

## Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2025

Themenbeit „Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht“

Silke Braselmann & Anne Mihan

Grundlagen, Ebenen und Prinzipien eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts

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 Reflexionsfamilie zur Förderung einer rassismuskritischen Positionierung von Englischlehrpersonen

Freie Beiträge

Alessia Haase, Katharina Slippens & David Gerlach

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

Lea Korell, Subin Nijhawan, Roland Ißler & Britta Viebrock

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



wbv

E-Journal Einzelbeitrag

von: Silke Braselmann, Anne Mihan

## Grundlagen, Ebenen und Prinzipien eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2025

(ZFF2501W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 13–34

DOI: 10.3278/ZFF2501W003

Antirassistische Pädagogiken und eine kritische Perspektive auf Fragen des Rassismus im Fremdsprachenunterricht spielen in anglophonen Forschungs- und Lehrkontexten schon seit einiger Zeit eine Rolle (Kubota & Lin, 2006; Pennycook, 1999). Unter dem Dach der Critical Race Literacy verbindet der vorliegende Beitrag Critical Race Theory, Critical Whiteness und Critical Pedagogy mit Ansätzen der Migrationspädagogik und kulturwissenschaftlich informierter Fremdsprachendidaktik. In einem zweiten Schritt wird das Potenzial von Critical Race Literacy als pädagogisches Konzept und Kompetenz in vier Bereichen des Fremdsprachenunterrichts und -lernens untersucht: 1) in Bezug auf Wissen, 2) in Bezug auf Werte, Überzeugungen und Einstellungen, 3) in Bezug auf die Auswahl von Lernmaterialien und –gegenständen und 4) in Bezug auf die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lernenden. Mit diesen grundlegenden Betrachtungen will dieser Beitrag den rassismuskritischen Fremdsprachenunterricht im deutschen Bildungskontext in seiner Komplexität konzeptualisieren und so eine Grundlage für Unterrichtsideen und notwendige Unterrichtsforschung schaffen.

Schlagworte: Rassismuskritik; Fremdsprachenunterricht;

Critical Race Literacy; Antirassismus; Englischdidaktik

Zitervorschlag: Braselmann, Silke & Mihan, Anne (2024). *Grundlagen, Ebenen und Prinzipien eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 36(1), 13–34. Bielefeld: wbv

Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2501W003>

# Grundlagen, Ebenen und Prinzipien eines rassismuskritischen Fremdsprachenunterrichts

SILKE BRASELMANN<sup>1</sup> & ANNE MIHAN<sup>2</sup>

## 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.<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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 rassismuskritische 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.<sup>5</sup> 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 Eigenarten 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)<sup>6</sup>

Diese Rassismusdefinition, aus der sich ganz unterschiedliche Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Thema ergeben können (u. a. auch der institutionell-organisationale 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 Gegenzählungen 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 Haltungsfragen 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 sanktionierte 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 Unterdrückten 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 Rassismusdiskurse 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 Norden<sup>7</sup> 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 Positionalität<sup>8</sup> 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 deziert 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 antimuslimischem Rassismus oder Gadjé-Rassismus<sup>9</sup>. 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 Konze-

---

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 Linguisizmus (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 *Sloganization* 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 eng geführte 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 (Breidbach 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 Wissensebene, 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 Wissensebene, 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 gewachsene 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 BIPOC<sup>10</sup> 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 Wissensebene), 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 Strukturfaktor 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* Autoethnografie<sup>11</sup> 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 (Breidbach & 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 Englischlehrern und -lernern als inhärent politischen Aktivitäten (Braselmann, 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 Braselmann, 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* (Volkmann, 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.<sup>12</sup>

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 Verteilungssysteme auseinanderzusetzen zu müssen (Autor:innenkollektiv, 2015; Bölkost, 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 kräftezehrden und potenziell traumatisierenden Aufgabe stellen zu müssen, diesem Rassismus tagtäglich Widerstand entgegenzubringen zu müssen.

Texte Lesenden komplexe Situationen aus dem Blickwinkel Schwarzer oder Protagonist:innen *of Color* begreifbar (Braselmann, 2023; Mihan, 2012) und ihnen in besonderem Maße Identifikationsangebote machen können (Braselmann, 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 eingestehst. 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. Gleichermassen 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.teilhaben: 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](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 Rassendiskurses 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](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). *Sloganization 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 machtkritische 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 widerstandsbegeisterten 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/](http://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* (2<sup>nd</sup> 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](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](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-Alintas, S. Çikrikçi & 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. Hethay & 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. Welden, L. Alfes, K. Cantone-Altintas, S. Çikrikçi & 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 (Herrschafs-) 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](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 Attempto.
- 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.