



E-Journal Einzelbeitrag
von: 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

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2025
(ZFF2501W)
Erscheinungsjahr: 2025
Seiten: 57–71
DOI: 10.3278/ZFF2501W005

Dieser Beitrag untersucht, wie ausgewählte Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht in deutschen und österreichischen Grund- und Sekundarschulen zur Konstruktion von Rassismus beitragen. Die Ergebnisse einer kritischen Diskursanalyse zeigen beispielhaft, dass rassistische Tendenzen in Bildungsmedien nicht nur subtil vorhanden sind – was auf ein mangelndes Bewusstsein für das Thema Rassismus in den jeweiligen Verlagen hinweist –, sondern dass dies in der Reflexion durch Lehrkräfte teilweise auch als unproblematisch angesehen wird. Dieser Artikel behandelt die folgenden Fragen: Wie wird „Race“ in englischen Lehrbüchern dargestellt? Welche Implikationen lassen sich aus dieser Darstellung ableiten? Welche Maßnahmen müssen auf Basis dieser Implikationen ergriffen werden?

Schlagworte: Rassismus; Lehrwerk; Lehr-Lern-Material; Englischunterricht
Zitiervorschlag: Alter, Grit (2024). “[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. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 36(1), 57–71. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2501W005>

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

GRIT ALTER¹

Abstract

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

1 Einleitung

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

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

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

2 Rassismuskritischer Unterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 *Orange Line 4: The American Dream*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Rassistisches Zeichnen und Wortbildung in der Primarstufe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Schlussbemerkung

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

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

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

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

Eingang des revidierten Manuskripts 06.02.2025

Literaturverzeichnis

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

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

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

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