



E-Journal Einzelbeitrag
von: Natalie Güllü

Wer über George Floyd spricht, sollte auch Mouhamed Dramé kennen

Glocality als Reflexionsfolie zur Förderung einer rassismuskritischen Positionierung von Englischlehrpersonen

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2025
(ZFF2501W)
Erscheinungsjahr: 2025
Seiten: 91–109
DOI: 10.3278/ZFF2501W007

Zuletzt wurde vermehrt auf die Notwendigkeit rassismuskritischer Professionskompetenzen hingewiesen. Dies ist auf die Erkenntnis zurückzuführen, dass Rassismus alle sozialen Interaktionen strukturiert, so auch den Fremdsprachenunterricht. Man könnte zwar argumentieren, dass Englischlehrpersonen kompetenter im Umgang mit rassismusrelevanten Themen seien als die meisten ihrer Kolleg:innen, da diese Themen in Englischlehrwerken behandelt werden. Lehrwerke können jedoch auch Rassismus reproduzieren und garantieren noch keine rassismuskritische Auseinandersetzung. In diesem Beitrag wird glocality als ein potenziell vielversprechendes Konzept zur Förderung einer rassismuskritischen Professionalisierung vorgeschlagen. Das Konzept der glocality, verbindet die Sphären des Globalen und Lokalen und offenbart eine Gleichzeitigkeit von universalisierenden und partikularisierenden Tendenzen unterschiedlicher Phänomene. In Bildungsprozessen kann es dabei helfen Überschneidungen des Globalen und Lokalen des Rassismus zu erkennen und in Reflexionsprozessen eingesetzt werden. Um seinen Nutzen für die Englischlehrer:innenbildung zu verdeutlichen, werden zwei rassismusrelevante Beispiele auf gesellschaftlicher und individueller Ebene skizziert, die zeigen, wie Rassismus in englischsprachigen Zielkulturen mit dem lokalen Kontext (z.B. Deutschland) oder der individuellen Positionalität (z.B. der Autorin) verknüpft werden kann. Anschließend werden Möglichkeiten globaler Reflexionsanlässe in der universitären Englischlehrer:innenbildung vorgeschlagen.

Schlagworte: Rassismuskritik; Professionsforschung; Kritische Fremdsprachendidaktik; Reflexion
Zitiervorschlag: Güllü, Natalie (2024). *Wer über George Floyd spricht, sollte auch Mouhamed Dramé kennen: Glocality als Reflexionsfolie zur Förderung einer rassismuskritischen Positionierung von Englischlehrpersonen. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 36(1), 91–109. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2501W007>*

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

NATALIE GÜLLÜ¹

Abstract

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

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

1 Einleitung

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

2 Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Positionierung von Englischlehrpersonen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 *Glocality* auf gesellschaftlicher Ebene am Beispiel rassistischer Polizeigewalt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Selbstreflexive globale Rassismuskritik im Lehramtsstudium Englisch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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