



E-Journal Einzelbeitrag
von: Janina M. Vernal Schmidt

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

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2025
(ZFF2501W)
Erscheinungsjahr: 2025
Seiten: 35 – 55
DOI: 10.3278/ZFF2501W004

Der Artikel argumentiert für die Notwendigkeit eines dekolonialistischen und rassismuskritischen Ansatzes für den Spanischunterricht in deutschsprachigen Ländern. Durch die Kombination dieser Ansätze als ineinandergreifende Perspektiven schlägt der Artikel das Verlernen verinnerlichter (kolonial-)rassistischer Annahmen und Kenntnisse im Kontext des Unterrichts von Spanisch als Kolonialsprache und der Kolonialität von Bildung vor. Anhand der Analyse von zwei Schlüsselereignissen in Lernbiografien von Spanischler:innen werden Bereiche der Kolonialität, des Linguizismus und des Rassismus im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt. Das Verlernen zielt darauf ab, kognitive und soziale Ungerechtigkeiten abzumildern und die Epistemologien des Globalen Südens im Wissenskanon anzuerkennen. Durch interpretative Wachsamkeit bei der Auswahl von Themen und durch ein Erkennen der Relevanz dekolonialistischer und rassismuskritischer Analysen, können wichtige Schritte in Richtung eines machtkritischeren und gerechteren Spanischunterrichts unternommen werden. Der Artikel schließt mit einer kritischen Selbstreflexion und gibt einen Ausblick auf dekolonialistische und rassismuskritische Potenziale in Forschung und Lehre.

Schlagworte: Dekolonialität; Rassismuskritik; Spanischdidaktik; Linguizismus

Zitiervorschlag: Vernal Schmidt, Janina M. (2024). Zur Relevanz und Notwendigkeit einer dekolonialistisch-rassismuskritischen Reflexion als (Analyse-)Perspektive für die Spanischdidaktik. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 36(1), 35–55. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2501W004>

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-)Möglichkeitsräume 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 Unterrichtsplannung* (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). *Engischlehrer*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-bundnis
- 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.