

Die überarbeiteten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) aus einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Perspektive

Janina M. Vernal Schmidt¹, Katharina Wieland² und Natalie Güllü³

Language teaching is ideal for promoting diversity-sensitive and anti-discriminatory perspectives and thus counteracting the (re-)production of discriminatory knowledge among learners and teachers due to its focus on cultural and communicative learning. We therefore see the revised educational standards (KMK 2023) as a missed opportunity for critical-emancipatory language teaching: instead of a clear commitment to an inclusive and diversity-sensitive orientation, the educational standards remain convoluted and ambivalent in relevant passages. This is reflected in the inconsistent handling of the concept of heterogeneity, which is interwoven with interculturality (sometimes as a discourse of deficits, sometimes as a discourse of opportunities), drawing on an essentialist concept of culture. The naïve image of multilingual language teaching, which is more akin to double monolingualism, and the disregard for the diverse linguistic experiences of learners are problematic in our view. Our article discusses these and other inconsistencies in the revised educational standards.

1. Hinführung

Die 2019 vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen empfohlene Überarbeitung der Bildungsstandards (BiSta) speist sich zum einen aus gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und zum anderen aus Erfahrungen bei der Implementierung der BiSta von 2003/2004 (Deutsches Schulportal 2022). Hier werden v.a. eine Heterogenität der Schülerschaft sowie der digitale Wandel als Felder hervorgehoben, die einer besonderen Beachtung bedürfen (KMK 2023). Generell kann gegenwärtig von einer Epoche gesprochen werden, die von Brüchigkeiten, Verunsicherung, Non-Linearität und Unverständlichkeiten geprägt ist (Cascio 2020). Neben technologischem Wandel und steigenden Migrations- und Fluchtbewegungen stellen Pandemien, eine sich zuspitzende Klimakrise, Kriege,

1 Korrespondenzadresse: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Janina Vernal Schmidt, Westsächsische Hochschule Zwickau, Kornmarkt 1, 08056 Zwickau, E-Mail: janina.vernal.schmidt@fh-zwickau.de

2 Korrespondenzadresse: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katharina Wieland, Institut für Romanistik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Ludwig-Wucherer-Str. 2, 06108 Halle, E-Mail: katharina.wieland@romanistik.uni-halle.de

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

das Erstarken autoritär-nationalistischer Parteien sowie wirtschaftliche Unsicherheiten den Horizont dar, vor dem bereits ansässige sowie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gemeinsam in der Schule eine Fremdsprache erlernen sollen. In einer an Pluralität und Parität orientierten Demokratie kommt Schule eine besondere Rolle für die Ermöglichung von Chancengerechtigkeit und Teilhabe aller Lernenden zu, auch wenn die Realität in Deutschland noch eine andere ist. Dabei sind schulische Akteur:innen die ersten, die mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in Kontakt kommen und Umgänge mit ihnen finden müssen. In diesem Kontext stellen die BiSta für die Fächer eine verbindliche Zielperspektive dar, denn sie geben "normative Erwartungen, auf die hin Schule erziehen und bilden soll" (KMK 2004: 11), vor. Insofern sind sie ein Instrument, das neben weiteren bildungspolitischen Dokumenten wie den KMK-Lehrerbildungsstandards (2019) oder dem KMK-Beschluss "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" (KMK 2013), aber auch der von der DGFF (2021) herausgegeben Stellungnahme zu Inklusion Deutungsangebote in Bezug auf Inklusion und die Minderung von Ungleichheiten vorgibt. Es ist Ziel des vorliegenden Beitrags, die in den BiSta von 2023 relevanten Deutungsangebote zu Inklusion, Sprache und Kultur rekonstruktiv herauszuarbeiten, diskriminierungskritisch zu rahmen und weitere Fragen bzgl. Der Diversitätssensibilität der BiSta aufzuwerfen.

2. Inklusion, Diversität und Diskriminierungskritik

In einer sich sprachlich und kulturell immer weiter hybridisierenden Welt ist Sprachenlernen ein wichtiger und lebenslanger Prozess, für den in der Schule Weichen gestellt werden. Die vielfältigen Vorerfahrungen, Stärken und Identitäten der Lernenden sollten dabei als Potenziale erkannt und methodisch-didaktisch angemessen gefördert werden. Ziel des FU ist also die Ermöglichung von Partizipation auf verschiedenen Ebenen: in der Schulgemeinschaft durch Umsetzung eines inklusiven bzw. diversitätssensiblen Unterrichts (DGFF 2021), in der Gemeinschaft der (Fremd-)Sprachenlernenden durch aktive Mitgestaltung des eigenen Sprachenlernens (Lerner:innenautonomie, Entwicklung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit), im gesellschaftlichen und politischen Leben durch die Entwicklung von Diskurskompetenz und kritisch-reflexiver kultureller Kompetenz u.a. im Rahmen von einem diskriminierungskritischen bzw.

kritisch-emanzipatorischen FU.⁴ Eine zentrale Rolle spielt dabei die Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Themen, v.a. hinsichtlich Ungleichheit, Differenz und Machtstrukturen (Mihan & Voerke 2022). Im Folgenden sollen die hier hervorgehobenen Begriffe kurz konzeptionell erläutert werden, bevor sie als zentrale Analysekategorien in Bezug auf die BiSta herangezogen werden.

Die Fremdsprachendidaktik schreibt dem Erlernen von Fremdsprachen einen genuinen Bildungswert zu. Im Sinne der Partizipation aller geht sie daher weniger von einem engen Verständnis von Inklusion mit Konzentration auf sonderpädagogische Förderbedarfe aus, sondern schließt sich der Perspektive an, dass Menschen durch Strukturen innerhalb von Systemen eingeschränkt werden. Somit hat sich die Diskussion zu einem sogenannten weiten Verständnis von Inklusion geöffnet (Gerlach & Schmidt 2021); berücksichtigt werden sollen im Sinne einer Diversitätssensibilität u.a. auch die Dimensionen sozioökonomischer Familienhintergrund, Mehrsprachigkeit, Hochbegabung, Neurodiversität und andere besondere Lernvoraussetzungen (DGFF 2021).

Ein inklusiver FU soll also

[...] eine genuine, differenzierte Auseinandersetzung mit Sprachen und Kulturen [erlauben], aber auch die Reflexion der eigenen Identität sowie der eigenen fremdsprachlichen und mehrsprachigen Fähig- und Fertigkeiten. Neben der Entwicklung von fremdsprachlicher Diskursfähigkeit sowie Mehrsprachigkeit wird damit das Ziel verfolgt, Offenheit gegenüber Vielfalt und einen verständnisvollen Umgang mit Differenzen zu entwickeln, Vorurteile abzubauen, Gemeinsamkeiten festzustellen und sich positiv gegenüber Veränderung einzustellen. (DGFF 2021: 2)

Gerlach und Schmidt (2021) heben auch hervor, dass die wenigen vorhandenen Studien auf einem recht engen Inklusionsbegriff basieren. Sie untersuchen entweder Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen oder nehmen außer diesen höchstens noch Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Bildung in den Blick. In Bezug auf Mehrsprachigkeit gelinge es hier aber nur Küppers (2019), sprachliche Unterscheidungen zwischen erst- und fremdsprachlichen Lernenden aufzuheben. Dabei sind die Diversifizierung des schulischen (Fremd-)Sprachenangebots, das Einbeziehen von Migrationssprachen bzw. die bildungssprachliche Nutzung von Familiensprachen ein Anliegen eines inklusiven, diversitätssensiblen und auf Partizipation ausgelegten FU (DGFF 2021).

4 "[Diskriminierungskritik] regt dazu an, sich mit der eigenen Involviertheit in diskriminierende Verhältnisse auseinanderzusetzen und durch diese geprägte Denk- und Handlungsweisen kritisch zu hinterfragen. Entsprechend ist kritische Selbstreflexion sowohl ein wesentliches Ziel diskriminierungskritischer pädagogischer Praxis als auch – als Fähigkeit der Bildungsarbeitenden – als zentrale Voraussetzung für diese anzusehen" (Bonköst 2016: 1f.). Das Ziel dabei ist, "Veränderungen von Ungerechtigkeit und Diskriminierungsstrukturen in den je eigenen und möglichen Kontexten" zu erarbeiten (Perko & Czollek 2014: 158).

Die Forderung nach Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mitgestaltung des eigenen lebenslangen Sprachenlernens ist somit zentral. Als seit Jahren mantraartig wiederholtes Schlagwort der Fremdsprachendidaktik scheint sie Heilsbringer wie Schreckgespenst gleichermaßen. Es herrscht Einigkeit darüber, dass das Einbeziehen bereits erlernter (Fremd-)Sprachen gewinnbringend u.a. für Sprachlernkompetenz, Sprachbewusstheit, Wortschatzerwerb sein kann. Umgesetzt wird diese Arbeit mit Mehrsprachigkeit in den meisten Fällen aber nur in Bezug auf vorgelernte Schulfremdsprachen. Die Anzahl fachdidaktischer Vorschläge für den Einbezug lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist überschaubar, in Lehrwerken spielt diese bisher kaum eine Rolle (Marx 2014; Kropp 2017; Bredthauer 2018).

Trotz einer theoretisch positiven Grundhaltung zu Mehrsprachigkeit stößt diese an die Grenze der funktionalen Einsprachigkeit des FU. Immer noch begründet auf ein eigentlich überholtes *Native-Speaker*-Ideal, welches aber implizit noch immer in Vorstellungen von Lehrpersonen, in fremdsprachendidaktischer Forschung oder in Bildungsdokumenten enthalten ist (Schmenk 2022), werden absichtliche oder unabsichtliche Sprachmischungen nicht als natürliches Phänomen des *Translanguaging* begriffen (u.a. García & Otheguy 2020), sondern als Fehler klassifiziert. Die *Native Speaker* dieses Ideals sind monolinguale Sprecher:innen, denen häufig auch eine spezifische Nationalkultur zugeordnet wird, womit auch das Narrativ "der Einheit von Sprache, Kultur und Identität" perpetuiert wird (Schmenk 2022: 177) und dies v.a. zugunsten der europäischen Sprachen und Kulturen. Für lebensweltlich mehrsprachige Lernende bedeutet dieser Umgang mit Mehrsprachigkeit immer noch vorrangig Anpassung an monolinguale Vorstellungen und (Sprach-)Praktiken, da ihre eigene Mehrsprachigkeit weniger wert scheint. Knappik und Ayten (2022) sehen in diesem Umgang, bei dem "Sprecher*innen kapitalisierter Mehrsprachigkeit zur strikten Selbstdisziplinierung in ihrer sprachlichen Praktik angehalten und so als Sprecher*innen entmächtigt werden" (ebd.: 257), eine Form des Rassismus, die häufig harmlos und unscheinbar daherkommt.

Und auch wenn der FU immer stärker auf einen weiten Inklusionsbegriff ausgerichtet ist, der prozessorientierte, individuelle Lern- und Entwicklungsbedingungen der Schüler:innen und somit auch deren Mehrsprachigkeit stärker in den Blick nehmen müsste, werden sprachliche Fähigkeiten – sei es im Deutschen oder in der Fremdsprache – von mehrsprachigen Lernenden eingeschätzt, als würden sie monolingual aufwachsen, wie Chilla und Hammann (2021) in Bezug auf Sprachdiagnostik in der Grundschule kritisieren.

Im Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden zeigen sich Ungleichbehandlungen, welche einer diskriminierungskritischen Auseinandersetzung bedür-

fen. Unterricht sollte als eine kulturelle Praxis verstanden werden, in der politische und geschichtliche Kontexte sowie bestehende Machtverhältnisse berücksichtigt werden (Fereidooni & Simon 2022) und in der es für Lehrpersonen wie für Lernende wichtig ist, das eigene Involviertsein in gesellschaftliche Machtverhältnisse beständig zu reflektieren (Vernal Schmidt 2022a, b). Die genannten Autor:innen betonen die Bedeutung einer rassismuskritischen Fachdidaktik in einer Migrationsgesellschaft, damit (künftige) Lehrpersonen Rassismen nicht unhinterfragt (re-)produzieren, sondern in die Lage versetzt werden, bei den Lernenden und sich selbst Bildungsprozesse anzuregen, in denen sie Texte und Bilder dekonstruieren lernen und sich bewusst werden, welche Funktionen die Konstruktion von Differenzen hat.

Immer noch ausgehend vom interkulturellen Paradigma, in dem das Fremde dem Eigenen zwar mit dem hehren Ziel der Toleranz und der Befähigung zum empathischen Perspektivwechsel gegenübergestellt wird, werden durch Lehrpersonen und Lehrmaterialien – gerade auch wegen der Reduktion auf eine künstliche Binarität – zahlreiche Stereotype und damit auch diskriminierende und rassistische Inhalte reproduziert (Bönkost 2022; Mihan & Voerke 2022; Vernal Schmidt 2022b). Um diese zu erkennen, muss ein (rassismus-)kritischer FU den Lernenden die Möglichkeit geben, "Standpunktreflexivität" (Fereidooni & Simon 2022: 6) mitzudenken, das vermeintlich Normale und die eigene Identität als (aktive) Mitglieder kultureller Gemeinschaften zu beleuchten; kurz sich selbst als plurikulturelles Wesen wahrzunehmen. Das Modell der interkulturellen Kompetenz (ICC nach Byram 1997), das aus rassismuskritischer Perspektive viele Schwachstellen aufweist (Güllü & Gerlach 2023), da es Differenz, Binarität und *Otherring* erst konstruiert, ist in der Fremdsprachendidaktik und unserer Analyse nach auch in den neuen BiSta weiterhin alternativlos. Berücksichtigt man die Entwicklung des biologistischen Rassismus der Aufklärung hin zu einem Rassismus ohne Rassen, auch bekannt als Kulturrassismus, verdeutlicht sich die Notwendigkeit von Sensibilität und einer kritischen Perspektive auf das Konstrukt "Kultur", das eben an nationalstaatliche, essentialistische und rassifizierende Kategorien anknüpft. Dies ist auch im Sinne einer kritischen Fremdsprachendidaktik nach Gerlach (2020), auf Basis der kritischen Pädagogik und der *Critical Literacy*. Sie soll den Lernenden ermöglichen, Sprache, Texte und Diskurse auch in kulturelle Kontexte eingebettet und kritisch auf ihre impliziten Strukturen hin wahrzunehmen, und somit u.a. vermitteln, dass Sprache Macht ist und Ungleichheit konstruieren, diese aber auch relativieren kann (ebd.: 7).

3. Eine rekonstruktive Annäherung an die Bildungsstandards

Im Folgenden sollen nun Deutungsangebote zu den Themen "Inklusion", "Kultur" und "Sprache" in den überarbeiteten BiSta für die erste Fremdsprache herausgearbeitet werden. Es handelt sich dabei um eine *bottom-up*-gesteuerte Einzelfallanalyse des Dokuments, die aus Platzgründen ohne Betrachtung dessen Entstehungsgeschichte auskommen muss. Ein solcher Ansatz hat gegenüber einer Inhaltsanalyse den Vorteil, dass nicht allein die Oberflächenstruktur untersucht wird und das Dokument somit nicht einzig auf seine Funktion als "Informations-Container" (Wolff 2013: 511) reduziert wird.

Wir verstehen die BiSta als Schauplatz verschiedener Diskurse (im Sinne Foucaults) von Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis, auf dem fachbezogene Reformbestrebungen vorgestellt und Bildungswirklichkeit konstruiert wird (Meyer 2020: 4). Als "spezifische Diskursbeitragsform" (Meyer 2020: 11) produzieren sie zu einer bestimmten Zeit Wirklichkeit in Form von Wissen über einen spezifischen Gegenstand und strukturieren gesellschaftliche Ordnungen. Demnach können sie als "methodisch gestaltete Kommunikationszüge mit Handlungscharakter" (ebd.: 4) eingeordnet und zum Analysegegenstand werden. In den BiSta verdichtet finden sich Ziele und Idealvorstellungen, die wir mit Jäger (1993) als eine spezifische Form von Sprechbarkeit verstehen. Sie geben als Sprechakt "auch Auskunft [...] über die (sozialisatorisch, gesellschaftlich und historisch geprägten) Motive und Absichten ihrer Verfasser_innen" (ebd.: 11). Für die Analyse und Interpretation des Dokuments greifen wir auf die Forschungsperspektive des integrativen Basisverfahrens zurück (Kruse 2015) und arbeiten mit forschungsgegenständlichen Analyseheuristiken. Die Auswahl der zu analysierenden Textstellen erfolgt anhand der Fragestellung, inwiefern im Dokument eine Bezugnahme auf Akteur:innen im Zusammenhang mit sozialer Differenz über verschiedene Kategorien genommen wird, und Stellen, in denen relevante Themen besonders intensiv und metaphorisch stark verdichtet zum Ausdruck kommen. Diese Passagen werden einer textinternen komparativen Analyse und ggf. der Argumentationsanalyse nach Bayer (2007) unterzogen. An die herausgearbeiteten Kernstellen legen wir unsere unter Abschnitt 2 dargestellte theoretische Rahmung an und binden diese an die oben diskutierten fachdidaktischen Diskurse zurück. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der Felder "Heterogenität" und "Inklusion" (4.1) sowie der Felder "Sprache(n)" (4.2) und "Kultur" (4.3).

4. Ergebnisse

4.1 Heterogenität und Inklusion

Die BiSta thematisieren Heterogenität⁵ noch vor Inklusion in der Einleitung des Dokuments in einer relativ ausführlichen Passage, was auf die Relevanz für die fremdsprachlichen Fächer verweist. Bevor in den BiSta vier Heterogenitätsdimensionen hervorgehoben werden, wird angemerkt: Die BiSta "gelten für alle Schülerinnen und Schüler, die die entsprechenden Abschlüsse anstreben. Bei der Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht muss jedoch selbstverständlich die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden" (ebd.: 3). Inwiefern hier von 'Selbstverständlichkeiten' in Bezug auf die Umsetzung eines heterogenitätssensiblen FU gesprochen werden kann, ist nach den Studienergebnissen von u.a. Rose (2012), Marmer (2017) und Karabulut (2022) bzgl. Diskriminierungserfahrungen von Lernenden of Color im Schulunterricht anzuzweifeln. Direkt ins Auge fällt die Frage nach der Bezugsgröße: Wer soll als "heterogen" in Bezug zu wem gelten? Wie sieht der fiktive Normschüler⁶ aus, der hier angesetzt wird? Die folgende Benennung vier ausgewählter, relevant gesetzter Heterogenitätsdimensionen hilft, ihn aufzuspüren: sozialer Hintergrund, kultureller Hintergrund, das Geschlecht der Schüler:innen und ihre Herkunftssprache. Mehrere Dinge dokumentieren sich an dieser Stelle: Zunächst zeigt sich hier eine aktive Herstellung mittels einer *A-priori*-Zuschreibung von Differenzen durch die BiSta selbst, indem z.B. an dieser Stelle in heteronormativer Manier von "ihrem Geschlecht" (KMK 2023: 3) gesprochen wird. Mit dieser sprachlichen Wahl wird die Idee einer stets eindeutigen Zuordnung von Personen zu einem Geschlecht nahegelegt – Lernende, die sich nicht mit einem bestimmten Geschlecht identifizieren, fallen aus diesem Muster heraus. Weiterhin lässt sich in den BiSta das Verständnis von Heterogenität im Sinne individueller Unterschiede herausarbeiten, wobei Vielfalt eben nicht als etwas verstanden wird, das alle vereint, sondern im Sinne von trennenden Differenzen entlang von Kategorien vorgetragen wird. Damit zeigt sich ebenso das Fehlen einer intersektionalen Perspektive auf Heterogenitätsdimensionen. Am eklatantesten erscheint uns jedoch die fehlende machtkritische Betrachtung dieser Dimensionen. Das Dokument legt die Lesart

5 In Bezug auf FU wird unserer Beobachtung nach vermehrt der Begriff "Heterogenität" gewählt, um der Verschiedenheit von Individuen und Gruppen innerhalb des Unterrichts zu begegnen (Walgenbach 2017). Diversitäts-Ansätzen im Bildungsbereich hingegen wohnt generell eine machtkritische Perspektive und ein positiver Umgang mit Unterschiedenen inne (Georgi 2018). Insofern ist die Wahl des Begriffs "Heterogenität" in den BiSta bereits als eine Entscheidung für eine Perspektive auf Vielfalt mit dem u.E. verengten Fokus auf Unterschiede zu verstehen.

6 Es ist im Rahmen des Analyseansatzes nach Kruse (2015: 474f.) davon auszugehen, dass die Wahl dieser Kategorien nicht zufällig geschehen ist, sondern für eine sinnhafte und symbolische Gestalt steht.

nahe, die Unterschiede seien erstens existent (Naturalisierung) und nicht Kategorien, die durch gesellschaftliche Prozesse hergestellt und auch wieder außer Kraft gesetzt werden können (*un-/doing difference*). Zweitens wird nirgends erwähnt, dass diese Dimensionen nicht einfach nur (produzierte) Unterschiede darstellen, sondern dass sie auch diskriminierungsrelevante Wirkmacht auf die so besonderen Lernenden entfalten können. Drittens wird implizit davon ausgegangen, dass sich Heterogenitätsdimensionen *per se* auf Betroffene benachteiligend auswirken. Jene Lernenden werden somit in die Ecke des Defizitären verschoben. Denn gemäß der BiSta bedarf Heterogenität "schulischer Unterstützungsangebote[, um] die Voraussetzungen zu schaffen, dass alle Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in der Regel erreichen können" (ebd.: 3). Die Schlussfolgerung ist, dass die Heterogenität Lernende von diesem Ziel abhalten würde.

Im Additum des inklusiven Unterrichts spiegelt sich nun auch das Verständnis von Heterogenität als didaktische Herausforderung und Problem wider, das bewältigt werden muss (Walgenbach 2017). Dabei lässt der Text offen, inwiefern ein inklusiver Unterricht obligatorisch oder als ein fakultatives Extra zum heterogenitätsbewussten Unterricht verstanden werden soll. Jedenfalls fasst das vorliegende Dokument unter "Inklusion" die individuellen Lernvoraussetzungen und die Anpassung des Unterrichts an verschiedene Lerntypen, Interessen und Motivationslagen im Rahmen eines leistungsdifferenzierenden bzw. "zieldifferenten Unterrichts" (ebd.: 3). Zieldifferenten Unterricht bezieht sich laut KMK-Beschluss (2018) auf "körperliche Besonderheiten, [...] Besonderheiten im individuellen Lernprozess [sowie] Besonderheiten im sozialen Verhalten" (ebd.: 2). In diesem Sinne legt der Text hier ein enges Verständnis von Inklusion nahe, welches weder dem Verständnis von Inklusion aus dem DGFF-Positionspapier (2021) noch langjährigen erziehungswissenschaftlichen Debatten entspricht. Der fiktive Normschüler kann also mit Bezug auf Heterogenität und Inklusion als nicht-behinderter Lernender rekonstruiert werden. Weiterhin legt die explizit genannte Dimension "Herkunftssprache" als Heterogenitätsdimension nahe, dass es sich auch nicht um einen (migrationsgesellschaftlich) mehrsprachigen, sondern einen monolingual mit der Sprache Deutsch aufwachsenden Lernenden handelt.

4.2 Sprache(n)

Wie gesehen, wird die Kategorie "Sprache" im Sinne von Herkunftssprache als ein Heterogenitätsmerkmal bei Lernenden explizit hervorgehoben. Es heißt, ihre Berücksichtigung im FU sei "selbstverständlich" (KMK 2023: 3), da Lernende "in einer von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt geprägten Lebenswelt" aufwachsen (ebd.: 6) und folglich "plurilinguale Kompetenz" (ebd.) in den FU hi-

neintragen würden. Wir meinen, dass hier behauptete Anerkennung und Einbezug migrationsbedingter sprachlicher Vielfalt⁷ im FU bis heute keine Selbstverständlichkeit darstellt. Unter anderem verweisen Studien von Mehlhorn (z.B. 2015) sowie die Befragung Lehramtsstudierender von Heyder und Schädlich (2014) auf eine ungebrochene Wirkmacht des doppelt monolingualen Habitus im FU. Die Passage, nach welcher der Unterricht in der ersten FS den Lernenden ermögliche, "in einer weiteren Sprache als Deutsch zu agieren", impliziert eindeutig die Vorstellung monolingual aufwachsender Lerner:innen (KMK 2023: 6). Etwas später geben die BiSta Empfehlungen dazu, wie mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit umgegangen werden sollte. Es wird eingeräumt, dass der FU bisher noch nicht mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgerichtet ist: "Dieses [Sprach-]Repertoire *sollte* wertgeschätzt, systematisch aufgegriffen und ausgebaut werden" (KMK 2023: 7; Hervorh. Autorinnen). Eine solche inkonsistente Darstellung ist irreführend. Sie kann dazu dienen, das langjährige bildungspolitische Versäumnis, lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Lernenden als integrativen Bestandteil fremdsprachlicher Unterrichtsrealität anzuerkennen (Krüger-Potratz 2016), zu verschleiern. Zudem verbleiben die Konzepte 'Plurilingualität' sowie 'Repertoire' ohne eindeutige Referenzen.

Weiterhin erscheint uns problematisch, dass in den BiSta ein idealistisches, entpolitisiertes Bild von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gezeichnet wird. Die plurilingualen Kompetenzen werden als stets zur Verfügung stehende "Ressource" für fremdsprachliche Verständigung und Lernen weiterer Sprachen angesehen (KMK 2023: 7). Der identitätsstiftende, mit Emotionen verknüpfte Aspekt von Mehrsprachigkeit (Hu 2018) wird zwar kurz erwähnt (KMK 2023: 6), gerät dann aber aus dem Blick. Das Sprachrepertoire wird bei Busch (2021) jedoch als "heteroglossischer Möglichkeitsraum" gerahmt (ebd.: 33), der sich dadurch auszeichnet, dass "bestimmte Sprachen, Codes oder Sprechweisen so mit emotionalen oder sprachideologischen Konnotationen besetzt [sind], dass sie in bestimmten Momenten nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung stehen" (ebd.) oder sogar aus Scham verheimlicht werden. Die "kommunikative[n] Erfahrungen mit unterschiedlichen Registern, Dialekten und Herkunftssprachen" (KMK 2023: 6) von Schüler:innen im Alltag sind bisweilen abwertender und verletzender Art: Lernende (wie auch Referendar:innen) of Color erfahren fortlaufend Ausschlüsse (z.B. über Sprachverbote) oder Abwertungen, wenn es ums Sprechen gewisser

7 Dies betrifft zahlreiche nicht als Schulfremdsprachen berücksichtigte Migrationssprachen, aber auch die Bevorzugung von europäischen Standardvarietäten bspw. im Falle von Französisch (und Spanisch). Dies wird virulent, wenn Lernende diese Varietäten z.B. aus dem frankophonen Afrika (oder aus Lateinamerika) in den FU einbringen und diese z.B. von Lehrpersonen negativ bewertet oder kommentiert werden (Vernal Schmidt 2021).

(Migrations-)Sprachen geht, oder werden aufgrund ihrer Akzente, denen gesellschaftlich kein hohes Prestige zukommt, abgewertet oder als bildungsfern wahrgenommen (Fereidooni 2016). Diese Form von sprachlichem Rassismus ist auch unter dem Terminus "Linguizismus" bekannt (Dirim 2016). Es zeigt sich in den BiSta, dass Sprache als produktives Mittel zur Herstellung von Differenz ausgeblendet bleibt, ganz so "als sei [sic] der Gegenstand 'Sprache' und das eigene darauf bezogene Handeln völlig unberührt von Macht und Differenz" (ebd.: 195).

Indessen suggeriert der Begriff "Herkunftssprachen" (KMK 2023: 6), dass diese eben nicht als Teil der Sprachlandschaft Deutschlands angesehen werden und dass Lernende 'mit Herkunftssprache' in Deutschland fremd sind und bleiben (*Othering*). Zudem unterliegen ihm fragwürdige Normalitätsannahmen (Dirim 2015). Er basiert zum einen auf einem homogenen Verständnis der jeweils gemeinten (Migrations-)Sprache, das es aufgrund interner Vielfalt aller Sprachen so aber nicht gibt. Zum anderen wird so getan, als finde die Primärsozialisation bei herkunftssprachlich markierten Personen in einer anderen Sprache als der dominanten Sprache der Mehrheitsgesellschaft statt, wo doch die meisten Kinder in vielfältigen Spracherwerbssettings aufwachsen.

4.3 Kultur

Hinter jeder menschlichen Handlung steht eine gewisse Auffassung von Kultur, die sich über den sprachlichen Ausdruck rekonstruieren lässt. Im Fall der BiSta fällt auf, dass im Text nicht aufgelöst wird, was genau unter dem Begriff "Kultur" verstanden wird. Dies wäre jedoch wichtig, da Kultur insbesondere bzgl. Des Bereichs der interkulturellen Kompetenz relevant wird. Gerade essentialistische Auffassungen von Kultur können der "Verfestigung nationaler, ethnischer und kultureller Zuschreibungen und Zuordnungen" zuträglich sein und dafür sorgen, "dass das vermeintliche Wissen über Andere sowie soziopolitische Macht- und Dominanzverhältnisse unangetastet bleiben" (Vernal Schmidt 2021: 49). Ein transparenter und kritischer Umgang mit dem Kulturverständnis wäre somit im kritischen FU höchst bedeutsam.

Die BiSta verorten den fremdsprachlichen Unterricht "in einer von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt geprägten Lebenswelt" (KMK 2023: 6). Damit wird Kultur eng verknüpft mit Mehrsprachigkeit und somit gesellschaftlichen Migrationsverhältnissen eingeführt. Auch wenn zunächst ein positiver Zugang zu 'Vielfalt' und deren Anerkennung ausmachbar ist, schwingt jedoch mit, dass es einen kulturell einheitlichen Gegenpol, möglicherweise in Abwesenheit von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Vielfalt, gibt.

Der Bezug auf das vielfach kritisierte Konzept der "interkulturellen Kompetenz", die in den BiSta in Verbindung mit zwei unterschiedlichen Ansätzen eingeführt wird, stellt sich als kontraproduktiv für die angekündigte Konsistenz und Optimierung von Konzepten sowie für ein transparenten kulturbezogenen FU heraus. Es wird zwar auf das Konzept von "Plurikulturalität" aus dem Begleitband zum GeR (2018) rekurriert (KMK 2023: 2 bzw. 6); präferiert wird jedoch der Begriff "Interkulturalität" in den BiSta verwendet. Es erschließt sich uns nicht, inwiefern dieses Verwirrspiel der "allgemeinen Verständlichkeit" (KMK 2023: 6) dienen kann, v.a. da die Paradigmen – zieht man respektive die Definition aus dem Begleitband zum GeR und die Definition von Byram (1997) heran – nicht deckungsgleich sind (Burwitz-Melzer 2019). Dass weder die pluri- noch die interkulturelle Kompetenz eine macht- und diskriminierungskritische Perspektive enthalten, wurde bereits in Abschnitt 2 sowie mit Bezug auf das Verständnis migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit kritisiert. Wir kommentieren abschließend zwei weitere Stellen: Erstens sollen bei Lernenden durch die unterrichtliche Vermittlung "kulturell geprägter Perspektiven" (KMK 2023: 6) interkulturelle Kompetenzen angebahnt werden. Diese Formulierung ist vor dem Hintergrund der Annahme, dass den BiSta eine essentialistische Auffassung von Kultur zugrunde liegt, insofern interessant, als dass sie suggeriert, es gäbe auch Perspektiven, die nicht kulturell geprägt, sondern objektiv oder gar neutral seien. Dies ist vor dem Hintergrund einer in rassistische Ordnungen verstrickten Wissensproduktion der vorrangig weiß⁸ geprägten Fachdidaktiken bedeutsam. Eine solche Auffassung von Objektivität schließt nämlich nahtlos an die Idee einer vermeintlich universellen weißen Sicht und der vermeintlich legitimen Dominanz weißer Wissenszugänge an. Aus einem diskriminierungskritischen Blickwinkel heraus, verstehen wir dies als eine für weiße, hegemoniale, Blick- und Erzählräume herrschaftssichernde Praxis, die äußerst problematisch ist (Güllü & Gerlach 2023). Weiterhin sollen Lernende "wertegeleitet, kritisch-reflexiv und konstruktiv an gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Aushandlungsprozessen" partizipieren können (KMK 2023: 6). Hier bleibt ein weiteres Mal implizit, welche Werte gemeint sind und aus wessen Perspektive diese festgelegt werden dürfen.

8 Mit "weiß" verstehen wird hier und im Folgenden nicht die Farbe der Haut, sondern heben auf geteilte Erfahrungsräume von Personen ab, die von rassistischen Ordnungen profitieren und nicht negativ von Rassismus betroffen sind (Eggers, Kilomba, Piesche & Arndt 2005).

5. Fazit und Ausblick

Unsere rekonstruktive Analyse und diskriminierungskritische Einordnung der Deutungsangebote für "Heterogenität", "Inklusion", "Sprache(n)" und "Kultur" in den überarbeiteten BiSta für die erste Fremdsprache ist nicht sparsam mit Kritik umgegangen. Aus den BiSta ist zunächst ein Bemühen um die Anerkennung der Diversität der deutschen Gesellschaft und somit auch eines vielfältigen, fremdsprachlichen Klassenzimmers mit individuell unterschiedlichen Lernenden herauszulesen. Auch der explizite Bezug auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und das Benennen von spezifischen Diversitätsdimensionen verspricht eine diversitätssensible Perspektive auf den FU. Nach der Analyse der o.g. Kategorien vor einer diskriminierungskritischen Folie stellt sich jedoch Ernüchterung bei den Autorinnen dieses Beitrags ein. Ein wichtiger Befund ist, dass im Subtext der BiSta die Imagination eines einsprachig deutsch aufwachsenden, nicht-behindernden, heteronormativen und weiß sozialisierten Lernenden liegt. Eine Fiktion, die der heutigen Schülerschaft nicht gerecht werden dürfte und somit wenig zukunftsgerichtet ist. Vielfalt wird in den überarbeiteten BiSta nicht als sozial hergestellt, sondern als natürlich gegebene Unterschiedlichkeit gerahmt und vorrangig defizitär verstanden. Äußerst bedauerlich schätzen wir zudem die Auslassung einer diskriminierungskritischen Perspektive sowohl in Bezug auf die Institution Schule, als auch auf den FU und seine Akteur:innen (Lehrpersonen, Lernende) sowie auf die unterrichtlichen Inhalte ein. Des Weiteren bleibt bspw. das Verständnis von "Interkulturalität" opak, auch basieren die überarbeiteten BiSta auf einem essentialistischen und somit problematischen Kulturverständnis. Gerade vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer kritischen Fremdsprachendidaktik (siehe Kapitel 2) ist die Vernachlässigung kritisch-emanzipatorischer Ansätze in den BiSta als äußerst unzufriedenstellend hervorzuheben. Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik werden noch zu oft als Nischenthema verstanden und als ein weiteres Querschnittsthema genuin fremdsprachendidaktischer Fragestellungen abgekanzelt. Wir laden die Fachdidaktik und den FU dazu ein, sich auf diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Sichtweisen einzulassen und sich so dem Ziel eines inklusiven und gerechten Unterricht für alle schulischen Akteur:innen anzunähern.

Eingang des revidierten Manuskripts 11.03.2024

Literaturverzeichnis

- Bayer, Klaus (2007): *Argument und Argumentation: logische Grundlagen der Argumentationsanalyse* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bonköst, Jule (2016): De_Stabilisationsdreieck: Ein Werkzeug für diskriminierungskritische Lehre. In: *IDB Paper* 2. Berlin: Institut für diskriminierungsfreie Bildung.
- Bönkost, Jule (2022): Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): 19-48.
- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule* 110: 3, 275-286. [DOI 10.25656/01:26016].
- Burwitz-Melzer, Eva (2019): Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume (2018). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 2, 181-198.
- Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cascio, Jamais (2020): *Facing the Age of Chaos* [Online: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>, 12.12.2023].
- Chilla, Solveig & Hamann, Cornelia (2021): Sprachliche Heterogenität als Herausforderung und Chance für den inklusiven Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32:1, 105-126.
- Council of Europe (Hrsg.) (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. [Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 12.12.2023].
- Deutsches Schulportal (2022): *KMK-Beschluss. Der lange Weg zu bundesweiten Bildungsstandards*. [Online: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/der-lange-weg-zu-bundesweiten-bildungsstandards/>, 12.12.2023].
- DGFF (Hrsg.) (2021): Inklusiver Fremdsprachenunterricht. Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32: 1, 3-9.
- Dirim, İnci (2015): Der herkunftssprachliche Ort als symbolischer Raum. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H. & Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 61-71.
- Dirim, İnci (2016): "Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen": Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle; Pfaff, Nicole; Dirim, İnci & Freitag, Christine (Hrsg.): *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer, 191-207.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy & Arndt, Susan (Hrsg.) (2005): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.

- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer.
- Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.) (2022): *Rassismuskritische Fremdsprachendidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer.
- Fereidooni, Karim & Simon, Nina (2022): Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): 1-18.
- García, Ofelia & Otheguy, Ricardo (2020): Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23: 1, 17-35.
- Georgi, Viola B. (2018): Diversity. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB, 61-66.
- Gerlach, David (2020): Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 7-31.
- Gerlach, David & Schmidt, Torben (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32: 1, 11-32.
- Güllü, Natalie & Gerlach, David (2023): White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 5: 2, 23-9.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201.
- Hu, Adelheid (2018): Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism* 66: 1, 66-84.
- Jäger, Siegfried (1993): *Text- und Diskursanalyse. Eine Anleitung*. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.
- Karabulut, Aylin (2022): *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzbeziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK = Kultusministerkonferenz (1996/2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, 12.12.2023].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2014/2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, 12.12.2023].

- KMK = Kultusministerkonferenz (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 12.12.2023].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2014/2018): *Hinweise zur Inklusion an Deutschen Auslandsschulen*. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Inklusion-an-Auslandsschulen.pdf, 13.12.2023].
- Knappik, Magdalena & Ayten, Ash Can (2022): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprache. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): 207-240.
- Kropp, Amina (2017): (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Open Publishing LMU, 107-129.
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 13-41.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Küppers, Almut (2019): Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip im inklusiven Türkischunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen* 48: 2, 74-87.
- Marmer, Elina (2017): "Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz [sic] sind" – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer, 557-572.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8-24.
- Mehlhorn, Grit (2015): Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. *Fremdsprachen lehren und lernen* 44: 2, 60-72.
- Meyer, Sarah (2020): Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 3: 1, o.S.
- Mihan, Anne & Voerkel, Paul (2022): Instrumente zur Entwicklung von Reflexionskompetenz und professionellem Handeln bei Fremdsprachenlehrkräften: Community Autoethnography und die Arbeit zu 'Erinnerungsorten' als Beispiele aus der Englisch- und DaF-Didaktik. In: König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hrsg.): *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Wiesbaden: Springer, 289-405.
- Perko, Gudrun & Czollek, Leha (2014): Das Konzept des Verbündet-Seins im Social Justice als spezifische Form der Solidarität. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld: transcript, 153-166.

- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Schmenk, Barbara (2022): Das *Native-Speaker*-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen. *Zeitschrift für Fremdsprachforschung* 33: 2, 163-188.
- Vernal Schmidt, Janina M. (2021): *Kultur im Spanischunterricht. Neue Perspektiven für die fremdsprachliche Kulturdidaktik mit Filmen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vernal Schmidt, Janina M. (2022a): Die Darstellung der Kolonialisierung Amerikas – eine rassismuskritische Analyse einer Lehrwerklektion im historischen Vergleich. In: Franke, Manuela & Plötner, Kathleen (Hrsg.): *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen*. Tübingen: Narr, 175-193.
- Vernal Schmidt, Janina M. (2022b): Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerklektion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): 411-448.
- Walgenbach, Katharina (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wolff, Stephan (2013): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 502-513.