

# Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 6

---

Natalie Güllü

## Rassismuskritische Fremdsprachenlehrer:innenbildung

Implizites und explizites rassismusrelevantes Wissen von Englischlehrpersonen

### Abstract (deutsch)

Obwohl Bildungsprozesse den Abbau von Rassismus zum Ziel haben, belegen Studien, dass Rassismus den Raum Schule strukturiert, da Schüler:innen und Lehrer:innen of Color Rassismus erfahren und Lehrpersonen als Produzierende rassistischer Ungleichheiten hervortreten. Auch der Englischunterricht birgt durch seine Themen, Traditionen und Lehrwerke das Risiko, Rassismus zu reproduzieren. Es ist jedoch wenig über das rassistische Wissen (Terkessidis 2018) von Englischlehrpersonen bekannt, das als implizites Wissen ihre Handlungspraxis strukturiert. Daher wird im Rahmen dieser Forschung das rassismusrelevante Wissen, das neben ‚rassistischem Wissen‘ noch ‚rassismuskritisches Wissen‘ auf expliziter und impliziter Ebene umfasst, von Englischlehrpersonen mittels narrativer Interviews und der Dokumentarischen Methode (DM) beforscht. Erste Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte Rassismus im Unterricht thematisieren und explizites rassismuskritisches Wissen zeigen. Dennoch prägen auch implizite rassistische Wissensbestände ihr Sprechen über Englischunterricht und Lernende.

### Abstract (englisch)

Racism structures schools, where it is supposed to be dismantled through educational processes. Studies show that learners and teachers of Colour experience racism and that teachers emerge as producing racist inequalities. The English language classroom also runs the risk of reproducing racism through its topics, traditions, and textbooks. However, little is known about the racist knowledge (Terkessidis 2018) of English teachers, which shapes their practices as implicit knowledge. This paper therefore investigates racism-relevant knowledge of English teachers, which also includes critical antiracist knowledge both on an explicit and implicit level, using narrative interviews and the documentary method (DM). Initial results show that teachers address racism in the English language classroom and demonstrate explicit critical antiracist knowledge. Nevertheless, implicit racist knowledge also impacts the way they talk about English lessons and learners.

### Keywords

Rassismuskritik, Lehrer:innenbildung, Dokumentarische Methode, Wissenssoziologie

### Direktlink zum Artikel

[www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-6/guellue](http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-6/guellue)

## 1. Einleitung

Zunächst einmal scheint es – einem alltagstheoretischen Verständnis von Rassismus nach – nicht naheliegend, das Wissen und Handeln von Lehrpersonen zu beforschen, um Rassismus in Schule abzubauen, denn nach Messerschmidt (2010) geht ein großer Teil der Gesellschaft in Deutschland davon aus, dass Rassismus ein abgeschlossenes Kapitel der Vergangenheit sei und sich allenfalls noch im Rechtsextremismus zeige. Die bloße Behauptung, es existiere ein gesamtgesellschaftlich wirksamer Rassismus, wird skandalisiert. Zudem macht sie deutlich, dass rassistische Argumentationsmuster zunehmend kulturalisiert werden – es wird weniger mit biologistischen Zuschreibungen, dafür verstärkt mit vermeintlich unüberbrückbaren kulturellen Differenzen argumentiert (ebd.). Dadurch ist Rassismus für Laien auf den ersten Blick schwer zu erkennen. Auch haftet dem Alltagsbegriff ‚Rassismus‘ an, dass es sich dabei um „[verzerrte] Vorstellungen verirrter [Einzelner]“ (Terkessidis 2018: 88) handele, die in intendiert abwertendem und aggressiven Verhalten mündeten. Daher soll im Folgenden auf Grundlage bereits bestehender empirischer Forschung dargestellt werden, was Rassismus mit (Englisch-)Lehrpersonen zu tun hat und inwiefern er deren Handlungspraxis strukturieren könnte. Im Anschluss wird eine Rassismusdefinition vorgelegt, die über das beschriebene Alltagsverständnis hinausgeht; Rassismus wird als Wissensordnung nach Terkessidis (1998) eingeführt, an die sich die Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie anbinden lässt, auf Grundlage derer dann rassismusrelevante Wissensbestände von Englischlehrpersonen (ELP) mit der Dokumentarischen Methode (DM) rekonstruiert werden. Unter dem Oberbegriff ‚rassismusrelevantes Wissen‘ wird einerseits ‚rassistisches Wissen‘ nach Terkessidis (1998) als Rassismus (re)produzierende Wissensbestände und andererseits ‚rassismuskritisches Wissen‘ als Rassismus problematisierende Wissensbestände in jeweils expliziter und impliziter Form subsumiert (s. Abb. 1 in Kap. 2.2).

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Rassismus und (Englisch)Lehrer:innen

In der Schule als Institution und Raum sozialer Interaktion können Individuen auf unterschiedliche Weise in unterschiedlichen Rollen von Rassismus betroffen sein. Eine strukturelle, institutionalisierte Bildungsdiskriminierung von migrationsanderen Schüler:innen in Deutschland ist hinreichend dokumentiert (Gomolla & Radtke 2009; Diefenbach 2010; Fereidooni 2011; Scharathow 2016). Karabulut (2020) rekonstruiert z.B. mit der DM Rassismuserfahrungen von Schüler:innen in Gruppendiskussionen. Mit einem erweiterten Blick auf die Rolle von Lehrpersonen hebt sie hervor:

Pädagogische Professionelle und Mechanismen im schulischen Umgang mit Rassismus tragen weniger zum Schutz der Jugendlichen [...] bei. Vielmehr treten sie [...] als Produzenten und Ermöglicher rassismusrelevanter Ungleichheiten auf. Schulische Rassismuserfahrungen erscheinen zudem als besonders machtvoll [...], da Lehrer\*innen dominant als rassistisch Diskriminierende auftreten. Gleichzeitig stehen die Schüler\*innen in einem starken hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zu ihnen. (ebd.: 134)

Doch nicht nur in Erfahrungsberichten rassistisch ver-anderter Schüler:innen zeigt sich, dass Lehrpersonen in rassistische Praktiken involviert sind. Bonefeld & Dickhäuser (2018) untersuchten in einer quantitativen Studie (n=203) Praktiken der Leistungsbewertung im Fach Deutsch an der Grundschule. Angehende Lehrpersonen bewerteten die Leistung eines fiktiven Schülers mit (durch einen Vornamen)

zugeschriebenem Migrationshintergrund statistisch signifikant schlechter als die eines fiktiven Schülers, dem sie keinen zuschreiben. In einer breiter angelegten quantitativen Studie verglichen Starck et al. (2020) in den USA den *racial bias* von Lehrpersonen (n=68.930) mit dem gleichaltriger Erwachsener (n=1.6 Millionen). Entgegen der Annahme der Autor:innen, dass Lehrpersonen qua Beruf und Ausbildung einen geringeren Wert erzielen müssten, zeigten die Ergebnisse, dass rassistische Einstellungen von Lehrpersonen weitestgehend denen der Gesamtgesellschaft entsprechen. In einem qualitativen Forschungsprojekt aus Deutschland arbeitet Scherschel (2006) rassistische Argumentationsfiguren in Gruppendiskussionen unter Facharbeiter:innen und unter Akademiker:innen heraus. Zwar wird Rassismus als „flexible Ressource [...] milieuspezifisch modelliert“ (ebd.: 235), d.h. je nach Berufsgruppe und Bildungsabschluss unterschiedlich artikuliert, zeigt sich aber sowohl in Gesprächen unter Arbeiter:innen, als auch unter Akademiker:innen. Bei Letzteren verbindet sich „Rassismus [...] mit aufklärerischen Zielsetzungen“ während „rassistische und nicht-Rassistische [sic!] Wahrnehmungsweisen [...] zugleich kommuniziert werden [können]“ (ebd.). Aus dieser Erkenntnis lässt sich ableiten, dass ein hoher Bildungsabschluss, ein sozialer Beruf oder eine antirassistische Positionierung nicht zwangsläufig bedeuten, dass Individuen nicht in rassistische Praktiken involviert sind. Auch ihre politische Einstellung klammert sie nicht aus der Gleichung des Rassismus aus: In einer qualitativen Studie untersucht Weiß (2013) machtasymmetrische, rassismusrelevante Konflikte in Gruppendiskussionen, durchgeführt in antirassistisch positionierten Gruppen, und stellt „schwer überbrückbare Perspektivdivergenzen“ (ebd.: 264) zwischen von Rassismus Betroffenen und Nicht-Betroffenen fest, was wiederum zu rassistischen Praktiken innerhalb der Gruppen führt. Zu diesem Zwecke fielen „Erzählungen über Rassismusvorwürfe ins Auge, [in denen] sich rassistisch Dominante rückblickend einen Reim darauf [machen], was in einem solchen Konflikt geschehen ist“ (ebd.: 246) und sich gegenseitig „aktiv von Rassismusvorwürfen entlasten“ (ebd.: 264). In einer im Schulkontext verorteten wissenssoziologisch fundierten Arbeit fokussieren Doğmuş et al. (2022) eine Erzählung einer Lehrperson über einen Rassismusvorwurf. Sie rekonstruieren ein „beredtes Schweigen“ als Reaktion, was sich in Selbstentlastung der Lehrperson und der Skandalisierung des Rassismushinweises durch einen Schüler dokumentiert, sowie der „Tendenz, Hinweise auf alltäglichen Rassismus zu bagatellisieren, indem die Hinweisenden selbst problematisiert werden“ (ebd.: 180). Lehrpersonen müssen aber nicht zwangsläufig (nur) in der Rolle der Produzierenden oder Ermöglichenden rassismusrelevanter Ungleichheiten in der Schule auftreten, sondern können auch, wie Fereidooni (2016) in einer Interviewstudie mit Referendar:innen of Color zeigt, expliziten und impliziten Rassismus im Rahmen der Ausbildung erfahren. Sie sind sich dabei nicht immer der Rassismusrelevanz dieser Erlebnisse bewusst, weshalb eine rassismuskritische Professionskompetenz auch Rassismusbetroffenen dabei helfen kann, eigene Rassismuserfahrungen einzuordnen.

Für eine ausführliche Übersicht über Rassismuskritik und Englischunterricht (EU), einer Übersicht über die wenigen empirischen Studien im Feld, sowie deren Bedeutung für die Englischlehrer:innenbildung möchte ich an dieser Stelle auf Güllü und Gerlach (2023; i.V.) verweisen. Zuletzt möchte ich betonen, dass es nicht Ziel dieses Kapitels ist, Lehrpersonen als unprofessionell und problematisch zu *framen*, weshalb ich auch meine eigenen Verstrickungen als *weiße* Forschende in rassistische Praktiken offenlege und reflektiere (Güllü 2025). Rassismus im Bildungskontext ist kein Ausnahmefall, sondern ein strukturelles Problem, das Maßnahmen für die Lehrer:innenbildung erfordert. Es sollten daher in Grundlagenforschungen Problemstellungen identifiziert werden, auf Basis dessen rassismuskritische Praktiken entwickelt und gefördert werden können, um einen Beitrag zur Veränderung gewährleisten zu können.

## 2.2 Rassismus als Wissensordnung

In einer konstruktivistischen Tradition definiert Hall (2016) Rassismus als Ideologie, die sich in sozialen Praxen manifestiert. Rassismus ist also etwas, das dem Handeln von Menschen eingeschrieben ist und das als „Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen“ (ebd.: 172). Dabei ist die Kategorie ‚Rasse‘ nicht naturgegeben, sondern konstruiert; es werden bestimmte Merkmale (z.B. phänotypische oder symbolische) zur Bedeutungsproduktion (Signifikation) herangezogen und jene Individuen, die diese Merkmale teilen, in homogene Gruppen zusammengefasst und mit bestimmten, unveränderlichen kulturellen Eigenschaften markiert (Rassekonstruktion) (Miles 2016: 50 ff.). In der Konsequenz verlieren rassifizierte Menschen ihre Individualität (Ent-antwortung), während die zugeschriebenen Eigenschaften stets antithetisch zum superioren Selbstbild der rassistisch dominanten Gruppe formuliert werden und so jene erst zu ‚Anderen‘ gemacht (Entfremdung, auch Ver-änderung oder Otherring; s. Kap. 4) und herabgesetzt werden (Ent-gleichung) (Terkessidis 2018). Daher handelt es sich bei Rassismus auch „um einen gesellschaftlichen ‚Apparat‘, in dem Menschen überhaupt erst zu Fremden gemacht werden“ (ebd.: 88). Rassismus als soziale Praxis ist auch institutionalisiert in Schule, staatlichen Behörden oder dem Gesundheitswesen. Um das Zusammenspiel von Institutionen und individuellem Handeln abzubilden, erweitert Essed (1991) die Idee von Ideologie um die Komponenten ‚Struktur‘ und ‚Prozess‘: „Structures of racism do not exist external to agents – they are made by agents – but specific practices are by definition racist only when they activate existing structural racial inequality in the system“ (ebd.: 39). Das bedeutet, dass sich die Struktur des Rassismus in Gesellschaft erst durch die prozesshafte Wiederholung rassistischer Praktiken durch strukturell bevorteilte Individuen ausdrückt und somit das System der Ungleichheit aufrechterhalten wird. Essed prägt zudem den Begriff des *everyday racism* (Alltagsrassismus), indem sie Strukturen des Rassismus auf der Mikroebene herausarbeitet und zeigt, dass die individuelle und institutionalisierte Ebene des Rassismus nicht isoliert voneinander betrachtet werden können.

Rassistische Argumentationsfiguren wurden als Rassismus der Kolonialisierung im Zeitalter der Aufklärung verwissenschaftlicht. Obwohl später die Existenz biologischer Rassen widerlegt werden konnte und viele Menschen heute von sich sagen würden, dass sie Rassismus ablehnen, besteht er fort. Dies lässt sich durch das Konzept von Rassismus als Wissensordnung erklären: Terkessidis (1998; 2018) prägte den Begriff ‚rassistisches Wissen‘ in Anlehnung an *racial knowledge* nach Goldberg (1993), um zu verdeutlichen, dass jedes Individuum durch die Internalisierung rassistischer Wissensbestände (mehr oder weniger) rassistisch sozialisiert wird, unabhängig von der individuellen Biographie oder dem eigenen Selbstbild. Dies steht auch Alltagstheorien über Rassismus entgegen (s. Kap. 1) und erklärt einerseits, weshalb sich jahrhundertealte Annahmen des Rassismus der Aufklärung bis heute halten, während gleichzeitig ein biologistischer von einem kulturalistischen Rassismus abgelöst wird. Andererseits stellt dies maßgeblich infrage, ob im Zusammenhang mit Rassismus überhaupt von Vorurteilen gesprochen werden sollte, da dies voraussetzt, dass es faktisch etwas gibt, über das ein vorschnelles Urteil gefällt wird (Terkessidis 1998: 59). Rassistisches Wissen ist nicht statisch, sondern „lässt sich nach Bedarf neu definieren“ (ebd.), und wird von Generation zu Generation durch Kunst, (Pop-)Kultur, Institutionen, Wissensproduktion, primäre und sekundäre Sozialisation, im öffentlichen Raum, im eigenen Zuhause, in Strukturen und persönlichen Interaktionen tradiert, weshalb es „der dominanten Gruppe als einleuchtend“ gilt, „[einen] Bestandteil des kulturellen Wertekanon der hegemonialen Gruppe [darstellt], der Legitimierung des Dominanzverhältnisses [dient] und sich geschichtlich den Erfordernissen [anpasst]“ (ebd.). Als Common Sense einer Gesellschaft stellt

Rassismus folglich keinen “persönlichen Irrtum” dar (ebd.). So bleibt er häufig für rassistisch Dominante unsichtbar und unhinterfragt, für Rassifizierte hingegen ist er allgegenwärtig und hat weitreichende negative Auswirkungen.

Rassismus als Wissensordnung lässt sich mit der praxeologischen Wissenssoziologie nach Mannheim (1964) zusammenführen. In Anlehnung an Mannheims Unterscheidung von atheoretischem (implizitem; in DM-Terminologie ‚konjunktivem‘ Wissen) und theoretischem bzw. faktischem (explizitem; kommunikativem Wissen) soll nun dargelegt werden, wie sich rassistisches Wissen nach Terkessidis neben rassismuskritischem Wissen unter dem Oberbegriff des rassismusrelevanten Wissens subsumiert. Letzteres fasst im Zusammenhang dieser Forschung all jenes Wissens zusammen, das mit Rassismus und dessen Problematisierung bzw. Dekonstruktion in Zusammenhang steht (s. Abb 1). Damit das Modell auch außerhalb der DM anbindbar und alltagssprachlich nachvollziehbarer ist, wird die Unterscheidung von explizit/implizit gegenüber theoretisch/atheoretisch oder kommunikativ/konjunktiv bevorzugt.



Abbildung 1: Kategorien rassismusrelevanten Wissens

Rassistisches Wissen auf der einen Seite ist jenes, das jedes Individuum in der einen oder anderen Ausprägung im Laufe seiner Sozialisation internalisiert und inkorporiert. Es strukturiert entweder implizit das Handeln (und das Sprechen als Akt), oder kann in Normen, die mal mehr oder weniger gesellschaftlich legitimiert sind, expliziert werden. Rassismuskritisches Wissen auf der anderen Seite umfasst jenes Wissen, das in Verbindung mit der Problematisierung und Bekämpfung von Rassismus steht, denn Rassismuskritik bedeutet „zum Thema [zu] machen [und zu kritisieren], in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus verstärken“ (Mecheril & Melter 2010: 172). Dieses kann auf der expliziten Ebene in Form von Fach- bzw. Buchwissen angeeignet und/oder in Rassismus problematisierenden Normen zeigen. Möglich wäre auch, dass es als implizites Wissen eine rassismuskritische Handlungspraxis, auch in Sprechakten, strukturiert. In der Tradition der praxeologischen Wissenssoziologie ist in dieser Unterscheidung erstmal nicht von Bedeutung, ob das eine oder andere Wissen im faktischen Sinne wahr oder normativ als erstrebenswert anzusehen ist. Vielmehr geht es um die Rekonstruktion dessen „wie es gedacht und mehr noch vor allem, wie es handlungspraktisch

hergestellt wird“ (Bohnsack 2021: 89, H. i. O.). In der Analyse erfolgt die Rekonstruktion der Daten im Hinblick auf das implizite und explizite Wissen der Lehrpersonen (Kap. 4). Erst in der Diskussion wird dieses Wissen stärker unter Rückbezug auf Rassismus und dessen Kritik diskutiert (Kap. 5).

### 3. Methode und Vorgehen

#### 3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Auf Grundlage von Studienergebnissen zu Rassismus in Schule bzw. EU (Kap. 2.1) und der Definition von Rassismus als Wissensordnung (Kap. 2.2) erwuchs das Erkenntnisinteresse einer Rekonstruktion rassismusrelevanten Wissens von ELP mit der übergeordneten Fragestellung:

- Welches rassismusrelevante Wissen zeigen ELP?

Rassismusrelevantes Wissen (Kap. 2.2 Abb. 1) umfasst dabei rassistisches Wissen und rassismuskritisches Wissen jeweils in impliziter und expliziter Form. Als Teilfragen ergeben sich daraus spezifischer die folgenden:

- Welche implizite rassismusrelevante Wissen zeigen ELP im Sprechen über ihre Handlungspraxis?
- Welches explizite rassismuskritische Wissen zeigen ELP?
- Inwiefern unterscheiden sich ELP bezüglich ihres impliziten und expliziten rassistischen Wissens?

Das hier diskutierte Datenmaterial setzt sich aus drei von insgesamt neun narrativen Interviews zusammen, die mit ELP<sup>1</sup> aus NRW geführt wurden, wobei ein Interview einem Fall entspricht. Die Interviews beginnen mit einem (1) berufsbiographischen Teil (Nohl 2017) in Form einer Einstiegserzählung über den Werdegang zur Englischlehrperson, sowie (2) einem episodischen Teil (Flick 2019; s.a. Lücke 2024) zu unterschiedlichen Situationen aus der Unterrichtspraxis. In einem letzten Teil (3) wird – ebenfalls im Modus eines episodischen Interviews – (a) nach der Relevanz von Rassismus an der Schule und (b) nach Rassismus im EU gefragt

---

<sup>1</sup> Die Teilnehmenden (TN) meldeten sich freiwillig über Ankerpersonen für eine Interviewstudie. Im Anschreiben wurden das Forschungsinteresse „Prozesse der Professionalisierung von Englischlehrpersonen“ und das „narrative Interview zu Berufsbiographie und Handeln im Englischunterricht“ vorweg bekanntgegeben (vgl. Anschreiben Anh. 3). Die offene Formulierung bezüglich des Forschungsinteresses war nötig, um einer Verzerrung der Antworten entgegenzuwirken und um eine fremdgeleitete thematische Relevanzsetzung zu vermeiden. Sie wurden nach dem Interview umfassend über das Erkenntnisinteresse informiert. In der Einwilligungserklärung wurde das Projekt wie folgt beschrieben: „In dem empirischen Forschungsprojekt, das im Rahmen eines Dissertationsvorhabens (Arbeitstitel: Rassismuskritische Fremdsprachendidaktik: Implizites Wissen von Englischlehrpersonen) durchgeführt wird, geht es darum, (anti-)rassismusrelevante Handlungspraktiken zu rekonstruieren.“ Sie wurden des Weiteren darüber aufgeklärt, sofort und zu jedem Zeitpunkt die Freigabe der Interviewdaten zurückziehen zu können. Sie erhielten darüber hinaus die Möglichkeit an einem von mir durchgeführten Workshop zu rassismuskritischer Englischlehrer:innenbildung teilzunehmen und sich in diesem Rahmen mit der Relevanz von Rassismuskritik im EU auseinanderzusetzen. Dennoch ergibt sich hieraus ein forschungsethisches Dilemma (s. Viebrock 2015), da die Rekonstruktion impliziter rassistischer Wissenbestände bzw. rassismusrelevanter Handlungspraktiken von Lehrpersonen, die aus deren Erzählungen durch die Forschende erst rekonstruiert werden, in der Folge möglicherweise unangenehme Gefühle wie ein Bloßstellung oder Beschämung bei Teilnehmenden auslösen können, sollten sie die Studienergebnisse lesen. Da im Rahmen der schulischen Rassismuskritik und deren Beforschung in mehrheitlich *weißen* Institutionen viele Faktoren berücksichtigt werden müssen (Rassismus als strukturelle Gewalt an Schutzbefohlenen, *weiße* Dominanz, *white defensiveness*, epistemischer Rassismus) ist die Forschende zu dem Schluss gekommen, die Erhebung in dieser Form durchzuführen und sieht ein Bearbeitungsdesiderat dieser Fragestellung im genannten Forschungsfeld, vor allem im Zusammenhang mit rekonstruktiven Forschungsmethoden (Güllü i.V.). Die Forschende plädiert insgesamt für einen offeneren und produktiveren Umgang mit der Verstrickung in rassistische Praktiken innerhalb der Profession (vgl. Güllü 2025).

(vgl. Interviewleitfaden Anh. 1). In diesem Beitrag werden die Daten zweier Fälle (JG und NP) in Form einer komparativen Sequenzanalyse mit homologen und kontrastierenden Orientierungen, vorrangig aus dem zweiten, episodischen Teil des Interviews, eingehender reflektierend interpretiert, sowie kürzere Abschnitte aus den Daten eines dritten Falls (AL) hinzugezogen. Ausgewählte Stellen wurden transkribiert, sequenziert und die Sequenzen durchnummeriert, im Folgenden mit Kürzel des Falls und der Sequenznummer angegeben (z.B. JG\_S8, NP\_S10, AL\_S1; s.a. Tabellen Anh. 2).

### 3.2 Methodologie und Methode

Das Erkenntnisinteresse der folgenden Untersuchung ist die Erforschung von implizitem und explizitem Wissen und dem Zusammenspiel, weshalb sich die DM besonders eignet (s. a. Dehn in diesem Band). Bei der DM handelt es sich um eine rekonstruktive qualitative Auswertungsmethode, bei der der „Wechsel der Analyseinstellung vom Was zum Wie des Gesagten“ (Bohnsack et al. 2013: 13) im Fokus steht. Interessant ist dabei also nicht allein, welche Themen die Lehrpersonen ansprechen, sondern wie sie diese verhandeln und welche Orientierungsrahmen sich dabei zeigen. Wie in Kapitel 2.2 dargelegt, ist nach der zugrundeliegenden Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen zentral. Durch die Rekonstruktion von implizitem Wissen in Erzählungen und Beschreibungen gewinnen dokumentarisch rekonstruierende Einblicke in den subjektiven (und nicht faktischen) Sinn der Befragten. Ziel ist es „Versionen der Logik der Praxis [...] zu rekonstruieren“ (Grein 2022: 179), wobei sich die der „Praxis zugrunde liegenden (Prozess-)Struktur [...] der Perspektive der Akteure selbst entzieht“ (Bohnsack et al. 2013: 13).

Die Interviews wurden nach Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014) transkribiert. Anschließend erfolgte eine formulierende Interpretation: Zunächst die Erstellung eines thematischen Verlaufs aller Interviews und die Vorauswahl relevanter Sequenzen (1a), gefolgt von einer formulierenden Feininterpretation (1b), die den Text verfremden und auffällige Formulierungen als mögliche Fokussierungsmetaphern beibehalten soll. Darauf folgte die reflektierende Interpretation mit Textsortentrennung (2a) in Erzählung, Beschreibung, Bewertung und Argumentation sowie die semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse (2b; Nohl 2017). Diese Schritte ermöglichen die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen: Insbesondere Argumentationen und Bewertungen zeigen explizites Wissen, während vor allem in Erzählungen und Beschreibungen implizites Wissen rekonstruiert wird. Die Analysen befinden sich hier nicht auf der Ebene von Typiken, sondern verbleiben auf der Ebene von Einzelfällen auf der Suche nach Homologien und Orientierungen. Die Ergebnisse wurden in Forschungskolloquien, Interpretationswerkstätten und auf Tagungen präsentiert und diskutiert, um sie mit anderen Interpretationen abzugleichen. Die DM sichert durch festgelegte Schritte eine Rekonstruktion der Ergebnisse aus den Daten, bevor diese vor dem Hintergrund der Rassismuskritik diskutiert werden. Um eine grundsätzliche Kritik an machtkritischer Forschung, stets das Gesuchte zu finden, zu entschärfen, möchte ich auf die grundlegende Perspektivität eines jeden Erkenntnisinteresses verweisen und die Problematik eines objektiven Wissensbegriffs in rassismusstrukturierten Kontexten anführen (s.a. Dirim et al. 2016).

## 4. Auswertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fallanalysen exemplarisch dargestellt. Diese gliedern sich nach Auffälligkeiten des Falls JG im Kontrast zu NP und AL (Kap. 4.1) und nach Kontrasten innerhalb der Fälle NP und AL (Kap. 4.2). Die hier dargelegten Ergebnisse und dazugehörige Interviewpassagen zeigen nicht die Gänze des jeweiligen Falls; die Passagen dienen lediglich als exemplarische Veranschaulichungen rassismuserrelevanter Aspekte zur Beantwortung der Fragestellung.

### 4.1 Landeskunde und Expert:innenwissen

Insgesamt deutet sich innerhalb des Falls JG eine Orientierung an landeskundlichen Zugängen<sup>2</sup> zum EU an. JG argumentiert, dass Lehrwerke durch landeskundliche Schwerpunktsetzungen Unterrichtsinhalte vorgeben und Lehrpersonen dadurch an Themen gebunden seien: „Ist natürlich erstmal die Grundlage des Englischunterrichts [...], das heißt wir gehen alle Länder, United Kingdom durch, angefangen von England über Irland (.) Schottland (.) Wales und müssen die halt irgendwie inhaltlich (.) abhaken.“ (JG\_S5) Während JG die limitierte Bandbreite landeskundlicher Themen in den aktuellen Lehrwerken und Curricula als negativen Horizont aufzieht, stellt eine angestrebte Vielfalt an landeskundlichen Themen im EU für JG einen positiven Horizont dar:

#### *Datenauszug 1: JG\_S6*

aber ich finde es halt wichtig, dass die generell ein bisschen Überblick bekommen über alle Kulturen, über alles, was es gibt. Da sind halt manche einfach ein bisschen kürzer gefasst [...] was ich ja schade finde, statt man einfach komprimieren würde und wirklich einen Überblick über alle geben könnte und man weiß ja gar nicht, wo verschlägts die Kinder hin? Wofür interessieren sich die Kinder? Und dann hat man vielleicht gerade das Thema wofür das Interesse da ist bei den Kindern, weil sie vielleicht eine Affinität für (.) sagen wir Asien oder so, haben und dann fällt das weg, weil es halt nicht wichtig ist, weil sie jetzt nicht Englisch unbedingt als Hauptsprache drin haben und dann wissen die darüber gar nichts- erfahren gar nichts darüber.

Diese Passage im Modus der Beschreibung mit eingelagerten Bewertungen und Argumentationen verdeutlicht, dass JG die Konzeption des Lehrwerks mit der Bewertung „schade“ in Teilen ablehnt. Durch das Pronomen „ich“ in der Argumentation zur Wichtigkeit des Überblicks „über alle Kulturen“ wird deutlich, dass JG aus der eigenen Perspektive dies so bewertet. Den rhetorischen Fragen am Ende der Passage nach wäre ein Überblick über alle Kulturen erstrebenswert, um vorsorglich alle potenziellen Interessensgebiete der Schüler:innen abzudecken. Eine direkte Befragung der Lernenden über ihr Interesse wird nicht beschrieben. Auffallend ist zudem, dass JG zu Beginn über „alle Kulturen“ spricht, wobei hier auch in einer Argumentation implizite Annahme über Kulturen als quantifizierbare und abgeschlossene

---

<sup>2</sup> Landeskunde bezeichnet in der Fremdsprachendidaktik das Konzept, Lernenden neben sprachlichen Fertigkeiten auch grundlegendes Wissen über das Land, dessen Sprache sie lernen, zu vermitteln. Dieses Wissen umfasst Kultur, Geschichte, Geographie, Politik und Alltagswissen des jeweiligen Landes. Das zugrundeliegende Kulturverständnis basiert traditionell auf einem Modell, das Kulturen als nach innen geschlossene, nach außen abgegrenzte Einheiten betrachtet, was heute jedoch kritisch hinterfragt wird (vgl. z.B. Plikat 2017: 19-23).

Entitäten zutage treten. Zum anderen setzt JG dieses Überblickswissen über Kulturen mit Unterrichtsthemen („dieses Thema“) gleich, die Schüler:innen entweder kennen oder nicht („und dann wissen die darüber gar nichts- erfahren gar nichts darüber“). Als kulturelles Beispielthema, das Lernende tatsächlich interessiert, wird Asien angeführt („weil sie vielleicht eine Affinität für (.) sagen wir Asien oder so, haben“). Das Heranziehen dieses Beispiels zeigt, dass JG den Kontinent Asien als homogenen Kulturraum konstruiert. Gleichzeitig kritisiert JG das Ausklammern von nicht in erster Linie englischsprachigen Ländern oder Regionen („solcher Themen“) im EU durch externe Vorgaben. („nicht Englisch unbedingt als Hauptsprache drin haben“). Die Konklusion „und dann wissen die darüber gar nichts- erfahren gar nichts darüber“ verdeutlicht eine Perspektive auf Lernende, die nicht autonom, sondern abhängig von ihrem Unterricht sind, wenn es ums Lernen über für sie interessante Themen (= „Kulturen“) geht und verbleiben in diesem passiven Rezipient:innen. Die Bezeichnung von Lernenden als „Kinder“ und die Wahl des Verbs („wo verschlägt die Kinder hin?“) unterstreicht diese Perspektive, in der Lernende nicht selbst aktiv gestalten.

Demgegenüber stehen mehrere Sequenzen im Modus der Erzählung, in denen deutlich wird, dass landeskundliche Zugänge bzw. Länder- und Kulturvergleiche auch JGs Handeln im Unterricht strukturieren (JG\_S7; JG\_S8; JG\_S10; JG\_S12), auch wenn JG sich in diesen teilweise vom Lehrwerk löst, was am Beispiel einer Erzählung von einer Stunde zum Thema „Gleichberechtigung der Geschlechter“ (JG\_S9) gezeigt werden soll:

#### *Datenauszug 2: JG\_S10*

dann haben wir auch so n bisschen Miniprojekt gemacht mit über=eh verschiedene Länder, die wir dann genommen haben. So ihr erkundigt euch mal wie ist es in dem Land oder ne Aufgabe, die ich auch gestellt habe: wie ist es denn in eurem- oder im Land wo eure Eltern herkommen, weil wir auch einige Eltern mit Migrationshintergrund haben. Wir haben eine °pol(.)nische° Familie, die sind eine italienische, eine spanische und manche deutsche oder °wo die herkommen° und dann hab ich darüber ein bisschen informiert, darüber ein bisschen Informationen gesammelt und und das dann quasi auch dann verglichen, wie ist es denn zum Beispiel in Europa, weil viele doch eher hierher kommen und wie ist es in anderen Ländern? Habe ich Informationen her gebracht, wie es denn in anderen Ländern ist, hab das dann vorgestellt oder als kleine Texte markiert und in Gruppen gegeben und die sollten dann die Texte auch wieder gegenseitig vorstellen und in dem Land ist es so und so und in dem Land so.

Die Auswahl der Länder erfolgt entlang einer antizipierten Migrationsgeschichte der Schüler:innen bzw. deren Eltern, was sich hier an den im Unterricht gestellten Fragen zeigt. Im Modus der Argumentation begründet JG dieses Vorgehen explizit: „weil wir auch einige Eltern mit Migrationshintergrund haben“. JG beschreibt dann die Zusammensetzung der migrationsbedingten Vielfalt der Gruppe in Form einer Auflistung von Nationalitäten und schließt in leiserer Stimmlage die Liste mit “°wo die herkommen°” als Sammelbegriff für alle unbenannten vertretenen Nationalitäten ab, die nicht Polnisch, Italienisch, Spanisch oder Deutsch sind. Daraus lässt sich die implizite Annahme rekonstruieren, dass die Migrationsgeschichte der Familie der Lernenden diese zu Stellvertreter:innen bzw. Expert:innen von Gruppen mache, die hier entlang nationalstaatlicher Grenzen konstruiert und auf natio-ethno-kulturelles Anderssein festgelegt werden. Der Stellenwert des Ländervergleichs in der Unterrichtspraxis als zentraler Ausgangspunkt zeigt sich im Auszug auf metasprachlicher Ebene: JG betont an zwei Stellen den bestimmten Artikel „dem“ oder

das Indefinitpronomen „anderen“ vor „Land“ bzw. „Ländern“ als in sich homogene, voneinander abgrenzbare Entitäten.

In der Formulierung der Fragen an die Lernenden ist das Pronomen (euer/unser) in Kombination mit „Länder“ zu erwähnen: An anderer Stelle fragt JG in einem kollektivistischen Modus „Wie sieht das auch bei uns im Land aus?“ (JG\_S7). In diesem Auszug jedoch richtet sich JG an Lernende, ausgedrückt durch Pronomen „euer“, die von dem Kollektiv des „wir“ ausgeklammert werden, was die Rekonstruktion einer impliziten Annahme über Zugehörigkeit erlaubt, d.h. migrationsandere Schüler:innen bzw. Kinder migrationsanderer Eltern JG zufolge einem anderen Land als Deutschland zugeordnet werden. Bezüglich der Zugehörigkeitskonstruktion und der Anrufung als Expert:innen für eine zugeschriebene Herkunftskultur zeigt sich eine Homologie zu einem anderen Fall (AL): Aus dem Unterricht mit Lernenden der sogenannten „Seiteneinsteigerklassen“<sup>3</sup> (AL\_S1) beschreibt AL folgende Fragen in Form einer Auflistung, wobei der Modus der Beschreibung des Vorgehens im Unterricht die vorsichtige Annahme erlaubt, dass auch in diesem Fall eine Abfrage von Wissen bei Lernenden aufgrund einer antizipierten Zugehörigkeit das Unterrichtshandeln strukturiert und JG und AL somit über ähnliche implizite Wissensbestände diesbezüglich verfügen:

*Datenauszug 3: AL\_S1*

dass eh ich eh, ich frage etwas auf eh auf deutsch- in deutsch oder in Deutschland und den doch sehr eher sehr eh höflichen Weg im England und dann kann man da auch tatsächlich kulturelle Gepflogenheiten vergleichen, wie ist das in eurem Land? Ist es eher wie in Deutschland sehr direkt oder fühlt ihr euch- würdet ihr euch jetzt auf den Fuß getreten fühlen, wenn man das bei euch jetzt so machen würde?

Interessant ist auch hier der Wechsel vom Pronomen „ich“ zu „man“, weg von dem eigenen individuellen Handeln zu einer allgemeinen Praxis. Diese Passage, in der der Habitus bzw. die Logik der Praxis durchscheint, wird in Kapitel 4.2 noch einmal aufgegriffen, da sich durch den Fall AL veranschaulichen lässt, wie explizite und implizite Wissensbestände im Widerspruch zueinander stehen können, und das auch wider expliziten Wissens aufgrund impliziten Wissens gehandelt werden kann. Auf eine immanente Frage der Interviewenden zum Vorgehen beim Sprachenvergleich („Also vergleich- vergleicht ihr jetzt nicht nur deutsch und englisch sondern auch das mit den Herkunftssprachen?“) folgt ein Bruch. AL wechselt vom Modus der Beschreibung in eine Argumentation, um Hintergründe und Motive des Handelns zu erläutern:

*Datenauszug 4: AL\_S1*

AL: Ja. Ja also °ich hab da aus ja sehr vielen Ländern unterschiedliche Kinder sitzen und dann° **vergleichen** die sich (.) auch (.) gerne, also ihre Kulturen (.) und also was da jetzt auch Gang und Gäbe ist wovor ich immer so ein bisschen Angst hab ist wirklich so jetzt so ((verstellt Stimme; tiefer)) woher kommst du, seit wann bist du da, warum bist du, fragen die sich gegenseitig sehr viel. Ich wiederum denk mir, (.) das

---

<sup>3</sup> Seiteneinsteigerklassen bezeichnen pädagogisch spezialisierte Lerngruppen innerhalb des Schulsystems, die darauf ausgerichtet sind, den Spracherwerb des Deutschen von neu zugewanderten Schüler:innen gezielt zu fördern. Hier gemeint sein kann ein Unterricht, der anstelle von Regelunterricht stattfindet oder ein stundenweise parallel zum Regelunterricht laufender Förderunterricht.

frag ich **die** nicht, weil das kann mir/ also es ist mir nicht egal aber im Prinzip ist es ja nicht mein Job sie danach zu fragen, °weil ich Angst hab, dass ich dieses° Othering //mhm// mache (.) und mir Frau X @(. )@ in der Vorlesung immer den Finger @(. )@ gehalten hat.

Obwohl AL die Frage zunächst mit „Ja“ beantwortet, führt AL fort, genau das Gegenteil zu tun: Lernende Fragen über ihre Herkunft bzw. ihre Migrationsgeschichte zu stellen, löse in AL „Angst“ aus. Das Substantiv „Angst“ lässt auf eine starke Emotion schließen, die impliziert, dass AL eine Bestrafung oder negative Konsequenzen in ihrer Rolle als Lehrperson befürchtet. Die Angst wird zudem in den metasprachlichen Daten in Form einer leiser werdenden Stimme und sprachlichen Suchbewegungen sichtbar. Durch die Metapher „den Finger halten“<sup>4</sup> durch eine Dozierende zeigt sich, dass AL die Erwartungserwartung normativ wahrnimmt, weil sie in ihrer universitären Professionalisierung im Lernen über Veränderungsprozesse diese Norm vermittelt bekommen hat. Lernende – unbeabsichtigt – durch Fragen zu ver-ändern stellt hier den negativen Horizont dar, Lernende nicht zu ver-ändern den positiven Horizont. Darin nimmt AL das Enaktierungspotenzial wahr, der Praxis der Ver-änderung durch Rückzug aus der Interaktion mit Lernenden in Gesprächen über deren Biographie zu entgehen. In Spannung zu diesem expliziten Wissen, das die präpositionale Logik andeutet, steht implizites, d.h. im Sinne der DM performatives, Wissen. Im Modus der Beschreibung (s. Datenauszug 3) spricht AL über ihr Vorgehen im Unterricht, wonach AL die Lernenden sehr wohl zu ihrer kulturellen Identität befragt und durch das Sprechen Zugehörigkeiten konstruiert.

Letztendlich zeigt der Fall AL explizites rassismuskritisches Wissen („Othering“), sowie eine rassismusrelevante Unsicherheit („Angst“) in Bezug auf Reibung oder Konflikte innerhalb rassismusrelevanter Kontexte, ähnlich wie im Fall NP (s. Kap. 4.2).

## 4.2 Rassismuskritik und beredtes Schweigen

Einen Kontrast zu JGs Handlungspraxis stellt der Fall NP dar: Über das gesamte Interview hinweg dominieren Erzählungen aus dem EU, in denen Rassismus explizit zum Unterrichtsthema bzw. -gegenstand gemacht wird. In Argumentationen spricht NP über die Bedeutsamkeit der Thematisierung von Rassismus für sich selbst („eh:m ja. Thema Rassismus war ein sehr sehr wichtiges Thema für mich. Eh:“, NP\_S5) und ihre eigene Positioniertheit („ich als=als *weiße*, sehr privilegierte Perso:n“, ebd.), während in mehreren Sequenzen im Modus der Erzählung deutlich wird, dass Rassismus(kritik) in NPs Unterricht tatsächlich zum Gegenstand gemacht wird (NP\_S2; NP\_S3; NP\_S5; NP\_S6; NP\_S7; NP\_S8), schon bevor Rassismus von der Interviewenden überhaupt angesprochen wird. Anhand der folgenden Passage kann exemplarisch gezeigt werden, dass NP über eine Bandbreite an explizitem Fach- bzw. Buchwissen (Tupoka Ogette, Autorin des Sachbuchs *Exit Racism*; struktureller Rassismus; *microaggressions*) aus dem Bereich der Rassismuskritik verfügt, was einen weiteren Kontrast zum Fall JG darstellt:

### Datenauszug 5: NP\_S5 & NP\_S6

wir haben *The Hate You Give* damals gelesen eh:m [...] ich war jetzt da dass ich da auch was zu Ogette gemacht habe also °Tupoka° Ogette habe ich auch was im Unterricht reingenommen, [...], was überhaupt Black Lives

<sup>4</sup> Gemeint ist hier dem Kontext nach vermutlich eine Abwandlung der Redewendung ‚mit erhobenem Zeigefinger‘.

Matter ist [...] u::nd wie gesagt über Ogette haben wir viel gemacht so war eigentlich ganz cool weil wir die Theorie von Ogette genommen haben, die ja auf deutsch ist ich konnte es auch mit mediation zusammen benutzen und die Schülerinnen und Schüler sollten dann eben in dem Buch was wir ja dann zu dem Zeitpunkt gelesen haben, Beispiele finden für (.) eh strukturellen Rassismus für (.) eh microaggression:ns ehm halt das dann auch wirklich erkennen, dass das da und da ist eh:m

Um was für einen Text („*The Hate You Give*“) es sich handelt, wer Ogette und deren „Theorie“ ist bzw. was „struktureller Rassismus“ oder „*microaggressions*“ sind, wird von NP gegenüber der Interviewenden nicht kommuniziert, wodurch anzunehmen ist, dass NP dies als konjunktives Wissen antizipiert und/oder die Interviewende als Peer bzw. Fachkollegin (für EU und/oder Rassismuskritik) wahrnimmt.. Für Letzteres spricht die Rechtfertigung bezüglich der Mediationsaufgabe.

JG hingegen expliziert im Interview insgesamt wenig explizites Fach- bzw. Buchwissen aus dem Bereich der Rassismuskritik. Bei der Thematisierung einer Unterrichtsreihe zu Südafrika spricht JG nicht über Kolonialismus, Apartheid, Segregation oder *weiße* Vorherrschaft: „Thema ist natürlich, gerade wenn man in Richtung (.) Südafrika und so weiter denkt, mit der Gleichberechtigung [...]. Wie war die Entwicklung der Gleichberechtigung in dem Land?“ (JG\_S7). Auffällig ist an dieser Stelle die Wahl des Begriffs „Gleichberechtigung“, den JG auch auf andere Ungleichheitsverhältnisse überträgt, z.B.: „[In] letzter Zeit (.) besonders war vom Thema waren halt vor allem die Entwicklung ehm Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern.“ (JG\_S9) Ob JG nicht über dieses Fachwissen verfügt, lässt sich nicht daraus schlussfolgern. Auffällig ist, dass die Begriffe vage bleiben.

Im Sprechen über Rassismus und Schule im dritten Interviewteil zeigt sich im Fall NP jedoch eine in Teilen homologe Praxis bezüglich der Konstruktion von Zugehörigkeitsordnungen bei Lernenden und deren Relevanz für den Unterricht – ähnlich wie bei JG und AL. Dadurch offenbaren sich weitere implizite rassismusrelevante Wissensbestände:

#### Datenauszug 6: NP\_S11

die waren-es waren super homogene Massen [...]Habe ich schon an den Namenslisten entdeckt, eh: und eben dann auch (.) als ich die Klassen kennengelernt habe, also ich glaube ich hat- ich hat- ich glaube (.) ich kann ich glaub an einer Hand kann ich abzählen, die Schülern=Schülerinnen die nicht weiß waren. //mhm// Und das fand ich halt krass. Also ich habe die siebte bis: zehnte Klasse unterrichtet, ehm und das macht (.) ehm keine Ahnung das macht ja n Unterschied, wenn ich dann mit denen über Rassismus sp- reden würde, ehm weil das bei denen wahrscheinlich nicht so präsent? wär, ehm während ich an einer anderen Schule, die auch diese (.) Auszeichnung hatte, super heterogene Klassen hatten. Das war eigentlich voll schön, weil Schülern= Schülerinnen super viel: (.) davon erzählen konnten welche Sprachen sie noch sprechen, und ehm wo sie herkommen, und: (.) wo ihre Eltern herkommen=ihr Großeltern herkommen, ehm (.) und: da war halt das Thema Rassismus hatte auch eine andere Relevanz, weil ich, viele Schülerinnen und Schüler konnte man fragen habt ihr Rassi-, habt ihr Erfahrungen damit gemacht.

In dieser Passage zeichnet NP den positiven Horizont der Thematisierung von Rassismus mit einer bestimmten Gruppe von Lernenden („super heterogene Klassen“). Ähnlich wie JG konstruiert NP die Lernenden als Expert:innen und Repräsentant:innen qua ihrer suggerierten Gruppenzugehörigkeit, wobei

NP durch die Konstruktion von Schüler:innen als Migrationsandere kein Wissen über Kultur oder Landeskunde abfragt, sondern Wissen über Rassismus qua Rassismuserfahrungen. In der Erzählung gerät NP beim Sprechen ins Zögern: NP beginnt eine Argumentation mit „weil ich“, wechselt dann aber zurück in den Modus der Erzählung. Dabei ersetzt NP das Personalpronomen „ich“ durch „man“, wodurch das Handeln sprachlich entindividualisiert und eine Regelmäßigkeit dieses Vorgehens impliziert wird. Auch das Wort „Rassi-“[smuserfahrungen?] bricht NP ab und ersetzt es durch Erfahrungen. An dieser Stelle zeigt sich möglicherweise eine Unsicherheit bezüglich der Wortwahl und ein Monitoring der eigenen Äußerungen vor dem Hintergrund normativer Annahmen und expliziten Wissens bezüglich Rassismus(kritik) (s.a. AL\_S1 in Kap. 4.1 zu Othing). Im Kontrast zum positiven Horizont steht die Thematisierung von Rassismus in „sehr homogenen Klassen“ als negativer Horizont. Die Einteilung in homogene und heterogene Gruppen in ihrer Genese erlaubt die Rekonstruktion impliziten Wissens: Anhand der „Namenslisten“ teilt NP Individuen in *weiß*<sup>5</sup> und nicht *weiß* ein. In der Konsequenz ist eine mehrheitliche *weiße* Gruppe eine homogene Gruppe, wobei NP „homogen“ und „heterogen“ hier synonym für „weiß“ und „von Rassismus betroffen“ verwendet. Anhand eines Namens ließe sich identifizieren, wer von Rassismus betroffen sein kann und wer nicht. Mehrheitlich *weiße* Gruppen werden metaphorisch als „homogene Massen“ bezeichnet, wodurch die Mitglieder dieser Gruppe entindividualisiert und die wenigen nicht-*weißen* Schüler:innen, die „an einer Hand“ abgezählt werden können, unsichtbar gemacht werden. NP wechselt in der Argumentation in den Irrealis bezüglich der Thematisierung von Rassismus in diesen Gruppen und erzählt nicht von einer konkreten Erfahrung, sondern von der Annahme, dass Rassismus für diese Gruppen „wahrscheinlich nicht so präsent“ wäre und möglicherweise, ausgedrückt durch die kontrastierende Gegenüberstellung, auch nicht so schön wie in „heterogenen“ Klassen, selbst wenn es ein paar nicht-*weiße* Personen in diesen Gruppen gibt. Daraus lässt sich möglicherweise eine Orientierung ableiten, in der die Thematisierung von Rassismus schön und relevant in jenen Lerngruppen ist, in denen Individuen mehrheitlich von Rassismus betroffen sind und von Rassismuserfahrungen erzählen können. So bestimmt die Gruppenzusammensetzung in Bezug auf Rassismuserfahrungen die Relevanz von Rassismuskritik für NP.

Ein fallimmanenter Kontrast bezüglich expliziten und impliziten Wissens zeigt sich in NPs Bearbeitung eines rassismusrelevanten Konflikts zwischen einer Kollegin und ihrem Schüler:

*Datenauszug 7: NP\_S8*

e:hm (2) ja aber interessanterweise hatte ich später dann ne Kolle:gin  
e:hm und eigentlich die Schule hat=hatte sich im internen Lehrplan darauf  
geeignet, dass *The Hate You Give* gelesen wird und ich weiß dass ich dann  
später eine Kollegin hatte, di:e das nicht gemacht hat. Die hat sich  
dagegen gewehrt, weil sie mit den Schülern=Schülerinnen über die Herkunft  
voneinander gesprochen hatte, und dann hatte ein Schüle:r sie als  
rassistisch bezeichne:t,

In dieser Passage rekonstruiert NP im Modus der Erzählung, dass eine Kollegin aufgrund eines Rassismusvorwurfs durch einen Schüler im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs „über die Herkunft

---

<sup>5</sup> Anhand des Kontextes im Interview ist davon auszugehen, dass "weiß" hier von NP als sozial konstruierte Strukturkategorie der Rassismusforschung verwendet wird, die privilegierte Perspektiven nichtbetroffener, rassismusproduzierender Menschen beschreibt und keine biologische Eigenschaft meint. Um den Konstruktcharakter zu markieren wird *weiß* im Beitrag kursiv geschrieben (vgl. Eggers et al. 2005).

voneinander” zu diesem Entschluss gelangt sei. Eine potenzielle Bedrohung für die Person drückt sich in der Metapher des „sich Wehrens” aus, als schütze die Lehrerin sich vor einem (erneuten) Angriff oder wolle bevorstehendes Unheil abwenden. So lässt sich hier eine implizite Annahme rekonstruieren, dass ein Rassismushinweis durch Schüler:innen für Lehrpersonen eine Bedrohung darstellt. NP erzählt, dass weder NP noch Kolleg:innen Zeuge des Vorfalls waren und wechselt in den Modus der Argumentation, um zu begründen, warum über den exakten Hergang kein Urteil gesprochen werden könne (beredtes Schweigen). Die Wahl des Verbs und dessen Betonung („nachkonstruieren”) verdeutlicht den Untersuchungs- bzw. Forschungscharakter im Umgang mit der kurz geschilderten Situation. Der Wunsch nach Eindeutigkeit und gerechter Beurteilung der Sachlage stellt den positiven Horizont dar, der aber nicht erreicht werden kann. Stattdessen stellt NP in einer eingelagerten Argumentation Vermutungen an, die für eine Entlastung der Kollegin sprechen:

*Datenauszug 8: NP\_S8*

was (.) gut. keiner von uns war da:, deswegen kann man das irgendwie nicht so wirklich nachkonstruieren. Man weiß aber leider schon: (.) dass die Perspektive von Schülern=Schülerinnen manchmal ein bisschen verzerrt is. also die nehmen ja oft Sachen mit nach Hause und sagen: das war so und so, dabei was halt einfach nicht so und so. Das merkt man oft bei Elternsprechtagen @(. )@ so (verstellt Stimme) ich melde mich doch jede Stunde, heh=ja was fragst du? @(. )@ So (verstellt Stimme) darf ich vorlesen? Oder darf ich auf Toilette? e:hm deswegen weiß man ja nicht genau, was da jetzt wirklich kam, wer was falsch verstanden hat und=ehm

Auch wenn NP hier Hintergründe und Motive des Handelns, also des Nicht-Verurteilens der Kollegin, expliziert, lassen sich aus der Art und Weise, wie dies geschieht, implizite Annahmen rekonstruieren<sup>6</sup>: Anhand eines Vergleichs mit alltäglichen Konflikten zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen begründet NP die Proposition, Schüler:innen seien aufgrund einer „verzerrten Perspektive” nur sehr eingeschränkt glaubwürdig und unfähig die Situation richtig einschätzen, d.h. Rassismus identifizieren, zu können. Ferner wird durch die Begründung dieser Einschätzung („deswegen weiß man ja nicht genau, was da jetzt wirklich kam, wer was falsch verstanden hat und=ehm”) deutlich, dass im Falle eines Rassismusvorwurfs gegenüber einer Lehrperson ein Missverständnis auf der einen oder anderen Seite vorliegen müsse. Dadurch lässt sich die implizite Überzeugung rekonstruieren, Lehrpersonen verdienen einen Vertrauensvorschuss, während gleichzeitig die Glaubwürdigkeit von Schüler:innen infrage gestellt werden müsse. Hier zeigt aber auch, dass das Rassismusrelevante, was im Kontext Schule passiert, nicht von Strukturen und institutionellen Normen der Schule getrennt werden kann.

Am Ende der Sequenz bewertet NP das Verhalten der Kollegin aus einer kollektiven Perspektive als problematisch und verdeutlicht auf expliziter Ebene, dass rassismusrelevante Konflikte keine Legitimation darstellen, rassismusrelevante Themen nicht mehr zu unterrichten:

*Datenauszug 9: NP\_S8*

---

<sup>6</sup> Dazu Nohl (2017: 35): „Anstatt ihrem wörtlichen Sinngehalt zu folgen, kann man auch die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentation rekonstruieren und auf diese Weise herausarbeiten, wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet”.

eh auf diese Aussage war halt die Reaktion der Kollegin, dass sie sagte, ne dann mache ich das nich(2)also das fand ich zum Beispiel auch, das fanden wir dann auch sehr krass im Kollegium, dass=dass das natürlich auch keine Wahlmöglich- also es is=is keine Option dann zu sagen, (.)  
Oh:. ok, dan:n, dann mache ich das Buch erst gar nich (2) ja

## 5. Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse dieser Studie geben Einblicke in rassismusrelevante Wissensbestände von ELP. In den Analysen der Fälle NP, JG und AL konnte kein explizit rassistisches Wissen festgestellt werden. Allerdings treten durch die Rekonstruktion von Erzählungen aus der Unterrichtspraxis implizite rassistische Wissensbestände zutage, die das Handeln der Lehrpersonen strukturieren. JG verfolgt im Unterricht mit nationalstaatlichen Ländervergleichen das Ziel, den Lernenden einen Überblick über „alle Kulturen“ zu geben, wobei das Vorgehen auf einem essentialistischen Kulturbegriff basiert, der möglicherweise zur Reproduktion rassistischen Wissens führt. Durch die Anrufung der Lernenden als Migrationsandere und Expert:innen in der „Abfrage von Herkunftswissen“ (Terkessidis 2018: 78) wird deutlich, dass der landeskundliche Zugang zum EU zur Ver-änderung von Lernenden beiträgt. Dies zeigt sich auch im Fall AL, existiert aber parallel zur von AL explizierten rassismuskritischen Norm („Othering“ vermeiden), was eine Unsicherheit bezüglich der professionellen Praxis bei AL zur Folge hat. Auch NP konstruiert Lernende als Migrationsandere, in Konsequenz dessen jene als Expert:innen für Rassismuserfahrungen angerufen werden. Auch wenn dieser Handlung möglicherweise eine Orientierung an einer rassismuskritischen Norm zugrunde liegt (Rassismus thematisieren), wird in der Umsetzung Rassismus reproduziert, da das Teilen von Rassismuserfahrungen dem Unterricht — im Sinne eines Schülerjobs — dienlich ist und dadurch nicht unbedingt auf Freiwilligkeit beruht.

Zusammenfassend lässt sich auf der Ebene des expliziten Wissens sagen, dass JG kaum Fach- oder Buchwissen zu Rassismuskritik zeigt, während NP im Kontrast dazu eine Bandbreite von Fachbegriffen und Konzepten aus der Rassismuskritik im Sprechen über Schule und EU verwendet. Bei NP treten zudem rassismuskritische Normen zutage, wie die Notwendigkeit, Rassismus zu thematisieren und sich als *weiße* Person dazu zu positionieren. Auch AL expliziert eine rassismuskritische Norm und verwendet dabei rassismuskritisches Fachvokabular: „Othering“ wird im rassismuskritischen Diskurs unter Rückbezug auf postkoloniale Theorie (Said 1978; Spivak 1985) verwendet.

Zum Teil wurden auch implizite rassismuskritische Wissensbestände rekonstruiert, im Fall JG z.B. in der Kritik an einer unterschiedlichen Relevanzsetzung mancher Länder und Kulturen (UK) durch das Lehrwerk zum Nachteil anderer, nicht primär englischsprachiger. Bei NP zeigt sich in der Interpretation der Namenslisten ein Bewusstsein für unterschiedliche Positioniertheit in Bezug auf Rassismus. Gleichzeitig tritt dabei aber auch ein Kurzschluss zutage, denn eine potenzielle Rassifizierung ist nicht zwangsläufig am Namen ablesbar. Des Weiteren ist NPs Schlussfolgerung, Rassismus sei in Gruppen mehrheitlich Betroffener relevanter, insofern diskutabel, als Rassismus alle etwas angeht, eben auch *weiße* Lernende sowie Lehrpersonen. Eine Unsicherheit bezüglich rassismusrelevanter Konflikte, wie sich in NPs „beredtem Schweigen“ (s.a. Doğmus et al. 2022) zeigt, könnte ein Grund dafür sein, dass NP die Thematisierung in Gruppen mit mehrheitlich *weißen* Lernenden scheut, da es in diesen zu mehr Widerspruch kommen könnte. Insgesamt zeigt sich vor allem in den Fällen NP und AL, dass rassismuskritisches und rassistisches Wissen gleichzeitig vorhanden sein können (s.a. Kap 2.2) und dass rassistisches Wissen die Handlungspraxis

strukturieren kann, auch wenn rassismuskritisches Wissen expliziert wird, was aus wissensoziologischer Perspektive einleuchtend ist: NP spricht von Mikroaggressionen, strukturellem Rassismus und eigenen *weißen* Privilegien, gleichzeitig zeigt sich in NPs Sprechen über den Rassismushinweis des Schülers und den Umgang damit im Kollegium, wie virulent struktureller Rassismus und die *weiße* Perspektive von Lehrpersonen im schulischen Kontexten weiterhin sind. Unsicherheit in Bezug auf die eigene Rolle und der Wunsch, sich vor Kritik an der eigenen professionellen Praxis zu schützen führen möglicherweise zu einer *white defensiveness*. An dieser Stelle sollte aber betont werden, dass auch das Wahrnehmen anderer institutioneller Normen und der schulische Habitus Rassismus begünstigen können und nicht jeder Handlung implizites rassistisches Wissen eingeschrieben ist. Dadurch soll die Rassismusrelevanz nicht relativiert werden, da Rassismus in der Konsequenz trotzdem wirken kann. Es soll vielmehr ein Anlass sein den Blick über die individuellen Lehrpersonen mit ihren Wissensbeständen zu erweitern auf die Strukturen der Institution Schule, die einen produktiven Umgang mit Rassismushinweisen erschweren oder verhindern kann. Insgesamt wird anhand der Ergebnisse deutlich, dass Alltagsrassismus in die Institution Schule und institutionalisierten EU eingebettet ist. Habitualisierte Praxen von professionell Handelnden in Schule, wie die Abfrage von Herkunftswissen, könnten durch fachspezifische Normen wie der Herstellung von Lebensweltbezügen und Authentizität und der Aktivierung von Vorwissen begünstigt werden. Essenzialistische Länder-, Kultur-, - und Sprachvergleiche könnten — im Zusammenspiel mit internalisierten rassistischen Wissensbeständen — auch Folgen einer interkulturellen Tradition des EU und landeskundlicher Zugänge von Englischlehrwerken sein. Dies verdeutlicht die Bedeutung der Materialien und Curricula als starken Strang der Struktur. Lehrpersonen, die vor allem im EU einer *textbook defined practice* unterworfen sind, können eigentlich gar nicht anders als das rassistische Wissen der Lehrwerke (Bönkost 2014), das an die eigenen rassistischen Wissensbestände anknüpft, zu reproduzieren (s.a. Güllü & Gerlach i.V.). Lehrwerke und Curricula als eine Art Bezugsnorm des EU sollten demnach weiter beforscht werden, z.B. im Rahmen rekonstruktiv-rassismuskritischer Materialanalyse (Mihan & Vernal Schmidt i.V.).

Dass Rassismus in Schule und EU wirkt, ist ausreichend empirisch belegt (s. Kap. 2.1). Jüngst abgeschlossene Dissertationsprojekte, die mit der DM den EU sowie professionelles Handeln und professionelle (Weiter-)Entwicklung von ELP beforschen, konnten trotz anderer Forschungsschwerpunkte wie Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität (Leonhardt i.E.) oder kritischer Fremdsprachendidaktik (Lüke 2024; Thorbecke i.E.) Rassismusrelevanzen im EU rekonstruieren. Konstruktionen von Zugehörigkeitsordnungen zeigen sich auch in Ausbildungskontexten außerhalb des Englischunterrichts (s. Gallusser & Spiekermeier Gimenes zu Orientierungen in der Pflegeausbildung in dieser Ausgabe). Dennoch bedarf es weiterer Forschung zu Handlungspraktiken von ELP, denen sich (mikro-)ethnographisch mit Erhebungsinstrumenten wie Beobachtungen oder Videographien genähert werden könnte, da Aussagen über die tatsächliche Praxis durch die „Rekonstruktion der Rekonstruktion“ (Bohnsack 2021: 90) nur eingeschränkt möglich sind: Vernal Schmidt (2021) rekonstruiert in einer Studie zu Kultur im Spanischunterricht Orientierungen beteiligter Akteur\*innen in videographierten Unterrichtsstunden und Interviews mit Lehrpersonen, die Rassismusrelevanzen in Bezug auf Sprache (Linguizismus) und rassistischem Sprachgebrauch aufweisen. In einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu bilinguaem Politikunterricht zeigt Schneider (2018) wie sowohl Lehrpersonen Lernende als auch Lernende sich gegenseitig und sich selbst entlang natio-kultureller Grenzlinien ver-ändern, was im Unterrichtsgeschehen zu einem Wechsel von Homogenisierung oder Ausschluss ver-änderter Lernender führt. Die hier dargestellten Ergebnisse bieten dennoch erste Einblicke in handlungsleitende Wissensbestände von ELP.

Auf Grundlage dieser und zukünftiger Ergebnisse im Bereich der Grundlagenforschung könnten Schnittstellen herausgearbeitet werden, an denen Rassismus im EU relevant wird, um so – auch unter Rückbezug auf bereits vorhandene rassismuskritische Forschung (z.B. Mihan 2022) – Aus- und Fortbildungsangebote für die Englischlehrer:innenbildung in der 1. 2. und 3. Phase erarbeiten zu können. Kern der Idee rassismuskritischer Fachdidaktiken (Fereidooni & Massumi 2017; Fereidooni & Simon 2022; Braselmann & Mihan 2025) ist es die Etablierung einer rassismuskritischen Praxis für das Fach schon an der Universität in Forschung und Lehre zu stärken. So sollten beispielsweise etablierte fachdidaktische Prinzipien wie das interkulturelle Lernen rassismuskritisch auf den Prüfstand gestellt werden, da diese möglicherweise rassistische Unterrichtspraktiken wie essentialistische Länder- und Kulturvergleiche normalisieren bzw. begünstigen (s.a. Güllü & Gerlach 2023). Letztendlich zeigen die Fälle JG, NP und AL, wie sich „Rassismus wider Willen“ (Weiß 2013) im professionellen Handeln bzw. Nicht-Handeln von antirassistisch positionierten ELP zeigen kann. Eine rassismuskritische Professionalisierung von (auch antirassistisch positionierten) ELP mithilfe wissenssoziologisch fundierter Interventionen könnte langfristig dazu führen, dass diese nicht nur über Rassismus unterrichten, sondern auch rassismuskritisch und -sensibel unterrichten, Rassismus als strukturierendes Element von Schule und der eigenen Identität mitdenken, Unsicherheiten durch Reflexion zur Professionalisierung nutzen und so ihre eigene Integrität zu wahren.

Während das forschungsethische Dilemma (s.a. Viebrock 2015) der potenziellen Bloßstellung der TN nicht zu unterschätzen ist und eine sorgfältige Abwägung erforderte, überwiegt in der Gesamtschau die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Analyse – im Interesse von Rassismusbetroffenen, der Forschungsgemeinschaft und letztlich auch der rassistisches Wissen reproduzierenden Akteur:innen selbst. Ein Hinweis auf die Offenlegung der rassistischen Sozialisation der Forschenden (Güllü 2025) könnte zudem dazu beitragen, die dichotome Vorstellung von Klägerin und Angeklagten im Kontext rassismusrelevanter Forschungsergebnisse zu dekonstruieren. Eine solche Analyse ist unabdingbar, um die strukturellen Bedingungen sichtbar zu machen, unter denen rassistisches Wissen nicht nur fortbesteht, sondern in institutionellen Kontexten legitimiert und stabilisiert wird. Die Verantwortung der Forschung liegt hier darin, nicht bei der Analyse stehenzubleiben, sondern durch ihre Offenlegung kritische Reflexionsprozesse anzustoßen, die langfristig auch jenen zugutekommen können, die dieses rassistische Wissen – in institutionellen Zwängen eingebunden – (re-)produzieren.

## Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Ralf (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), S. 87-106.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arndt-Michael (2013). Einleitung. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arndt-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 9-32). 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bönkost, Jule (2014). *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. INPUTS – Kritische Beiträge zum postkolonialen und transkulturellen Diskurs, Bd. 5. Trier: WVT.
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, Artikel 481.
- Braselmann, Silke & Mihan, Anne (Hrsg.) (2025). Rassismuskritischer Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 36(1).

- Diefenbach, Heike (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, İnci; Mar Castro Varela, María do; Heinemann, Alisha M. B.; Khakpour, Natascha; Pokitsch, Doris; & Schweiger, Hannes (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: María do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 85-96). Bielefeld: transcript.
- Doğmuş, Aysun; Kourabas, Veronika & Rose, Nadine (2022). Beredtes Schweigen über Rassismus. Be- und Entlastung von Lehrer\*innen im Sprechen über Rassismus und das Potential von Rassismushinweisen. In: Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure, & Anja Steinbach (Hrsg.), *Lehrer\*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 168-185). Weinheim: Beltz.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy & Arndt, Susan (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Essed, Philomena (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fereidooni, Karim (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Sebastian Bartsch, Nina Glutsch & Mona Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51-76). Münster: Waxmann.
- Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.) (2022). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2019). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 9. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Goldberg, David Theo (1993). *Racist Culture. Philosophy and the Politics of Meaning*. Oxford: Blackwell.
- Grein, Matthias (2022). *Fachwahl Französisch und Gender. Eine rekonstruktive Interviewstudie zum Übergang in die Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Güllü, Natalie (2025). 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), S. 91-109.
- Güllü, Natalie (i.V.). Teachers' perspectives on racism at school and in the EFL classroom (Arbeitstitel).

- Güllü, Natalie & Gerlach, David (2023). *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon: Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 5(3), S. 23-39.
- Güllü, Natalie & Gerlach, David (i.V.). Wie sprechen angehende Englischlehrer:innen über (potenziell problematische) Unterrichtsinhalte? Wissenssoziologisch-empirische Einblicke in ein hochschuldidaktisches, rassismuskritisches Setting.
- Hall, Stuart (2016). Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Dorothee Kimmich, Stephanie Lavorano & Franziska Bergmann (Hrsg.), *Was ist Rassismus? Kritische Texte* (S. 172-188). Stuttgart: Reclam.
- Karabulut, Aylin (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen. Institutionelle Grenzbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leonhardt, Carina (i.E.). *Kulturelle und sprachliche Heterogenität im Englischunterricht: Die Rekonstruktion von Professionalisierungsprozessen berufsroutinierter Englischlehrkräfte*.
- Lüke, Mareen (2024). *Englischlehrer\*innen im Umgang mit einer Kritischen Fremdsprachendidaktik: ein praxeologisch-wissenssoziologischer Zugang*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka, & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-179). Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden, & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. , 41-58). Bielefeld: transcript.
- Mihan, Anne (2022). Critical Community Autoethnography als Teil einer rassismuskritischen Englischlehrkräftebildung. In: Eva Wilden, Luisa Alfes, Katja F. Cantone, Sevgi Cikrikci, & Daniel Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 146-56). Bielefeld: wbv.
- Mihan, Anne & Vernal Schmidt, Janina M. (i.V.). Rassismuskritische Lehrbuchanalyse in den fremdsprachlichen Fächern: Impulse und handlungsleitende Orientierungen.
- Miles, Robert (2016). Rassismus. In: Dorothee Kimmich, Stephanie Lavorano & Franziska Bergmann (Hrsg.), *Was ist Rassismus? Kritische Texte* (S. 49-68). Stuttgart: Reclam.
- Nohl, Arndt-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Plikat, Jochen (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Prsyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. Vintago.
- Scharathow, Wiebke (2016). Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.),

- Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand* (S. 107-127). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherschel, Karin (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript.
- Schneider, Eva (2018). *Von hybriden Schülerinnen und Schülern in Dritten Räumen. Rekonstruktion kultureller Bildungsprozesse im bilingualen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), S. 247-272.
- Starck, Jordan G.; Riddle, Travis; Sinclair, Stacey; & Warikoo, Natasha (2020). Teachers Are People Too: Examining the Racial Bias of Teachers Compared to Other American Adults. *Educational Researcher*, 49(4), S. 273-284.
- Terkessidis, Mark (1998). *Psychologie des Rassismus*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Terkessidis, Mark (2018). *Interkultur*. 7. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Thorbecke, Karoline (i.E.). Eine rekonstruktive Annäherung an Critical Literacy. Dokumentarische Analyse von Kleingruppenarbeiten im Englischunterricht einer 10. Klasse.
- Vernal Schmidt, Janina M. (2021). *Kultur im Spanischunterricht: neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Viebrock, Britta (2015). *Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung: Eine systemische Betrachtung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Weiß, Anja (2013). *Rassismus wider Willen: Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

## Autorinnenangaben

Natalie Güllü, M.Ed., Bergische Universität Wuppertal

Rassismuskritik, Professionsforschung, Kritische Fremdsprachendidaktik

---

## Anhang

### Anhang 1: Interviewleitfaden

#### Teil 1: Berufsbiographische Einstiegserzählung

Stimulus: „Sie sind ja Englischlehrer:in... Ich möchte Sie darum bitten, mir zu erzählen wie Sie zum Fach Englisch gekommen sind. Mich interessiert dabei alles, was für Sie persönlich wichtig war und ist. Sie können dabei so weit ausholen, wie Sie möchten und von allem erzählen, was für Sie dazu gehört, dass alles so gekommen ist. Ich unterbreche Sie erstmal nicht, sondern mache mir höchstens ein paar Notizen, wo ich später noch mal nachfragen möchte. Ich höre einfach zu.“

#### Teil 2: Episodischer Teil mit auf Handlungspraxis abzielenden Erzählaufforderungen

- Was beschäftigt Ihre Schüler zurzeit? Erzählen Sie mir von einer Situation, in der das deutlich wird.
- Was beschäftigt Sie gerade in Bezug auf Ihren Englischunterricht? Erzählen Sie mir davon.
- Erzählen Sie mir von einem Stundenthema, das Sie unterrichtet haben und das für Sie besonders besonders relevant oder bedeutsam war.
- Erzählen Sie mir von einem Stundenthema, das Sie unterrichtet haben und das für ihre Schüler:innen besonders relevant oder bedeutsam war.
- Welche Rolle spielen fremdsprachliche Kompetenzen in Ihrem Englischunterricht? Erzählen Sie mir von einer Situation, in der das deutlich wird.
- Erzählen Sie mir von einer Unterrichtsstunde, in der interkulturelles Lernen im Mittelpunkt stand.
- Erzählen Sie mir von Ihrer Arbeit mit Schülern. Gibt es eine Situation, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist?
- Gab es auch eine Situation, die für Sie herausfordernd/schön war?

#### Teil 3: Episodischer Teil mit auf Rassismusrelevantes abzielenden Erzählaufforderungen

- Sie haben vorhin von ... erzählt. Welche Rolle spielt Rassismus denn da an Ihrer Schule? Können Sie mir von einer Situation erzählen, in der das deutlich wird?
- Sie haben von Rassismus an Ihrer Schule erzählt. Welche Rolle spielt Rassismus denn in Ihrem Englischunterricht? Erzählen Sie mir doch von einer Situation, in der das deutlich wird.

## Anhang 2: Sequenzen der Interviews

*Interview JG*

Sequenz	Oberthema
	Teil 1
1	Englisch als Verkehrssprache in Elterngesprächen
	Teil 2
2	Krieg in der Ukraine und Englisch
3	Persönliche Angelegenheiten der Schüler:innen und Englisch
4	Englisch als Verkehrssprache in mehrsprachigen Familiensettings
5	Schulbuchnutzung und Lehrplanvorgaben
6	Landeskunde im Englischunterricht
7	Für Schüler:innen relevante Themen und Landeskunde
8	Unterrichtsstunde zu Südafrika und „Gleichberechtigung“
9	Geschlechtsidentität als relevantes Stundenthema für Schüler:innen
10	„Miniprojekt“ zu Geschlechtsidentität im Ländervergleich
11	Fremdsprachliche Kompetenzen und Mehrsprachigkeit
12	Interkulturelles Lernen und „Miniprojekt Heimatland vorstellen“
	Teil 3
13	Rassismus an der Schule
14	Rassismus im Englischunterricht
15	Rassismus der „gesellschaftlichen Herkunft“
16	Über Rassismus unterrichten mit landeskundlichen Themen

*Interview JG*

Sequenz	Oberthema
---------	-----------

*Interview NP*

Sequenz	Oberthema
	Teil 1
1	Auslandsaufenthalt in England ohne Erasmus
	Teil 2
2	Mediennutzung der Schüler:innen und Rassismus in den Medien
3	Mit den 9ern Rassismus thematisieren?
4	Gender in den Lehrplan, Shakespeare aus dem Lehrplan raus
5	Für Lehrperson relevantes Stundenthema
6	Stunde zum Thema Rassismus mit dem Roman „The Hate you Give“
7	Schüleraussage „all lives matter“ in Stunde zu Black Lives Matter
8	Gespräche mit Kolleg:innen über „all lives matter“-Vorfall, Verweigerung einer Kollegin über Rassismus zu unterrichten (Teil I)
9.1	Für Schüler:innen (ir)relevante Themen: Klimawandel, Bewerbungen, Australia
9.2	Für Schüler:innen relevantes Thema II: Interkulturelle Kompetenz und Literatur)
10	Interkulturelles Lernen mit dem Roman „The Great Gatsby“
	Teil 3
11	Rassismus an der Schule in „heterogenen“ und „homogenen“ Gruppen
12	Verweigerung einer Kollegin über Rassismus zu unterrichten (Teil II)

*Interview JG*

Sequenz	Oberthema
13	Rassismus im Englischunterricht

*Interview AL*

Sequenz	Oberthema
1	Kulturvergleiche in „Seiteneinsteigerklassen“ und Othering