutsche Übersetzung nicht dasselbe? Was sind (K)Erben des Nationalsozialismus (Klemperer, 1969) und des Rassismus (Arndt & Ofuatey-Alazard, 2021) in der deutschen Sprache? Was sind rassistische Fremdbezeichnungen und was politische Selbstbezeichnungen? Verändern sie sich?

Auch der literaturwissenschaftliche Zweig des Studiums bietet rassismuskritische, globale Reflexionsgelegenheiten. Die Fachdidaktik kann an das Fachwissen aus der Literatur anknüpfen und es zur rassismuskritischen Professionalisierung nutzen, indem Studierende ermutigt werden, sich zur Literatur im Sinne der *glocality* zu positionieren. In Texten *weißer*, vornehmlich männlicher Autoren aus den klassischen Kanons lässt sich die Funktion rassistischen Wissens nachzeichnen. *Heart of Darkness* von Joseph Conrad aus dem Jahr 1899, das zu den ausgezeichnetsten *short novels* in englischer Sprache zählen soll und von einigen Forschenden kolonialismuskritisch interpretiert wird, nutzt gängige rassistische Narrative über die Bewohner:innen Zentralafrikas als ‚unzivilisierte‘, ‚tierische‘, dem *weißen* gänzlich ‚gegensätzliche Andere‘ (Achebe, 2016), was den Thesen der Kant’schen Rassentheorie entspricht (Marmer, 2013). Durch Öffnung der Literaturkanons hingegen werden heute Texte von Autor:innen gelesen, die lange Zeit aus rassistischen Gründen marginalisiert worden sind (Güllü & Gerlach, 2023). Daher können sich Studierende immer häufiger mit *African American Literature*, *Black British Literature* und postkolonialer bzw. postmigrantischer Literatur auseinandersetzen. Der Roman *The Bluest Eye* von Toni Morrison (2007) thematisiert u. a. internalisierten Rassismus sowie die politische Dimension von Schönheitsidealen. Erzählungen wie diese eignen sich dazu, literaturkritische Konzepte wie den *white gaze* (Morrison, 1992) anzuwenden und sich beim Lesen aktiv zu fragen, wie Rassismus *weiße* Rezipient:innen beeinflusst. Zuletzt können Leerstellen in Texten *weißer* Autor:innen aufgespürt werden, um eine Zentrierung *weißer* Perspektiven und eine De-Thematisierung rassistischer Ordnungsverhältnisse sichtbar zu machen: *Victorian female writers* wie Emily Dickinson werden als Feministinnen der ersten Generation gefeiert, repräsentieren aber die *weiße*, besitzende Klasse, während sie Kämpfe rassifizierter Frauen und der Arbeiter:innenklasse unberücksichtigt lassen (Güllü et al., 2025).

Für eine rassismuskritische Professionalisierung innerhalb der Literaturdidaktik ist an dieser Stelle wichtig, englischsprachige Literatur auf den lokalen Kontext zu beziehen, damit Rassismus nicht als Merkmal der englischsprachigen Literaturen und Kulturen im Ausland verortet oder als längst vergangener Zeitgeist abgetan wird, wie ich anhand von *Blackfacing* in meiner eigenen Biographie beispielhaft gezeigt habe (Kapitel 3.2). Es bedarf dabei einer kritischen Selbstreflexion (Braselmann, 2024c) im Sinne der *glocality*: Welche universalisierenden Tendenzen lassen sich aus Texten über Rassismus ableiten und welche partikularisierenden Tendenzen zeigen sich in der eigenen Lebenswelt im Kontrast zu der darin verhandelten? Wie beeinflusst die eigene Positionierung die Interpretation von Texten? Welche Texte aus der jeweils individuel-

len Sozialisation (re-)produzieren oder dethematisieren Rassismus? Welche Texte wurden bisher außer Acht gelassen?

In der Literaturdidaktik gibt es – neben den bereits genannten zu BLM – einige Veröffentlichungen: Mihan (2012) zeigt, welches Potenzial Erzähltexte wie Toni Morrisons „Recitatif“ für einen rassismuskritischen Englischunterricht aufweisen. Braselmann (2023, 2024b) diskutiert, wie multimodale Texte im Englischunterricht in mehrheitlich *weißen* Räumen Rassismus greifbar machen können oder wie Rassismus durch *graphic novels* besprechbar gemacht werden kann.

5 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde diskutiert, inwiefern der Englischunterricht, in dem Rassismus eine zentrale Rolle spielt (Kapitel 2), durch eine Fokussierung auf englischsprachige Zielkulturen Gefahr läuft, Rassismus außerhalb der eigenen Lebenswelt zu verorten, sodass sich Lehrer:innen wie Schüler:innen in der Konsequenz nicht mit der eigenen Verstrickung auseinandersetzen (müssen). Das Konzept der *glocality* als Reflexionsfolie soll daher (angehenden) Lehrer:innen ermöglichen, globale rassistische Phänomene auf lokale, gesellschaftliche und persönliche Kontexte zu beziehen, mit dem Ziel, eine rassismuskritische und selbstreflexive Professionskompetenz anzubahnen, um dann wiederum rassismuskritische, kontextsensible Lernangebote für Schüler:innen überhaupt erst machen zu können. Anhand zweier exemplarischer Themenbereiche auf gesellschaftlicher und individueller Ebene wurde skizziert, wie *glocality* für einen rassismuskritischen Englischunterricht bzw. im Englischstudium relevant werden kann. Zuletzt wurden Potenziale des fachdidaktischen Englischstudiums unter Einbezug globaler Reflexionsgelegenheiten für rassismuskritische Professionalisierung vorgestellt.

Mit Blick auf diese Potenziale könnte zwar argumentiert werden, das Englischstudium thematisiere Rassismus schon mehr als andere Fächer. Ob Rassismus(-kritik) zum Inhalt gemacht wird, hängt aber von einzelnen Personen ab, daher kommen Studierende nicht automatisch damit in Berührung. Bisher gibt es kaum empirische Befunde dazu, ob ein Bezug zu Deutschland als postkoloniale und postnationalsozialistische Gesellschaft hergestellt wird. In Interviews mit Jugendlichen zu deren Schulerfahrungen stellt Ofuatey-Alazard (2021, S. 136) fest:

Bei den älteren wurde manchmal noch ‚ein bisschen‘ Bürgerrechtsbewegung in den USA besprochen. Als ich wissen wollte, ob der deutsche Kolonialismus im Unterricht jemals Thema gewesen wäre, folgte entweder sofort die vehemente Verneinung oder der Kommentar, dass lediglich Frankreich und England im Kontext von Kolonialismus behandelt worden seien. Aber Deutschland nicht. Schon gar nicht kritisch.

(Angehende) Englischlehrpersonen sollten sich daher nicht auf andere Fächer verlassen, dürfen aber auch nicht mit der Interdisziplinarität der Gegenstände allein gelassen werden. An genau dieser Stelle bietet das vorgestellte Konzept der *glocality* eine

vielversprechende Reflexionsfolie, die ermöglicht, die eigene Involviertheit in rassistische Praktiken anzuerkennen, rassistisches Wissen aus der Sozialisation zu dekonstruieren und globale Zusammenhänge in ihren lokalen Kontexten in produktiver Weise zu thematisieren. Eine konkrete, beispielhafte Umsetzung einer globalen Reflexion im Englischstudium oder -unterricht konnte an dieser Stelle noch nicht vorgelegt werden. Offen bleibt also fürs erste, wie globale Reflexionen im Studium (auch curricular) konkret implementiert und angeleitet werden können und welche Gelingensbedingungen diesem Vorhaben unterliegen. Dies gilt es in Zukunft schärfer zu konturieren und empirisch zu beforschen. Letztlich gibt es nicht das eine Handlungsschema, denn eine rassismuskritische Praxis hängt wesentlich davon ab, in welchen Kontexten mit welchen Menschen unterschiedliche Positionierungen reflektiert werden. Beginnen wir mit Reflexionsanstößen wie: Was hat BLM mit mir zu tun? Und: Wer über George Floyd spricht, sollte auch Mouhamed Dramé kennen. Das Erscheinen dieses Themenheftes zeigt, dass die Fremdsprachendidaktik im Aufbruch ist, sich auf den (lebens)langen Weg der Rassismuskritik im Fach zu begeben.

Literaturverzeichnis

- Abdul-Rahman, L., Espin Grau, H., Klaus, L. & Singelstein, T. (2023). *Gewalt im Amt: Übermäßige polizeiliche Gewaltanwendung und ihre Aufarbeitung*. Campus. <https://doi.org/10.12907/978-3-593-45438-2>
- Achebe, C. (2016). An Image of Africa: Racism in Conrad's „Heart of Darkness“. *The Massachusetts Review*, 57(1), 14–25. <https://doi.org/10.1353/mar.2016.0003>
- Aikins, M. A., Bremberger, T., Aikins, J. K., Gyamerah, D. & Yıldırım-Calıman, D. (2021). *Afrozensus 2020: Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland*. Abgerufen am 13. März 2024, von <https://afrozensus.de/reports/2020/#main>
- Akbari, R. (2008). Postmethod Discourse and Practice. *TESOL Quarterly*, 42(4), 641–652. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00152.x>
- Arndt, S. & Ofuatey-Alazard, N. (2021). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.). Unrast.
- Baker-Bell, A. (2020). Dismantling anti-black linguistic racism in English language arts classrooms: Toward an anti-racist black language pedagogy. *Theory Into Practice*, 59(1), 8–21. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665415>
- Bönkost, J. (2018). Weiße Privilegien in der Schule. *IDB Paper*, 6, 1–8.
- Bönkost, J. (2022). Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 19–47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_2

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Von „Messbarkeitsphobie“ und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftliche Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 155–174). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973-07>
- Braselmann, S. (2021). Activism or ‚Slacktivism‘? Politisches Engagement im Internet am Beispiel von #BlackLivesMatter und #BlackOutTuesday reflektieren. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 173, 26–31.
- Braselmann, S. (2023). I’m Not Racist! – Addressing Racism in Predominantly White Classrooms with Cooperatively Designed Multimodal Text Ensembles. In C. Ludwig & T. Summer (Eds.), *Taboos and Challenging Topics in Foreign Language Education* (pp. 168–180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003220701-19>
- Braselmann, S. (2024a). Teaching About Black Lives Matter, Teaching Against Racism: Opportunities for Participation in Antiracist English Language Education. In P. Löffler, M. Peterfy, N. Rauscher & W. Werner (Eds.), *Participation in American Culture and Society* (pp. 137–162). Winter.
- Braselmann, S. (2024b). Addressing the Effects of Racism in English Language Education with Graphic Novels. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 48(2), 187–211. <https://doi.org/10.24053/AAA-2023-0011>
- Braselmann, S. (2024c). A Self-Reflexive and Critical Approach to De-Centering Whiteness in Teacher Education: Teaching English with Black American Young Adult Literature. *Anglistik*, 35(2), 55–79. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2024/2/8>
- Breidbach, S., Medina, J. & Mihan, A. (2014). Critical Literacies, Multiliteracies and Foreign Language Education. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(2), 91–106.
- Brog, H. & von der Bank, M. (2013). Zwischen Exotismus und Rassismus – Kolonialismus und Kölner Karneval. In M. Bechhaus-Gerst & A.-K. Horstmann (Hrsg.), *Köln und der deutsche Kolonialismus. Eine Spurensuche* (S. 157–164). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211646.157>
- Crookes, G. (2009). *Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL: Making a Statement*. Cambridge University Press.
- Devlin, P. & Williams, R. (Hrsg.) (2023). *Access* — Allgemeine Ausgabe 2022, Band 2, Schulbuch. Cornelsen.
- Diehr, B. (2023). Fake News and Critical Literacy in Foreign Language Education. In R. Römhild, A. Marxl, F. Matz & P. Siepmann (Eds.), *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education* (pp. 171–187). WVT.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_26

- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2017). Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand* (S. 447–462). Springer VS.
- dpa Sachsen (2024, 7. Januar). *19 Jahre nach Feuertod: Gedenken an Oury Jalloh*. Zeit online. Abgerufen am 28. Juni 2024, von <https://www.zeit.de/news/2024-01/07/19-jahre-nach-feuertod-gedenken-an-oury-jalloh>
- Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Kiepenheuer & Witsch.
- Ertan, S. (2023). *Mein Name ist Ausländer/Benim Adım Yabancı: Gedichte/Şiirler* (2. Aufl.). edition assemblage.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483345239>
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>
- Fereidooni, K. (2020). Rassismuskritik als Professionskompetenz. In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *BILDUNG — FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 174–180). Prokubi.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. Pantheon Books.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed* (30. Aufl.). Continuum.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–32). Narr.
- Gerlach, D. (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 29–50.
- Gerlach, D. (2023). Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf – Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 143–157). Waxmann.
- Gerlach, D. & Lüke, M. (2024a). Textbook-defined practice: Narrated identities of English language teachers within a standards-driven context. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(1), 253–272.
- Gerlach, D. & Lüke, M. (2024b). *(Kritische) Fremdsprachenlehrkraft werden*. Narr. <https://doi.org/10.24053/9783381116720>
- Güllü, N. (in Vorbereitung). Rassismuskritische Fremdsprachenlehrer:innenbildung: Implizites und explizites rassismusrelevantes Wissen von Englischlehrpersonen.
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon: Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5(3), 23–39.

- Güllü, N. & Lüke, M. (2025). Anti-fatness and Fat Activism: Approaches for Addressing Structural Discrimination in Critical Language Education in Germany. In A. Biel & F. M. Esleben (Eds.), *Social Justice in Language Education. Taking Action*, (pp. 174–188). Multilingual Matters.
- Güllü, N., Lüke, M., & Gerlach, D. (2025). White Feminism: An Intersectional Analysis of the Serial *Dickinson*. In J.-E. Leonhardt & B. Viebrock (Eds.), *Popular Series in English Language Education*, (pp. 251–264). Tübingen: Narr.
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument*, 178, 913–921.
- Heidt, I. (2022). Fostering critical language teacher education through autoethnography: Empirical insights into an EFL teacher candidate wrestling with raciolinguistic ideologies and embodied knowledge. In E. Wilden, L. Alfes, K. Cantone-Altintas, S. Çıkrıkçı & D. Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 186–199). WBV.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.3366/para.1994.173.270>
- Hund, W. D. (2017). *Wie die Deutschen weiß wurden: Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04500-3>
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching*, 52(3), 281–295. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000223>
- Kendi, I. X. (2017). *Stamped from the beginning: The definitive history of racist ideas in America*. Bold Type Books.
- Klemperer, V. (1969). *LTl: Die unbewältigte Sprache: Aus dem Notizbuch eines Philologen*. DTV.
- König, L. & Louloudi, E. (2024). Critically Important: Integrating the Critical into English Language Teacher Education. In S. Braselmann, L. Eibensteiner & L. Volkmann (Eds.), *Teacher Education in (Post-)Pandemic and (Post-)Digital Times: International Perspectives on Intercultural Learning, Diversity and Equity* (pp. 80–101). Peter Lang.
- Lüke, M. (2024). *Englischlehrer*innen im Umgang mit einer Kritischen Fremdsprachendidaktik: Ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang: Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-69902-7>
- Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 25–31.
- Matz, F. & Römhild, R. (Hrsg.) (2021). *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch: Black Lives Matter*, 173. Friedrich Verlag.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–58). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.41>

- Mihan, A. (2012). Toni Morrisons „Recitatif“ als Gegenstand eines Diskurses für Doing/Undoing Race. In J. Hammer, M. Eisenmann & R. Ahrens (Hrsg.), *Anglophone Literaturdidaktik: Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht* (S. 193–207). Universitätsverlag Winter.
- Mihan, A. (2022). Critical Community Autoethnography als Teil einer rassismuskritischen Englischlehrkräftebildung. In E. Wilden, L. Alfes, K. Cantone-Altintas, S. Çıkrıkçı & D. Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 146–156). WBV.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. Harvard University Press.
- Morrison, T. (2007). *The Bluest Eye*. Random House.
- Nagl, T. (2024). Transfer. Racechange und Blackface im deutschen Kino. In Ö. Albin & A. Strohmeier (Hrsg.), *Rassismus im Film* (S. 111–137). Schüren Verlag.
- Ofuathey-Alazard, N. (2021). Koloniale Kontinuitäten in Deutschland. In S. Arndt & N. Ofuathey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.; pp. 116–153). Unrast.
- Ramjattan, V. (2022). Accenting Racism in Labour Migration. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 87–92. <https://doi.org/10.1017/S0267190521000143>
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage.
- Robertson, R. (1994). Globalisation or Glocalisation? *The Journal of International Communication*, 1(1), 33–52. <https://doi.org/10.1080/132165971994.9751780>
- Römhild, R., Marxl, A., Matz, F. & Siepmann, P. (Eds.) (2023). *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education*. WVT.
- Rosa, J. & Flores, N. (2023). Rethinking Language Barriers & Social Justice from a Raciolinguistic Perspective. *Daedalus*, 152(3), 99–114. https://doi.org/10.1162/daed_a_02020
- Şenel, R. & Wagner, C. (2022). Institutioneller Rassismus, Polizeigewalt, rechter Terror: von Minneapolis nach Kassel und zurück. In M. Köttig, N. Meyer, J. Bach, C. Castein & M. Schäfer (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Rechtsextremismus. Ein Studienbuch für Lernende und Lehrende* (S. 91–104). UTB.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402900>
- Schmenk, B. (2022). The Native Speaker Construct in Focus. Criticism and Controversy. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(2), 163–187.
- Schmidt, T. (Hrsg.) (2020). *Notting Hill Gate 6: Lehrbuch für Klasse 10 an Gesamtschulen und anderen integrierenden Schulformen*. Diesterweg.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2022). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanning* (S. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_1
- Sow, N. (2009). *Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus* (4. Aufl.). Goldmann.

- Starck, J. G., Riddle, T., Sinclair, S. & Warikoo, N. (2020). Teachers Are People Too: Examining the Racial Bias of Teachers Compared to Other American Adults. *Educational Researcher*, 49(4), 273–284. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912758>
- Sternsinger (2024). *Kommt so, wie ihr seid! Warum wir empfehlen, die Sternsinger nicht zu schminken*. Die Sternsinger. Abgerufen am 23. August 2024, von <https://www.sternsinger.de/sternsingen/schminken/#collapse11905>
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402634>
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Suhrkamp.
- Terkessidis, M. (2019). *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*. Hoffmann und Campe.
- Turek, J. (2017). "Völkerschau" im Zoo Wuppertal. Ein Gedenkstein für „Sussy Dakaro“. Deutschlandfunk. Abgerufen am 11. März 2023, von <https://www.deutschlandfunk.de/voelkerschau-im-zoo-wuppertal-ein-gedenkstein-fuer-sussy-100.html>
- Varner, K. J., Markides, J., Schrader, PG, Gerlach, D. & Opić, S. (2021). Global Challenges to Teacher Education and a Globally Sustaining Pedagogical Framework. *Global Education Review*, 8(2–3), 8–20.
- Vernal Schmidt, J. (2022). Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerklektion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 411–448). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_15
- Zantop, S. (1999). *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Erich Schmidt.
- Zeit online (2024, 12. Dezember): *Angeklagte für tödliche Polizeischüsse auf Geflüchteten freigesprochen*. Zeit online. Abgerufen am 28. Januar 2025, von <https://www.zeit.de/gesellschaft/2024-12/freispruch-polizisten-dortmund-senegalese-mouhamed-drame>

Der Beitrag wurde als Teil des Themenschwerpunktes „Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“ angenommen. Bei Heften mit thematischem Schwerpunkt entfällt das anonyme Peer-Review-Verfahren. Es erfolgt eine Prüfung der Beiträge durch die Gastherausgeberinnen und durch die ZFF-Redaktion.

Freie Beiträge

„Reflektieren Sie doch mal tiefer!“ – Zusammenschau und Modellvorstellung von Reflexionstiefekonzeptionen in der (Fremdsprachen-)Forschung und (fremdsprachlichen) Lehrer:innenbildung

ALESSA HAASE,¹ KATHARINA SLIPPENS² & DAVID GERLACH³

Abstract

Alongside the integration of domain-specific knowledge and the establishment of connections between oneself, other people involved and the reflected object, reflective depth in the sense of a mental examination of the reflected object is one of the central indicators of reflective competence. For this reason, concepts that attempt to operationalize and empirically measure reflective depth through different levels are part of numerous research studies. Lately, these have been increasingly incorporated into teacher education formats that aim to achieve reflective teacher development. In this article, various concepts are examined for common features and merged into a context-independent model of reflective depth.

1 Als Einführung: Reflexion/Reflexivität und die Professionalität/Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften

Reflexivität wird über alle Ansätze von Lehrpersonenprofessionalität hinweg die Rolle eines „Professionalisierungsmotors“ (Roters, 2012, S. 142) bzw. „Professionalisierungskatalysators“ (Klempin, 2019, S. 58) zugeschrieben. Dies macht sie zu einem geflügelten Wort in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung, aber auch im zugehörigen Forschungsdiskurs. Das Konstrukt Reflexion bzw. deren Fähigkeitskomponente Reflexivität gehören ausgewiesenermaßen zu Kernelementen auch der fremdsprachendidaktischen Professionsforschung, die sich mit Wissen, Wissenszuwachs und der Reflexion

1 Alessa Haase, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fakultät 2: Fach Englisch, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, E-Mail: alessa.haase@ph-weingarten.de

2 Katharina Slippens, Bergische Universität Wuppertal, Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: slippens@uni-wuppertal.de

3 Prof. Dr. David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal, Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: gerlach@uni-wuppertal.de

unterschiedlicher Wissensbestände beschäftigt (vgl. Gerlach, 2022). In einem weiten Begriffsverständnis beschreibt Reflexion jeden „mentale[n] Prozess [...], der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation, eine neue Erfahrung kognitiv zu strukturieren, um [...] Handlungsalternativen zu generieren“ (Roters, 2012, S. 151). Die Grundkonzeptionen von Reflexion und Reflexivität stehen damit in unmittelbarer Tradition von Dewey (1910) und Schön (1983) im Hinblick auf problemlösendes bzw. Alternativen generierendes Denken ausgehend von einem Reflexionsgegenstand. Reflexionsgegenstände des Unterrichtsalltags sind vielfältig, sie sind materieller (z. B. Lehr-Lern-Material), situativer (z. B. Lehr-Lern-Situation) oder immaterieller (z. B. Lehr-Lern-Voraussetzungen) Natur und können in unterschiedlichem zeitlichen Verhältnis zum Reflexionsakt stehen: Ein in der Vergangenheit liegender Reflexionsgegenstand (z. B. Rückblick auf eine abgeschlossene Lehr-Lern-Situation) verlangt nach retrospektivem Reflektieren, ein in der Gegenwart verorteter Reflexionsgegenstand (z. B. Situationsbewältigung während einer Lehr-Lern-Situation) fordert indes einen gegenwärtigen Reflexionsmodus, ein in der Zukunft antizipierter Reflexionsgegenstand (z. B. Planung einer Lehr-Lern-Situation) eröffnet prospektives Reflektieren (u. a. Farrell, 2015; Schön, 1983). Reflexionsgegenstände können innerhalb der eigenen Person (z. B. eigene Kompetenzen) oder außerhalb der eigenen Person (z. B. Lehr-Lern-Material) liegen oder interne und externe Anteile kombinieren (Aufschnaiter et al., 2019). Manche Reflexionsgegenstände zielen vorrangig auf Verständnis und Kohärenzbildung ab, andere fordern durch einen Problemcharakter handlungsorientierte Reflexion (Korthagen, 2016). Reflexionsgegenstände natürlicher Reflexionsprozesse können aus einer Irritation im Alltag hervorgehen, Reflexionsgegenstände didaktisch induzierter Reflexionen werden dagegen meist von außen durch Prompts, Reflexionsimpulse oder Vignetten vorgegeben (Häcker, 2019). Der Umgang mit einem Reflexionsgegenstand erfolgt in erster Linie als mentale Operation, kann allerdings in verschiedenen Sozialformen (individuell-monologisch oder kollegial-dialogisch) schriftlich oder mündlich externalisiert werden.

Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität bezieht sich auf das Zusammenspiel aus kognitiven und nicht-kognitiven Eigenschaften einer Person, das qualitätsvolle, produktive Reflexion ermöglicht (Baumann, 2023, S. 50–51). Sie nimmt im Rahmen von Reflexion eine Doppelrolle ein: Einerseits ist vorhandene Reflexivität Voraussetzung für Reflexionsprozesse, andererseits ist gesteigerte Reflexivität das Ergebnis dieser (Klempin, 2019, S. 80). Hiermit ist Reflexion als Konstrukt sowohl Kennzeichen von Professionalität, gleichzeitig aber auch Mittel zur Professionalisierung und damit von Bedeutung für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsgelegenheiten für (angehende) Lehrpersonen. Dabei werden immer wieder unterschiedliche Kriterien von Reflexivität vorgebracht. In der frühen Reflexivitätsforschung dominierten eindimensionale Kriterienkataloge, die in eher vagen Abstufungen vor allem den Grad der kognitiven Durchdringung eines Reflexionsgegenstands formulierten, ohne diese Abstufungen bereits als Reflexionstiefe zu bezeichnen (u. a. van Manen, 1977). Der Terminus Reflexionstiefe fand mit den ersten mehrdimensionalen Modellen Eingang in den Diskurs, um den Grad der kognitiven Durchdringung als ein Parameter von

Reflexivität von anderen Dimensionen wie z. B. Reflexionsbreite, d. h. Integration von professionellem Wissen, abzugrenzen. Im Verlauf des Entwicklungsprozesses von eindimensionalen, über zweidimensionale (u. a. Leonhard & Rihm, 2011) bis zu mehrdimensionalen Reflexivitätsmodellen (u. a. Baumann, 2024) sowie integrativen Reflexionsprozess-Reflexivitäts-Modellen (u. a. Adl-Amini et al., 2022) wurde auch der Parameter Reflexionstiefe zunehmend ausgeschärft. Dennoch ist es bis dato weder gelungen, Einigkeit bezüglich Reflexionstiefestufen und deren Merkmalen zu erlangen, noch diese trennscharf von den anderen beiden Parametern zu isolieren. Das vage Begriffsverständnis setzt sich in Ausbildungskontexten fort, in denen oft floskelhaft „tiefes Reflektieren“ gefordert wird, ohne dabei einen kriterial ausgeformten Erwartungshorizont aufzuzeigen (vgl. Häcker, 2019, S. 92).

In diesem Beitrag sollen theoretische Überlegungen und empirische Operationalisierungen zu Reflexionstiefe aus der fremdsprachendidaktischen Forschung beleuchtet werden. Wir möchten verschiedene Konzeptionen zu Reflexionstiefestufen und deren Merkmale gegenüberstellen und Gemeinsamkeiten herausarbeiten, um auf dieser Basis ein bidirektionales Modell von Reflexionstiefe zu skizzieren und seine Stufen anhand verschiedener Datenbeispiele aus zwei Dissertationsprojekten, die sich im engeren Sinne mit Reflexionstiefebeschreibungen von Englischlehrpersonen beschäftigen, zu veranschaulichen. Das Modell soll abschließend für seine Anschlussfähigkeit an weitere Forschung sowie den Einsatz innerhalb hochschul- und ausbildungsdidaktischer Settings diskutiert werden.

2 (Fremdsprachendidaktische) Studien mit Reflexionstiefestufen als qualitativem Erhebungsinstrument

Die in der Einführung angerissenen theoretischen Konzeptionen zu Reflexion und Reflexivität (vgl. u. a. Dewey, 1910; Farrell, 2015, 2022; Schön, 1983) lassen bereits erahnen, dass Reflexivität als Konzept verstanden werden kann, welches verschiedene Abstufungen im Sinne von Reflexionstiefestufen beinhaltet. Um diese Stufen zu operationalisieren, reichen theoretische Überlegungen nicht aus. Daher haben sich bereits einige empirische Arbeiten mit der Analyse von Reflexionstiefe beschäftigt und Modelle entwickelt, die auf empirischen Daten beruhen. Vorgestellt werden sollen im Folgenden nicht nur vorrangig fremdsprachendidaktische Studien, sondern auch fächerübergreifende Arbeiten mit einem Fokus auf Reflexionstiefe, da erst ab den 2010er Jahren das Konstrukt Reflexionstiefe Eingang in die Fremdsprachenforschung findet. Mit Hatton und Smith (1995), Jay und Johnson (2002), Davis (2006) und Abels (2011) sollen im Folgenden zunächst vier einflussreiche allgemeindidaktische Studien beschrieben werden.

Hatton und Smith (1995) untersuchten in ihrer fächerübergreifenden Studie (u. a. Englisch, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Fremdsprachen und Mathematik), wie die Reflexionskompetenz von angehenden Lehrpersonen gefördert werden kann. Da-

für wurden 60 Bachelorstudierende aus Australien in zwei Kohorten gebeten, schriftliche Reflexionsberichte anzufertigen, um diese anschließend in einer nicht genauer beschriebenen qualitativen Analyse auszuwerten. Dabei unterscheiden die Autoren vier Stufen von Reflexionstiefe: „descriptive writing“, „descriptive reflection“, „dialogical reflection“ und „critical reflection“ (Hatton & Smith, 1995, S. 40–41). Die erste Stufe beinhaltet ausschließlich Berichte über Ereignisse und enthält daher keine reflexive Komponente. „Descriptive reflection“ benötigt eine Argumentation basierend auf persönlichen Beurteilungen oder einen Rückbezug zu gelesener Literatur, dialogische Reflexion stellt eine Art Diskurs mit sich selbst dar, der multiple Begründungen für den Lösungsansatz enthält, welcher der im Reflexionsimpuls und -gegenstand enthaltenen Problemstellung entgegengebracht wird. Kritische Reflexion geht noch darüber hinaus, indem sie den größeren historischen, soziokulturellen und politischen Kontext mit einbezieht und auf dessen Grundlage argumentiert. In dieser Studie waren deskriptive Reflexion und dialogische Reflexion in einem Großteil der Passagen der studentischen Reflexionsberichte zu finden, wobei deskriptive Reflexion meist den Einstieg darstellte, um die Situation zu kontextualisieren, was eine anschließende dialogische Reflexion erst ermöglichte. In nur acht der 60 Reflexionsberichte ließ sich eine kritische Reflexion auffinden.

Jay und Johnson (2002) evaluieren die Reflexionskompetenz von einer angehenden Lehrperson in den USA mittels qualitativer Einzelfallanalyse über schriftliche Portfolios. Dafür entwickelten sie ein dreistufiges Reflexionstiefenmodell mit „descriptive“, „comparative“ und „critical“ Modi von Reflexion. Äußerungen, welche der ersten Stufe zugeordnet werden können, weisen eine beschreibende Natur auf – das entspricht somit Schöns (1983, S. 40) Idee der Problemerkennung, welche sich explizit bspw. auf Probleme bei der Umsetzung des Lehrplans für die eigene Lerngruppe oder implizit bspw. auf eine Resistenz der Lerngruppe gegenüber der Lehrperson beziehen können (Jay & Johnson, 2002, S. 77). Dabei sehen die Autorinnen das Erkennen möglicher Problemfelder als essentiellen Schritt für eine tiefergehende Reflexion. Die comparative Reflexion bezieht sich auf eine Eröffnung von alternativen Sichtweisen und Perspektiven. Anstatt, wie bei situativen Problemen in der Handlungspraxis üblich, schnelle und unreflektierte Entscheidungen zu treffen, soll die zweite Reflexionstiefenstufe durch Abwägen und Perspektivwechsel neue Einsichten und Handlungsoptionen ermöglichen. Die dritte Stufe der kritischen Reflexion bezieht sich auf ein Abwägen der Implikationen, alternativer Perspektiven und Handlungsoptionen und bezieht auch eine ethisch-moralische Komponente ein. Auf dieser Basis soll nun ein Urteil gefällt bzw. eine Entscheidung getroffen werden. Die Offenlegung dieser Typologie den Studierenden gegenüber ermöglicht es ihnen, Reflexion hinsichtlich der drei Tiefestufen in ihren Portfolios zu praktizieren. In einem kumulativen Prozess mit Überarbeitungsschleifen auf Basis von Mentor:innenfeedback war die Studierende am Ende in der Lage zur kritischen Reflexion. Hier wird deutlich, dass Feedback und Transparenz darüber, was die jeweiligen Reflexionstiefestufen erfordern, eindeutig zu einer tiefergehenden Reflexion beitragen können. So fungiert das Modell als Scaffold für die kognitive Durchdringung des Reflexionsgegenstands.

Ähnlich wie Hatton & Smith (1995) führte auch Davis (2006) eine fächerübergreifende (u. a. Sprachen, Gemeinschaftskunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst) Studie zu den Reflexionsinhalten von 25 angehenden Lehramtsstudierenden in den USA durch. Hier lag der Fokus vor allem auf der Integration von Ideen und Wissen hin zu einer komplexen Betrachtungsweise von Unterricht. Dafür wurden schriftliche Lerntagebucheinträge qualitativ ausgewertet. Davis (2006) unterscheidet nur zwischen zwei verschiedenen Reflexionstiefestufen: „descriptive writing“ und „analytical writing“ (S. 283). Ferner differenziert Davis zwischen unproduktiver und produktiver Reflexion, wobei sich unproduktive Reflexion durch deskriptive Passagen ohne einen analytischen Zugang und produktive Reflexion durch die Integration und Analyse von multiplen Perspektiven und dem Infragestellen von vorschnellen Annahmen kennzeichnen. Nur sieben Studierende wurden in der Auswertung berücksichtigt, da drei Reflexionseinträge notwendig waren, wovon nur zwei Studierende die Kriterien produktiver Reflexion erfüllten (Davis, 2006, S. 288).

Abels (2011) untersuchte in ihrer Dissertation 44 Studierende aus Deutschland hinsichtlich ihrer Reflexionskompetenzen für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Der Untersuchungsgegenstand waren schriftliche Reflexionsberichte, welche sich aus den Hausarbeiten der Studierenden zum Abschluss eines Proseminars ergaben. Diese wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) unter Zuhilfenahme der Technik der skalierenden Strukturierung hinsichtlich ihrer performativen Reflexionskompetenz untersucht. Die Rekonstruktion der verschiedenen Tiefedimensionen ist dabei eng mit der inhaltlichen Analyse der Daten verwoben. So wurden anhand eines Kodierleitfadens vier Stufen von Reflexionstiefe festgelegt: die sachbezogene Beschreibung, die handlungsbezogene Beschreibung, die analytische Abstraktion und der kritische Diskurs. Sachbezogene Beschreibung bezeichnet eine Textpassage mit rein deskriptiven Stellen, vor allem wenn Erfahrungen und didaktische Entscheidungen in einem beschreibenden Modus wiedergegeben werden und sich keine Begründung finden lässt oder kein Abwägen von verschiedenen Positionen stattfindet. Abels (2011) attestiert diesen Studierenden keine Reflexionskompetenz. Die handlungsbezogene Begründung wurde codiert, wenn argumentative Strukturen mit Begründungen im untersuchten Datenmaterial aufgefunden werden konnten. Für Abels bedeutet das eine niedrige Reflexionskompetenz. Analytische Abstraktion wurde identifiziert, wenn eine abwägende und forschende Haltung übernommen wurde und die Probanden analytische Urteile fällten, wofür auch eine Beleuchtung des Gegenstands aus unterschiedlichen Blickwinkeln von Bedeutung ist. Die höchste Reflexionsstufe bildet der kritische Diskurs, welche erreicht wird, wenn der Reflexionsgegenstand auch hinsichtlich historischer oder sozialpolitischer Perspektiven betrachtet wird. Hier wird eine hohe Abstraktionskompetenz der Studierenden bezüglich bspw. struktureller Problemstellungen verlangt. Abels (2011, S. 165) konnte feststellen, dass mit einem erhöhten Reflexionsniveau der Teilnehmenden auch die Überzeugungen zu einem demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht steigen, attestierte allerdings nur drei Studierenden ein hohes Reflexionsniveau.

Eine erste englischdidaktische Arbeit, welche sich eine Reflexionstiefenanalyse zu Nutze machte, ist die Dissertation von Roters (2012). Hier wurde die Reflexionskompetenz von Studierenden aus Deutschland und den USA vergleichend untersucht. 19 Studierende reflektierten in Portfolios über den fremdsprachlichen Unterricht, die Lernenden und ihre Lernprozesse sowie fachbezogenes und forschungsbezogenes Wissen. Diese Bereiche wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse identifiziert und in Zusammenhang mit drei Ausprägungsebenen codiert: deskriptiv, instrumentell und produktiv. Deskriptive Reflexion bezieht sich hierbei auf beschreibende Textstellen mit Generalisierungen und fehlender Perspektivübernahme, instrumentelle Reflexion meint erste Individualisierungen und situationsspezifische Anpassungen bei nicht-konstruktiver Kritik. Produktive Reflexion schließlich wurde durch eine antizipierte Handlungsänderung und einen Perspektivenwechsel ersichtlich. Dabei bildet die produktive Reflexion die höchste Reflexionstiefestufe und in einer anschließenden Typenbildung durch die Verbindung von den Vergleichsdimensionen der Reflexionstiefe und dem Grad der Situierung konstruiert Roters sechs Typen auf der Professionalisierungsebene Novize.

Einen weiteren englischdidaktischen Beitrag zur Reflexionsforschung hat Klempin (2019) geleistet, indem sie die Reflexionskompetenz von Studierenden anhand von Reflexionsberichten auf Basis schriftlicher Vignetten in einem Lern-Lehr-Labor untersucht hat. Dafür wurden etwa 200 Reflexionsberichte in Kontroll-, Parallel- und Interventionsgruppen mithilfe der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) ausgewertet und anschließend in einer deduktiven Analyse unter Rückbezug auf die von Abels (2011) beschriebenen Kategorien, neue, auf das vorliegende Datenmaterial passende Reflexionstiefestufen zugeschnitten, um einer „stark domänen- und gegenstandsspezifischen“ (Klempin, 2019, S. 190) Verwendung Rechnung zu tragen. Dabei wurden vier zentrale Reflexionstiefestufen definiert: Deskriptionsmodus, Hypothesemodus, explorativ-produktiver Modus und multiperspektivisch-produktiver Modus. Sowohl der Deskriptionsmodus und der Hypothesemodus als auch die beiden höheren Modi basieren in ihrer Konstruktion maßgeblich auf bestehenden Modellierungen (u. a. Abels, 2012; Abendroth-Timmer & Frevel, 2013; Hatton & Smith, 1995), wobei der explorativ-produktive und der multiperspektivisch-produktive Modus erstmals einen höheren Grad an Reflexivität aufweisen als die Reflexionstiefestufen in den bereits beschriebenen Modellierungen. Zum einen verlangen diese Stufen die Benennung von Handlungsstrategien durch die Teilnehmenden, in denen sich ein produktiver Umgang mit in der Vignette erkannten Problemen anbahnt. Zum anderen soll nach Abendroth-Timmer und Frevel (2013) das Reflexionsmuster „Begründung, Lösung, Erkenntnis“ (S. 147) in den Reflexionen deutlich werden. Die Studierenden im Lern-Lehr-Labor zeigten sowohl einen Zuwachs an Reflexionstiefe als auch eine enge Verknüpfung von Reflexionsbreite und -tiefe, d. h., Studierende, die unterschiedliche Wissensfacetten nach Shulman (1987) integrierten, erreichten auch höhere Reflexionstiefestufen. Unter Rückbezug auf andere Forschungserkenntnisse und Modellierungen von Reflexionstiefe schlussfolgert Klempin,

dass die Studierenden in ihrer Studie den dritten oder vierten Reflexionsmodus, wie diese Studien sie modellieren, nicht erreichen könnten.

Basierend auf Roters (2012) untersuchten Blume et al. (2019) die Reflexionskompetenz von 46 Englischlehramtsstudierenden aus Deutschland vor dem Hintergrund von Lehr-/Lernprozessen im inklusiven Englischunterricht. Neben der Triangulation mit statistischen Daten spielt auch hier die Reflexionstiefe eine Rolle. So wurde ein sechsstufiges Reflexionstiefemodell aus den Daten modelliert, angelehnt an die Typenbildung von Roters (2012). Die Studierenden zeigten auf Stufe 1 deskriptive, also lediglich beschreibende Äußerungen, auf Stufe 2 (pauschalisierend-reflexiv) und Stufe 3 (instrumentell-reflexiv) war Reflexion selbst-fokussiert, also nur aus der Perspektive der Teilnehmenden. Lösungsansätze im Rahmen von instrumenteller Reflexion wurden zudem von den Forschenden als nur bedingt realisierbar beurteilt. Stufe 4 (dialogisch-reflexiv) und Stufe 5 (transformativ) zeigen einen dialogischen Ansatz mit Abwägungsprozessen und einen modifizierten Ansatz, unter dem fundamentale Problemstellungen und Thematiken relevant gesetzt werden. Die höchste, in der Untersuchung theoretisch modelliert zu erreichende Stufe bildet Stufe 6 (inklusive-innovativ), bei der fachspezifische mit inklusiven, sonderpädagogischen Kenntnissen und Wissenskomponenten vernetzt werden. Zwar konnte die Studie durch ein Prä-Post-Design zeigen, dass die Reflexionskompetenz der Studierenden über den Zeitraum eines Semesters zunahm, dennoch erreichten die Teilnehmenden durchschnittlich nur Stufe 2 bzw. 3 eines damit relativ niedrigen Reflexionsniveaus.

Die neueste empirische Arbeit, welche die Reflexionstiefe von 59 Englischlehramtsstudierenden anhand schriftlicher Reflexionsberichte zur Aufgabenorientierung und Heterogenität im Englischunterricht betrachtet, bildet die Dissertation von Baumann (2023). Hier wird ein vierstufiges Modell von Reflexionstiefe in einer qualitativen Inhaltsanalyse mit den Tiefengraden Beschreibung (I), deskriptive Reflexion (II), kritische Analyse (III) und prospektive Reflexion (IV) an die Daten angelegt. Auch hier sind die Tiefestufen ähnlich konstruiert wie in den zuvor beschriebenen Modellierungen. Kritische Reflexion bezieht sich hierbei aber auf ein Anzweifeln, Hinterfragen und ggfs. ablehnende Haltungen von Studierenden hinsichtlich des untersuchten Lehrmaterials (strukturelle Aufgabenanalyse hinsichtlich Aufgabenorientierung und Eignung für heterogene Lerngruppen). Prospektive Reflexion hingegen beinhaltet laut Baumann die Benennung von Chancen und Herausforderungen des Lehrmaterials, das Elaborieren von einer zukunftsgerichteten Implementierung und ein Offenlegen möglicher Adaptions- und Lösungsmöglichkeiten. Auch in dieser Studie wurde nur ein sehr geringer Anteil der höheren Reflexionstiefestufen (III & IV) von den Studierenden erreicht, mit etwa 3 % relativer Häufigkeit im Datenmaterial über drei Untersuchungskohorten hinweg.

Tabelle 1 visualisiert zusammenfassend die obigen Ausführungen, indem sie nicht nur die empirischen Studien und ihre jeweiligen Reflexionstiefestufen abbildet, sondern auch zeigt, wie die verschiedenen Modelle und Stufen sich im direkten Vergleich zueinander verhalten.

Tabelle 1: Zusammenschau der modellierten Reflexionstiefestufen der empirischen Studien (Quelle: eigene Darstellung)

Hatton & Smith, (1995)	Jay & Johnson, (2002)	Davis, (2006)	Abels, (2011)	Roters, (2012)	Klempin, (2019)	Blume et al., (2019)	Baumann, (2023)
Descriptive Writing	Descriptive	Descriptive Writing	Sachbezogene Beschreibung	Deskriptiv Instrumentell	Deskriptionsmodus	Level 1 – deskriptiv	Beschreibung
Descriptive reflection			Handlungsbezogene Beschreibung		Hypothesenmodus	Level 2 – Pauschalisierend-reflexiv Level 3 – Instrumentell-reflexiv	Deskriptive Reflexion
Dialogical reflection	Comparative	Analytic Writing	Analytische Abstraktion	Produktiv	Explorativ-produktiver Modus	Level 4 – Dialogisch-reflexiv Level 5 – Transformativ	Kritische Analyse
Critical reflection	Critical		Kritischer Diskurs		Multi-perspektivisch-produktiver Modus	Level 6 – Inklusiv-innovativ	Prospektive Reflexion

Die acht ausgewählten Konzeptionen formulieren zwischen zwei und sechs Abstufungen und charakterisieren diese anhand unterschiedlicher Merkmale, wobei sie zum Teil auf die Wurzeln des Reflexionsbegriffs (Dewey, 1910, 1933) rekurrieren, sich aufeinander beziehen und neue Aspekte einfließen lassen. Trotz unterschiedlicher Terminologie und divergierender Merkmalszuschreibungen der einzelnen Stufen fallen bei einer Zusammenschau der Konzeptionen einige Gemeinsamkeiten auf. Es scheint also ein „kleinster gemeinsamer Nenner“ von Reflexionstiefe vorzuliegen, welcher im Folgenden anhand von fünf Gemeinsamkeiten zusammenfassend dargestellt werden soll:

1. Alle Konzeptionen legen eine non-reflexive bzw. prä-reflexive Vorstufe zugrunde. Durch Bezeichnungen wie „descriptive writing“ (Hatton & Smith, 1995, S. 45), „(sachbezogene) Beschreibung“ (Abels, 2011, S. 101) oder „Deskriptionsmodus“ (Klempin, 2019, S. 192) wird in allen Konzeptionen übergreifend die Deskriptivität dieser Stufe betont. Teilweise implizieren die Konzeptionen, Aussagen auf dieser Stufe seien als Beschreibungen unverzichtbarer Teil eines Reflexionsprozesses und bildeten in einem prä-reflexiven Verständnis die Grundlage für darauf

fußende Reflexion (Jay & Johnson, 2002). Andere Konzeptionen scheinen Äußerungen auf dieser Stufe eher als non-reflexive, unbelegte Behauptungen von ‚echter‘ Reflexion abgrenzen zu wollen (u. a. Davis, 2006). Eher prä-reflexiv argumentierende Konzeptionen formulieren bezüglich dieser Stufe Kriterien wie neutrales, objektives, möglichst detailreiches Beschreiben des Reflexionsgegenstands, in Konzeptionen mit non-reflexiver Auffassung erfolgt die Einordnung eher einem Ausschlussverfahren folgend: Werden die Kriterien der folgenden Stufe nicht oder nicht ausreichend erreicht, d. h., wird eine Aussage ohne Hinweise auf Begründung(sversuche) oder Hinterfragen aufgestellt, wird sie der Vorstufe zugeordnet (u. a. Abels, 2011, S. 101).

2. Fünf Konzeptionen (Ausnahmen: Davis, 2006; Jay & Johnson, 2002; Roters, 2012) formulieren im Anschluss eine niedrig-reflexive Stufe, die teilweise durch entsprechende Namensgebung erahnen lässt, dass hier ein Übergang von der Deskription zur ‚echten‘ Reflexion stattfindet (Hatton & Smith, 1995, S. 40–41). Kriterien zur Einordnung von Äußerungen in diese Stufe beinhalten vor allem das Anführen von Begründungen für aufgestellte Aussagen. Zum Teil wird dies abgeschwächt formuliert, d. h., schon der erkennbare Versuch einer Begründung oder Erklärung wird als hinreichend erachtet. Zentral für diese Stufe ist außerdem ein monoperspektivisches Argumentieren, es werden ausschließlich Gründe genannt, die die eigene Deutung stützen (u. a. Abels, 2011).
3. Alle Konzeptionen setzen mit einer Stufe mittlerer Reflexivität fort, in der ein Abstrahieren vom eigenen Standpunkt erfolgt (Abels, 2011, S. 101) und das zentrale Charakteristikum des „Zweifels“ (Dewey, 1910, S. 72) hervortritt. Auf dieser Stufe sollen (deskriptiv reflektierend) begründete Äußerungen hinterfragt und von einer anderen Seite beleuchtet werden, woraus sich ein exploratives ‚Entdecken‘ alternativer Deutungen und neuer Sichtweisen ergeben kann. Einige Konzeptionen verweisen durch entsprechende Namensgebung auf den ‚Dialog‘ mit sich selbst, den ‚Vergleich‘ von Deutungen oder die ‚Kritik‘, die an der eigenen, vorangegangenen Deutung geübt wird. Ab dieser Stufe wird der Reflexion Produktivität zugesprochen, d. h. ihr wird ein potentiell professionelles und professionalisierendes Moment attestiert (Davis, 2006, S. 283).
4. Sechs Konzeptionen (Ausnahmen: Davis, 2006; Roters, 2012) formulieren noch eine weitere, höhere Stufe von Reflexionstiefe, wobei sich zweierlei Stoßrichtungen identifizieren lassen. Bis in die 2000er Jahre scheinen Konzeptionen in Tradition früherer Arbeiten (u. a. van Manen, 1977) eine (gesellschafts-)kritische Stufe anzustreben, in welcher sich der dialogische Charakter der vorangegangenen Stufe fortsetzt, darüber hinaus aber die Ebene des Reflexionsgegenstands und seiner unmittelbar handlungsrelevanten Umgebung zugunsten eines erweiterten Kontextes verlassen wird. Dementsprechend müssen bei der Deutung des Reflexionsgegenstandes beispielsweise ethisch-moralische, historische, gesellschaftliche und/oder sozio-politische Perspektiven berücksichtigt werden (Hatton & Smith, 1995, S. 35, 45–48; Jay & Johnson, 2002, S. 79). Empirische Studien konnten allerdings nur in seltenen Fällen bzw. nur in mehrfach überarbeiteten

Reflexionsberichten Äußerungen identifizieren, die diesem Standard gerecht wurden (Hatton & Smith, 1995, S. 41; Jay & Johnson, 2002, S. 84). Spätestens mit Akbari et al. (2010) wurde die Existenz einer solchen Stufe in natürlichen, nicht spezifisch instruierten Reflexionen zunehmend angezweifelt. Neuere Konzeptionen formulieren daher alternative Anforderungen an hochreflexive Aussagen. Um als solche anerkannt zu werden, muss der dialogische Charakter der vorangegangenen Stufe nicht nur fortgesetzt, sondern auf einen multiperspektivischen Charakter ausgeweitet werden, d. h., mehr als zwei unterschiedliche Sichtweisen triangulieren. Insbesondere ein differenzierter Blick auf vom Reflexionsgegenstand betroffene Lernende wird auf dieser Stufe hervorgehoben (u. a. Blume et al., 2019). Ferner muss der Reflexionsgegenstand davon ausgehend in einen prospektiven, d. h. auf die Zukunft ausgerichteten Kontext gesetzt werden, indem konkrete Handlungsimplicationen und -konsequenzen abgeleitet werden (u. a. Klempin, 2019, S. 195; Baumann, 2023, S. 83).

5. Allen Konzeptionen ist – über alle formulierten Stufen hinweg – gemein, dass sie Reflexionstiefe als kumulativ aufbauendes Gebilde erachten. Dementsprechend müssen Äußerungen auf einer höheren Stufe zwangsläufig auch die Kriterien der vorangegangenen Stufen erfüllen (Hatton & Smith, 1995, S. 41).

3 Entwicklung eines bidirektionalen Modells zur Erfassung von Reflexionstiefestufen in qualitativen Daten

Die Anzahl an Veröffentlichungen und Konzeptionen, die sich mit Reflexionstiefe als Dimension von Reflexivität auseinandersetzen, ist in den vergangenen Jahren rasant gestiegen. Vor allem in Studien, die sich auf vielfältige Weise mit dem Professionalisierungspotenzial reflexiver Lehrer:innenbildung befassen, sind Reflexionstiefekonzeptionen integraler Bestandteil von zunehmend differenzierten, mehrdimensionalen Modellen (u. a. Baumann, 2024). Doch auch zur Beantwortung professionsspezifischer Fragestellungen wird die Erfassung von Reflexionstiefe jüngst als gewinnbringendes Instrument bei der Auswertung qualitativer Daten entdeckt (z. B. Blume et al., 2019; Klempin, 2019).

Bislang definierten Konzeptionen ihre Stufen meist mit explizitem oder implizitem Bezug auf den Reflexionsgegenstand, der der entsprechenden Studie zugrunde lag. Dies spiegelt sich in Stufencharakteristika wider, in denen andere Reflexivitätsdimensionen (z. B. Reflexionsbreite) oder inhaltliche Schwerpunkte der jeweiligen Studien (z. B. Inklusion, Aufgabenorientierung) durchscheinen. Es fehlt dagegen an Instrumenten, die Reflexionstiefe als isolierte, trennscharfe Dimension unabhängig von inhaltlichen Aspekten des Reflexionsgegenstands erfassen und sich zur Charakterisierung von Tiefestufen nicht an Merkmalen aus anderen Dimensionen bedienen. Ein solches Instrument würde einen Beitrag zur Erfassung und Förderung von Reflexivität leisten, indem es flexibel auf Reflexionen verschiedener Gegenstände mit unterschiedlichen Inhalten anwendbar ist, aber dennoch einheitliche, gegenstands- und inhalts-

übergreifende Standards formuliert und eine präzise Kommunikation über Reflexivität (in Forschung und Lehre) unterstützt.

Ein Instrument (s. Abb. 1), welches die oben beschriebenen Gemeinsamkeiten im Sinne von Kernmerkmalen von Reflexionstiefestufen über verschiedene Reflexionsinhalte hinweg konkretisiert und ausformuliert, dabei aber trotzdem ausreichend offen gestaltet ist, könnte zur Auswertung vielfältiger Daten aus unterschiedlichen Entstehungskontexten herangezogen werden. Damit ein solches Instrument verschiedenen (Reflexions-)Gegenständen, (Reflexions-)Situationen und Zielgruppen gerecht werden kann, müssen die einzelnen Stufen nicht nur gegenstands- und kontextunabhängig ausgestaltet werden, es muss vor allem auch Flexibilität hinsichtlich der angestrebten Zieldimension gewährleistet werden (Häcker, 2019; Hatton & Smith, 1995, S. 35).

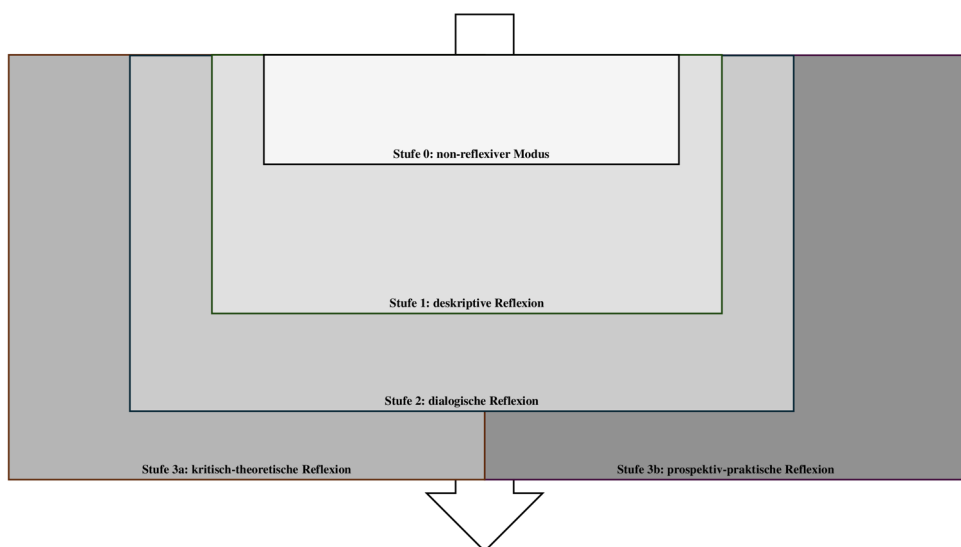


Abbildung 1: Bidirektionales Reflexionstiefe-Modell (Quelle: eigene Darstellung)

4 Datengeleitete Einblicke in die Reflexionstiefestufen auf Grundlage von Reflexionen von (angehenden) Englischlehrpersonen

Im Folgenden sollen die einzelnen Stufen des bidirektionalen Reflexionstiefe-Modells näher beschrieben und anhand empirischer Daten, an denen das Modell erstmals erprobt wurde, veranschaulicht werden. Die Daten entstammen einem Dissertationsprojekt zum professionellen Wissen in Reflexionen von (angehenden) Englischlehrpersonen (im Folgenden: P1) und einem Dissertationsprojekt zur Aufgabenplanungskompetenz für den heterogenitätssensitiven Englischunterricht der Grundschule (P2). Im ersten Projekt wurden qualitative Daten auf Basis einer Vignette mit Reflexions-

impuls in einem verbalen Interviewsetting erhoben (Spellerberg, 2024). Es handelt sich somit um spontanes, mündliches, individuell-monologisches Reflektieren. Im zweiten Projekt wurden die Teilnehmenden mit Vignetten zu Aufgabenquellen und Einzelaufgaben konfrontiert und zum Verfassen schriftlicher, individuell-monologischer Reflexionen angeleitet. Beide Projekte befassen sich sowohl mit professionellen Wissensdimensionen von (angehenden) Englischlehrpersonen als auch mit Reflexivität ebendieser. In beiden Studien wurden Teilnehmende durch Reflexionsvignetten zur Reflexion angeregt und die (mündlichen oder schriftlichen) Reflexionsprodukte anschließend qualitativ-inhaltsanalytisch (u. a.) auf Reflexionstiefe ausgewertet. Daher eignen sich die Dissertationsprojekte in besonderem Maße, um die einzelnen Reflexionstiefestufen des hier vorgestellten Modells mit Datenbeispielen zu illustrieren. Tabelle 2 fasst die Merkmale der stetig komplexer werdenden Reflexionstiefestufen zusammen und verdeutlicht deren kumulativen bzw. hinsichtlich der Stufen 3a und 3b auch parallel-unterschiedlichen Charakter.

Tabelle 2: Kurzbeschreibung der Reflexionstiefestufen im bidirektionalen Reflexionstiefe-Modell (Quelle: eigene Darstellung)

Stufe	Merkmal	Begründung (Anführen von Gründ/en)	Hinterfragen (Anführen von Gegengründ/en)	Erweiterter Kontext	Prospektiver Kontext
Stufe 0: non-reflexiver Modus		✗	✗	✗	✗
Stufe 1: deskriptive Reflexion		✓	✗	✗	✗
Stufe 2: dialogische Reflexion		✓	✓	✗	✗
Stufe 3a: kritisch- theoretische Reflexion		✓	✓	✓	✗
Stufe 3b: prospektiv- praktische Reflexion		✓	✓	✗	✓

Stufe 0: Non-reflexiver Modus

*Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstandes, die
→ eine unbegründete Beschreibung oder Behauptung
enthält.*

Auch das bidirektionale Reflexionstiefe-Modell bietet mit dem „non-reflexiven Modus“ eine Vorstufe, der sämtliche Äußerungen zugeordnet werden, die weder im direkten noch indirekten (Satz-)Kontext Merkmale einer tieferen Stufe aufweisen. Diese Stufe rekurriert vor allem auf Dewey (1910), der in diesem Zusammenhang von einer unkritischen Haltung spricht, die vorliegt, sobald eine Annahme ohne Angabe von Gründen als Tatsache oder Wahrheit behandelt wird. Non-reflexive Äußerungen können in

Form von Beschreibungen des Reflexionsgegenstands bzw. eines Teilaspekts des Reflexionsgegenstands („Das Internet bietet eine vielfältige Auswahl an verschiedenen Aufgabentypen und multimediale Aufgaben, Videos, Lieder, zu jedem Themengebiet findet man etwas.“; P2_24_Pos. 12–13) oder in Form unbelegter Behauptungen bezüglich des Reflexionsgegenstands vorliegen (z. B. „Zum Beispiel gibt es auf der Plattform YouTube Milliarden an verschiedenen Videos, die zum authentischen Sprachenlernen beitragen können und besser geeignet sind als Lehrwerke.“; P2_06_Pos. 14–16). Zentral für beide Arten des non-reflexiven Modus ist ihr Potential für tiefere Verarbeitungsprozesse, welches allerdings nicht ausgeschöpft wird. Die beispielhaften Textsegmente könnten auf unterschiedliche Art und Weise in eine begründete Äußerung überführt und so zu einem prä-reflexiven Bestandteil einer umfassenderen, deskriptiv-reflexiven Äußerung werden. Beispielsweise könnten Charakteristika des Internets (Interaktivität, Schnelligkeit, Globalität, Multimedialität) als Begründungen herangezogen werden, warum hier Potenzial für authentische Materialien gesehen wird. In die andere Richtung könnten Begründungen vorgenommen werden, warum authentische Materialien aus dem Internet wertvoll für institutionelles Fremdsprachenlernen sind. Da dies in den beispielhaften Segmenten allerdings im direkten wie indirekten (Satz-)Kontext ausbleibt, charakterisiert sie das als non-reflexiv.

Stufe 1: Deskriptive Reflexion

Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstandes, die

- eine Beschreibung oder Behauptung
- und (eine) damit verbundene (versuchte) Begründung(en)

enthält.

Werden Beschreibungen oder Behauptungen erklärt, begründet oder belegt, so deutet dies auf eine deskriptive Reflexion hin. Im Kontrast zu anderen Konzeptionen spielen die Art, Qualität und Quantität der angeführten Gründe für die Codierung als deskriptive Reflexion in diesem Modell von Reflexionstiefe keine Rolle. Begründungen können vor dem Hintergrund deklarativen Theoriewissens erfolgen, sie können aber ebenso einer stark subjektiven Perspektive entspringen und sich explizit oder implizit auf individuelle(s) Erfahrung(-swissen) berufen. Ausschlaggebend ist nicht, wie begründet wird, sondern dass begründet wird, da jegliche (versuchte) Begründung auf Gedankenprozesse verweist, in welchen Beschreibungen oder Behauptungen tiefer durchdrungen wurden. Damit soll der Integration von (Theorie-)Wissen keineswegs die Bedeutung für die Gesamtreflexivität abgesprochen werden; es wird vielmehr empfohlen, diese als isolierte Dimension von Reflexivität unabhängig von der Reflexionstiefe zu erfassen (vgl. Dimension Reflexionsbreite). Bei der deskriptiven Reflexion ist weiter zu beachten, dass Begründungen nur in eine Richtung getätigt werden, d. h., dass nur solche Gründe, Belege oder Erklärungsansätze angeführt werden, die eine Deutung stützen.

Wenn ich es vorher nur auf Englisch erklärt habe, würde ich es vielleicht dann nochmal auf Deutsch erklären, weil manchmal hilft das ja schon. Also ich würde erstmal davon ausgehen, dass es vielleicht so ein Verständnisproblem ist. (P1_MED_Pos. 1)

Die Person belegt ihre Handlung, die Aufgabeninstruktion nochmal auf Deutsch zu wiederholen, damit, dass es aus ihrer Sicht erfahrungsbasiert meist schon dazu beiträgt, den Lernenden zu mehr Aufgabenklarheit zu verhelfen. Sie verortet das identifizierte Problem als eine sprachliche Hürde. Hier wird also erkennbar, dass eine Beschreibung auf eine Begründung gestützt wird; gleichzeitig gelingt es der Person nicht, eine dialogische Ebene zu erreichen, indem sie ihre Vorgehensweise anzweifelt, Nachteile einer deutschen Übersetzung eingesteht oder alternative Handlungsweisen gegenüberstellt.

Stufe 2: Dialogische Reflexion

Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstandes, die

- *eine Beschreibung oder Behauptung,*
- *(eine) (versuchte) Begründung(en),*
- *und ein (versuchtes) Hinterfragen durch einen Gegengrund/Gegengründe*

enthält.

Analog zu den oben beschriebenen Konzeptionen folgt eine Stufe, die ein Anzweifeln der eigenen Deutung fordert. Dialogisch-reflexive Äußerungen kennzeichnen sich dadurch, dass zunächst in einer inhärenten deskriptiven Reflexion Gründe angeführt werden, die eine bestimmte Deutung legitimieren sollen. Im Anschluss erfolgen allerdings eine Distanzierung von dieser Deutung und ein Aufzeigen von Gegengründen, die die erste Position in Frage stellen. In einem inneren Dialog wird die Rolle eines *Advocatus Diaboli* eingenommen und gegen die eigene ursprüngliche Deutung argumentiert. Es zeigt sich also eine Bereitschaft, die eigene Position als anfechtbar anzuerkennen, sie zu hinterfragen, alternative Deutungen zur Diskussion zu stellen und ergebnisoffen (mit sich selbst) zu verhandeln. Die Art, Qualität und Quantität der Argumente, die für die jeweilige Seite hervorgebracht werden, sind auch hier sekundär. Bei isolierter Erfassung von Reflexionstiefe verweist jeder Versuch, einen Gegengrund vorzubringen, auf ein Anzweifeln der absoluten Gültigkeit einer Deutung und indiziert damit ein tieferes mentales Durchdringen des Reflexionsgegenstandes. Das umfasst auch Zweifel, die auf subjektivem Erfahrungswissen statt universitärem Theoriewissen aufbauen, sowie aktives, aber erfolgloses Suchen nach Gegengründen und Verweise auf die Subjektivität eigener Deutungen:

Meine Idee wäre gewesen, dass man denen eine Aufgabe gibt, wo sie ja in Partnerarbeit vielleicht sich Sachen raussuchen aus London, verschiedene und dann vorstellen und somit dann sprechen und erzählen, wie so ein Plakat vorbereiten und das dann vorstellen. Ich weiß nur nicht, ob das halt zum Einstieg gehören würde, weil das ja eigentlich eine Arbeitsphase wäre. (P1_MED_Pos.5)

Das Datenbeispiel illustriert dialogische Reflexion, da die Person ihre vorangegangene deskriptive eigene Deutung anzweifelt und in einen Prozess des Abwägens überleitet. Es wird dialogisch betrachtet, inwiefern eine Partnerarbeit zu verschiedenen Sehenswürdigkeiten in London und eine anschließende Postervorstellung nicht mehr zum Einstieg gehören. Damit rekurriert die Person auf den Vignettenimpuls und hinterfragt ihre eigenen Äußerungen.

Stufe 3a: Kritisch-theoretische Reflexion

Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstands, die

- eine Beschreibung oder Behauptung,
- (eine) (versuchte) Begründung(en),
- ein (versuchtes) Hinterfragen durch einen Gegengrund/Gegengründe
- und einen erweiterten Kontext

enthält.

Eine Möglichkeit, Reflexionsgegenstände über dialogische Reflexion hinaus kognitiv zu durchdringen, besteht in Bezügen zu erweiterten Kontexten. Diese umfassen bei der Reflexion pädagogisch-didaktischer Gegenstände die Makroebene schulischen Lernens (z. B. Bildungspolitik und Lehrpersonenbildung), darüber hinaus aber auch gesamtgesellschaftliche, politische, historische oder soziokulturelle Ebenen. Auch moralische oder ethische Fragestellungen, die aus einem Reflexionsgegenstand erwachsen, werden dieser Stufe zugeordnet (Valli, 1997). Durch kritisch-theoretische Reflexion wird ein Bewusstsein demonstriert, dass ein Reflexionsgegenstand stets in ein komplexes, von Wechselwirkungen geprägtes (Gesamt-)System eingebettet ist und nicht nur in Abhängigkeit zu unmittelbar agierenden Akteur:innen (z. B. Lehrpersonen, Lernende) und ablaufenden Prozessen (z. B. Lehrperson-Lernenden-Interaktionen) steht, sondern indirekt auch von ihm übergeordneten Akteur:innen (z. B. bildungspolitischen und bildungsadministrativen Entscheidungsträger:innen) und Prozessen (z. B. Digitalisierung, Globalisierung oder Individualisierung der Gesellschaft) beeinflusst wird. Van Manen (1977, S. 227) betont in diesem Zusammenhang auch die Notwendigkeit eines Bewusstseins für vorherrschende Herrschafts- und Machtverhältnisse, unter denen Institutionen und ihre Akteur:innen stehen, was der Idee kritischer Fremdsprachenlehrpersonenbildung entspricht (vgl. z. B. Gerlach & Fasching-Varner, 2020).

Im Sinne der kumulativen Stufenkonzeption müssen zudem die Merkmale der vorangegangenen dialogischen Reflexion erfüllt sein. Eine lediglich einseitig begründete Äußerung, die einen erweiterten Kontext mit einbezieht, erfüllt nur die Merkmale deskriptiver Reflexion, eine unbegründete Beschreibung oder Behauptung zu einem erweiterten Kontext verbleibt auf der Stufe des non-reflexiven Modus. Eine derart strenge Auslegung der anspruchsvollen Kriterien kritisch-theoretischer Reflexion trägt mutmaßlich dazu bei, dass diese Stufe in empirischen Daten nur selten auftritt. Dies muss vor dem Hintergrund anderer Faktoren (z. B. Praxisnähe des Reflexionsgegenstands oder Reflexivität der Zielgruppe) allerdings weder zwangsläufig die Nicht-Exis-

tenz einer kritisch-theoretischen Stufe bedeuten, noch die Herabsetzung der angelegten Kriterien veranlassen (Häcker, 2019, S. 83).

Um Flexibilität gegenüber unterschiedlichen Reflexionsgegenständen, -situationen und Zielgruppen zu gewährleisten (vgl. 5.), wurde kritisch-theoretische Reflexion als eine von zwei möglichen Zieldimensionen in das bidirektionale Reflexionstiefenmodell integriert; gleichzeitig muss darauf verwiesen werden, dass diese Stufe voraussichtlich in vielen Datensätzen nicht auftritt und u. U. auch nicht auftreten kann oder muss (Häcker, 2019). Ein Verharren in ethisch-moralischen Dilemmata könnte in handlungspraktisch ausgerichteten Reflexionen möglicherweise sogar ein Hinweis auf Neuwegs Denkfigur „Interferenz“ sein, welche potentiell performanzmindernde Effekte von Reflexion im Sinne eines „Verkopfens“ in den Raum stellt (Neuweg, 2021, 2022, S. 33).

Ich stehe diesem Hype um Individualisierung und offenen Unterricht, den wir aktuell in allen Fächern und sowieso an allen Ecken und Enden des Schulalltags erleben, etwas kritisch gegenüber, meiner Erfahrung nach funktioniert das bei den starken Schülern vielleicht gut und diese lernen dann vielleicht auch wirklich motivierter, aber die schwächeren benötigen mehr Unterstützung und direkte Instruktionen. Den Grundsatz „Je offener desto besser“, wie es teilweise durch den Bildungsplan und die Unis dargestellt wird, teile ich daher aus meiner Erfahrung nicht und ich fände es gut, wenn man das wieder etwas herunterfahren würde mit den Forderungen. (P2_33_Pos. 4–8)

In diesem Datenbeispiel wird die Lehrwerkaufgabe, die als reflexionsauslösender Vignettenimpuls eingesetzt wurde, zum Ausgangspunkt einer Kritik am Bildungs- und Lehrpersonenbildungssystem. Die reflektierende Person verlässt somit die Ebene des unmittelbaren Reflexionsgegenstands (Lehrwerkaufgabe) und zeigt ein Bewusstsein dafür, dass deren Gestaltung in Abhängigkeit zu Prozessen eines größeren Gesamtsystems steht. Diese Kritik baut auf einer inhärenten dialogischen Reflexion auf, in der die Lehrperson die Vorteile offener Unterrichtsformen für starke Lernende den Nachteilen, die schwache Lernende (vermeintlich) haben, gegenübergestellt. Statt aus dem aufgedeckten Dilemma eigene prospektiv-praktische Handlungsimplicationen abzuleiten (Stufe 3b), verlagert die Lehrperson die Verantwortung auf eine übergeordnete Ebene und stellt Forderungen an die Bildungsadministration und das Lehrpersonen-ausbildungssystem.

Stufe 3b: Prospektiv-praktische Reflexion

Eine Äußerung bezüglich eines Reflexionsgegenstands bzw. Teilaspekts eines Reflexionsgegenstandes, die

- eine Beschreibung oder Behauptung,
- (eine) (versuchte) Begründung(en),
- ein (versuchtes) Hinterfragen durch einen Gegengrund/Gegengründe
- und einen prospektiven Kontext

enthält.

Eine zweite Form der tiefen kognitiven Verarbeitung des Reflexionsgegenstands bildet die reflektierte Entscheidungsfindung im Sinne eines „teaching as reflected decision making“ (Bullough, 1989, S. 17), welche durch eine prospektiv-praktische Stufe abgebildet werden kann. Reflektiertes Entscheiden nimmt eine inhärente dialogische Reflexion als Basis und verlangt von der reflektierenden Person einen produktiven Umgang mit dabei aufgedeckten widersprüchlichen Deutungsmöglichkeiten, welcher in prospektive und praktische Handlungsimplicationen mündet. Diese Stufe kann damit maßgeblich an den Aspekten Prospektivität und Praxisnähe festgemacht werden. Prospektivität manifestiert sich in einer klaren Ausrichtung auf die (unmittelbare oder absehbare) Zukunft (Baumann, 2023), worin sich das antizipatorische Moment zeigt, das jedem reflexiven Denken innewohnt (u. a. Farrell, 2015). Wenngleich die Bedeutsamkeit einer solchen Stufe vor allem in jüngeren Konzeptionen betont wird, griff schon Dewey (1933, S. 17) Prospektivität als Ziel von Reflexion auf, „to direct our activities with foresight and to plan according to ends-in-view“. Praxisnähe bezieht sich auf die Konkretheit abgeleiteter Handlungsimplicationen. Je konkreter handlungspraktische Entscheidungen formuliert werden, desto deutlicher schaffen sie einen Übergang in reflexives Handeln und Ausprobieren generierter Handlungsstrategien (Dewey, 1910, S. 72). Dieser Übergang im Sinne eines „Ausstiegs aus der Reflexion“ ist zentral, um einen „dauerreflexiven Zustand“ (Häcker, 2019, S. 92), der eigentliches Handeln blockiert, zu verhindern, sondern durch Handeln die Grundlage für den Wiedereinstieg in neue Reflexionsprozesse zu schaffen und so einen idealtypischen iterativen Reflexionszyklus einzuleiten.

Auch in Bezug auf prospektiv-praktische Reflexion ist der kumulative Charakter der Stufen zu berücksichtigen. Werden Handlungen in der Zukunft lediglich un begründet beschrieben, ist dies auf der Stufe des non-reflexiven Modus zu verorten. Resultiert eine Handlungsimplication aus einseitiger Betrachtung, handelt es sich um deskriptive Reflexion. Nur wenn eine auf die Zukunft verweisende Äußerung auf dialogischer Reflexion aufbaut, deutet dies auf reflektierte Entscheidungsfindung im engeren Sinne hin.

Auch bezüglich dieser Stufe orientiert sich das bidirektionale Modell an einer praxeologisch-wissenssoziologischen Sichtweise, indem es Reflexionstiefe nicht ausschließlich an inhaltlichen Aspekten festmacht, sondern versucht, die zugrundeliegenden Gedankenoperationen offenzulegen (vgl. Gerlach, 2022). Dementsprechend werden weder bestimmte Handlungsweisen als vermeintlich objektiv „richtige“ Lösung von Dilemmata vorgegeben, noch darf das Einnehmen bestimmter Perspektiven oder der Einbezug theoretischen Wissens als Entscheidungsgrundlage diktiert werden. Diese Aspekte können über die Parameter Wissensintegration resp. Reflexionsbreite und Bezugnahme resp. Perspektive in die Gesamtreflexivität miteinfließen, sind aber nicht ausschlaggebend für den kognitiven Prozess der reflektierten Entscheidungsfindung. Dieser ist auch dann erreicht, wenn abgeleitete Handlungsimplicationen nicht im Einklang mit dem vorherrschenden theoretischen Universitätswissen stehen, sondern praktischem Erfahrungswissen den Vorzug geben oder unkonventionell anmu-

tende Lösungsalternativen auswählen, um auf eine spezifische Situation zu reagieren und ein Spannungsverhältnis reflexiv zu bearbeiten.

In der Planung der Reihe würde ich mir erstmal ein Ziel überlegen. Tatsächlich, wo möchte ich denn da hin? Was sind auch meine Vorgaben innerhalb des Lehrplans? ... Und so ein bisschen *backward planning* machen und dann irgendwie schauen, wie ich dann beginnen würde. Und wie komme ich zu meinem Ziel am Ende? Was natürlich dann auch bestimmt ist durch eine Leistungsüberprüfung. Also, wie kann ich meine Schüler auf der einen Seite gut vorbereiten auf eine Klausur? Und wie mache ich das, aber nicht zu sehr *teaching to the test*, sondern kann diesen ganzen Blumenstrauß von *skills* und von inhaltlichem Wissen dann auch vermitteln. (P1_EXP_Pos. 2)

Im Datenbeispiel wird eine prospektiv-praktische Reflexion deutlich, indem die Person das fachdidaktische Konzept des „backward planning“ als Implikation für eine zukünftige Handlung ableitet. Ebenso wird hier evident, wie dialogische Reflexion über ein Abwägen innerhalb des Spannungsfelds von Leistungsüberprüfung, mit „teaching to the test“ auf der einen Seite, und Kompetenzvermittlung (*skills*) und inhaltlich-bedeutungsvolles Wissen und Lernen auf der anderen Seite, stattfindet. Statt dieses Dilemma einseitig aufzulösen, wird durch *backward planning* eine mögliche Umgangsform formuliert und anhand einer Orientierung am Lehrplan und Lernziel konkretisiert.

5 Anwendungsfelder & Ausblick

Die offene Gestaltung des bidirektionalen Reflexionstiefe-Modells ist gleichzeitig Stärke und Schwäche. Auf der einen Seite ermöglicht es die Anwendung in unterschiedlichen Kontexten, zu unterschiedlichen Zwecken und auf Basis von unterschiedlichen Daten. Dies umfasst schriftliche und mündliche Daten, monologische und dialogische Daten, Daten, die aus explizit als Reflexion gekennzeichneten Erhebungen hervorgegangen sind, aber auch Daten aus Interviews, Gruppendiskussionen, Portfolio-Arbeiten oder offenen schriftlichen Fragen. Vor allem die Bidirektionalität der Zieldimension gewährleistet Offenheit gegenüber den spezifischen Anforderungen eines Reflexionsgegenstandes, einer Reflexionssituation oder Zielgruppen (vgl. 3.). Bezüglich des Reflexionsgegenstandes ist anzunehmen, dass handlungsnahe Gegenstände (z. B. Unterrichtssituationen oder Lehr-Lern-Materialien) eher nach prospektiv-praktischer Ableitung konkreter Handlungsimplikationen verlangen. Gegenstände theoretischer Natur dagegen (z. B. Methoden und Ansätze, literatur- bzw. kulturdidaktische Fragestellungen) können auch in kritisch-theoretische Überlegungen münden, so in erster Linie zum Aufbau neuen professionellen Wissens und der Verortung der eigenen (Lehr-)Person und (Lehr-)Praxis in übergreifenden Kontexten beitragen (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, S. 1148) und damit insbesondere förderlich sein für kritische Positionierungen der individuellen (Lehr-)Person in einer berufsbiographischen Perspektive (Gerlach, 2023). Bezüglich der (Reflexions-)Situation ist zu beachten, dass Ausbildungskontexte (Universität oder Vorbereitungsdienst) andere (zeit-

liche) Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen und so potenziell tiefere Reflexion ermöglichen als natürliche Reflexion im pädagogischen Alltag (Farrell, 2018). Des Weiteren ist davon auszugehen, dass in Situationen, die explizit als Reflexion gekennzeichnet und u. U. von Reflexionsprompts oder anderen unterstützenden Maßnahmen begleitet sind, tiefer reflektiert werden kann als in solchen, die anderen Handlungskontexten entspringen (Schellenbach-Zell, 2020). Bezüglich der Zielgruppe deutet die Studienlage darauf hin, dass insbesondere angehende Lehrpersonen über nur eingeschränkte Reflexivität verfügen und somit in der Regel nicht oder nur mit entsprechender Unterstützung imstande sind, höhere Stufen zu erreichen (u. a. Blume et al., 2019, S. 11–12; Davis, 2006, S. 282). Das bidirektionale Reflexionstiefe-Modell ermöglicht, eine Zieldimension von Reflexionstiefe flexibel und dem (Reflexions-)Gegenstand, der (Reflexions-)Situation und der Zielgruppe angemessen zu setzen. Dies kann eine prospektiv-praktische oder kritisch-theoretische Zieldimension, in manchen Kontexten vielleicht auch „nur“ eine dialogische oder deskriptive Zieldimension sein (Häcker, 2019).

Auf der anderen Seite erfordert die offene Gestaltung u. U. Spezifikationen der Stufen, um den Besonderheiten einer Datenart, eines (Reflexions-)Gegenstandes, einer (Reflexions-)Situation oder Zielgruppe Rechnung tragen zu können. Die Stufendefinitionen können einen Rahmen für konkretisierte Kodierregeln bieten, welche in einem deduktiv-induktiven Verfahren kontextspezifisch ausgestaltet werden können. Ferner wird empfohlen, das bidirektionale Reflexionstiefe-Modell mit (kontextspezifisch ausgestalteten) Modellen der anderen Reflexivitätsparameter, wie bspw. Wissensintegration (Reflexionsbreite), zu flankieren, um die Mehrdimensionalität des Konstrukts Reflexivität nicht durch eine eindimensionale Erfassung von Reflexionstiefe zu unterlaufen. Eine solche mehrdimensionale Erfassung durch voneinander unabhängige Instrumente birgt das Potenzial differenzierter Einblicke in die Reflexivität einer Person und präziser Kommunikation über und Förderung von Reflexivität. Gleichzeitig ist ein mehrdimensionales Reflexivitätsverständnis unbedingt nötig, um Reflektieren(-Üben) nicht zum gegenstandslosen Selbstzweck verkommen zu lassen, sondern vielmehr den Wert tiefer Reflexion anhand konkreter Inhalte aufzuzeigen (vgl. Häcker, 2019).

In der Forschung gehen Anwendungsfelder des bidirektionalen Reflexionstiefe-Modells über klassische Reflexionskompetenzstudien hinaus. Eine Erfassung von Reflexionstiefe kann auch zur Beantwortung unterschiedlichster professionsbezogener Fragestellungen beitragen, wie in den beiden oben umrissenen Dissertationsprojekten erprobt wird. Neben dem Einsatz in der Forschung bietet sich das Modell auch für die Implementation in der fremdsprachlichen Lehrer:innenbildung an. Hier sind sowohl ein präskriptiver Einsatz zur Schaffung eines konturierten, kriterienorientierten Erwartungshorizonts in Seminaren oder auch in Praxissemesterveranstaltungen als auch ein deskriptiver Einsatz zur Auswertung von Reflexionsprodukten und zur Präzisierung von Feedback denkbar (Häcker, 2019). Auch ein unterstützender Einsatz des Modells als Scaffold im Rahmen von kriteriengeleiteter Reflexion (Wyss, 2008) könnte zum Aufbau von Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität dienlich sein. Die kontext-

und gegenstandsunabhängige Gestaltung des Modells ermöglicht die Anwendung auf diverse (Reflexions-)Gegenstände einer fremdsprachendidaktischen Ausbildung und könnte so als roter Faden durch unterschiedliche Reflexionen die langfristige Entwicklung von Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität entscheidend begünstigen. Damit könnte Reflexion vom vage umgesetzten Konstrukt zum konkreten, da kriterial unterfütterten Werkzeug in der (fremdsprachlichen) Lehrer:innenausbildung (Farrell, 2015) werden. „Reflektieren Sie doch mal tiefer“ könnte so von einer Floskel zu einer konkreten Handlungsanweisung werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 03.02.2025

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. & Frevel, C. (2013). Analyse handlungsleitender Kognitionen anhand videogestützter Reflexionsprozesse angehender Spanischlehrender in verschiedenen berufsbio-graphischen Kontexten. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Video-basierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 133–149). Waxmann.
- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Adl-Amini, K., Jehle, M., McLean, P., Müller, S. & Seifert, A. (2022). Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 21–38). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-02>
- Akbari, R., Behzadpoor, F. & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211–227. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003>
- Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), 144–159.
- Baumann, S. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based-Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.
- Baumann, S. (2024). Profession(alisierung) durch Reflexion und Proflexion. In M. Jungwirth, J. Haarmann, N. Harsch, J. Marks & Y. Noltenmeier (Hrsg.), *Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus: Tagungsband des 16. Bundeskongresses der Zentren für Lehrer*innenbildung*. WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872843.0.01>
- Blume, C., Gerlach, D., Roters, B. & Schmidt, T. (2019). The ABCs of Inclusive English Teacher Education: A Quantitative and Qualitative Study Examining the Attitudes, Beliefs and (Reflective) Competence of Pre-Service Foreign Language Teachers. *TESL-EJ*, 22(4), 1–18.
- Bullough, R. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15–21. <https://doi.org/10.1177/002248718904000204>

- Davis, E. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- Dewey, J. (1910). *How we think. Analysis of a complete act of thought*. D.C. Heath & Co Publishers. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Farrell, T. (2015). *Promoting teacher reflection in second-language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775401>
- Farrell, T. (2018). Reflective Practice for Language Teachers. In J. Lontas & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–6). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0873>
- Farrell, T. (2022). *Reflective practice in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009028783>
- Gerlach, D. (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 29–50.
- Gerlach, D. (2023). Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf – Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 143–157). Waxmann.
- Gerlach, D. & Fasching-Varner, K. (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 217–234). Narr.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Jay, J. & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05120-2>
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

- Lenske, G. & Lohse-Bossenz, H. (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1133–1164. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Beltz.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann.
- Schellenbach-Zell, J. (2020). Die Anregung von Reflexion im Praxissemester durch Prompts in Lerntagebüchern. *Die Materialwerkstatt*, 2(2), 24–32.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.571.j463w79r56455411>
- Spellerberg, K. (2024). Es geht ja ums Sprechen im Englischunterricht – Ein Vergleich des professionellen Wissens von Novizin und Experte. In D. Gerlach (Hrsg.), *Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen – Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken* (S. 127–147). Peter Lang.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4
- van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–15.

Fremdsprachenlernende und Künstliche Intelligenz – Eine empirische Untersuchung zu Kenntnissen, Meinungen und Nutzungsweisen von Englisch-, Französisch- und Spanischschüler:innen der Sekundarstufen I und II

JOHANNA LEA KORELL¹, SUBIN NIJHAWAN², ROLAND ISSLER³ & BRITTA VIEBROCK⁴

Abstract

This empirical study investigates AI knowledge, beliefs, and reported practices among secondary school learners of English, French, and Spanish in Germany ($N = 226$). A survey revealed significant gaps between students' self-perceived and actual understanding of AI as well as their use of and critical reflection on it. The findings suggest that integrating AI into foreign language learning, initially through targeted teacher training, is instrumental to develop both functional and evaluative skills among students, thereby sustainably fostering critical digital literacy.

1 Einführung: Ausgangslage und Forschungsbedarf

In verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens wie Bildung, Gesundheitswesen und Wirtschaft sowie im Alltag der Menschen werden vielfältige Anwendungen von künstlicher Intelligenz (KI) genutzt. Die Hauptanwendungsfelder sind digitale Sprachassistenten, Suchalgorithmen sowie die automatisierte Steuerung von Maschinen und Robotern in der industriellen Produktion (Statista, 2024; Strasser, 2023, S.77). Die rasante Verbreitung von KI findet ein beachtliches Medienecho und löst in Politik und öffentlichem Raum Diskussionen über Chancen und Herausforderungen für die Zukunft aus (z. B. Europäisches Parlament, 2023 [2020]; Schaller et al., 2023).

Auch für den Fremdsprachenunterricht gewinnen mehrsprachige KI-Tools immer mehr Aufmerksamkeit (Strasser, 2020, S. 2). Sie eröffnen Fremdsprachenlehrenden und -lernenden neue digitale Möglichkeiten, welche sich beispielsweise auf die

1 Korrespondenzadresse: Dr. Johanna Lea Korell, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt am Main, korell@em.uni-frankfurt.de

2 Korrespondenzadresse: Dr. Subin Nijhawan, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für England- & Amerikastudien (IEAS), Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt am Main, nijhawan@em.uni-frankfurt.de

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Roland Issler, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt am Main, issler@em.uni-frankfurt.de

4 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Britta Viebrock, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für England- & Amerikastudien (IEAS), Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt am Main, viebrock@em.uni-frankfurt.de

Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, die Entwicklung von Aufgabenformaten, die Texterstellung, -gestaltung und -korrektur, die Erklärung von sprachlichen Phänomenen, das (individuelle) Üben und Verstehen sowie auf die handlungsorientierte Kommunikation und Förderung kommunikativer Fähigkeiten beziehen (Grünewald, 2023; Müller & Fürstenberg, 2023).

Doch der Einsatz entsprechender KI-Systeme erfordert neben funktionalen Kompetenzen gleichermaßen eine kritisch-reflexive Haltung der Lehrenden und Lernenden zum Tool selbst, zur eigenen Arbeitsweise damit sowie zur Bewertung der KI-generierten Ergebnisse. Ebenso ist zu verhindern, dass von einem Chatbot modellierte Ergebnisse unhinterfragt übernommen und als eigene Leistungen ausgegeben werden (Grünewald, 2023). Denn Mediennutzungsstudien (u. a. MPFS, 2022) und die aktuelle ICILS-Studie (Eickelmann et al., 2024, S. 13) bestätigen: Bei Jugendlichen lässt sich ein jährlich steigender Zugang zu digitalen Endgeräten bei gleichzeitig oft mangelhaften Kompetenzen im Umgang mit entsprechenden Technologien sowie fehlenden Fähigkeiten zum Sammeln, Organisieren, Erzeugen und Einschätzen von Informationen im digitalen Raum feststellen.

Diese Ausgangssituation findet zunehmend auch in der Bildungspolitik Beachtung. Mit ihrem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ intendierte die Kultusministerkonferenz (KMK, 2016), digitale Kompetenzen im Regelunterricht zu verankern. Innerhalb der jüngst verabschiedeten „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch und Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss“ (KMK, 2023, S. 25) wird diese mittlerweile fremdsprachenspezifisch ausgeführt:

Die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz ist daher als transversale Kompetenz zu verstehen, die alle Dimensionen des Fremdsprachenlernens bzw. des übergeordneten Lernziels der interkulturellen und mehrsprachigen Diskurskompetenz durchdringt und damit über die fremdsprachliche Text- und Medienkompetenz hinausreicht.

Bisher existieren jedoch kaum Befunde zum selbstberichteten Umgang von Lernenden im (Fremdsprachen-)Unterricht mit generativen KI-Tools (Han, 2024, S. 5; Hong, 2023, S. 41; Müller & Fürstenberg, 2023, S. 342), was die angemessene Umsetzung entsprechender Empfehlungen auf Grundlage von Forschungsergebnissen in der Unterrichtspraxis erschwert. Dieser Forschungslücke nimmt sich der vorliegende Beitrag an und präsentiert Ergebnisse einer schriftlichen Lernendenbefragung ($N = 226$) zu deklarativem und prozeduralem Wissen zu KI und ihrer Verwendung sowie zu KI-bezogenen Meinungen und Nutzungsweisen, die im Rahmen des ViFoNet-Projekts⁵ erhoben wurden. Hierzu wird zunächst der Forschungsstand zu KI im Fremdsprachenunterricht eruiert (Abs. 2.1). Im Anschluss erfolgen unter Rückgriff auf verschie-

5 ViFoNet [Videobasierte Fortbildungsmodule zum digital gestützten Unterrichten im Netzwerk bundesdeutscher Videoportale] ist ein durch die Europäische Union (NextGenerationEU) finanziertes und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Verbundprojekt von sechs Hochschulen in Deutschland. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autor:innen und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des BMBF wider. Die genannten Institutionen können für sie nicht verantwortlich gemacht werden.

dene theoretische Zugänge eine Erläuterung notwendiger KI-bezogener Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden im Fremdsprachenunterricht sowie die Entwicklung eines entsprechenden Modells (Abs. 2.2). An die Darstellung methodologischer Überlegungen und des empirischen Designs der Studie (Abs. 3) schließt sich die Präsentation von Analyseergebnissen (Abs. 4) an, aus denen Implikationen für die Weiterarbeit in Wissenschaft und Praxis abgeleitet werden (Abs. 5, 6).

2 Theoretische und konzeptuelle Grundlagen

2.1 Forschung zu KI im Feld des fremdsprachlichen Unterrichts

Die KMK-Empfehlungen stellen einen wichtigen Bezugspunkt für den vergleichsweise jungen Forschungsbereich *KI und Fremdsprachenlernen* dar, da KI-gestützter Unterricht in der Praxis kaum erprobt ist (Strasser, 2020). Han (2024) lotet hinsichtlich einer systematischen Erforschung KI-bezogener Aspekte beim Fremdsprachenlehren und -lernen drei Stränge mit unterschiedlichen Perspektiven aus. Mit der ersten Forschungsrichtung werden der Aufbau und die Fähigkeiten von KI-Tools adressiert. Der zweite Forschungsstrang fokussiert die Interaktion zwischen Lernenden und KI-Tools und deren Dynamik. Im dritten Forschungsbereich wird schließlich das menschliche Handeln in der Interaktion mit KI-Tools spezifischer betrachtet, z. B. ob und wie sich die Zusammenarbeit mit der Maschine im Laufe der Zeit verändert (Han, 2024, S. 3–4).

Zhu und Wang (2024) liefern einen systematischen Forschungsüberblick über empirische Studien ($N = 125$) zur künstlichen Intelligenz im (Fremd-)Sprachenunterricht, die von 2013 bis 2023 veröffentlicht wurden. Seit dem Jahr 2022 ist die Anzahl der KI-bezogenen Publikationen zum (Fremd-)Sprachenlernen erheblich gestiegen. Der Großteil der Studien stammt aus Asien und Nordamerika und verfolgt einen experimentell-quantitativen Ansatz unter Einsatz von Testinstrumenten in Versuchs- und Kontrollgruppen zur Beurteilung der Wirksamkeit von KI-Tools. Analyseschwerpunkte der 125 Studien liegen u. a. auf der KI-basierten Rückmeldung und Beurteilung zu Textprodukten, der Förderung der Sprechkompetenz und Aussprache sowie in der Wortschatzarbeit. Vorrangig untersuchte Kompetenzen sind das Schreiben, Sprechen und Lesen. Mehrheitlich werden in den Studien an KI-Tools solche zur automatischen Schreibprüfung und maschinellen Übersetzung sowie Chatbots eingesetzt. Bei fast allen 125 Untersuchungen ist Englisch die zu erlernende Fremdsprache. Für Französisch wurden lediglich zwei und für Spanisch nur eine Studie identifiziert, die sich mit KI-bezogenen Gesichtspunkten beim Sprachenlernen auseinandersetzen.

Im deutschsprachigen Raum durchgeführte Studien zum Fremdsprachenlernen unter KI-bezogenen Gesichtspunkten stellen eine Ausnahme dar. Aus den Arbeiten von Strasser (2020, 2023) und Schmidt & Strasser (2022) können erste Erkenntnisse abgeleitet werden: Für das Erlernen fremder Sprachen ist die Unterscheidung zwischen „schwache[n] und starke[n] KIs“ (Strasser, 2020, S. 2) essenziell. Erstere sind geschlossene Anwendungen bzw. Werkzeuge zur Lösung konkreter Probleme, während

letztere „neuronale Systeme und das menschliche Gehirn [...] imitieren [und] somit Emotionen, Gefühle und kulturelle Kontexte interpretieren [können]“ (Strasser, 2020, S. 6). Schmidt und Strasser (2022, S. 168–172) stellen einige Anwendungen vor, welche sich in der Praxis bereits als nützlich erwiesen haben. Das betrifft Übersetzungstools wie *DeepL*, aber auch generative KI wie *Grammarly*. Die Autoren untersuchen zwei Praxisprojekte, welche die Entwicklung eines intelligenten adaptiven Systems zum Grammatiklernen und überdies die technische und funktionale Weiterentwicklung (unter Verwendung von Methoden und Prinzipien der KI) eines intelligenten Sprach-Tutoring-Systems adressieren (Schmidt & Strasser, 2022, S. 176–179). In einer weiteren Studie untersucht Strasser (2023) die Frage, inwiefern bestimmte grammatikalische Fähigkeiten von Englischlernenden der Sekundarstufe I durch den Einsatz von KI-gestützten Visualisierungstools, also schwachen KIs, im Vergleich zum analogen, von der Lehrkraft durchgeführten Grammatikunterricht verbessert werden können. Er resümiert, „dass digitale Medien per se nicht immer automatisch den gewünschten Effekt bringen, den man sich erhofft“, obschon „sich die leistungsschwächeren KI-exponierten Schüler/innen (im Vergleich zum analogen Input) signifikant verbessert haben“ (Strasser, 2023, S. 98–99).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die Mehrzahl der identifizierten Studien mit der Förderung allgemein fremdsprachlicher Kompetenzen beschäftigt, ohne die Spezifik fremdsprachenspezifischer KI-Kompetenzen zu berücksichtigen. Hierfür wird im Folgenden ein Modell entwickelt, das KI-bezogene Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht als zentrale Zieldimension definiert.

2.2 KI-bezogene Kompetenzen als eine Zieldimension des Fremdsprachenunterrichts

Zur Entwicklung eines Modells für KI-bezogene Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht wurden drei zentrale Konzepte herangezogen: *Critical Digital Literacy* (CDL), *AI Literacy* und *Prompt Literacy*. Dieses Modell bildet die Grundlage der folgenden Untersuchung.

Unter Rückgriff auf die Medienpädagogik (Baacke, 1997) sind, als Folge von Digitalisierungsprozessen, besonders in den letzten Jahrzehnten neue Medienbildungsmodelle für Bildung und Schule entstanden (u. a. das SAMR-Modell nach Puentedura, 2006). Diese fokussieren nicht nur auf die rezeptive und gestalterische Nutzung der Medien, sondern insbesondere auf kritische Sichtweisen hinsichtlich Rezeption und Produktion. Einschlägig zu nennen sind hier u. a. der *Common Digital Competence Framework* der Europäischen Kommission (Carretero Gomez et al., 2017), das *Dig-CompEdu*-Modell (Redecker & Punie, 2017), das *Digitality-related Pedagogical Content Knowledge* (DPaCK)-Modell (Huwer et al., 2019) und das UDE-Modell (Beißwenger et al., 2020). Ausgehend von der Modellierung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden gilt das Augenmerk dieses Beitrags sog. KI-Kompetenzen, welche die Mensch-Maschine-Interaktion und nicht bloß die einseitige Rezeption und Produktion mit bisherigen digitalen Inhalten in den Blick nehmen.

Hier erhält das Konzept der CDL aufgrund der beschriebenen generativen und interaktiven Dynamik von KI eine neue Bedeutung. Es bezieht sich auf Fähigkeiten der

Analyse, Bewertung und Nutzung digitaler Technologien für kommunikative Zwecke und den eigenen Lernprozess, mit dem Ziel, Informationen nach dem Wahrheitsgehalt und auf manipulative Zwecke hin zu untersuchen sowie an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben (u. a. Castellví et al., 2020, S. 1–2; Elsner & Viebrock, 2013; Gouseti et al., 2021; Hinrichsen & Coombs, 2013). Der funktional-technische Begriff, dem z. B. im TPACK-Modell (Koehler & Mishra, 2009) eine besondere Rolle zukommt, wird durch die Funktion der aktiven und kritischen Partizipation in, mit und um digitale Medien erweitert (Castellví et al., 2020, S. 1–2).

Ein zentrales Modell der CDL ist der fünfstufige Ansatz nach Hinrichsen und Coombs (2013). Dazu gehören: (1) die Dekodierung der Inhalte (*decoding*), (2) die Untersuchung der Inhalte nach deren Sinngehalt (*meaning making*), (3) die technische Nutzung (*using*), (4) die Fähigkeit, Onlinedaten zu analysieren (*analysing*) und (5) die individuelle Kompetenz, über die eigene Rolle im medial bestimmten Umfeld zu reflektieren (*persona*) (Hinrichsen & Coombs, 2013, S. 7–8). Demgegenüber erweitert und vertieft der Rahmenplan von Gouseti et al. (2021) das Konzept in Form von acht Dimensionen, die sich wie folgt zusammensetzen: Technologiegebrauch, Datenkompetenz, Informationskompetenz, Erstellung digitaler Inhalte, digitale Kommunikation und Kollaboration, digitales Wohlbefinden und Sicherheit, *digital citizenship* sowie digitales Lehren und Lernen. Diese Dimensionen ermöglichen eine umfassende Sichtweise auf CDL, die sowohl bestehende Fähigkeiten als auch zusätzliche Aspekte wie digitales bzw. mentales Wohlbefinden und pädagogische Methoden integriert. Während sich Hinrichsen und Coombs (2013) auf individuelle Fähigkeiten konzentrieren, betonen Gouseti et al. (2021) die Bedeutung von Lehr- und Lernprozessen in der digitalen Bildung, wodurch eine explizit pädagogische Dimension hervorgehoben und die Notwendigkeit einer holistischen Integration digitaler Kompetenzen in den Bildungsbereich unterstrichen werden.

Unter KI-spezifischen Gesichtspunkten ist insbesondere die Fokussierung auf Konzepte wie die *AI Literacy* sowie die *Prompt Literacy* relevant, die die Gestaltung der Mensch-Maschine-Interaktion in den Vordergrund stellen und Kompetenzen, Wissen, Fähigkeiten und Metakognitionen definieren, um Personen zu einem selbstbestimmten Umgang mit KI-Technologien zu befähigen (z. B. Long & Magerko, 2020; Ott, 2023). So konzeptualisieren etwa Ng et al. (2021) auf Basis eines umfassenden Forschungsüberblicks eine *AI Literacy*, das *AI literacy TPACK framework*. Dieser Ansatz gliedert sich in die folgenden Kompetenzen, die an Long & Magerko (2020) angelehnt sind:

- Wissen und Verstehen von KI,
- Nutzen und Auswerten von KI,
- Erstellen und Programmieren von KI,
- KI und ethische Dimensionen,
- Verstehen technischer Konzepte von KI,
- Verstehen und Aneignen von Strategien und Techniken bei der Nutzung von KI,
- Entwicklung einer kritischen Haltung bei der Nutzung von KI (Ng et al., 2021, S. 4).

Wienrich et al. (2022) präsentieren ein Mehrebenen-Modell der *AI Literacy*, das im Vergleich zu vorherigen Ansätzen systematisch die Mikro-, Meso- und Makroebene berücksichtigt, um Kontextfaktoren wie Organisation und Gesellschaft einzubeziehen, wobei der Fokus über den Bildungsbereich hinausgeht. Auf der Mikroebene ist die Dimension der individuellen *AI Literacy* (*AI mental state*) verortet, die durch Persönlichkeit, Einstellungen, kognitive, motivationale und emotionale Dispositionen sowie den sozioökonomischen Status beeinflusst wird (Wienrich et al., 2022, S. 12–16). Auch die Dimension des KI⁶-Verständnisses, oft als KI-Kompetenz bezeichnet, liegt auf dieser Ebene. Im Vordergrund stehen das Erkennen von KI und ihren Zwecken sowie das Wissen, welche Fähigkeiten die Nutzung von KI benötigt (Wienrich et al., 2022, S. 13). Eine weitere Dimension stellt die KI-Reflexion dar, auf der sich Überschneidungen zur Makroebene (gesellschaftliche, philosophische und ethische Prinzipien) zeigen. Primär dient sie dazu, Grenzen der KI zu erkennen und darüber sowie über den Einfluss des Menschen nachzudenken (insbesondere Verantwortung im Umgang mit KI, Wienrich et al., 2022, S. 14). Auf der Ebene des KI-Verhaltens werde laut Wienrich et al. (2022, S. 15) das Stadium der *AI Literacy* schließlich sichtbar, da sich hier die Mensch-Maschine-Interaktion zeigt. Gerahmt werden Mikroebene und ihre Dimensionen u. a. von der Makroebene, die den organisationalen Rahmen sowie (soziale) Normen vorgibt (Wienrich et al., 2022, S. 17–18).

Da der kritische Gedanke im Umgang mit KI-Anwendungen im Vordergrund dieses Beitrags steht, wird das Konzept der CDL hier als Ausgangspunkt verstanden. Bei KI handelt es sich um eine neuartige Mensch-Maschine-Interaktion, woraus sich der Bedarf ergibt, die menschlichen Anteile (Verhalten, Steuerung u. a.) jenseits des technisch-intelligenten Outputs der KI genauer zu betrachten. In diesem Zusammenhang stellt die *Prompt Literacy* ein weiteres und immer bedeutenderes Konzept im spezifisch KI-bezogenen Bereich dar, das die Fähigkeit beschreibt, mit der KI zu interagieren und Eingaben zu tätigen, die für die Nutzenden zu möglichst sinnvollen und passenden Antworten führen. Es beschreibt also eine Form des zielgerichteten Suchens. Darüber hinaus sollten Lernende über die Kompetenz verfügen, bereits generierte Spracheingaben zu testen, zu verfeinern und zu präzisieren (Hwang et al., 2023; Ott, 2023). Mit dem nachfolgenden Modell (Abb. 1) werden auf Basis von Hwang et al. (2023) die vorherigen Ausführungen zu den Zusammenhängen der Konzepte der CDL, *AI Literacy* und *Prompt Literacy* für den Kontext dieser Untersuchung schematisch zusammengefasst und die Besonderheiten im Umgang mit einer generativen KI hervorgehoben. Kategorien, die nicht als KI-spezifisch anzusehen sind, finden dabei keinen Eingang (z. B. *Literacy* und *Digital Literacy*), was nicht bedeutet, dass derartige Lern- und Kulturtechniken als weniger zentral erachtet werden.

6 Der Einheitlichkeit halber wird hier die deutsche Abkürzung KI verwendet. Im deutschen Originaltext findet sich die englische Abkürzung AI.

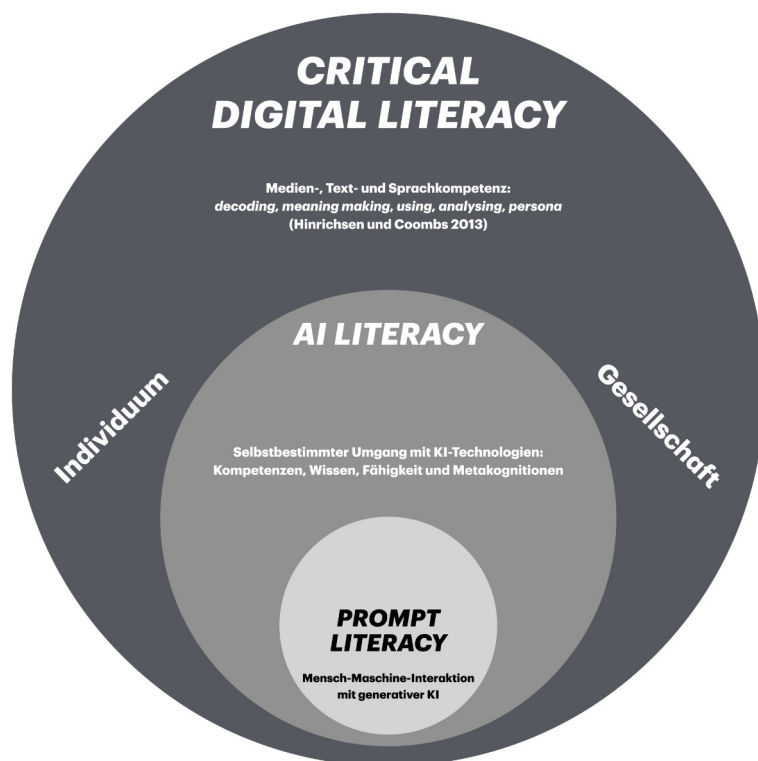


Abbildung 1: Modell KI-bezogener Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung der Zusammenhänge zwischen CDL, AI und *Prompt Literacy* (nach Hwang et al., 2023, S. 3) (Quelle: eigene Darstellung nach Hwang et al., 2023, S. 3)

Auf Basis dieses Modells ergibt sich für die im Folgenden dargestellte Untersuchung eine dreidimensionale Anlage, die kognitive, meinungs- und handlungsbezogene Komponenten umfasst (dazu z. B. Wienrich et al., 2022). Das Konzept der CDL ist unter KI-spezifischen Gesichtspunkten anzureichern, um die durch die interaktive Dynamik der Mensch-Maschine-Interaktion notwendigen Kompetenzen abzubilden, die über bisherige Rezeptions- und Produktionsprozesse von/mit digitalen Inhalten hinausgehen. Tabelle 1 stellt die einzelnen Dimensionen des Untersuchungsgegenstands unter Bezugnahme auf die verschiedenen zuvor diskutierten Konzepte bzw. Modelle dar. Anhand dieser Dimensionen wurden die empirische Untersuchung und Auswertung in den Folgekapiteln durchgeführt.

Tabelle 1: Dimensionen des Untersuchungsgegenstands (Quelle: eigene Darstellung)

Dimension des Untersuchungsgegenstands	Modelle (alphabetisch nach Autor:innen)
Kognitive Dimension (deklarativ und prozedural) <ul style="list-style-type: none"> • Sich-Auskennen mit KI • Kenntnis verschiedener KI-Tools • Kenntnis über sachgemäße Verwendung von KI-Tools • Einschätzungsvermögen über Angemessenheit der KI-Ausgabe • Vorgehensweise zur Beurteilung der KI-Ausgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinrichsen & Coombs (2013): <i>analysing</i> • Hwang et al. (2023): <i>Prompt Literacy</i> • Long & Magerko (2020): Was ist KI? Was kann KI? • Ng et al. (2021): Wissen und Verstehen von KI, Entwicklung einer kritischen Haltung bei der Nutzung von KI • Wienrich et al. (2022): KI-Verständnis (Wissen, welche Fähigkeiten die Nutzung von KI benötigt)
Meinungsbezogene Dimension <ul style="list-style-type: none"> • Interesse an KI • Sinnhaftigkeit des Einsatzes von KI-Tools im Fremdsprachenunterricht • Sinnhaftigkeit des Einsatzes von KI-Tools zur Erledigung von Hausaufgaben • Meinung zur Ersetzung des Fremdsprachenunterrichts durch KI-Tools • Meinung zu Gefahren und Probleme bei der Nutzung von KI-Tools zum Fremdsprachenlernen • Meinung zur Notwendigkeit der kritischen Betrachtung von KI-Ausgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinrichsen & Coombs (2013): <i>persona</i> • Wienrich et al. (2022): <i>AI Mental State</i> und KI-Reflexion (Grenzen der KI, Verantwortung des Menschen im Umgang mit KI)
Handlungsbezogene Dimension <ul style="list-style-type: none"> • Nutzungshäufigkeit von KI-Tools im Fremdsprachenunterricht • Nutzungshäufigkeit von KI-Tools zur Erledigung von Hausaufgaben in fremdsprachlichen Fächern • Nutzungszwecke von KI-Tools für den Fremdsprachenunterricht • Nutzungshäufigkeit von KI-Tools im Schulunterricht anderer Fächer • Nutzungshäufigkeit von KI-Tools in der Freizeit • Anlässe/Situationen zur Verwendung von KI-Tools in der Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Hinrichsen & Coombs (2013): <i>using und analysing</i> • Ng et al. (2021): Verstehen und Aneignen von Strategien und Techniken bei der Nutzung von KI

3 Methodologie und empirisches Design

3.1 Forschungsansatz und Fragestellungen

Da sich der Untersuchungsgegenstand sowohl durch quantitative (z. B. Nutzungshäufigkeiten) als auch qualitative Anteile (z. B. Verwendungsmotive) auszeichnet (Abs. 2.2), wird ein explorativer Ansatz gewählt, der beide Forschungspole vereint (Kelle, 2022, S. 167–168). Dabei sind die folgenden Fragestellungen leitend:

1. Von welchen deklarativen und prozeduralen KI-bezogenen Kenntnissen berichten Fremdsprachenlernende der Sekundarstufen I und II?
2. Wie positionieren sich Fremdsprachenlernende der Sekundarstufen I und II gegenüber KI-bezogenen Sachverhalten im schulischen Kontext?
3. Was berichten Fremdsprachenlernende der Sekundarstufen I und II bzgl. ihrer Nutzung von KI-Tools inner- und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts?

3.2 Samplingstrategien und Stichprobe

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte durch *purposive sampling* (Grum & Legutke, 2022, S. 87–90) nach dem Auswahlkriterium der Teilnahme am Englisch-, Französisch- und/oder Spanischunterricht an weiterführenden Schulen. Zur Erzielung aufschlussreicher Ergebnisse ist die Untersuchungsgruppe durch möglichst hohe Variation gekennzeichnet (Misoch, 2019, S. 210). Insgesamt wurden drei weiterführende Schulen in zwei Großstädten Hessens ausgewählt, die über unterschiedliche Schulprofile verfügen. Hierbei handelt es sich um ein altsprachliches Gymnasium, eine Europaschule (bilingual mit Französisch als Schwerpunktsprache) und eine MINT-Schule, deren Digitalisierungsgrade als eher gering einzustufen sind. Es gibt bspw. weder Tablet-Klassen noch eine strukturierte Einbindung von Smartphones in den Unterricht. Auch besondere Erfahrungen im Umgang mit KI-Anwendungen liegen nicht vor. Der Stichprobenumfang beträgt insgesamt $N = 226$.

37,2% der Schüler:innen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Sekundarstufe I (Klasse 8: 23,0%; Klasse 10: 14,2%), 62,8% in der Sekundarstufe II (Einführungsphase I: 35,0%; Qualifikationsphase I: 15,0%; Qualifikationsphase III: 12,8%). Der von den Lernenden belegte Unterricht in den fremdsprachlichen Fächern ist der Abb. 2 zu entnehmen.

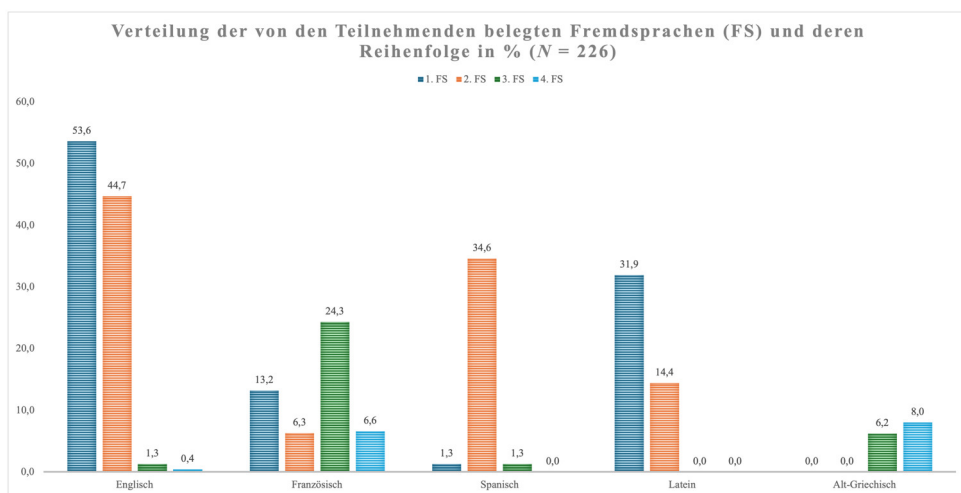


Abbildung 2: Verteilung der von den Teilnehmenden belegten Fremdsprachen (FS) und deren Reihenfolge ($N = 226$) in % (Quelle: eigene Darstellung)

49,1% der Teilnehmenden machten Angaben über Kenntnisse in weiteren Sprachen, bei denen es sich mehrheitlich um erworbene Erst- (und Zweit-)Sprachen handelt. Am häufigsten geben die Teilnehmenden hierzu rezeptive und produktive mündliche Fertigkeiten in slawischen Sprachen, Türkisch sowie Arabisch und Farsi an.

3.3 Erhebungsinstrument: Online-Fragebogen

Zur Datenerhebung wurde auf Basis der zuvor eingeführten Dimensionen (Tab. 1) ein Online-Fragebogen mit 26 geschlossenen bzw. (halb-)offenen Fragen entwickelt.⁷ Die Antwortoptionen entsprechen im Falle geschlossener Formate einer vierstufigen Likert-Skala, die durch eine „Keine-Angabe“-Möglichkeit ergänzt wurden (Porst, 2014, S. 81, 84). Im Falle offener Frageformate erfolgt ein expliziter Hinweis für die Teilnehmenden, ggf. von einer „Keine-Angabe“-Option Gebrauch zu machen, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen bzw. Antworten zu erzwingen (Daase et al., 2014, S. 106). Die Datenerhebung fand im November und Dezember 2023 statt.

3.4 Datenaufbereitung und -analyse

Die numerischen Daten wurden in Microsoft Excel übertragen, solche verbaler Natur in MAXQDA. Vor der Auswertung wurden die Datenmatrix und die einzelnen Antwortdatensätze auf Plausibilität geprüft, bspw. wurden Antwortmuster (z. B. mittlere Klicks für alle Items auf einer Seite) in Bezug zur Bearbeitungszeit gesetzt (dazu Taddicken & Batinic, 2014). Die Analyse numerischer Daten erfolgte mittels deskriptiver Statistik, die das Datenmaterial in zusammenfassender Form über Stichprobenkennwerte, z. B. Maße der zentralen Tendenz und der Dispersion, beschreibt (Döring & Bortz, 2016, S. 612). Die verbalen Daten wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Die Kategorienbildung umfasste theoriebasierte sowie am Material gebildete Kategorien. Zunächst wurden die Hauptkategorien gebildet, die von den thematischen Blöcken des Fragebogens strukturiert wurden. Anschließend erfolgte eine Ergänzung und/oder Neu-Perspektivierung dieser Kategorien durch am Material gebildete Kategorien.

4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

4.1 KI-bezogene deklarative und prozedurale Kenntnisse der Lernenden

Etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (52,2 %) schildert, sich *eher nicht* bzw. *gar nicht* mit dem Thema der KI auszukennen ($M = 2,61^8$; $SD = 0,75$) (Schlude et al., 2024). Mit generativen KI-Tools gab der überwiegende Teil der Fragebogenteilnehmenden an, sich *eher* auszukennen ($M = 2,43$; $SD = 0,85$). Dennoch legen 40,7 % der Fremdsprachenlernenden dar, *wenig* bis *keine* Kenntnisse zu KI-Tools zu haben. In 80 % der Antworten werden mehrheitlich *ChatGPT*, *Google Übersetzer*, *Siri*, *Alexa* und *DALL-E* als den Teilnehmenden bekannte Tools genannt.

Ähnliche Angaben machen die Befragten bei den Items *Ich weiß, wie man verschiedene KI-basierte Tools sachgemäß verwendet* sowie *Ich weiß, wie ich KI-basierte Tools bedienen muss, sodass am Ende das von mir gewünschte Produkt (z. B. ein Text oder ein Bild) herauskommt* ($M = 2,33$; $SD = 0,82$, $M = 2,17$; $SD = 0,88$): 60,6 % bzw. 69,0 % der Fremdsprachenlernenden stimmen *voll und ganz* bis *eher* zu, wenn es darum geht, KI-basierte

⁷ Der Fragebogen kann unter dem folgenden Link eingesehen werden: <https://doi.org/10.21248/gups.88393>

⁸ Die Antwortoptionen sind wie folgt zugeordnet: 1 = *stimme voll und ganz zu*; 2 = *stimme eher zu*; 3 = *stimme eher nicht zu*; 4 = *stimme gar nicht zu*.

Tools sachgemäß zu verwenden bzw. auf die Art und Weise zu bedienen, dass das gewünschte Zielprodukt erreicht wird.

Abb. 3 fasst weitere Ergebnisse zu den von den Befragten berichteten prozeduralen KI-bezogenen Kenntnissen zusammen. Auf der einen Seite konnten hohe Zustimmungswerte festgestellt werden: In allen drei Bereichen fühlen sich die Teilnehmenden in der Lage, einzuschätzen, ob der von einer KI produzierte bzw. übersetzte Text oder ein von einer KI produziertes Bild mit Blick auf die gestellte Hausaufgabe im Fremdsprachenunterricht angemessen ist. Hinsichtlich der Bildgenerierung ist der vergleichsweise hohe Wert bei „Keine Antwort“ möglicherweise damit zu erklären, dass der Zugang zu textgenerierender KI leichter ist und die Benutzung ebensolcher Technologien im Fremdsprachenunterricht scheinbar näherliegt als die Bildgenerierung.

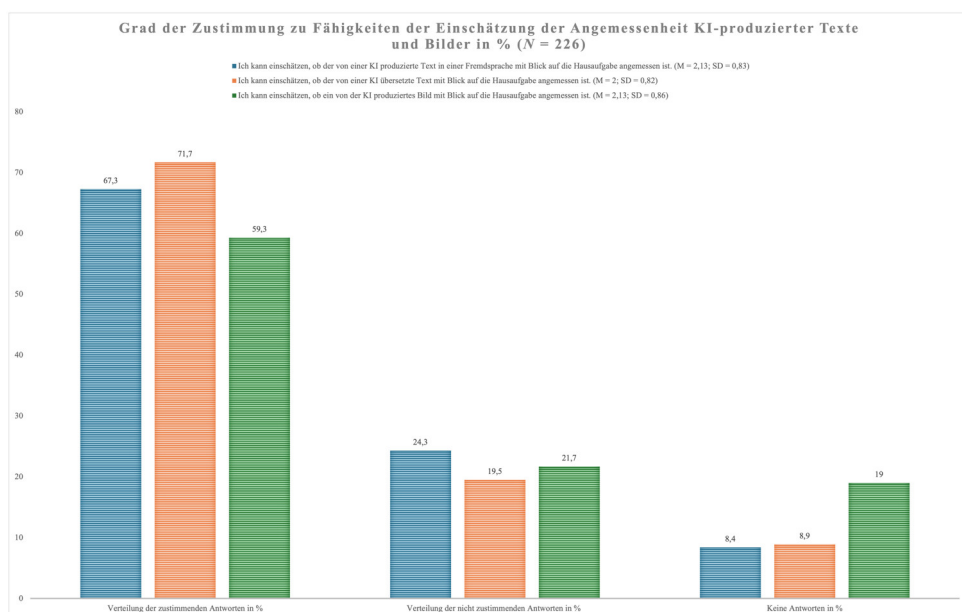


Abbildung 3: Grad der Zustimmung zu Fähigkeiten der Einschätzung der Angemessenheit KI-produzierter Texte und Bilder (N = 226) (Quelle: eigene Darstellung)

Betrachtet man die Analyseergebnisse zur Vorgehensweise der Lernenden in der Beurteilung von KI-produzierten Texten und Bildern (Tab. 2), fällt auf, dass die Antworten der Lernenden vage bleiben. In einigen Antworten nehmen die Befragten Bezug auf ihre Intuition, die sie als Maßstab zur Beurteilung der KI-Ausgabe hinzuziehen (FB185/186⁹). Bei den nachfolgenden Datenbeispielen handelt es sich um solche, die die jeweilige Kategorie als typisches Beispiel „bestmöglich repräsentieren“ (Gläser-Zikuda, 2013, S. 143).

9 Die Siglen FB + Ziffer verweisen auf die von den befragten Schüler:innen ausgefüllten Fragebögen.

Tabelle 2: Vorgehensweisen der Lernenden zur Beurteilung der von einer KI produzierten Texte und Bilder (N = 226) (Quelle: eigene Darstellung)

Kategorien (am Material gebildet)	Datenbeispiele
(1) Inhaltliche und sprachliche Betrachtung der KI-Ausgabe <ul style="list-style-type: none"> • Sachlichkeit, Sinn und Übereinstimmung mit der Aufgabenstellung • Korrektheit • Grammatik und Wortschatz • Satzbau 	„Ich achte meistens darauf, ob der Text sachlich geschrieben ist und überhaupt alle Inhalte enthält“ (FB44). „Ich gucke, ob es mit den Fragen oder der Aufgabenstellung übereinstimmt“ (FB79). „Indem ich das Thema durchgehe und feststelle, ob der Text an sich auch Sinn ergibt“ (FB83). „faktische Darstellung und Korrektheit“ (FB132). „Inwiefern der Text realitätsnah und nicht Propaganda ist, und wie das KI-Tool Fragen neutral beantwortet“ (FB259).
(2) Abgleich der KI-Ausgabe mit eigenen Wissensbeständen sowie anderen Quellen	„Ich schaue nach, ob es ungefähr dem entspricht, was wir im Unterricht bereits besprochen haben und ob es logisch erscheint. Manchmal recherchiere ich manche Sachen nochmal nach, um ihre Richtigkeit zu prüfen“ (FB135). „Bei einer konkreten Aufgabe würde ich das Produkt mit anderen Quellen vergleichen“ (FB181). „Vergleich mit dem, was ich dazu weiß“ (FB171).
(3) Prüfung auf Authentizität und Verständlichkeit der Sprache	„Ob die Texte verständlich und einfach geschrieben sind“ (FB38). „Allerdings verändere ich meistens noch ein paar Formulierungen und passe ihn an meinen eigenen Schreibstil an“ (FB139). „Texte sollten in einem natürlichem Schreibstil geschrieben sein, der dem entsprechenden Niveau entspricht“ (FB154).
(4) <i>Prompt Literacy</i> : Gestaltung der Mensch-Maschine-Interaktion und Reformulierung der Anweisungen an die KI	„Dass ich bei Texten immer eingebe, sie sollen kurz, mit einer Maximalzahl von Wörtern ausgestattet und in Alltagssprache geschrieben sein“ (FB61). „Ich schreibe eine sehr detaillierte Frage oder Prompt für ein Bild oder einen Text. Gegebenenfalls frage ich die KI, es zu wiederholen und das, was mir nicht gefällt, zu verbessern“ (FB179). „Einfach alles so detailliert wie möglich schreiben, damit die KI es so macht, wie du es möchtest“ (FB74).
(5) Bildanalyse nach spezifischen Gesichtspunkten	„Bei Bildern schaue ich mir Licht und Schatten an, ob das realistisch scheint“ (FB152). „Ich achte darauf, ob der Bildinhalt zum Thema passt und keine Artefakte vorhanden sind“ (FB154).

Mit diesen Datenbeispielen können unterschiedliche Perspektivierungen und Schwerpunktsetzungen aufgezeigt werden: Zum einen blicken Fremdsprachenlernende aus einer produktorientierten Perspektive auf die KI-Ausgabe (Kategorie 1), zum anderen legen sie in ihren Ausführungen den Fokus auf die Gestaltung der Mensch-Maschine-Interaktion im Prozess (Kategorie 4). Interessant ist die angegebene Anwendung von *Prompt Literacy*, die zeigt, wie Lernende aktiv die Mensch-Maschine-Interaktion gestalten, um die Ausgabe der KI-Tools zu steuern und zu optimieren. Es wird außerdem ersichtlich, dass sich zahlreiche notwendigerweise übereinstimmende Momente zwi-

schen den Kategorien ausmachen lassen, die allesamt zur Beurteilung einer KI-Ausgabe führen und damit einhergehen. Die Auswertung offenbart nicht nur eine vielschichtige Betrachtungsweise der Lernenden auf KI-Ausgaben, sondern zeigt auch, dass Fremdsprachenlernende angeben, inhaltliche und sprachliche KI-basierte Analysen mit eigenen Wissensbeständen sowie externen Quellen abzugleichen. Im Bereich der Bildgenerierung scheint es an Erfahrung zu mangeln.

Die Ergebnisse zu deklarativen und prozeduralen KI-bezogenen Kenntnissen der Teilnehmenden zeigen, dass die Zustimmungswerte im prozeduralen Bereich höher ausfallen als im deklarativen. In Anlehnung an die in Abs. 2.1 erläuterten Konzepte und Modelle lässt sich annehmen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden über mangelnde Kenntnisse in den Bereichen „Was ist KI?“, „Wissen und Verstehen von KI“ (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021) verfügt und ihr sog. „KI-bezogenes Grundlagenwissen“ fehlt (Schlude et al., 2024). Es konnte eine Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen KI-bezogenen Kompetenzen durch die Lernenden und der angegebenen eigenen Vorgehensweise bei der Nutzung und Auswertung von KI-basierten Ergebnissen ermittelt werden (Ng et al., 2021), was vor dem Hintergrund der unhinterfragten Übernahme von KI-basierten Ergebnissen sowie einer Abhängigkeit der eigenen Leistung von der Zuverlässigkeit des Chatbots besonders kritisch erscheint (Grünewald, 2023). In den Bereichen der Analyse und Bewertung KI-basierter Tools (*using/applying*) für einen bestimmten Lernzweck (Hinrichsen & Coombs, 2013) sowie des KI-Verständnisses, des Wissens darüber, welche Fähigkeiten für die Nutzung von KI benötigt werden (Wienrich et al., 2022), weisen die Ergebnisse nicht nur auf Defizite der Lernenden hin, sondern auch auf eine abweichende Wahrnehmung eigener KI-bezogener Fähigkeiten. Mit den in Tab. 2 dargestellten Kategorien kann zwar eine vielfältige Zusammenschau von Vorgehensweisen zur Beurteilung der mit KI generierten Texte und Bilder dargeboten werden. Allerdings bleibt zu berücksichtigen, dass es sich hierbei nur um 40 % aller Antworten handelt und von diesen weitere aufgrund fehlender Sinnhaftigkeit und Präzision ausgeschlossen wurden. Mit den Ergebnissen kann konstatiert werden, dass sich bei etwa einem Drittel der Lernenden Hinweise auf eine kritische Haltung bei der Nutzung von KI finden (Ng et al., 2021).

4.2 KI-bezogene Meinungen der Lernenden

Die Mehrheit der Fremdsprachenlernenden gibt an, sich für das Thema KI zu interessieren (75,2 %, $M = 1,96$; $SD = 0,69$), und erachtet den Einsatz von KI-basierten Tools im Fremdsprachenunterricht für sinnvoll (62,8 %, $M = 2,17$; $SD = 0,84$). Die anderen 37,2 % finden die Verwendung von KI-basierten Tools im Fremdsprachenunterricht *eher bis gar nicht* sinnvoll. Deutlich wird, dass die Meinungen diesbezüglich auseinandergehen und sich einige Lernende nicht in der Lage fühlen, zu beurteilen, ob die Nutzung von KI im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein kann. Geringer fällt die Zustimmung bei der Einschätzung der Sinnhaftigkeit der Nutzung von KI-Tools zur Erledigung von Hausaufgaben aus. Nur 55,3 % erachten hier die Verwendung von KI als sinnvoll, obwohl man insbesondere in diesem Bereich annehmen würde, dass hier für Lernende das Hauptanwendungsfeld von KI-basierten Tools für den Fremdspra-

chenunterricht liegt ($M = 2,32$; $SD = 0,95$). Recht eindeutig positionieren sich die Befragten zu der Frage, ob KI-basierte Tools den schulischen Fremdsprachenunterricht zukünftig ersetzen könnten. 78,8 % erachten dies für nicht möglich ($M = 3,28$; $SD = 0,87$).

Ähnliche Ergebnisse konnten bei der Frage, ob die Befragten Gefahren bzw. Probleme bei der Nutzung von KI-basierten Tools zum Fremdsprachenlernen sehen, ermittelt werden ($M = 3,03$; $SD = 0,90$). In diesem Fall wurde das Item negativ formuliert („Ich sehe *keine* Gefahren...“), was den hohen Mittelwert erklärt. 72,7 % der Teilnehmenden geben an, sich gewisser Probleme bei der Verwendung von KI zu Zwecken des Fremdsprachenlernens bewusst zu sein. Mehr als zwei Drittel der Befragten (73,5 %) legen dar, KI-Ausgaben kritisch zu betrachten ($M = 1,71$; $SD = 0,82$).

Anhand der Ergebnisse zu KI-bezogenen Meinungen ergeben sich Hinweise darauf, dass die Mehrheit der Lernenden über mögliche Probleme und die eigene Verantwortung bei der Nutzung von KI nachdenkt (Schlude et al., 2024). Darauf deuten die kritischen Einschätzungen zum Ersetzen des Fremdsprachenunterrichts durch KI und die bewusste Wahrnehmung damit verbundener Gefahren hin. Die Ergebnisse legen zwar nahe, dass die Fremdsprachenlernenden eine intuitive Fähigkeit zur kritischen Bewertung KI-generierter Inhalte besitzen. In Relation zu den Ergebnissen in Abs. 4.1 kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass sie ohne entsprechende Schulung kritisch im Sinne einer KI-Reflexion (Wienrich et al., 2022) mit solchen Anwendungen umgehen oder über eine kritische Haltung bei der Nutzung von KI verfügen (Ng et al., 2021). Denn die Ergebnisse der Zusammenschau deuten darauf hin, dass es den Teilnehmenden an Strategien und Techniken bei der Nutzung von KI mangelt (Ng et al., 2021, S. 4).

4.3 KI-bezogene Verwendungsweisen der Lernenden inner- und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts

Abb. 4 zeigt die von den Lernenden berichtete Nutzungshäufigkeit von KI-Tools im Fremdsprachenunterricht sowie zur Erledigung von Hausaufgaben. Es wird deutlich, dass fast die Hälfte der Teilnehmenden berichtet, im Rahmen des Unterrichts keine KI-basierten Tools zu verwenden. Der tägliche oder mehrmalige Einsatz von KI im Fremdsprachenunterricht pro Woche scheint eine Ausnahme darzustellen. Etwas höher fallen die Angaben zur Nutzung von KI-Tools zur Erledigung von Hausaufgaben aus.

Die Angabe der Lernenden zur Nutzungshäufigkeit von KI-Tools im Bildungskontext weist auf eine zurückhaltende Integration dieser Technologien in den Fremdsprachenunterricht sowie bei der Erledigung von Hausaufgaben hin. Weniger als 5 % der Teilnehmenden geben an, mehrmals pro Woche KI im Fremdsprachenunterricht zu nutzen, was auf eine noch nicht vollständig erschlossene Potenzialnutzung dieser Technologien hindeutet.

Im Vergleich zum Schulunterricht nicht-fremdsprachlicher Fächer wird deutlich, dass die Befragten von einer etwas häufigeren Verwendung von KI-Tools berichten. Das verwundert, da die meisten gängigen KI-Modelle bereits mehrsprachig sind und

sich besonders für eine Nutzung im Fremdsprachenunterricht anbieten. Der Befund könnte auf unterschiedliche pädagogische Ansätze, Curricula und die Verfügbarkeit spezifischer KI-Handreichungen für die Anforderungen nicht-fremdsprachlicher Fächer zurückzuführen sein.

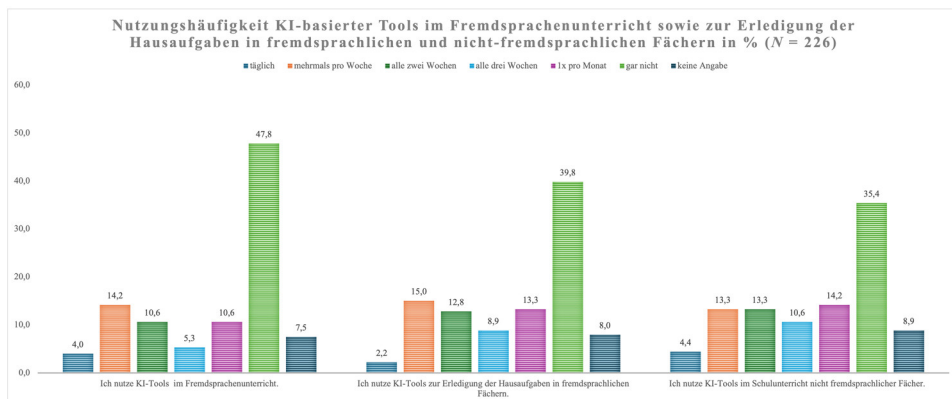


Abbildung 4: Nutzungshäufigkeit KI-basierter Tools im Fremdsprachenunterricht sowie zur Erledigung der Hausaufgaben in fremdsprachlichen und nicht-fremdsprachlichen Fächern (N = 226) in % (Quelle: eigene Darstellung)

Betrachtet man den Zweck der Nutzung von KI-Tools im Fremdsprachenunterricht näher (Tab. 3), zeigen die Angaben der Befragten, dass sie vorrangig zur Textproduktion sowie zur Übersetzung von Texten in die und aus der Fremdsprache genutzt werden (vgl. auch Schlude et al., 2024). Die Präferenz für Textproduktion und Übersetzung mittels KI im Fremdsprachenunterricht spiegelt eine funktionale Herangehensweise wider, bei der die Lernenden KI als praktisches Werkzeug für sprachbezogene Aufgaben sehen. Die laut den Befragten geringe Nutzung von KI zur Bildgenerierung unterstreicht die technischen und möglicherweise finanziellen Hürden, die mit solchen komplexeren Anwendungen verbunden sind. Bildimpulse stellen im Fremdsprachenunterricht oft einen mündlichen Kommunikationsanlass dar, während die Bildproduktion in diesem Bereich im Erhebungszeitraum nicht besonders üblich ist.

Fast 40 % der Teilnehmenden geben keine konkreten Verwendungszwecke von KI für den Fremdsprachenunterricht an. In Kombination mit weiteren knapp 10 % der Fremdsprachenlernenden, die „keine Angabe“ auswählten, könnte dies als Hinweis interpretiert werden, dass ein Teil entweder unsicher im Hinblick auf fremdsprachenspezifische Verwendungsmöglichkeiten von KI-Tools ist oder diese im schulischen Kontext generell nicht nutzt. In Relation zu den oben berichteten Ergebnissen ist dies wahrscheinlich vor dem Hintergrund der fehlenden Nutzung KI-basierter Tools im Fremdsprachenunterricht (47,8 %) und zur Erledigung von Hausaufgaben (39,8 %) zu verstehen. Der Einsatz von KI zur Arbeit mit bzw. an sprachlichen Mitteln weist eine geringere prozentuale Verteilung auf, sodass anzunehmen ist, dass KI-basierte Tools im Falle der Befragten weniger als Erklär- und Lernhilfe oder Feedbackgeber konsultiert bzw. eingesetzt werden.

Tabelle 3: Zwecke der Nutzung KI-basierter Tools für den Fremdsprachenunterricht (N = 226) (Quelle: eigene Darstellung)

	Ich nutze KI-basierte Tools für den Fremdsprachenunterricht zu folgenden Zwecken.
Schreiben von Texten in der Fremdsprache	38,1 %
Übersetzen von Texten aus der Fremdsprache	34,5 %
Übersetzen von Texten in die Fremdsprache	31,4 %
Vokabellernen	13,3 %
Grammatiklernen	12,8 %
Erstellung von Bildern	1,8 %
keine Angabe	38,1 %

Über die in Tab. 3 genannten Verwendungszwecke hinaus geben einige Lernende an, KI-Tools für den Fremdsprachenunterricht zu nutzen, um selbst produzierte Texte korrigieren, sich alternative Formulierungen anbieten oder Unterrichtsgegenstände (z. B. Filme, Literatur) zusammenfassen zu lassen. Neben der Nutzung von KI für bzw. in schulischen Kontexten geben die Befragten an, KI auch in ihrer Freizeit einzusetzen. 24,9 % verwenden KI-Tools für außerschulische Zwecke täglich oder mehrmals pro Woche. Am häufigsten schildern die Teilnehmenden dabei die folgenden Verwendungsanlässe (vgl. auch Schlude et al., 2024):

- Gesprächsbedarf und Langeweile,
- Einholen von Tipps zu alltagspraktischen Aspekten (z. B. Sport, Ernährung),
- Einholen von Informationen zu verschiedenen Themen (z. B. aktuelles Weltgeschehen).

Die Nutzung von KI-Tools durch Lernende gemäß diesen drei Aspekten zeigt, dass KI über den reinen Bildungskontext hinaus als nützliches Instrument im Alltag angesehen wird. Diese Anwendungsbereiche spiegeln die Vielseitigkeit von KI-Technologien wider und unterstreichen deren Funktion, Zugang zu Informationen zu ermöglichen und soziale Interaktion zu simulieren. Dies deutet auf eine breite Akzeptanz und Integration von KI in verschiedene Lebensbereiche hin, jedoch erscheint eine kritische Reflexion und pädagogische Anleitung für den sinnvollen Einsatz von KI im Lernprozess essenziell. Gerade angesichts der Gefahr von Fake News bzw. manipulierten Modellen wird diesem Bereich in Zukunft besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden müssen, um die Lernenden hinsichtlich wissenschaftspropädeutischer Aufgabenstellungen der Schule sowie im Sinne der Lebensweltorientierung zu bilden.

4.4 Weitere Gedanken der Lernenden zu KI

Zum Abschluss des Online-Fragebogens erhielten die Lernenden die Möglichkeit, weitere Gedanken zu KI zu äußern. Die Antworten der Lernenden verdeutlichen eine gemischte Haltung zu KI (Tab. 4): Einerseits existiert Unbehagen hinsichtlich der langfristigen Auswirkungen von KI auf Arbeitswelt und Gesellschaft. Andererseits wird die

potenzielle Unterminierung des Lernprozesses durch unreflektierte Nutzung von KI in Bildungskontexten kritisch betrachtet (dazu abweichende Ergebnisse von Schlude et al., 2024). Die Forderung von Lernenden nach der verstärkten Einbindung von KI-bezogenen Themen in der Schule und der Möglichkeit, KI-Tools zu erproben, zeigt den Wunsch nach einer Bildung, die technologische Kompetenz mit ethischer und kritischer Reflexionsfähigkeit verbindet (Ng et al., 2021).

Tabelle 4: Weitere Gedanken der Befragten zu KI (Quelle: eigene Darstellung)

Kategorien (am Material gebildet)	Datenbeispiele
Unbehagen und Unsicherheit angesichts der Auswirkungen von KI auf verschiedene Sektoren	„Ich finde es sehr gefährlich, wenn man der KI nicht vertrauen kann“ (FB31). „Ich möchte euch mitteilen, dass ich KI gefährlich für Generationen finde, und hoffe, dass die KIs Menschen nicht ersetzen“ (FB22). „Ich nutze keine KIs (soweit sie mir als KIs bekannt sind), weil ich sie und ihre Entwicklung ein wenig unheimlich finde“ (FB60).
Ausbleiben eines eigenen Lernprozesses und -erfolges aufgrund der intensiven und unreflektierten Nutzung von KI	„Ich sehe bei der Verwendung von KI für die Schule das Problem, dass ich nichts lerne. Ja, lernen ist manchmal lästig, aber schlussendlich brauche ich die gelernten Sachen wahrscheinlich für mein Abitur oder meine Allgemeinbildung“ (FB137). „Jedoch sollte man dieses Thema kritisch betrachten, da man selber als Schüler keine Lernerfolge erzielt“ (FB144). „KI ist ein sehr interessantes Thema, doch es gehört weder in die Schule noch in irgendwelche anderen Lehranstalten. Es lässt die Bevölkerung verblöden und faul werden“ (FB163). „Es ist cool, es zum Spaß zu nutzen, aber durch KI ergibt lernen keinen Sinn mehr!“ (FB165).
Sensibilisierung für eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber KI und Schulung von KI-Kompetenzen	„KIs sollten öfters in der Schule eingebracht werden und es sollte mehrere Möglichkeiten geben, diese zu verwenden“ (FB130). „KI-Tools sollten im Unterricht gezielt und bedacht eingesetzt werden“ (FB132). „Ich finde es wichtig, in der Schule den Umgang mit KI zu lernen“ (FB157).

5 Fazit und Implikationen

Die vorliegende Studie bietet Einblicke in KI-bezogene Kenntnisse, Meinungen und Nutzungsweisen von Fremdsprachenlernenden. Die Ergebnisse deuten auf eine komplexe Beziehung der Lernenden zu generativen KI-Tools und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht hin. Während ein Teil der Lernenden ein grundsätzliches Interesse äußert und die Nützlichkeit von KI-Technologien anerkennt, offenbart die Analyse der offenen Antworten eine Kluft zwischen der Selbsteinschätzung der Lernenden und ihrem Verständnis sowie der berichteten Anwendung dieser Technologien. Gefolgert wird daraus, dass viele Lernende zwar eine intuitive und teils im Freizeitbereich selbst erworbene Fähigkeit zur kritischen Bewertung KI-generierter Inhalte zu besitzen scheinen, zugleich jedoch eine vertiefte Auseinandersetzung mit KI-Technologien und deren kritische Reflexion im Bildungskontext ausbleibt.

Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass KI-basierte Anwendungen das Fremdsprachenlernen aus Perspektive der Befragten unterstützen können, insbesondere durch die Bereitstellung individualisierter Lernangebote. Augenfällig ist dabei jedoch, dass die Nutzung von KI für das explizite Vokabel- und Grammatiklernen als gering angegeben wird. Das deutet darauf hin, dass die Potenziale von KI für ein tieferes sprachliches Verständnis und individuelles Feedback noch nicht vollständig erkannt oder genutzt werden. Die Lernenden geben an, KI-Tools sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts zu verwenden, allerdings mit Unterschieden hinsichtlich der Häufigkeit und Art der Nutzung. Während einige Lernende schildern, von der Flexibilität und den adaptiven Lernpfaden der KI zu profitieren, äußern andere Bedenken hinsichtlich Datenschutz, Glaubwürdigkeit der Informationen und Qualität der KI-generierten Inhalte.

Diese Beobachtungen unterstreichen die Notwendigkeit einer gezielten Entwicklung von CDL, mit der nicht nur deklarative und prozedurale KI-bezogene Kenntnisse vermittelt, sondern auch kritisches Denken und eine reflektierte Nutzung von KI-Tools im Lehr-/Lernprozess und in der Gesellschaft gefördert werden. Es wird deutlich, dass die Integration von KI eine umfassende pädagogische Begleitung erfordert, um die Lernenden nicht nur in der Anwendung, sondern gerade auch in der kritischen Auseinandersetzung mit diesen Technologien im Fremdsprachenunterricht zu unterstützen. Nicht zuletzt spricht dies dafür, Lehrpersonen entsprechend entwickelte Fortbildungsangebote zur Verfügung zu stellen, die technisches Grundlagenwissen vermitteln, ethische Dimensionen aufgreifen, (erprobte) Unterrichts- und Aufgabenformate zur Förderung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit KI fördern und Anlässe schaffen, Fremdsprachenunterricht unter KI-bezogenen Gesichtspunkten anders bzw. neu zu denken (Schlude et al., 2024; ViFoNet, 2023–2025).

6 Ausblick: Limitationen und Anschlussforschung

Die Ergebnisse der Untersuchung sind aufgrund der Stichprobengröße von $N = 226$ nicht auf die Gesamtheit der Fremdsprachenlernenden der Sekundarstufen I und II übertragbar. Es wurden bspw. keine Lernenden der Klassen 5–7 befragt. Überdies ist zu vermuten, dass durchaus Unterschiede in den Umgangsweisen mit KI-Anwendungen zwischen Lernenden der Sekundarstufe I und II existieren könnten, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags jedoch nicht genauer untersucht wurden. Hinzu kommt, dass sich die Studie auf Gymnasien im Rhein-Main-Gebiet beschränkt und somit keine breite regionale Streuung aufweist. Inhaltlich bietet die Studie eine Perspektive auf KI im Fremdsprachenlernen, jedoch stellt der ausschließliche Einsatz schriftlicher Befragungsmethoden eine Einschränkung dar. Unter Einbindung daten-triangulierender Verfahren (z. B. Interviews, Unterrichtsbeobachtungen, Screen-Aufnahmen) hätten nicht nur andere Forschungsperspektiven eingenommen, sondern auch multiperspektivische Aussagen zu verschiedenen Aspekten (z. B. Selbstbericht und tatsächlich erfolgte Nutzung) getroffen werden können.

Die gewonnenen Erkenntnisse unterstützen die Annahme, dass die Integration von KI-Tools in den Unterricht eine Verschiebung und Erweiterung der bisherigen Kompetenzen bewirken könnte (bspw. im Bereich der Sprachlernstrategien und -techniken). Röder (2023, S. 375–376) betont etwa, dass insbesondere im Feld der Text- und Medienkompetenz mit Veränderungen zu rechnen sei, wobei eine kritische Reflexion über die Textqualität, der eine aktive Auseinandersetzung mit der Textproduktion vorausgehe, unerlässlich bleibe. Die Fähigkeit, digitale und KI-basierte Anwendungen sachgemäß einzusetzen und KI-generierte Texte kritisch zu bewerten, wird als Schlüsselkompetenz in einer digitalisierten Bildungslandschaft gesehen (KMK, 2023, S. 25).

Die vorliegende Studie eröffnet vielfältige Perspektiven für Anschlussforschung. Sie impliziert, dass Lehrkräfte eine zentrale Rolle in der schulbezogenen Lernenden-KI-Interaktion einnehmen. In Folgestudien sollte der Fokus auf die KI-Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften gelegt werden. Neben der Betrachtung der Perspektiven von Lehrenden und Lernenden (z. B. durch die Analyse von Lernprodukten und Unterrichtsbeobachtungen) könnten designbasierte Forschungsprojekte, die verschiedene Datenquellen triangulieren, wertvolle Einblicke bieten, um z. B. passende Aufgabenformate für die Förderung von CDL zu entwickeln. Außerdem sind Untersuchungen zu verschiedenen fremdsprachlichen Kompetenzen (z. B. zu KI und kulturellem Lernen oder zu KI und kreativem Schreiben), zu sprachlichen Mitteln (z. B. KI und Wortschatzarbeit) sowie zu Unterrichtsinhalten (z. B. KI und Nachhaltigkeit, KI und Gender) wünschenswert, da hier die Evaluation des KI-generierten Outputs durch die Lernenden auf Basis ihrer eigenen Prompts eben jene kritischen Sichtweisen im Sinne einer CDL überhaupt erst erfassbar macht. Aufgrund der Dynamik des KI-basierten Lehrens und Lernens sind ebenso longitudinale Studien erstrebenswert, die die Veränderung der Wahrnehmung und Nutzung von KI-Tools bzw. deren Wirkung in den Blick nehmen und damit zu einer kontinuierlichen Anpassung der notwendigen Strategien und Techniken sowie zu einer kritischen Haltung beitragen.

Eingang des revidierten Manuskripts 06.02.2025

Literaturverzeichnis

- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Niemeyer.
- Beißwenger, M., Borukhovich-Weis, S., Brinda, T., Bulizek, B., Burovikhina, V., Cyra, K., Gryl, I., & Tobinski, D. (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl, & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung* (S. 43–76). Universitätsverlag Rhein-Ruhr. <https://doi.org/10.17185/dupublico/73330>
- Castellví, J., Díez-Bedma, M.-C. & Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, 9(134), 1–11. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>

- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1 – The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use: Publications Office*. Publications Office of the European Union.
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 103–122). Schöningh.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Eickelmann, B., Casamaissima, G., Drossel, K. & Fröhlich, N. (2024). *ICILS 2023 im Überblick – Zentrale Ergebnisse, Entwicklungen über ein Jahrzehnt und mögliche Entwicklungsperspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999416>
- Elsner, D. & Viebrock, B. (2013). Developing Multiliteracies in the 21st Century: Motives for New Approaches of Teaching and Learning Foreign Languages. In D. Elsner, S. Helff, & B. Viebrock (Eds.), *Films, Graphic Novels & Visuals: Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach* (pp. 7–32). LIT Verlag.
- Europäisches Parlament (2023 [2020]). *Künstliche Intelligenz: Chancen und Risiken*. Abgerufen am 23. Juni 2024, von <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200918STO87404/kunstliche-intelligenz-chancen-und-risiken>
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Lang.
- Grum, U. & Legutke, M. K. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 85–96). Narr Francke Attempto.
- Grünewald, A. (2023). *Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtliche Beispiele für den Spanischunterricht*. Abgerufen am 05. Mai 2024, von https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/437/KI-im-Fremdsprachenunterricht_Einleitung.pdf
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M. & Romeu, T. (2021). *Critical Digital Literacies Framework for Educators. DETECT project report 1*. Abgerufen am 10. April 2024, von <https://www.detectproject.eu/wp-content/uploads/2021/09/DETECT-Report-1-The-CDL-Framework.pdf>
- Han, Z. (2024). Chatgpt in and for Second Language Acquisition: A Call for Systematic Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 1–6. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000111>
- Hinrichsen, J. & Coombs, A. (2013). The Five Resources of Critical Digital Literacy: A Framework for Curriculum Integration. *Research in Learning Technology*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Hong, W. C. H. (2023). The Impact of ChatGPT on Foreign Language Teaching and Learning: Opportunities in Education and Research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37–45. <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103>

- Huwer, J., Irion, T., Kuntze, S., Schaal, S. & Thyssen, C. (2019). Von TPaCK zu DPaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. *MNU journal*, 72(5), 356–364.
- Hwang, Y., Lee, J. H. & Shin, D. (2023). *What is Prompt Literacy? An Exploratory Study of Language Learners' Development of New Literacy Skill Using Generative AI*. Abgerufen am 13. März 2024, von <https://arxiv.org/abs/2311.05373>
- Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 163–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_9
- KMK= Kultusministerkonferenz (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen am 02. Februar 2024, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- KMK= Kultusministerkonferenz (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023). Abgerufen am 29. November 2024, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse – Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Long, D. & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- MPFS = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). *JIM-Studie 2022: Jugend, Information, Medien*. Abgerufen am 23. März 2024, von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf
- Müller, H.-G. & Fürstenberg, M. (2023). Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von PT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Digitale Umbrüche. Sprache, Literatur und Deutschunterricht in Zeiten von Big Data und KI*, 70(4), 327–345. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.327>
- Ng, T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. & Shen, M. Q. (2021). Conceptualizing AI Literacy: An Exploratory Review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Ott, C. (2023). Bildung in der digitalen Welt: Rückwirkungen generativer künstlicher Intelligenzen auf den Deutschunterricht. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes (DGv): Digitale Umbrüche. Sprache, Literatur und Deutschunterricht in Zeiten von Big Data und KI*, 4, 382–392. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.382>

- Porst, R. (2014). *Fragebogen – ein Arbeitsbuch*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Abgerufen am 15. März 2024, von <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators, DigCompEdu*. Publications Office (EUR, Scientific and technical research series). Abgerufen am 13. April 2024, von <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Röder, M. (2023). ChatGPT und Textkompetenz: Wie sieht die Zukunft des Schreibens in der Schule aus? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes (DGfV): Digitale Umbrüche. Sprache, Literatur und Deutschunterricht in Zeiten von Big Data und KI*, 4, 373–381. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.4.373>
- Schaller, D., Wohlrabe, K., Wolf, A., Demary, V., Mertens, A., Fregin, M.-C., Stops, M., Gillhuber, A., Heckmann Walter, J. & Grunwald, A. (2023). Künstliche Intelligenz: Chance oder Gefahr? Wie verändert der Einsatz von KI unsere Gesellschaft? *ifo Schnelldienst*, 76(08), 3–28.
- Schlude, A., Mendel, U., Stürz, R. A. & Fischer, M. (2024). *Verbreitung und Akzeptanz generativer KI an Schulen und Hochschule*. Abgerufen am 28. Juni 2024, von <https://www.bidt.digital/publikation/verbreitung-und-akzeptanz-generativer-ki-an-schulen-und-hochschulen/>
- Schmidt, T. & Strasser, T. (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. *Anglistik – International Journal of English Studies*, 33(1), 165–184. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>
- Statista (2024). *Statistiken zu den Hauptanwendungsfeldern von KI*. Abgerufen am 13. Januar 2024, von <https://de.statista.com/themen/3103/kuenstliche-intelligenz/#topic-Overview>
- Strasser, T. (2020). Künstliche Intelligenz im Sprachunterricht. Ein Überblick. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 1–6. <https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5533>
- Strasser, T. (2023). Schwache KIs, starke Performanz? Form und Wirkung von KI-gestützten Erklärvideos im Englischgrammatikunterricht der Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 75–101.
- Taddicken, M. & Batinic, B. (2014). Die standardisierte Online-Befragung. In M. Welker, M. Taddicken, J.-H. Schmidt & N. Jakob (Hrsg.), *Handbuch Online-Forschung. Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen* (S. 151–175). von Halem.
- ViFoNet (2023–2025): *Videobasierte Fortbildungsmodule zum digital gestützten Unterrichten*. Abgerufen am 17. Januar 2024, von <https://vifonet.de>
- Wienrich, C., Carolus, A., Markus, A. & Augustin, Y. (2022). *AI Literacy: Kompetenzdimensionen und Einflussfaktoren im Kontext von Arbeit*. Abgerufen am 24. Januar 2024, von https://www.denkfabrik-bmas.de/fileadmin/Downloads/Publikationen/AI_Literacy_Kompetenzdimensionen_und_Einflussfaktoren_im_Kontext_von_Arbeit.pdf
- Zhu, M. & Wang, C. (2024). *A Systematic Review of Artificial Intelligence in Language Education from 2013 to 2023: Current Status and Future Implications*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4684304>

