

White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon

Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand
von Fremdsprachenunterricht werden kann

Natalie Güllü^{1,*} & David Gerlach^{1,*}

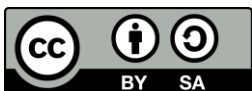
¹ Bergische Universität Wuppertal

* Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften,
Anglistik/Amerikanistik, Didaktik des Englischen,
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

langensiepen@uni-wuppertal.de; gerlach@uni-wuppertal.de

Zusammenfassung: Expliziter wie impliziter Rassismus sind in Deutschland weiterhin allgegenwärtig – auch in der Schule, welche unter dem Anspruch steht, diesen durch Bildungsprozesse abzubauen; allerdings muss dafür eine rassismuskritische Perspektive durch die Akteur*innen eingenommen werden. Jedoch zeigt sich in den Kanones (Curricula und Lehrwerke) häufig eine weiße Perspektive auf rassismusrelevante Themen, wodurch rassistisches Wissen reproduziert wird. Authentische Lebensweltbezüge werden aufgrund einer unkritischen Aufarbeitung des strukturellen Charakters von Rassismus erschwert. Es ist nicht ausreichend, einzelne Werke in den fremdsprachendidaktischen Kanon aufzunehmen, um institutionellen Rassismus in der Schule abzubauen und Lernende rassismuskritisch zu unterrichten, solange die Lehrperson nicht rassismuskritisch (aus-)gebildet ist. Die Aufnahme von Texten Schwarzer Autor*innen of Color ist dennoch ein notwendiger Schritt; ihre Texte dürfen aber nicht nur im Kontext von Rassismus und Gewalt besprochen werden. Sie verdienen ihrer selbst wegen Anerkennung. In einem anzustrebenden rassismuskritisch orientierten Unterricht sehen wir Fremdsprachenlehrer*innen als aktiv Handelnde, die fachliche Diskurse einleiten, (aus)halten und moderieren können und sich rassismuskritisch positionieren. Aus einer berufsbio-graphischen Perspektive und unter Berücksichtigung der individuellen *Language Teacher Identity* können in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung Lern- und Reflexionsgelegenheiten geschaffen werden, die ein rassismuskritisches Bewusstsein sowie kritisches Weißsein fördern und den Umgang mit Rassismus im Englischunterricht verändern können.

Schlagwörter: Antirassismus; Kritik; Rassismus; White Gaze; Literaturkanon



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 *White Gaze* und Rassismus

White Gaze, der *weiße*¹ Blick, lässt sich mit der Metapher einer Linse beschreiben: Menschen, menschliche Interaktion oder Sachverhalte werden durch eine Linse des *Weißseins* betrachtet (vgl. Rabelo et al., 2021).² In ihrem 1928 veröffentlichten Essay „How It Feels to Be Colored Me“ schreibt Zora Neale Hurston (1928) über ihre Erfahrungen als Schwarze³ Frau in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft: „I feel most colored when I am thrown against a sharp white background.“ (Ebd.) *Weißsein* ist hierbei als ein soziales Konstrukt zu verstehen, das weniger die Farbe der Haut beschreibt als den kollektiven Erfahrungsraum von Menschen, die nicht negativ von Rassismus betroffen sind und strukturell sowie individuell von *Weißsein* profitieren (vgl. Piesche, 2005). Der *White Gaze* führt letztendlich dazu, dass Geschichten von und über Schwarze Menschen und People of Color so interpretiert werden, dass diese als dem *Weißen* gegensätzlich und unterlegen sowie charakteristisch für eine homogen imaginierte Gruppe wahrgenommen werden. Von Rassismus betroffene Menschen berichten davon, den *White Gaze* zu spüren und das eigene Verhalten so anzupassen, um von *weißen* Beobachtenden positiv – und nicht dem rassistischen Stereotyp entsprechend – wahrgenommen zu werden (vgl. Wallowitz, 2008). In ihrem TED-Talk „The Danger of a Single Story“ (2009) berichtet die nigerianische Autorin Adichie von einem Studenten, der sie nach einer Lesung an einer US-amerikanischen Universität darauf ansprach, dass es eine Schande sei, dass nigerianische Männer körperliche Gewalt ausübten wie die väterliche Figur in ihrem Roman. Der *White Gaze* des Studenten nahm den Roman zum Anlass für eine Homogenisierung nigerianischer Männer. Adichie erwiderte darauf scherzhaft, sie habe gerade den Roman *American Psycho* gelesen, und es sei eine Schande, dass junge Amerikaner Serienmörder seien.

Der *White Gaze* hat seinen Ursprung in der Ideologie des Rassismus. *Weißsein* ist eine für *Weißer* unsichtbare, herrschende Normalität (vgl. Wachendorfer, 2001), und alles, was davon abweicht, wird von *Weißen*, von den „unmarkierten Markierern“ (Frankenberg, 1997, S. 1; Übers. N.L. & D.G.) als das Andere konstruiert, das in seiner Natur dem *Weißen* gegensätzlich und unterlegen sei. Die Konstruktion des Anderen, auch „Othering“ (vgl. Said, 1978) genannt, ist eine dem Rassismus inhärente Praktik, bei der eine Gruppe erst als solche geschaffen, dann homogenisiert und folgend mit marginalisierenden Attributen beschrieben wird.⁴ Stuart Hall (1989) beschreibt die Ideologie des Rassismus als soziale Praxis, die von Generation zu Generation weitervermittelt wird, indem sie im Laufe der häuslichen und institutionellen Sozialisation habitualisiert tradiert wird. Diese Ideologie hat ihren Ursprung im Rassismus der Aufklärung und ist an pseudowissenschaftliche, biologistische Rassentheorien angelehnt, die im Laufe des 18. Jahrhunderts von Theoretikern wie François Bernier, Carl von Linné, Johann Friedrich Blumenbach und Immanuel Kant aufgestellt wurden (vgl. Bernasconi, 2020). Susan Arndt nennt diese Theorien auch eine „Wissenschaft, die Wissen schafft, um Rassismus und Genozid zu legitimieren“ (Arndt, 2021, S. 41).

¹ *Weißsein* und *weiß* werden hier kursiv geschrieben, um den Konstruktionscharakter zu markieren (vgl. Eggers et al., 2005).

² Der Begriff ist angelehnt an das Konzept des *Male Gaze* aus der Filmkritik (vgl. Mulvey, 1975).

³ Schwarz als Begriff für einen geteilten Erfahrungsraum und als politische Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen wird konsequent mit großem „S“ geschrieben, auch als Adjektiv (vgl. Eggers et al., 2005).

⁴ Nach Christine Riegel (2016) definiert, liegt „das entscheidende Moment von Othering [...] darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen, alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird“ (S. 52).

Das Wissen darüber, dass es keine biologischen Menschenrassen gibt und Rassismus etwas ist, das es in einer offenen Gesellschaft abzulehnen gilt, ist heutzutage eher Regel als Ausnahme. Jedoch verändern sich rassistische Ideologien mit der Gesellschaft und passen sich an den Zeitgeist an. Dass Menschen aufgrund sichtbarer und unsichtbarer Merkmale als homogene Gruppen konstruiert, unterschiedlich gewertet sowie als dem eigenen, dem *Weißten*, gegensätzlich und mit ihm unvereinbar verstanden werden, wird heute meist mit Kultur begründet, nicht mit Biologie. Dieser Rassismus ohne Rassen (vgl. Hall, 1989) wird auch Neorassismus, Kulturrassismus oder Kulturalismus genannt. Kulturalismus prägt maßgeblich, wie Menschen ihre Umgebung und die Welt strukturieren, und manifestiert sich nicht zuletzt im *White Gaze*. Kultur fungiert auch als „Sprachversteck für Rasse“ (Leiprecht, 1992, S. 103).

Die einzige Gruppe, die es nicht gewohnt ist, aufgrund bestimmter Merkmale homogenisiert und zusammengefasst zu werden, ist die der *Weißten* (vgl. Wachendorfer, 2005). Da dies aber notwendig ist, um Rassismus, seine Entstehung und seine Kontinuitäten zu thematisieren, kommt es durch das Benennen von Rassismus zu Empörung und Abwehr (vgl. Çiçek et al., 2014), wie sich jüngst in der emotionalisierten und medial instrumentalisierten Debatte um den Autoren Karl May und seine Figur Winnetou zeigt.⁵

Rassismus wirkt außerdem auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und hat verschiedene Erscheinungsformen: Neben dem im Zwischenmenschlichen auftretenden *Alltagsrassismus* (vgl. Essed, 1991) gibt es *institutionellen* bzw. *strukturellen Rassismus* in staatlichen sowie privaten Institutionen, im Kindergarten, in der Schule, in der Universität sowie auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, wo rassialisierte Menschen vom Zugang zu „symbolischen und kulturellen Ressourcen ausgeschlossen“ (Hall, 1989, S. 913) werden. Beim *epistemologischen Rassismus* (vgl. Kubota, 2021) prägen rassistische Ideologien die Wissensproduktion in mehrheitlich *weißen* Institutionen. *Weißten* Stimmen wird vermeintliche Objektivität und Deutungshoheit zugestanden, während sie Schwarzen Menschen und People of Color abgesprochen wird: „When they speak it is scientific, when we speak it is unscientific.“ (Kilomba, 2020, S. 26) Rassismus kann weiter als ein „eingeführter und geteilter Wissensbestand“ (Terkessidis, 2010, S. 88), im Folgenden auch *rassistisches Wissen* (ebd.), verstanden werden. Rassistische Vorurteile sind kein Randphänomen der Gesellschaft, sondern eine Wissensordnung, in die das Individuum einsozialisiert wird.

2 *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon

Der Kanon des Faches Englisch zeigt sich u.a. darüber, wie die unterrichtlichen Gegenstände in Lehrwerken dargestellt werden, denn Fremdsprachenunterricht wird auch als *textbook-defined practice* (Akbari, 2008) bezeichnet. Lernende wie Lehrende werden durch Kompetenz-, Lehrwerk- und Standardorientierung verfangen in einer „Durchprozessierungslogik“ (Bonnet & Hericks, 2020, S. 357). Dies knüpft an die Problematik der mehrheitlich *weißen* Wissensproduktion an: Lehrwerke (re)produzieren *rassistisches Wissen*. Sie transportieren „underlying assumptions“, die Schüler*innen unbemerkt und nachhaltig prägen (vgl. Jeismann, 1982), und tragen somit zum alltäglichen und insti-

⁵ Im Zuge des Kinostarts einer Neuverfilmung von Winnetou, einer Figur aus dem gleichnamigen Roman von Karl May, und der damit einhergehenden geplanten Neuauflage der Bücher im Ravensburger Verlag hat es (erneut) Kritik an den rassistischen Narrativen der Erzählung gegeben. Daraufhin zog Ravensburger die Veröffentlichung zurück, was wiederum den Vorwurf einer sog. *Cancel Culture* zur Folge hatte (vgl. Schwermer, 2022). Viele derjenigen, die das Werk des Autors und nachfolgende Interpretationen verteidigen, verstehen jenes als Teil ihrer Identität und empfinden die Kritik daran als Angriff auf die eigene Person. Die Reaktionen, in denen der Rassismushinweis entweder abgelehnt, relativiert oder ignoriert wird, sind geprägt von einer Abwehrhaltung und dem Wunsch, den Status Quo, also die eigenen *weißen* Privilegien, aufrechtzuerhalten.

tutionellen Rassismus am Lernort Schule bei. Lehrwerke bilden den Querschnitt der verbreiteten Ansichten einer Gesellschaft ab, geben Einblicke in die „gegenwärtige Erziehungspraxis“ (Auernheimer, 2004, S. 18) und tragen als „traditionelles ‚Bildungsmedium‘ Schulbuch“ (Stein, 2003, S. 235) zur Sozialisation und Bewusstseinsentwicklung ganzer Generationen von Schüler*innen bei. Dabei sind Lehrmittel als komplexe Gegenstände ein zentrales Element von Schule, legen ungeschriebene Grundprinzipien und Regeln fest, zeigen, was offiziell in der Schule als wichtig gilt und was nicht (vgl. Matthes & Schütze, 2014; Wiater, 2003). In der Fachdidaktik des Englischen in Deutschland ist bisher lediglich vereinzelt zu rassismuskritischen Lehrwerksanalysen veröffentlicht worden. Eine Studie von Bönkost (2020) untersucht den Rassediskurs in Englischlehrwerken der Jahre 2000 bis 2010. In der Analyse wird u.a. deutlich, dass die Darstellungen in den untersuchten Lehrwerken „Ausdruck eines *weißen* Blicks auf die Geschichte [sind] und [...] *Weißer* von ihrer Geschichte als unterdrückendes Kollektiv [entlasten]“ (Bönkost, 2020, S. 44). Darüber hinaus wurde in einer Studie von Alter et al. (2021) die Repräsentation von Diversität in Abbildungen in Englischlehrwerken der Klassenstufe 9 untersucht. Ein Ergebnis ist, dass People of Color zwar abgebildet werden, jedoch häufig und anders als *Weißer* in Zusammenhang mit bestimmten Themenkomplexen wie sozialen Problemen und sozialem Engagement. Außerdem verdeutlichen die Autor*innen, dass sich in der Art der Verhandlung rassismusrelevanter Themen eine weiße Norm erkennen lässt.

Auch methodisch-didaktische Grundprinzipien der Fremdsprachendidaktik müssen aus einer rassismuskritisch informierten Perspektive evaluiert werden. Obwohl rassismusrelevante Themen im fremdsprachendidaktischen Kanon verhandelt werden mit dem Anspruch, Rassismus durch Bildungsprozesse zu verhindern, kommt es im Englischunterricht zur Reproduktion *rassistischen Wissens*, besonders dann, wenn Lehrpersonen nicht umfänglich rassismuskritisch (aus)gebildet sind. Unterrichten diese mit dem *White Gaze*, wird eine Mehrperspektivität auf den Gegenstand nicht selten durch die Gefahr einer *single story* (s. Beispiel in Kap. 1) verhindert. Alltagsweltliche Bezüge werden dadurch erschwert, dass Rassismus im Kontext der sog. Zielsprachenkultur thematisiert und nicht rassismuskritisch auf die deutsche Migrationsgesellschaft rückbezogen wird. Dies kann zur Folge haben, dass Rassismus vor allem als ein US-amerikanisches Problem wahrgenommen wird und weniger als deutsches. Aufgrund der weiterhin gängigen Zielsprachennorm und der Rolle der Lehrperson als *gatekeeper of knowledge* wird unterrichtlicher Diskurs auf Augenhöhe unmöglich gemacht: Schüler*innen wird die Möglichkeit erschwert, konstruktiv an Diskursen über Rassismus teilzuhaben oder diese zu initiieren, wenn sie selbst diversifizierte Perspektiven auf unterschiedliche verhandelte Themen mitbringen.

Das Konzept der Interkulturellen Kompetenz, auch „Intercultural Communicative Competence“ (vgl. Byram, 1997), steht im wissenschaftlichen Diskurs schon länger in der Kritik. Als eine Antwort darauf wurden Konzepte wie *transkulturelles Lernen* (vgl. Blell & Doff, 2014) oder *Diskursbewusstheit* (Plikat, 2017) vorgeschlagen. Aus einer hier beschriebenen rassismuskritischen Perspektive lösen diese nicht in ausreichendem Maße das Problem der Gefahr eines *White Gaze* und der Reproduktion *rassistischen Wissens*. Seng und Warrach (2020, S. 40) stellen Folgendes zum Umgang mit Kultur im Unterricht heraus:

„Neukonzeptionen wie reflexive Interkulturalität, ‚transkulturell‘ oder ‚hyperkulturell‘ — so sinnvoll sie im Einzelnen sein mögen — [helfen] nicht weiter. Denn ihre Rezeption ist eingebunden in gesellschaftliche Diskurse, in denen ein statischer und kollektivierender Kulturbegriff dominant ist. Daher rufen auch Präfixe wie ‚inter-‘, ‚trans-‘ oder ‚hyper-‘ die Vorstellung von ‚Kulturen‘ als homogene Einheiten auf, sonst gäbe es kein ‚Zwischen‘, ‚Jenseits‘ oder ‚Über‘, das überbrückt werden müsste.“

White Gaze spielt nicht nur curricular und in Bezug auf Lehrwerke eine Rolle, sondern hat den literaturdidaktischen Kanon des Englischunterrichts auch maßgeblich historisch

bestimmt. Bei Betrachtung der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts ist zu erkennen, dass über die kultur- und wesenskundlichen Zugänge in der Arbeit mit Texten primär die vermeintlich eigene Nationalkultur profiliert dargestellt werden sollte und Gegenstände rassistisch und antisemitisch missbraucht wurden, wie beispielsweise bei Shakespeares (1998) *The Merchant of Venice*.⁶ In den Jahren 1945 bis 1960 distanzierte man sich im Zuge des *New Criticism* von kulturkundlichen Ansätzen und versuchte, Werke ohne ihren Kontext, also werkimmanent, zu interpretieren, um so die Textauswahl zu entideologisieren. Ein Erstarken angewandt-sprachwissenschaftlicher Forschung in den 1960er- und 70er-Jahren induzierte, dass literarische Texte (lediglich) als Sprungbrett für Sprachproduktion gebraucht wurden. In den 1990er-Jahren kam Kritik am kulturellen Konservatismus auf. Die sogenannten *canon wars* und Forderungen aus den Kulturwissenschaften führten zur schrittweisen Aufnahme von Autor*innen aus marginalisierten Gruppen, wie von weiblichen, queeren und nicht-weißen Autor*innen (vgl. Kirchhoff, 2019; Surkamp, 2013).

Die Öffnung des Kanons löst hierbei jedoch nicht die Kontinuität rassistischer und/oder sexistischer Wissensordnungen: Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften beschäftigen sich heute zwar immer häufiger auch mit „Postcolonial Studies“, „Gender Studies“ und „Queer Studies“. Die Erwartung, dass kritische Perspektiven ähnlich eines *trickle-down*-Effekts automatisch den Englischunterricht transformieren, sobald diese Studierenden Lehrer*innen geworden sind, halten wir jedoch für zu kurzgreifend, da dies noch keine Garantie für die rassismuskritische Bildung der Lehrperson gibt und diese Studieninhalte häufig optional sind. Es ist weiter nicht ausreichend, einzelne neue, nicht-weiß-männliche Werke in einen fremdsprachendidaktischen Kanon aufzunehmen mit dem Ziel, institutionellen Rassismus in der Schule abzubauen und rassismuskritisches Wissen an Lernende zu vermitteln, solange die Lehrkraft nicht selbst rassismuskritisch gebildet ist. Wenn literarische Texte mit dem *White Gaze* betrachtet werden, transportieren sie möglicherweise eine *single story* über die darin verhandelten Themen. Dockt diese an bereits bestehendes *rassistisches Wissen* an, kann sich dieses verfestigen oder erweitern. Gleichwohl ist die Aufnahme von Schwarzen Autor*innen und Autor*innen of Color für das Erreichen des Ziels der rassismuskritischen Öffnung und Dekolonialisierung des Englischunterrichts wesentlich. Ihre Werke dürfen aber nicht einzig dafür instrumentalisiert werden, Rassismus zu thematisieren, sondern sollten in ihrer Komplexität genauso als Zeugnis der sog. Kulturen der englischsprachigen Welt anerkannt werden wie die nicht marginalisierter Autor*innen.⁷

Für eine Öffnung des fremdsprachendidaktischen Kanons schlagen wir das Prinzip der *radikalen Diversität* vor. Diese kritisiert, dass Vielfalt häufig nur dann anerkannt wird, wenn sie die Dominanzgesellschaft nichts kostet. Diversität müsste demnach über die bloße punktuelle Repräsentation marginalisierter Stimmen hinausgehen und eine konsequente (queer)feministische und rassismuskritische Analyse und Lesart der bisher traditionell weiß-männlich dominierten Kanones fordern (Czollek et al., 2019, S. 43):

„Radical Diversity meint nicht nur ein abstraktes Ziel, sondern eine kritische Praxis, der es um die Veränderung homogener öffentlich-politischer Räume, Institutionen, kultureller Praktiken und Diskurse hin zu einem Mainstream der radikalen Verschiedenheit, Vielfalt und Heterogenität in ihrer Komplexität geht.“

⁶ *The Merchant of Venice* mit der Figur des Shylock gilt als Stück, welches unumstritten „antisemitische Konstruktionen ‚des Jüdischen‘ ausstellt“ (Ackermann & Schülting, 2011, S. 5). Während des Nationalsozialismus wurde Shakespeare im Zuge der Nazi-propaganda als germanischer Dichter naturalisiert; seine Stücke wurden auf die Bühne gebracht und in der Schule gelesen: neben dem Literaturunterricht auch in der „Rassenkunde“ (vgl. Bonnell, 2008).

⁷ Als ein diversifiziertes Beispiel angeführt werden könnte dazu der Roman *Girl, Woman, Other* von Bernardine Evaristo (2019), der neben dem Leben zahlreicher unterschiedlicher Charaktere in der Diaspora auch die Themen *Coming-of-Age*, toxische Beziehungen, Generationenkonflikte, Klassismus, Bildungsaufstieg und *Queerness* behandelt.

3 *White Gaze* und Englischunterricht: Einige empirische Beispiele

Um herausarbeiten zu können, wie der *White Gaze* und *rassistisches Wissen* den Fremdsprachenunterricht über die curricularen Rahmenbedingungen, die in ihm verwendeten Texte und Lehrwerke und die daraus resultierenden Interaktionen ganz konkret beeinflusst, präsentieren wir im Folgenden vier unterschiedlich gelagerte empirische Beispielen aus teilnehmenden Beobachtungen und Lehrwerks- bzw. Lehrplananalysen.

3.1 Unterrichtsinteraktion

Das folgende Fallbeispiel ist Ergebnis einer teilnehmenden Beobachtung an einer nordrhein-westfälischen Schule. An einem Gymnasium stellen die Schüler*innen der Einführungsphase (10. Klasse) im Englischunterricht kurz vor den Ferien Referate zu verschiedenen, selbst gewählten und eigenständig recherchierten Themen vor. Einer von ihnen präsentiert die Ergebnisse seiner Auseinandersetzung mit dem sog. „war on drugs“ in den USA sowie dessen Zusammenhang mit institutionellem Rassismus. Dabei verweist der Schüler neben historischen Ereignissen auch auf Statistiken und verwendet durchgängig die Bezeichnung „Black people“, wenn er Schwarze Menschen in den USA meint. Nach der Präsentation bekommt er positives Feedback von seinen Mitschüler*innen, zuletzt auch von seiner Lehrerin, die mit dem Inhalt sowie dem fremdsprachlichen Niveau sehr zufrieden ist. Sie schließt ihre Beurteilung mit den Worten: „And by the way, we don't say Black. This is not politically correct. We say Afro-American!“ Der Schüler blickt irritiert in die Runde und fängt den Blick der Praxissemesterstudentin ein. Diese schüttelt unauffällig den Kopf, er lächelt erleichtert. Dieses Beispiel zeigt eine umgekehrte „knowledge gap“ zwischen Lehrerin und Schüler bzw. zwischen Ausbildungslehrerin und Praxissemesterstudentin im Bereich des rassismussensiblen Sprachgebrauchs, wobei die Beteiligten mit niedrigeren Bildungsabschlüssen mehr explizites Wissen zu Rassismus(kritik) haben als die Berufserfahrene (s. Machtgefälle in der Lehrer*innen-Schüler*innenbeziehung, Kap. 2).

Die Lehrperson hat den Anspruch, dass eine Bezeichnung verwendet wird, die, wie sie sagt, politisch korrekt sei. Vermutlich meint sie, dass auf rassistische Fremdbezeichnungen verzichtet werden solle. Allerdings fehlt ihr an dieser Stelle das Wissen, dass *Black* eine politische Selbstbezeichnung ist, die alle Schwarzen Menschen mit ihren Rassismuserfahrungen umfasst (vgl. Sow, 2021). *Afro-American* bzw. *African American* hingegen sind Sammelbegriffe für Schwarze Menschen als US-amerikanische Staatsbürger*innen. Da der Schüler aber über strukturellen Rassismus aufgrund von Hautfarbe referiert hat, passt die Bezeichnung *Black* an dieser Stelle eher. Neben *African Americans* sind und waren viele *Communities*, die sich als Schwarz identifizieren, von anti-Schwarzem Rassismus betroffen. Nicht alle Schwarzen Menschen, die in den USA leben, sind *African American*. Durch die ungerechtfertigte Korrektur hat die Lehrerin dem Schüler jedoch implizit vermittelt, eine rassistische Fremdbezeichnung verwendet zu haben (s. Lehrer*innen als *gatekeeper of knowledge*, Kap. 2).

3.2 Englischlehrwerk

Neben diesem unterrichtspraktischen Fall gibt es auch Rassismusrelevanz in Englischlehrwerken, wie die folgende Lehrwerksanalyse zeigt: Bei der Durchsicht verschiedener Ausgaben aus dem deutschsprachigen Raum sind zahlreiche implizit und explizit rassistische Abbildungen, Texte und Aufgabenstellungen zu finden.⁸ Dass Rassismus oder

⁸ Siehe Bönkost (2020) und Alter et al. (2021) in Kap. 2. Weitere empirische Studien, die zu ähnlichen Ergebnissen in anderen Unterrichtsfächern kommen, sind u.a. Awet (2018), Marmer & Sow (2015) und Marmer (2013).

rassismusrelevante Themen in nahezu jedem Englischlehrwerk verhandelt werden, ist u.a. in der Geschichte der englischen Sprache und der sog. englischsprachigen Zielkulturen zu begründen: Themen wie der transatlantische Sklavenhandel und die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung, die Geschichte der *First Nations* der Gebiete, die heute als USA und Kanada bekannt sind, sowie „Multicultural Britain“ sind an die Geschichte des modernen Rassismus geknüpft. Dass Länder wie Südafrika und Nigeria als „English speaking countries“ in den fremdsprachendidaktischen Kanon aufgenommen werden, verweist auf eine Tendenz der Veränderung, jedoch sollte dies u.a. als ein Resultat der *Maafa* betrachtet und entsprechend kontextualisiert werden. *Maafa*, auch als afrikanischer Holocaust oder Holocaust der Sklaverei bezeichnet, kommt aus dem Kiswahili und bedeutet Katastrophe. Er bezieht sich auf das 500 Jahre währende Leiden afrikanischer Völker und der afrikanischen Diaspora, das durch Sklaverei, Imperialismus, Kolonialismus, Invasion, Unterdrückung, Entmenschlichung und Ausbeutung verursacht wurde (vgl. Ofuately-Alazard, 2021). Neben so offenkundig gewaltassoziierten Bereichen wie der imperialen Geschichte der englischen Sprache werden zudem in vermeintlich harmlosen Themen des Englischunterrichts, wie die Abhandlung der Feierlichkeiten zu Thanksgiving und zum „Columbus Day“ in den USA sowie „Tea Time“ in England, ohne postkoloniale Kritik dargestellt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analysen zweier Abbildungen vorgestellt werden:

Bei dem in Abbildung 1 ausgewählten Schulbuchausschnitt handelt es sich um einen kurzen Infotext ohne Quellenangabe mit der Überschrift „The Native Americans“. Darin wird die Ankunft der europäischen Siedler*innen und das Aufeinandertreffen mit den autochthonen Völkern beschrieben:

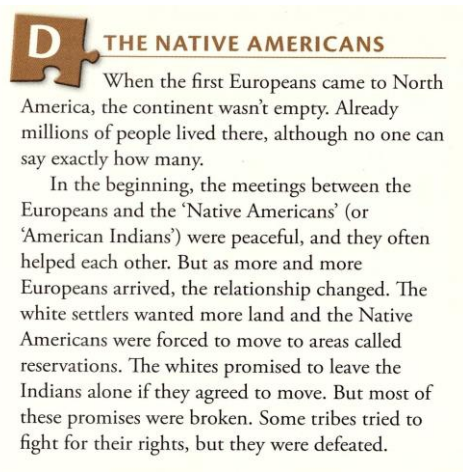


Abbildung 1: Auszug aus dem Lehrwerk *English G 21* (Schwarz, 2017, S. 61)

Die Wortwahl sowie die Auswahl der Vorkommnisse weisen eine euphemistische und lückenhafte Darstellung auf. Der Genozid an den „First Nations of America“ wird als „promises broken“ (ebd.) umschrieben. Auch ist nicht davon auszugehen, dass die ersten Begegnungen mit den Siedlungskolonialist*innen „peaceful“ (ebd.) waren. Wie Stannard (1992) herausgearbeitet hat, sind schätzungsweise 95 Prozent der indigenen Bevölkerung seit dem Erstkontakt umgebracht worden – wenn nicht in kriegerischen Auseinandersetzungen oder als Folge von Deportationen, dann durch importierte Krankheiten. Der sogenannte *land theft* durch europäische Siedlungskolonialist*innen und der damit einhergehende Genozid an den *First Nations of America* haben wenig zu tun mit der Beschreibung der Vorkommnisse in diesem Infotext.

Neben der euphemistischen Darstellung historischer Ereignisse zugunsten der Täter*innen kommt es auch zur Auslassung dieser in der angedeuteten Thematisierung von Siedlungskolonialismus und Rassismus: Abbildung 2 auf der folgenden Seite zeigt eine Grammatikübung mit dem Titel „REVISION: A bit of history“. In dieser sollen aktive

Aussagesätze in Passivkonstruktionen umgebaut werden, sodass der Agens aus der syntaktischen Struktur verschwindet.

1 REVISION A bit of history (Passive)

Which sentences would be better in the passive?

Make changes if you need to.

1 People brought African slaves to the US till 1808.

African slaves were brought to the US till 1808.

Abbildung 2: Auszug aus dem Lehrwerk *English G 21* (Schwarz, 2017, S. 84)

Im vorgegebenen Beispiel wird aus „People brought African slaves to the US till 1808“ (ebd.) eine semantisch reduzierte Aussage: „African slaves were brought to the US till 1808“ (ebd.). Nicht nur wird der Agens (people) in der Aktivkonstruktion nicht genauer benannt, er wird auch der als Entität beschriebenen Gruppe „African slaves“ gegenübergestellt. Die Wahl des Prädikats „brought“ vom Infinitiv „to bring“ ist interessant vor dem Hintergrund, dass Schwarze Menschen in Westafrika zuerst versklavt und dann zu Tausenden auf Schiffen unter widrigsten Umständen über den Atlantik verschleppt worden sind, um dort auf Plantagen für *weiße* Siedlungskolonialist*innen Kapital zu generieren. Sie wurden vor dem Gesetz der Vereinigten Staaten von Amerika nur zu einem Fünftel als Mensch anerkannt. Da die versklavten Menschen für die Plantagenbesitzer*innen nicht mehr wert waren als Vieh und als deren Eigentum zählten, nennt man diese Form der Sklaverei, die Teil der US-amerikanischen und europäischen Geschichte ist, auch *chattel slavery* (vgl. DeGruy, 2005). Auf die einleitende Frage „Which sentences work better in the passive?“ (Abb. 2) könnte man aus einer rassismuskritisch informierten Perspektive zurückfragen: *Better for whom? For white people? For European colonizers?* Die in diesen Beispielen dominante Perspektive kann als Zeugnis einer *weißen* Wissensproduktion und als Ergebnis von epistemologischem Rassismus gesehen werden (s. Kap. 1).

3.3 Literaturunterricht

Ebenso relevant im Kontext eines literaturdidaktischen Kanons des Englischunterrichts ist das folgende Fallbeispiel aus einer teilnehmenden Beobachtung einer Unterrichtssituation, in der Rassismus thematisiert wird. Es dient als Zeugnis des in Kapitel 2 beschriebenen Problems, das sich aus der Öffnung des Kanons ohne rassismuskritisch informierte Perspektive ergibt: In einem Kurs der Einführungsphase (11. Klasse) eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen wurde im Rahmen der Unterrichtsreihe „Multicultural Britain“ ein Auszug aus dem Coming-of-Age-Roman *(Un)Arranged Marriage* von Bali Rai (2018, S. 71ff.) gelesen, der die Geschichte eines Teenagers aus einer konservativen punjabischen Familie in England erzählt. Die Passage des Romans, die den Schüler*innen in Form eines Arbeitsblattes ausgeteilt wurde, behandelt einen Konflikt zwischen Vater und Sohn. Im Streitgespräch, dessen Anlass der Unwille des Sohnes, eine arrangierte Ehe einzugehen, sowie seine Nähe zur *weißen* Mehrheitsgesellschaft ist, entlädt der Vater seinen gesamten Frust über die Jugend von heute. Er führt aus, dass sein Sohn sich von *weißen* Engländer*innen, „dirty white girls“ (Bali Rai, 2018, S. 73), fernzuhalten habe.

Das Unterrichtsgespräch im Plenum ergab durch die Beiträge von Schüler*innen, dass der Vater rassistisch und sexistisch gegenüber den *weißen* Mitschüler*innen seines Sohnes sei und deutlich werde, dass er sich im Gegensatz zu seinem Sohn nicht in die Mehrheitsgesellschaft integrieren möchte, weil er an Traditionen der Punjabi festhalte, welche

nicht mehr zeitgemäß und frauenfeindlich seien. Die Lehrerin kommentierte die Aussagen aus dem Unterrichtsgespräch der Schüler*innen nicht.

Der Text und seine Interpretation mit dem *White Gaze* bieten den Lerner*innen die Möglichkeit, gesellschaftliche Themen wie traditionalistische Geschlechterrollen und Sexismus zur Angelegenheit der Anderskulturellen zu machen (vgl. Messerschmidt, 2016). Ein typischer *Coming-of-Age*-Konflikt, nämlich die Distanzierung von den Werten des Elternhauses, wird zu einem punjabischen Problem. Der Sexismus, ausgedrückt durch die verbale Abwertung weißer Frauen durch den Migrationsanderen⁹, den Vater, wird hier zu einem migrierten Problem, während er doch auch in der weißen Mehrheitsgesellschaft tief verwurzelt ist. Außerdem ist die Schlussfolgerung, dass es sich hierbei um Rassismus gegen Weiße handele, argumentativ nicht haltbar, da es diesen nach den einschlägigen Definitionen von Rassismus (vgl. Hall, 1989) aufgrund einer fehlenden historischen Dimension und des strukturellen Machtgefälles zugunsten *weißer* Menschen nicht gibt. Besonders interessant hierbei ist die Intersektion von Herkunft und Geschlecht und wie mit diesen vermeintlich kritisch im Unterricht umgegangen wird.

3.4 Kernlehrplan

Die Verschränkung der Differenzmarker Herkunft und Geschlecht schlägt sich auch im Aufbau des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans des Faches Englisch nieder, der die Geschlechterkategorie im Jahr 2014 als Themenbereich mit aufgenommen hat, verortet im Bereich der sogenannten interkulturellen Kompetenzen:

„Sie [die Lernenden] können [...] sich fremdkultureller Werte, Normen und Verhaltensweisen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen, bewusst werden und Toleranz zeigen, sofern Grundprinzipien friedlichen und respektvollen Zusammenlebens nicht verletzt werden [und] sich ihrer eigenen kulturgeprägten Wahrnehmungen und Einstellungen bewusst werden und sie auch aus Gender-Perspektive in Frage stellen.“ (MSB NRW, 2014, S. 23)

Impliziert wird hier, dass „Fremdkulturelles“ (ebd.) potenziell die Grundprinzipien friedlichen und respektvollen Zusammenlebens verletzt und dass die eigene kulturgeprägte Wahrnehmung von Schüler*innen aus der Gender-Perspektive in Frage gestellt werden muss. Welche Kultur hier die Wahrnehmung prägt, bleibt den Interpretator*innen des Lehrplans überlassen.

Nachdem an vier empirischen Beispielen gezeigt wurde, wie *rassistisches Wissen* auf verschiedenen Ebenen des Englischunterrichts über rassismusrelevante Gegenstände tradiert wird, stellt sich die Frage, wie es hierzu kommen kann, obwohl eine Auseinandersetzung mit der englischen und US-amerikanischen Geschichte Teil der universitären Lehramtsausbildung und Kolonialrassismus auch Teil der bundesdeutschen Vergangenheit ist. Ein möglicher Erklärungsansatz ist einerseits der *White Gaze*, mit dem rassismusrelevante Themen in Bildungsinstitutionen betrachtet und vermittelt werden (s. Kap. 1 und 2). Andererseits zeigt sich eine fehlende rassismuskritische Perspektive beteiligter Akteur*innen des deutschen Bildungssystems, das durchaus als „Predominantly White Institution“ (Currie et al., 2021, S. 3) bezeichnet werden kann, was eine Kontinuität von Diskriminierungspraktiken zur Folge hat. Daher sollten rassismuskritische Perspektiven Einzug in die fremdsprachliche Lehrer*innenbildung finden.

⁹ „Migrationsandere“ kann [...] als Begriff bezeichnet werden, mit dem Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung von natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen in den Blick kommen.“ (Mecheril, 2010, S. 17)

4 Rassismuskritik und fremdsprachliche Lehrer*innenbildung

4.1 Rassismuskritik und Fachdidaktik

Wenn die Verhandlung rassismusrelevanter Themen im Englischunterricht rassismuskritisch gestaltet werden soll, muss die Professionalisierung von Englischlehrpersonen unter Berücksichtigung der Institutsnormen und Zwänge, denen sie unterliegen, in den Blick genommen werden, und das nicht nur in der ersten, sondern auch in der zweiten und dritten Phase der Englischlehrer*innenbildung. Eine Möglichkeit wäre die Implementierung einer „Critical Antiracist Pedagogy“ (Kubota, 2021, S. 241). Zusätzlich zu einer aktiven antirassistischen Positionierung erkennen Lehrende dabei an, dass Rassismus Teil der eigenen Identität und Sozialisation ist und dass sie sich rassismuskritisch bilden müssen, um Rassismus abzubauen.

„Da Fachdidaktiker*innen im Vergleich zu Vertreter*innen anderer Wissenschaften [...] deutlich näher an einer außeruniversitären, weil schulisch-unterrichtlichen Praxis angesiedelt sind, kann Fachdidaktik als eingreifende (Kultur-)Wissenschaft verstanden werden“ (Simon & Fereidooni, 2018, S. 21)

und durch die Implementierung von *Critical Antiracist Pedagogies* in der Lehramtsausbildung transformatorisch eingreifen. Jedoch ist dabei „zu bedenken, dass [die Fachdidaktik] selbst in gesellschaftliche (Ungleichheits-)Verhältnisse, also auch in rassistische Verhältnisse, in die sie eingreift, involviert ist“ (ebd.).

Es gibt theoretische Ansätze, die beim Aufbau einer rassismuskritischen Fremdsprachendidaktik helfen könnten: Rassismuskritik und Migrationspädagogik (vgl. Mecheril, 2016), die kritische Theorie (vgl. Adorno, 1971) sowie kritisches *Weißsein* (vgl. Eggers et al., 2005) erlauben eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus im Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft unter Einbezug ihrer kolonialen und nationalsozialistischen Vergangenheit sowie mit deren Kontinuitäten. Besonders im Englischunterricht relevant werden auch Diskurse und Errungenschaften aus dem internationalen Raum, wie die „Critical Race Theory“ (vgl. Delgado & Stefancic, 2001), das Konzept der Intersektionalität nach Crenshaw (1991) und *Antiracism* nach Kendi (2019), nicht zuletzt auch Leitideen der „Critical Pedagogy“ nach Freire (1976; für die Fremdsprachendidaktik: Gerlach, 2020; vgl. auch Giroux, 1983) sowie postkoloniale Theorien (vgl. Said, 1978; Spivak, 1988).

Der Aufbau einer rassismuskritischen Fremdsprachendidaktik sollte aber nicht zum Ziel haben, abgeschlossen zu sein und den Englischunterricht zu einem rassismusfreien Raum zu machen. Er versteht sich vielmehr

„als Prozess, der stetig weiterentwickelt und -gedacht werden will, um Zugänge zu schaffen, Teilhabe zu ermöglichen und Barrieren abzubauen. Sich Rassismuskritik auf die Fahnen zu schreiben heißt noch lange nicht, durch und durch rassismuskritisch zu handeln. [...] Eine rassismuskritische Öffnung [ist] nie als abgeschlossen zu betrachten.“ (Seng & Warrach, 2020, S. 17)

4.2 Rassismuskritische Englischlehrer*innenbildung

Wenn Lehrpersonen als diejenigen Akteur*innen gesehen werden, die ganz wesentlich Unterricht gestalten und den unterrichtlichen Diskurs rund um Lehrwerkinhalte und die Interpretation des englischdidaktischen Kanons anleiten, muss die Frage erlaubt sein, was Rassismus mit den Englischlehrer*innen zu tun hat. In der fachdidaktischen Forschung herrscht hierzu noch eine große Lücke. Im deutschsprachigen Raum gibt es zwar Studien aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, die Rassismus im Kontext von Schule und Unterricht untersuchen, wenngleich die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung in Deutschland, anders als im anglo-amerikanischen Raum, im Grunde keine Tradition hat. Gomolla und Radtke (2009) untersuchten die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule und deren Auswirkungen auf den Bildungsverlauf

migrationsanderer Schüler*innen, die von Entscheidungsträger*innen aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert werden. Qualitative Studien zu den Rassismuserfahrungen von Schüler*innen geben Einblick in den Alltag Betroffener am Lernort Schule (vgl. Karabulut, 2020; Nguyen, 2013; Scharathow, 2014). Zwar in einer anderen Rolle, aber ebenfalls negativ betroffen sind Referendar*innen und Lehrer*innen of Color, die in ihrer Ausbildung und während ihres Berufsalltags rassistisch diskriminiert werden (vgl. Fereidooni, 2016). Rassismus(erfahrungen) gehört bzw. gehören zum Alltag an Schulen, obwohl die Rolle der Lehrer*innen und der Institution Schule allgemein mit Aufklärung über Rassismus und intendiertem Abbau von Vorurteilen assoziiert wird. Dies ist auch Ergebnis der quantitativen Studie „Teachers Are People Too“ aus den USA von Starck et al. (2020): Lehrer*innen haben den Autor*innen zufolge ähnlich ausgeprägte rassistische Einstellungen wie andere US-amerikanische Erwachsene. Diese Erkenntnis deckt sich auch mit den Ergebnissen einer qualitativen Studie aus Deutschland von Scherschel (2006), die Rassismus als „habitualisierte Wahrnehmungsoption und flexible symbolische Ressource“ (S. 225) versteht und die Argumentationsfiguren von Facharbeiter*innen und Akademiker*innen, die sich selbst eher dem linken Spektrum zuordnen, vergleicht. Beide Gruppen argumentieren rassistisch, wobei Rassismus für beide Gruppen unterschiedliche Funktionen erfüllt.

Rassistisches Wissen ist häufig implizit und als rassistische Praxis habitualisiert, die sich unbewusst in zahlreichen Facetten des Handelns zeigt und die Wahrnehmung strukturiert – ein Umstand, von dem sich auch vermeintlich reflektierte und gut ausgebildete Lehrkräfte nicht frei machen können. Zudem perpetuiert sich Rassismus über die Lehr-Lerngegenstände des Unterrichts – im Englischunterricht z.B. durch (De-)Thematisierung der britischen Kolonialgeschichte. Hochschul- und ausbildungsdidaktisch müsste man daher überlegen, wie Rassismuskritik in einer fachlichen und fachdidaktischen Dimension zum Gegenstand gemacht werden kann:

„Rassismuskritische Fachdidaktiken stellen in einer Migrationsgesellschaft eine unabdingbare Notwendigkeit für (künftige) Lehrer*innen dar, kann doch (nur) eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren. Um zu einer rassismuskritischen Unterrichtsplanung und damit zu rassismuskritischen fachdidaktischen Überlegungen zu gelangen, müssen deshalb fachwissenschaftliche Phänomene aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und dekonstruiert werden.“ (Simon & Fereidooni, 2020, S. 1)

Angehende Fachlehrpersonen, in unserem Beispiel für das Unterrichtsfach Englisch, müssten anhand exemplarischer Beispiele — wie in Kapitel 3 dargestellt — rassismuskritisch gebildet werden, was beinhaltet, explizites, theoretisches Wissen über Rassismus und Rassismuskritik zu erhalten, um so in die Lage versetzt zu werden, das eigene *rassistische Wissen* zu reflektieren, sich antirassistisch zu positionieren und – als mögliche (oder erhoffte) Folge hiervon – rassismussensibler zu unterrichten. Ansätze zu einer rassismuskritischen Professionalisierung angehender Englischlehrpersonen müssen aber zunächst einmal (weiter-)entwickelt und erprobt werden. Eine mögliche Seminaraktivität wäre die rassismuskritische Lehrwerksanalyse, welche im Rahmen eines rassismuskritischen Seminars oder Workshops durchgeführt werden könnte (Güllü, 2023, in Vorbereitung).

4.3 Lehrer*innenhabitus und Language Teacher Identity

Einer solchen Intervention steht ein träger Lehrer*innenhabitus entgegen, welcher als Überformung eines durch die individuelle Biographie erworbenen Schüler*innenhabitus durch universitäre Lehrer*innenbildung zwar entwickelt werden soll, gleichwohl aber denselben Einsozialisierungs- und Enkulturationsprozessen ausgesetzt ist wie andere Habitus-Ausprägungen im Bourdieuschen Sinne und damit als relativ statisch charakterisiert werden kann. Aus diesem Grund sehen wir als Gegenkonstrukt die international

gängige „Language Teacher Identity“ (Gerlach, 2022) als ausbildungsdidaktische Angriffsfläche, welche Lehrpersonen zu Positionierungsreflexionen gleichsam zwingt. Die im deutschsprachigen Raum sehr prominente Forschung zum Lehrer*innenhabitus vermag zwar zu zeigen, welchen strukturell-systemischen Zwängen Lehrer*innenbildung ausgesetzt ist und wie diese damit auch – wie für unser Thema besonders relevant – *rassistisches Wissen* reproduziert. Eine wirkliche Transformation solcher Habitus, denen *rassistisches Wissen* einsozialisiert ist, kann allerdings hochschuldidaktisch, noch dazu in fachlich oder fachdidaktisch orientierten Einzelveranstaltungen, kaum abgebildet werden.

Nimmt man den Diskurs um *Language Teacher Identity* und die damit verbundene Wertig- und Wirksamkeit eigener Glaubenssätze und Überzeugungen ernst, kann Rassismuskritik als Thematik in einer fachdidaktischen Seminarveranstaltung allerdings sehr wohl dazu helfen, Rassismus als strukturierende Struktur anzuerkennen, sich ihr gegenüber zu positionieren und sie berufsbiographisch zu reflektieren. Rassismussensibilität kann damit zumindest hochschuldidaktisch angebahnt werden, muss jedoch wiederkehrendes Thema werden, das auch vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen (und dem Einsatz von Literatur, Texten und Medien im Unterricht) über alle Phasen hinweg reflektiert wird. Forschung, konzeptionell-theoretisch wie auch empirisch, zu einer derart gelagerten Intervention oder auch zur Entwicklung einer rassismuskritischen *Language Teacher Identity* ist weiterhin noch rar (als Gegenbeispiel: Güllü, 2023, in Vorbereitung).

5 Fazit

Die empirischen Beispiele, als Ergebnisse teilnehmender Beobachtungen und der Analyse von Lehrwerken und des Lehrplans, zeigen, mit welcher Deutlichkeit Rassismus in Texten wie auch in Praktiken des Englischunterrichts aufscheint und folglich wie ernst die Lage (weiterhin) ist.

Die Englischdidaktik scheint sich diskursiv nicht selten auf die ihr genuinen methodisch-didaktischen Prinzipien wie inter- und transkulturelles Lernen zu verlassen, wenn es um kritische Themen geht, während gleichzeitig der damit inhärente Unterrichtsgegenstand durch Perspektivwechsel banalisiert wird (vgl. Gerlach, 2020) und an einem im gesellschaftlichen Diskurs statischen und kollektivierenden Kulturbegriff abgehandelt wird. Wird Rassismus explizit zum Thema gemacht, droht ihm dasselbe Schicksal.

Wir begrüßen die Öffnung des literaturdidaktischen Kanons für Werke marginalisierter Autor*innen. Daher sehen wir – neben den berechtigten und ganz grundsätzlichen Fragen von Textauswahl und Unterrichtsgegenständen – die Fremdsprachenlehrer*innen in einem rassismuskritischen Unterricht in der Rolle aktiv Handelnder, die fachliche Diskurse über rassismusrelevante Themen einleiten, (aus)halten und moderieren können und sich dezidiert rassismuskritisch positionieren. Aus einer berufsbiographischen Perspektive und unter Berücksichtigung der individuellen *Language Teacher Identity* können in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung Lern- und Reflexionsgelegenheiten geschaffen werden (vgl. Gerlach & Fasching-Varner, 2020), die ein rassismuskritisches Bewusstsein (und kritisches *Weißsein*) fördern und gleichzeitig das Potenzial haben, den *White Gaze* zu irritieren, um eine rassismuskritische Öffnung des Fremdsprachenunterrichts zu ermöglichen. Wie diese Prinzipien dann ausgefüllt und nachhaltig implementiert werden können, muss nun auf verschiedene Weise erprobt werden.

Literatur und Internetquellen

- Ackermann, Z. & Schülting, S. (2011). Einleitung. In Z. Ackermann & S. Schülting (Hrsg.) *Shylock nach dem Holocaust: Zur Geschichte einer deutschen Erinnerungsfigur* (S. 3–10). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110258219.3>
- Adichie, C.N. (2009). *The Danger of a Single Story*. TED: Ideas Worth Spreading. <https://ombuds.umich.edu/article/danger-single-story>
- Adorno, T.W. (1971). Erziehung nach Auschwitz. In T.W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 88–104). Suhrkamp.
- Akbari, R. (2008). Postmethod Discourse and Practice. *TESOL Quarterly*, 42 (4), 641–652. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00152.x>
- 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*, 32 (1), 81–104.
- Arndt, S. (2021). Rassismus. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.) (S. 37–43). Unrast.
- Auernheimer, G. (2004). Unser Bildungssystem und unsere Schule auf dem Prüfstand. Zu Systemdefiziten und zur Notwendigkeit interkultureller Bildung im Rahmen von Schulentwicklung. In M. Grosse Holthaus & K. Köller (Hrsg.), *Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dokumentation des Paderborner Grundsultages 2003* (S. 15–29). LIT.
- Awet, K. (2018). *Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch: Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/86388799>
- Bernasconi, R. (2020). Who Invented the Concept of Race? In L. Back & J. Solomos (Hrsg.), *Theories of Race and Racism. A Reader* (2. Aufl.) (S. 83–103). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003060802-7>
- Blell, G. & Doff, S. (2014). It Takes More than Two for this Tango: Moving Beyond the Self/Other-Binary in Teaching about Culture in the Global EFL-Classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 77–96.
- Bönkost, J. (2020). Konstruktion des Rassisediskurses in Englisch-Schulbüchern. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 19–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_2
- Bonnell, A.G. (2008). *Shylock in Germany: Antisemitism and the German Theatre from the Enlightenment to the Nazis*. I.B. Tauris. <https://doi.org/10.5040/9780755622405>
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Narr.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Çiçek, A., Heinemann, A. & Mecheril, P. (2014). Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In B. Marschke & H.U. Brinkmann (Hrsg.), *„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“: Alltagsrassismus in Deutschland* (S. 143–167). LIT.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

- Currie, M., Ng-A-Fook, N. & Drake, S.A. (2021). Is CRRP enough? Addressing Anti-racism(s) in Teacher Education. *Journal for the American Advancement of Curriculum Studies*, 14 (2), 1–28.
- Czollek, L.C., Perko, G., Kaszner, C. & Czollek, M. (2019). *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Beltz Juventa.
- DeGruy, J. (2005). *Post Traumatic Slave Syndrome: America's Legacy of Enduring and Healing*. Joy DeGruy Publications.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory. An Introduction*. New York University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780195301731.013.51089>
- Eggers, M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483345239>
- Evaristo, B. (2019). *Girl, Woman, Other*. Hamish Hamilton.
- 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>
- Frankenberg, R. (1997). Introduction: Local Whitenesses, Localizing Whiteness. In R. Frankenberg (Hrsg.), *Displacing Whiteness. Essays in Social and Cultural Criticism* (S. 1–34). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1220r19.3>
- Freire, P. (1976). *Education. The Practice of Freedom*. Writers and Readers.
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr.
- Gerlach, D. (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33 (1), 29–50.
- Gerlach, D. & Fasching-Varner, K. (2020). Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 217–234). Narr.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Bergin & Garvey.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument*, (178), 913–921.
- Hurston, Z.N. (1928). How It Feels to Be Colored Me. *World Tomorrow*, May.
- Jeismann, K.E. (1982). Einleitung. In K.E. Jeismann & H. Schissler (Hrsg.), *Englische und Deutsche Geschichte in den Schulbüchern beider Länder. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen in Darstellungen zur Neueren Geschichte* (S. 7–10). Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzbeziehungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>
- Kendi, I.X. (2019). *How to Be an Antiracist*. Random House.
- Kilomba, G. (2020). *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism* (6. Aufl.). Unrast.
- Kirchhoff, P. (2019). III. 2.1 Kanondiskussion und Textauswahl. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 219–230). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410709-010>
- Kubota, R. (2021). Critical Antiracist Pedagogy in ELT. *ELT Journal*, 75 (3), 237–246. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab015>
- Güllü, N. (in Vorbereitung). Critical Antiracist Teacher Education: Insights from the Seminar “Racism and the EFL Classroom”.

- Leiprecht, R. (1992). „... da baut sich ja in uns ein Haß auf ...“: zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen (2. Aufl.). Argument.
- Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabil- dern. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (2), 25–31.
- Marmer, E. & Sow, P. (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Beltz Juventa.
- Matthes, E. & Schütze, S. (2014). Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung. In P. Knecht, E. Matthes., S. Schütze & B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media* (S. 9–18). Klinkhardt.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 8–22). Beltz.
- Mecheril, P. (2016). *Handbuch Migrationspädagogik* (Pädagogik). Beltz.
- Messerschmidt (2016). ‚Nach Köln‘ – Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In M. do Mar Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 159–171). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436387-011>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/19/KLP_GoSt_Englisch.pdf
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16 (3), 6–18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Nguyen, T.Q. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (2), 20–24.
- Ofuatay-Alazard, N. (2021). Maafa. In S. Arndt & N. Ofuatay-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.) (S. 594–597). Unrast.
- Piesche, P. (2005). Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In M.M. Eggers, G. Kilomba, O. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 14–17). Unrast.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10728>
- Rabelo, V.C., Robotham, K.J. & McCluney, C.L. (2021). ‘Against a Sharp White Background’: How Black Women Experience the White Gaze at Work. *Gender, Work & Organization*, 28 (5), 1840–1858. <https://doi.org/10.1111/gwao.12564>
- Rai, B. (2018). *(Un)arranged Marriage*. Penguin.
- Riegel, C. (2016). *Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581>
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. Vintage.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427958>

- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren* (Kultur und soziale Praxis). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402900>
- Schwarz, H. (Hrsg.). (2017). *English G 21. D4. Erweiterte Ausgabe für differenzierende Schulformen*. Cornelsen.
- Schwermer, A. (2022). Debatte über ‚Winnetou‘. Aus der Zeit gefallen. *taz*, 30.08.2022. <https://taz.de/Debatte-ueber-Winnetou/!5874868/>
- Seng, S. & Warrach, N. (2020). Einführung Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe und Reflexionspraxis. In S. Seng und N. Warrach (Hrsg.), *Rassismuskritische Öffnung II: Impulse zur rassismuskritischen Entwicklung der Jugend(verbands)arbeit* (S. 6–20). Im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e.V. IDA.
- Shakespeare, W. (1998). *The Merchant of Venice*. Reclam.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2018). Rassismuskritische Fachdidaktik. In K. Fereidooni, K. Kraus, K. Hein & T. Schetter (Hrsg.), *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Schulentwicklung* (S. 17–30). Waxmann.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Bemerkungen. In N. Simon & K. Fereidooni (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 1–17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_1
- Sow, N. (2021). Weißsein: die Notwendigkeit kritischer Weißseinsforschung. In S. Arndt & N. Ofoatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.) (S. 608–610). Unrast.
- Spivak, G.C. (1988). “Can the Subaltern Speak?” In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Macmillan.
- Stannard, D.E. (1992). *American Holocaust: Columbus and the Conquest of the New World*. Oxford University Press.
- 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>
- Stein, G. (2003). Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern: mehr als nur ‚eine didaktische Innovation‘. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Didaktische Innovation im Schulbuch* (S. 233–254). Klinkhardt.
- Surkamp, C. (2013). Geschichte der Kanones englischsprachiger Literatur an deutschen Schulen. In G. Rippl & S. Winko (Hrsg.), *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte* (S. 193–199). Metzler.
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Suhrkamp.
- Wachendorfer, U. (2001). Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In S. Arndt (Hrsg.), *AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland* (S. 87–101). Unrast.
- Wachendorfer, U. (2005). Weiße halten weiße Räume weiß. In M.M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 530–539). Unrast.
- Wallowitz, L. (2008). Chapter 9. Resisting the White Gaze. Critical Literacy and Toni Morrison’s ‘The Bluest Eye.’ *Counterpoints*, 326, 151–164.
- Wiater, W. (2003). *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. Universität Augsburg.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 5 (3), 23–39. <https://doi.org/10.11576/pflb-6277>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>