

Rassismuskritische Bildungsarbeit als Thema der Sachunterrichtsdidaktik

While educational work critical of racism has long been situated primarily outside of primary school pedagogy and subject teaching in German-speaking countries, recent years have witnessed a growing emphasis on the concepts of heterogeneity, difference, difference-making and diversity. This is also evident in the context of children's and human rights (see Seifert 2021; 2023a; 2023b, among others). Consequently, the power-theoretical perspective, including the analysis of primary school (subject) teaching and the institution as a whole, is becoming increasingly prominent in the research discourse. Furthermore, the prevailing political climate and the pervasive media coverage of anti-Semitic, racist, and discriminatory incidents underscore the social urgency of integrating racism-critical educational approaches from the earliest stages of learning. The subject lessons, which represent the core of primary school education, offer a significant opportunity to address and address these issues.

The following section will delineate the contribution that a critical perspective on racism in schools (2) and lessons can make to the didactics of non-fiction teaching (3) and the challenges that exist, particularly with regard to patterns of discrimination. To illustrate the lasting effect that addressing the topic in a university setting can have on primary school students, practical examples (4) will be presented.

1 Vorbemerkung

Im vorliegenden Beitrag findet eine Auseinandersetzung mit der rassismuskritischen Bildungsarbeit im Primarbereich statt, weswegen an dieser Stelle eine Positionierung und Benennung der *weißen* Autorinnen notwendig erscheint. Als *weiße*, cis-geschlechtliche Autorinnen sind wir uns der Privilegien bewusst, die uns aufgrund unserer sozialen Identität zuteilwerden. Aus diesen Privilegien – die kritisch reflektiert und hinterfragt werden müssen – entstehen Leerstellen, die einer besonderen Bearbeitung und Berücksichtigung benötigen.

2 Einleitung

„Rassismus ist eine ständige Bedrohung, er durchdringt alle Bereiche des Lebens. Er ist dort, wo Menschen durch physische Gewalt getötet werden. Er ist aber auch dort, wo Menschen alltäglich erniedrigt und beleidigt werden, ihre Rechte strukturell verletzt und ihre Lebenschancen systematisch zerstört werden. Rassismus hat eine massive gesellschaftliche Materialität. Er ist für diejenigen, die ihm ausgesetzt sind, eine Erfahrung der Gewalt – egal in welcher Gestalt und in welcher Form“ (Stender 2023, 9).

Während die rassismuskritische Bildungsarbeit lange im deutschsprachigen Raum primär außerhalb der Grundschulpädagogik und des Sachunterrichts verortet wurde, findet in den

letzten Jahren eine stärkere Thematisierung entlang der Begriffe Heterogenität, Differenz, Differenzherstellung und Diversität – hier auch in Bezug auf Kinder- und Menschenrechte – statt (siehe u.a. Seifert 2021, 2023a, 2023b). Dadurch rückt auch vermehrt die machttheoretische Perspektive wie die Analyse des Grundschul(sach)unterrichts und die Institution als solche in den Forschungsdiskurs. Ergänzend unterstreicht die gegenwärtige politische Lage sowie die kontinuierlichen Schlagzeilen von antisemitischen, rassistischen sowie diskriminierenden Übergriffen und Anschlägen die gesellschaftliche Relevanz einer frühzeitigen Implementierung einer rassismuskritischen Bildungsarbeit von Anfang an. Gerade die Thematisierung und Bearbeitung im Sachunterricht – als Herzstück der Grundschulpädagogik – stellt ein großes Potenzial in diesem Kontext dar.

Nachfolgend wird skizziert werden, welchen Beitrag eine rassismuskritische Perspektive auf Schule (2) und Unterricht für die Sachunterrichtsdidaktik (3) leisten kann und welche Herausforderungen insbesondere in Bezug auf Distanzierungsmuster existieren. Anhand von Praxisbeispielen (4) soll aufgezeigt werden, welche (nachhaltige) Wirkung die Thematisierung im universitären Rahmen für die Grundschule haben kann.

3 (K)Ein Thema für die Grundschule – Die Grundschule als Schonraum?

„2024 ist die Wahl, die Landtagswahl. Wenn Sie mit der bisherigen Politik, die vor Ort betrieben worden ist, nicht einverstanden sind, dann haben Sie die Möglichkeit, ein Kreuz an einer bestimmten oder an einer richtigen Stelle zu machen (...)“ (Sesselmann zit. n. POLIS 2023, 5).

Das Zitat mag auf den ersten Blick nicht irritieren, passt es doch in den üblichen Duktus und Appellfunktion von Wahlwerbung. Problematisch ist allerdings der Ort, an dem die Rede des thüringischen Landrats Robert Sesselmann (AfD) im Juni 2023 gehalten wurde – auf dem Schulhof einer Grundschule. Nicht nur, dass der AfD-Landesverband in Thüringen seit 2021 (vgl. Balser 2021) und der Jugendverband seit 2024 (vgl. Verfassungsschutz Thüringen 2024) als erwiesen rechtsextrem gelten, auch ist die Werbung für Parteien und politische Gruppierungen an Schulen laut dem Thüringer Schulgesetz (§ 56 (3)) grundsätzlich nicht zulässig. Es handelt sich folglich um einen Verstoß gegen das Schulgesetz und die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens, dennoch konnten laut der Kommunalaufsicht des Landkreises keine Gründe gefunden werden, um rechtliche Schritte oder eine weiterführende Überprüfung des Vorfalls einzuleiten (vgl. ZDF heute 2023). Doch diese fehlende Positionierung für

demokratische Grundwerte – wobei auch das *nicht* agieren eine Positionierung darstellt – kann in einem gewissen Rahmen als Symptomatik des stellenweise missverstandenen Neutralitätsgebotes im Rahmen des Beutelsbacher Konsens gesehen werden. Wobei vor allem durch das rechte Spektrum ein ‚absolutes‘ Neutralitätsgebot instrumentalisiert wird, um Lehrende unter Druck zu setzen und zu vermitteln, dass auch extremistische Positionen gleichrangig zu behandeln seien, was nicht der Fall ist (vgl. May 2016, 239; Oberle, Ivens & Leunig 2018, 60). Vielmehr müssen Lehrkräfte diskriminierende, rassistische und (rechts)extreme Positionen kennzeichnen, diese kritisch thematisieren und zum Unterrichtsgegenstand machen (vgl. Cremer 2019, 21).

Der zu Beginn zitierte Ausschnitt der Rede illustriert eindrücklich die gebotene (pädagogische) Dringlichkeit sowie die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung sowohl in der universitären Lehrer*innenbildung als auch mit den Lernenden, denn die Grundschule kann nicht genuin als eine Art ‚Schonraum‘ verstanden werden kann, sondern bedarf einer kritische Abwägung (siehe u.a. Deckert-Peaceman & Seifert 2013). Denn die Grundschule, die sich zwar seit ihrer Gründung als eine Schule für *alle* versteht (Seifert & Wiederhorn 2017; Grundschulverband e.V. 2019), kann nur in stark abgesteckten Grenzen als ein Schonraum für alle Lernende verstanden werden. So widerspricht dieser Annahme, dass beispielsweise von Rassismus und Diskriminierung betroffene Kinder es sich nicht aussuchen können, wann sie damit konfrontiert werden (siehe u.a. Kohli & Solórzano 2012; Nguyen 2013; Marmer 2015; Götz 2021). Gerade marginalisierte Kinder und Jugendliche stellen eine besonders vulnerable Gruppe dar, die von struktureller Diskriminierung und vorurteilsbelastenden (Fremd)Bildern auch seitens des pädagogischen Personals betroffen sind (siehe u.a. Gomolla & Radtke 2007; Fereidooni 2012; Lüders & Schlenzka 2016). Vielmehr muss die Grundschule also als eine kulturelle Sphäre verstanden werden, die ebenfalls Dominanzverhältnisse abbildet und (re)produziert.

Dementsprechend sollten sich schulische Institutionen und Lehrende einer kritischen Selbstreflexion unterziehen sowie ihre individuelle Positionierung in Dominanz- und Machtverhältnissen hinterfragen (vgl. Messerschmidt 2005, 2010; Machold 2011, 379). Durch das hier angenommene ‚Verständnis‘ der Grundschule als Schonraum und dem damit verbundenen Ausklammern von als heikel, überfordernden und/oder sensibel eingeschätzten Themen – wie etwa Diskriminierung, politische Themen oder sexuelle Bildung – kann dem pädagogischen Auftrag nicht in geeigneter Weise gerecht werden und es kann in der Folge zu einer Verkürzung des kindlichen Lebensweltraums kommen. Gerade da die „Erschließung der Welt“

als didaktische Leitidee des Sachunterrichts gilt (vgl. Kahlert 2016, 17f.) und die Vielperspektivität ein Alleinstellungsmerkmal (vgl. Giest, Hartinger & Tänzer 2017) darstellt. Gerade dies bietet die Chance, sich mit komplexen Thematiken zu beschäftigen.

„(...) [S]ind Kinder genauso vertraut, wie sie unmittelbar oder mittelbar konfrontiert sind mit gesellschaftlichen Problemen wie Arbeitslosigkeit, Ungleichheit oder Umweltbelastung, wenn sie im Gespräch mit den Eltern oder anderen Personen ihres Umfelds von finanziellen Plänen, Hoffnungen und Sorgen erfahren“ (Arndt & Kopp 2014, 34).

Die Grundschule bildet also wie keine andere Schulform die Vielfalt der Gesellschaft im Kleinen ab. Wobei sich Grundschulkindern mit ihren Fragen *an* und *zur* Welt an den gesellschaftlichen Diskurs und lokalen Problemen, beispielsweise zu Kinderrechten, Flucht, Obdachlosigkeit oder Armut, aktiv beteiligen (vgl. Krappmann 2021, VI; Seifert & Warburg 2024), sodass Aussagen oder Konfliktsituationen als Anlass für eine vorurteilsbewusste (vgl. Gramlet 2010) und rassismuskritische Bildungsarbeit genutzt werden können. Wobei Lernende lernen sollen, Aspekte nicht nur im Kontext von hierarchisch geprägten Normalitätsvorstellungen einzuordnen (vgl. Hahn & Höhme-Serke 2003, 90). So kann beispielsweise auch das Sprechen über die NS-Zeit (vgl. Becher 2009, 2012; Deckert-Peaceman 2002; Flügel 2009; Koch 2017; Klätte 2011, 2012; Pech 2006) als Momentum der antisemitismuskritischen und rassismuskritischen¹ Bildungsarbeit genutzt werden, um die Lernenden zu sensibilisieren und mit dem Kompetenzerwerb zu beginnen (siehe u.a. Warburg i. E.). Damit dies in geeigneter Weise geschehen kann, wird eine curriculare Verankerung der rassismuskritischen Bildungsarbeit in der Schule sowie in der universitären Lehrer*innenausbildung benötigt (Warburg & Seifert i. E.).

4 Rassismuskritische Bildungsarbeit in der Sachunterrichtsdidaktik

Rassismus bleibt ein Oberbegriff und ein „schwieriges Wort“ in Deutschland, während es im angloamerikanischen Raum eine jahrzehntelange politische und wissenschaftliche Forschungstradition gibt, sich mit „Fragen der Macht, der Ressourcenverteilung und dem Verhältnis von Mehr- und Minderheitsgesellschaften“ (Mecheril & Scherschel 2011, 39) zu

¹ In diesem spezifischen Kontext wird auf die Bedeutung der antisemitismuskritischen als auch rassismuskritischen Bildungsarbeit verwiesen, wobei beide Begriffe auf Mechanismen der Ausgrenzung hinweisen, jedoch „(...) aber in ihrer Geschichte, ihren Projektionsinhalten und ihrer gesellschaftlichen Funktion verschieden sind und deshalb Antisemitismus nicht als eine Spielart oder gar Unterabteilung des Rassismus behandelt werden kann“ (Stender 2017).

beschäftigen. Rassismus kann hierbei auf der analytischen Ebene in zwei Formen eingeteilt werden, in einen „klassische Rassismus“ der als „offener“ Rassismus von einer vermeintlichen Überlegenheit der *weißen* Bevölkerung ausgeht. Komplexer ist indes die zweite Form, des „modernen Rassismus“ oder Neo-Rassismus, der sehr viel subtiler auf der Basis von Kategorisierungen wie Religion, Sprache und Staatsangehörigkeit (siehe u. a. Fereidooni & El 2017) rassistische Zuschreibungen vornimmt. Rassismus kann als „Bezeichnung für bestimmte Diskriminierungs- und Distinktionspraxen auf der Ebene von Wir-Zuschreibungen“ bezeichnet werden, womit in rassistischen Diskursen sowohl Objekte als auch „Subjekte des Rassismus“ (Mecheril & Scherschel 2011, 47) in konkreten Interaktionen und Praktiken gemeint oder konstruiert werden. Rassismus, Rassismuskritik und die Thematisierung der Aufgabe einer rassismuskritischen Bildungsarbeit, die im Sachunterricht ihren Ort finden kann, findet ihren diskursiven Ort einerseits in Anlehnung an das Demokratie lernen (siehe Simon 2021) und an Diskurse zum inklusiven Sachunterricht, nicht zuletzt auch im Kontext von Prävention gegen Rechtsextremismus (vgl. Otten 2021) durch einen diversitätssensiblen Sachunterricht (vgl. Seifert 2023a).

Ergänzend stellt gerade die Thematisierung von Diversität und Heterogenität derzeit zentrale Bezugspunkte der Sachunterrichts(didaktik) dar, und die Unterrichtspraxis in der Grundschule kann somit als Reflexionsmöglichkeit des individuellen Handelns und Denkens der Lehrenden angenommen werden (vgl. Seifert & Warburg 2024). Dem Sachunterricht kommt dabei in besonderer Weise die Aufgabe zu, Erfahrungen der Grundschul Kinder mittels inhaltlich-methodischer Bezugspunkte, unter fachwissenschaftlichen Perspektiven, zu verknüpfen (vgl. Bahr & Schönknecht 2012; Kahlert et al. 2022). Ergänzend ist die kindliche Lebenswelt sowie deren Sozialisation wegen den multiplen Krisen – Klimawandel, gewaltvolle Konflikte etc. – durch Umbrüche und ungewisse Entwicklungen geprägt (vgl. Abendschön 2023, 26; Junge & Schomaker 2024, 1). Arndt und Kopp (2014) halten deswegen als grundlegenden Bildungsauftrag des Sachunterrichts fest, dass dieser den „Kinder[n] bei der Aneignung von belastbarem und geordnetem Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt und bei der selbstständigen und verantwortlichen Orientierung in der modernen Welt (...) unterstützen“ (2014, 36) soll.

„‘Rassismuskritik‘ heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt sind. Rassismuskritik als eine Haltung und als eine Praxis sucht nach Veränderungsperspektiven und

alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht“ (Linnemann, Mecheril & Nikolenko 2013, 11).

Für die Didaktik des Sachunterrichts kann hier bezogen auf Inhalte des historischen Lernens im Sachunterricht, zu denen typischerweise Inhalte wie die Technikgeschichte, Lokalgeschichte oder die mittelalterliche Geschichte (siehe u.a. von Reeken 2020) gehören, kritisch angemerkt werden, dass Geschichte häufig nur die Perspektive der deutschen, *weißen* Mehrheitsgesellschaft, nicht aber die koloniale Geschichte oder Geschichte anderer Länder und die Minderheitenperspektiven thematisiert werden. Ebenfalls wird insbesondere bei einem Inhalt wie Leben auf der mittelalterlichen Burg häufig bei der Bearbeitung transportiert, dass es nur *weiße* königliche Personen gegeben hat, womit stereotype Zuschreibungen einhergehen können (siehe u.a. Seifert 2018). Insbesondere am Thema Heimat wird deutlich, wie ohne Reflexion darüber, was Heimat alles implizieren kann, es schnell zu Zuschreibungen von Zugehörigkeit und Differenz bei der Bearbeitung des sachunterrichtlichen Unterrichtsgegenstandes Heimat kommen kann, wenn beispielsweise eindimensional nur ein geographischer Raum oder Nahraum thematisiert wird (siehe u.a. Albers & Leitner 2024; Leitner & Albers 2025; Mammitzsch & Kraus 2025; Seifert & Pfrang 2025).

„[D]er [Sachunterricht] klärt die drängenden Probleme durch die Vermittlung von Wissen und Können, in ihm können die Anliegen der Kinder ernst genommen werden, und hier gibt es Unterstützung, um an der Lösung von Problemen mitzuarbeiten – nicht als Gedankenspiel, sondern als ein Raum, der Kinder die Gelegenheit bietet, zu verstehen, zu verändern oder zu beenden, was Kinder belastet und ihre Entwicklung als aktive Subjektive und Mitglieder der Gesellschaft einschränkt“ (Krappmann 2021, VII).

Konkret bedeutet dies, dass im Rahmen eines diversitätssensibel ausgerichteten Sachunterrichts auch die verwendeten Praktiken (vgl. Seifert & Warburg 2024) kritisch in den Blick genommen werden müssen. So kann beispielsweise hinterfragt werden, „wie und auf welche Weise (...) eine Beteiligungsmöglichkeit aller Schüler*innen statt[findet], unabhängig davon, dass es Kinder mit Deutsch als Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache gibt?“ (ebd., 197). Weiterführend sollten auch die verwendeten Materialien, wie etwa Schulbücher (siehe u.a. Bönkost 2020) oder Sach- und Bilderbücher (siehe u.a. Mätschke 2017; Wollrad 2011), diskriminierungssensibel reflektiert und gegebenenfalls aktualisiert werden.

Zu den zentralen Herausforderungen gehört aber auch der Umgang mit Abwehr- und Vermeidungsstrategien, die die rassismuskritische Auseinandersetzung in der Grundschule aber auch innerhalb der Bundesrepublik Deutschland behindern. Nach Messerschmidt (2010, 41)

lassen sich vier wesentliche Strategien und Muster der Distanzierung von Rassismus und Diskriminierung benennen: (a) Skandalisierung, (b) Verlagerung in den Rechtsextremismus, (c) Kulturalisierung und (d) Verschiebung in die Vergangenheit.

Skandalisierung (a) und Verlagerung in den Rechtsextremismus (b) lassen sich dadurch kennzeichnen, dass hierbei Rassismus als Ausnahmefall stilisiert wird und keinen Teil der Gesellschaft darstellt (ebd. 41f.). Fereidooni und Massumi (2015) sprechen in diesem Kontext auch vom „skandalösen Teil“. Beiden – (a) und (b) – ist gemein, dass sie Entlastungsmomente darstellen. Durch die Verlagerung in den Rechtsextremismus und die damit verbundene adressierte Täterschaft an rechtsextreme Akteure entstehen gefährliche Leerstellen. Auf die Grundschule bezogen bedeutet dies, dass es zur Ausklammerung von -ismen (bspw. Ableismus, Antisemitismus, Rassismus, Sexismus etc.) kommen kann, wenn Rassismus nur als Phänomen einer spezifischen Gruppe wahrgenommen wird. Bei der Kulturalisierung (c) und der Verschiebung in die Vergangenheit (d) handelt es sich um schützende Konzepte für das Selbstbild der ‚Täter*innen‘, wobei vermeintliche kulturelle Unterschiede als Begründungslinien für Abgrenzungsbestrebungen herangezogen werden (vgl. Messerschmidt 2010, 41). Ergänzend kann für (d) der Erklärungsversuch herangezogen werden, dass dies konträr zum Selbstverständnis, also eines postnationalistischen Staates, in dem es nach Ende des Zweiten Weltkriegs ‚offiziell‘ keinen Rassismus mehr gibt, der Bundesrepublik verläuft (vgl. Fereidooni & Massumi 2015). Wie auch bei (a) und (b) kann dies weitreichende Auswirkungen auf die Grundschule bzw. den Sachunterricht haben, da so bestehende Macht- und Dominanzverhältnisse nicht wahrgenommen werden. Die einzelnen Distanzierungsmuster – wie beispielsweise Verharmlosung/Relativierung oder Tabuisierung/Verleugnung – verlaufen dabei nicht parallel, sondern bedingen und bestätigen sich wechselseitig. So „kommt es zu mehrschichtigen *Distanzierungen* – gegenüber jenen, die nicht dazu gehören sollen und deren Diskriminierung deshalb auch nicht erkannt wird und gegenüber der eigenen Geschichte mit Rassismus und Antisemitismus, die als überwunden gilt“ (Messerschmidt 2010, 41; Herv. i. O.).

5 „Die Angebote sind nicht das Ende ...“ – Rassismuskritische Bildungsarbeit in der universitären Lehrer*innenausbildung

„(...) Es sollte für alle angehenden Lehrkräfte auch [Haupt- und Realschul-, Gymnasial- und Förderschullehramt] verpflichtend sein, das[s] Rassismus als fester Bestandteil des Studiums

zu bearbeiten. Auch wenn ein Seminar meiner Meinung nach nicht ausreicht, [um] anti-rassistische Menschen aus uns zu machen, ist es eine gute Basis dafür.“²

Angebote – Seminare, Workshops, Vorträge – können als (erste) Impulse für die Auseinandersetzung mit der rassismuskritischen Bildungsarbeit gesehen werden, damit dies jedoch auch einen nachhaltigen Mehrwert schafft bzw. Auseinandersetzung/Sensibilisierung mit der Thematik ermöglicht, wird eine feste Verankerung in allen drei Phasen der Lehrer*innenbildung sowie in der Unterrichtspraxis benötigt. Ergänzend bedarf es auch einer systematischen Verankerung in der Schulentwicklung. Die Thematisierung von und Bearbeitung mit Mechanismen von Diskriminierung und Rassismus sowie der eigenen Positionierung in Dominanz- und Machtverhältnissen – etwa im Sinne der Critical Whiteness (siehe u.a. Tißberger 2017) oder der (*white*) Fragility (vgl. DiAngelo 2018) – sind lebenslange Lernprozesse, die einer beständigen kritischen (Selbst)Reflexion benötigen. Ergänzend reicht es im Sinne der Rassismuskritik nicht aus, „für Gleichheit und gegen Rassismus einzutreten, um nicht rassistisch zu sein. Denn [dadurch werden] rassistische Strukturen aus[geblendet] und sind da[mit] auch blind für die Folgen der eigenen Praxis“ (IDA o. J.). Vielmehr wird ein aktives Handeln, auch mit der eigenen Positionierung und Verwobenheit in Dominanzverhältnissen benötigt (vgl. Messerschmidt 2005, 210). Gegenwärtig wird die rassismuskritische Bildungsarbeit, insbesondere im Primarbereich, in der Regel aber nur als Querschnittsthema der Lehramtsausbildung behandelt (vgl. Fereidooni & Massumi 2015; Warburg & Seifert 2025), womit ein deutlicher – pädagogischer, schulischer wie gesellschaftlicher – Handlungsbedarf besteht.

„Das Thema der rassismuskritischen Bildungsarbeit ist so komplex und wichtig, dass aus beiden Gründen mehrere Veranstaltungen im [Grundschullehramts[s]tudium angeboten werden sollten. Ich bin davon überzeugt, dass sich die Sensibilität für verschiedene Rassismen erhöht, je mehr man darüber erfährt und deren umfangreiches und auch unbewusstes Wirken beleuchtet. (...)“.³

Durch die feste Einbindung in Seminarveranstaltungen, können die Lehramtsstudierenden im Rahmen von Praktika, Praxissemester oder Vertretungstätigkeiten als Multiplikator*innen fungieren. In dieser doppelten Rolle – als Lernende und (angehende) Lehrende – können in der Praxis erfahrene Erkenntnisse und Situationen in pädagogisch begleiteten Lernräumen gemeinsam besprochen und reflektiert werden. Somit ist neben einer rassismuskritischen

² Anonyme schriftliche Seminarevaluationsrückmeldung einer studierenden Person aus dem Sommersemester 2023 zu einem besuchten Proseminar im Rahmen des Grundschullehramtsstudiums.

³ Anonyme schriftliche Seminarevaluationsrückmeldung einer studierenden Person aus dem Sommersemester 2023 zu einem besuchten Proseminar im Rahmen des Grundschullehramtsstudiums.

Fachdidaktik (vgl. Simon & Fereidooni 2020) die Unterstützung von diskriminierungssensiblen Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrenden elementar (vgl. Warburg & Seifert 2025). Damit verbunden wird auch der Aufbau von Wissensbeständen und das Aufbrechen von historisch tradierten Ungleichheiten gefördert.

Das 2022 gestartete Lehr-Lern-Projekt „RaMS - Rassismuskritik meets Schulpädagogik“ setzt an dieser Schnittstelle an und bietet interessierten (Lehramts)Studierenden der JLU Gießen vielfältige Angebote – Workshops, Vorträge, Wanderausstellungen etc. – zur rassismuskritischen Bildungsarbeit an. Es handelt sich bei dem Projekt aber um ein *außercurriculares* Angebot, das nur bedingt der gegenwärtigen Situation und der fehlenden curricularen Verankerung im Lehramtsstudium entgegenwirken kann. Bisher sind Angebote zur rassismuskritischen Bildungsarbeit oder der diversitätssensiblen Unterrichtsgestaltung nicht verpflichtend für alle Studierenden und deren (punktuellen) Einbindung in die universitäre Lehrer*innenbildung hängt stark vom persönlichen Engagement und den Arbeitsschwerpunkten der jeweiligen Dozierenden ab.

Aber wie die beiden Evaluationsrückmeldungen von Studierenden zu Wahlseminaren der rassismuskritischen Bildungsarbeit im Primarbereich im Rahmen ihres Grundschullehramtsstudiums illustrieren, stellt die Teilnahme an Seminaren nicht das Ende der eigenen Auseinandersetzung mit -ismen aber auch der eigenen Positionierung dar. Durch den Aufbau von Wissensbeständen, der Auseinandersetzung mit Abwehrstrategien und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen von Fallbeispielen kann es optimalerweise zu diskriminierungssensiblen Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrenden kommen.

Dies lässt sich auch an der folgenden Situation gut erkennen: Etwa ein Jahr nach dem Besuch des Seminars zur rassismuskritischen Bildungsarbeit meldet sich eine Studentin per Mail bei der Seminarleitung und berichtet von einer Dienstbesprechung einer Kindertagesstelle, in der sie bis zum Beginn des Vorbereitungsdienstes arbeitet. Während der Besprechung soll das Abschiedsfest der Vorschulkinder geplant werden, wobei unter anderem das Lied „Alle Kinder lernen lesen“⁴ vorgeschlagen wird.

„(...) Bei mir »klingelten schnell die Alarmleuchten«. Für mich war klar, dass ich dieses Lied nicht mit den Kindern singen wollte, dennoch traute ich mich nicht, das zu sagen und meinen Kolleg[*innen] rassismuskritischen Blick auf dieses Lied aufzuzeigen. Nach einiger Zeit

⁴ Weitere Informationen zur Problematik rund um das Lied und weitere (beliebter) Kinderlieder werden beispielsweise von Hitz (2022) skizziert.

meldete ich mich aber doch und sagte, dass ich dieses Lied sehr, sehr ungerne singen möchte, da es durch und durch mit Vorurteilen belastet ist. Der Kindergartenleiter sagte daraufhin: „Da hast du vollkommen recht, das Lied ist durch und durch rassistisch“.“⁵

An dieser kurzen Passage werden verschiedene Prozesse und Dilemmata deutlich, in der sich die Studentin befindet und die durch Machtgefälle sowie Hierarchien geprägt sind. Klar kann der Überwindungsprozess („traute ich mich nicht“) identifiziert werden und die Unsicherheit, wie sich ‚richtig‘ im Setting und im professionellen Rahmen zu verhalten zu haben, einhergehen. Dies wird unter anderem auch an der zeitlichen Dimension („nach einiger Zeit“) ersichtlich. Durch die Bestätigung der eigenen Einschätzung durch den Leiter, kann weiter davon ausgegangen werden, dass auch die anderen Teilnehmenden sich darüber bewusst sind, dass es sich um ein problematisches Lied (vgl. Hitz 2022) handelt, es dennoch vorgeschlagen haben. Im weiteren Verlauf werden auch die von Messerschmidt (2010, 41) benannten Distanzierungsmuster ersichtlich.

„Ich höre ein, zwei Seufzer aus der Gruppe und erhielt von der Kollegin, die das Lied vorstellte, gereizt die Frage, ob ich denn eine Alternative hätte. Davor sagte sie noch, dass es ihr egal sei, sie offen wäre und es nicht so eng sehen würde. Ich hatte leider kein alternatives Lied, bot aber an, nach einer Alternative zu suchen. Das Kollegium entschied sich im Nachhinein dazu, selbst ein Lied zum Abschied der Vorschulkinder zu dichten.“⁶

Sowohl die nonverbalen Reaktionen („ein, zwei Seufzer“) als auch die Formulierung der Kollegin („sie offen wäre und es nicht so eng sehe“) beschreibt die Studentin hinterher als störend. Weiter lassen sie sich auch in das Distanzierungsmuster der Skandalisierung einordnen, wobei die Reproduktion von rassistischen und diskriminierenden Aussagen durch das Singen des Liedes in Abrede gestellt wird. Durch die Entscheidung, dass ein eigenes Lied gedichtet wurde, kann davon ausgegangen werden, dass auch den anderen Personen bewusst wurde bzw. schon war, dass es sich um kein geeignetes Format handelte. Ob dadurch allerdings langfristige Bildungsprozesse im Kollegium ausgelöst worden sind, bleibt offen. Im Nachgang lobt der Leiter das Handeln der Studentin und betont dabei, dass er froh sei, dass sie es getan habe, da sonst niemand etwas getan hätte. Seine eigene Verantwortung und Vorbildfunktion beleuchtet er nicht näher, obwohl ihm die Problematik des Liedes bekannt war. Fraglich bleibt an dieser Stelle ebenfalls, ob die Studentin sich auch ohne den Besuch und den Aufbau von

⁵ Mail einer Studentin, die ein Seminar zur rassismuskritischen Bildungsarbeit besucht hat, vom 13. Mai 2022.

⁶ Siehe Fußnote 3.

Wissensbeständen sowie Kompetenzen gegen gewachsene Prozesse ausgesprochen und das Lied als rassistisch gekennzeichnet hätte.

6 Ausblick

„In vielen Lehrplänen heißt es, der Sachunterricht solle Kindern die Welt erschließen, in der sie aufwachsen. Kein Sachunterricht kann übergehen, dass diese Welt und ihre Menschen vielen Nöten und Bedrohungen ausgesetzt sind, die bis in die Schule hineinreichen“ (Krappmann 2021, V).

Der Umgang mit Diskriminierung, Rassismus und Ungleichheit stellt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar, die einer kontinuierlichen und selbstkritischen Auseinandersetzung benötigt. Die Grundschule – und hier stellvertretend der Sachunterricht – kann im Sinne der politischen Bildung von Anfang (siehe u.a. Richter 2007) und einer Grundschule für alle Kinder nötigen Impulse schaffen, die sowohl auf Lernende als auch auf Lehrende wirken. Aber damit dies auch zu einer nachhaltigen Implementierung führt, muss ein Bewusstsein bei den Lehrenden für eine rassistuskritische Bildungsarbeit vorhanden sein und diese Ansätze bedürfen einer systematischen Verankerung in der Schulkultur und -entwicklung. Dabei können, wie in Kapitel 4. skizziert, curriculare wie außercurriculare Bildungsangebote möglicherweise eine erste Impulswirkung haben und zu einer langfristigen Motivation führen.

Literatur

- Abendschön, S. (2023): Demokratisch-politisches Lernen im Grundschulalter. In: Gessner, S.; Klingler, P. & Schneider, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Schwalbach/TS, 26-35.
- Albers, S. & Leitner, S. (2024): „Bin ich gemeint?“ Differenz und Zugehörigkeit im inklusiven Sachunterricht am Beispiel „Heimat“. In: Rabenstein, K.; Bräuer, C.; Hülsmann, D.; Mummelthey, S. & Strauß, S. (Hrsg.): Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten: Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn, 186-200. DOI: 10.25656/01:29081
- Arndt, H. & Kopp, B. (2014): Ökonomische Bildung im Sachunterricht – Präkonzepte von Grundschulkindern. In: Müller, C.; Schlösser, H. J.; Schuhen, M. & Liening, A. (Hrsg.): Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft. Berlin, 34-53.
- Bahr, R. & Schönknecht, G. (2012), Wie sehen Kinder die Welt? In: Die Grundschulzeitschrift, Vol. 26, 32-33.
- Balser, M. (2024): Höckes AfD-Landesverband ist „erwiesen rechtsextrem“. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/afd-verfassungsschutz-rechtsextremismus-1.5471538> [09.10.2024].
- Becher, A. (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg.
- Becher, A. (2012). Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Perspektiven von Kindern und die Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im (Sach-)Unterricht der Grundschule. In: Enzenbach, I.; Pech, D. & Klätte, C. (Hrsg.): Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. In: Widerstreit-Sachunterricht. Beiheft 8, 101-120.
- Bönkost, J. (2020): Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. George Eckert Institut. Braunschweig.

- Cremer, H. (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.
- Deckert-Peaceman, H. (2002): Holocaust als Thema für Grundschul Kinder. Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt am Main.
- Deckert-Peaceman, H. & Seifert, A. (2013): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge zu einer Neuverortung der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn.
- DiAngelo, R. (2018): *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston.
- Fereidooni, K. (2012): Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen – Benachteiligung aus (Bildungs-)politischen Ursachen? In: *Gesellschaft Wirtschaft Politik*. Vol. 3, 363-371.
- Fereidooni, K. & El, M. (2017): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden.
- Fereidooni, K. & Massumi, M. (2015): *Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-ausbildung-von-lehrerinnen-und-lehrern/> [09.10.2024].
- Flügel, A. (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen, Farmington Hills.
- Giest, H.; Hartinger, A. & Tänzer, S. (2017): *Vielperspektivität im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*. Band 27. Bad Heilbrunn.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2007): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in Schule*. Wiesbaden.
- Götz, M. (2021): *Wenn du mich noch einmal >braune Schokolade< nennst. Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. München.
- Gramlet, K. (2010): *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden.
- Grundschulverband e.V. (2019): *Für die Grundschule und ihre Kinder! Forderungen an Politik, Pädagogik und Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Hahn, S. & Höhme-Serke, E. (2003): „Das ist nicht fair!“ Bei Diskriminierung eingreifen – Werte zeigen und Position beziehen. In: Preissing, C. & Wagner, P. (Hrsg.): *Kleine Kinder, keine Vorurteile. Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau, 90-102.
- Hitz, J. (2022): *Kinderlieder: Singen ohne Rassismus*. URL: <https://www.dw.com/de/kinderlieder-rassismus-alltag/a-60671500> [14.10.2024].
- IDA (o. J.): *Glossar Rassismuskritik*. URL: <https://www.idaev.de/recherchetools/glossar/R> [05.01.2026].
- Junge, A. & Schomaker, C. (2024): *Theoretische Überlegungen zur Förderung von Zukunftsfähigkeiten im Sachunterricht*. In: *Widerstreit Sachunterricht*, 1-8.
- Kahlert, J. (2016): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. 4. aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (2022) (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Klätte, C. (2011). *Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe*. In: Giest, H; Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.): *Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn, 169-173.
- Klätte, C. (2012). „Opa hat gegen das Böse gekämpft.“ – Kenntnisse von Grundschulkindern über Nationalsozialismus und Judenverfolgung. In: Hellmich, F.; Förster, S. & Hoya, F. (Hrsg.): *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden, 253-256.
- Koch, C. (2017): *Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr*. Wiesbaden.
- Kohli, R. & Solórzano, D. (2012): *Teachers, please learn our names! Racial microaggressions and the K-12 classroom*. In: *Race, Ethnicity and Education*, 1-22.
- Krappmann, L. (2021): *Ein Geleitwort aus kinderrechtlicher Perspektive: Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*. In: Simon, T. (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Wiesbaden, V-VII.
- Leitner, S. & Albers, S. (2025): »Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein.« Beheimatung und Critical Global Citizenship als Aspekte von Lehrer*innenbildung im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen. In: Meixner, W. & Yıldız, E. (Hrsg.): *Heimat sind wir! Mehr- und weltheimische Perspektiven in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bielefeld, 163-180.

- Linnemann, T.; Mecheril, P. & Nikolenko, A. (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Vol. 36, 10-14.
- Lüders, C. & Schlenzka, M. (2016): Schule ohne Diskriminierung. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/221585/schule-ohne-diskriminierung/#footnote-target-8> [14.10.2024].
- Machold, C. (2011): (Anti-)Rassismus kritisch gelesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Scharathow, W; Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts, 379-396.
- Mätschke, J. (2017): Rassismus in Kinderbüchern. Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat! In: Feridooni, K. & El, M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, 249-268.
- Mammitzsch, A. & Kraus, A. (2025): »Mehrheimisch-Sein« - pädagogisch. In: Meixner, W. & Yıldız, E. (Hrsg.): Heimat sind wir! Mehr- und weltheimische Perspektiven in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld, 61-74.
- Marmer, E. (2015): „Das ... das ... das ist demütigend.“ Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum. In: dies. & Sow, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, 130-147.
- May, M. (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Widmaier, B. & Zron, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, 233-241.
- Mecheril, P. & Scherschel, K. (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Taunus: Wochenschauverlag, 39-58.
- Messerschmidt, A. (2005): Differenz im interkulturellen Lernen: Anmerkungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81(2), 203-216.
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Dortmund, 41-58.
- Nguyen, T. Q. (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Vol. 36, 20-24.
- Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), Populismus und Politische Bildung. Frankfurt a. M, 53-61.
- Otten, M. (2021): Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung im Sachunterricht. In: Simon, T. (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, 207-218.
- Pech, D. (2006): unfassbar(,) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: ders.; Rauterberg, M. & Stoklas, K. (Hrsg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. In: Widerstreit Sachunterricht, 51-72.
- POLIS (2023): Dekoloniale Politische Bildung. Vol. 3, 2-3.
- Richter, D. (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Taunus.
- Seifert, A. (2018): „Eine Schwarze is‘ kei‘ Königin“ – Forschung zu Bildung und Subjektivierung im Sachunterricht. In: widerstreit sachunterricht, 24, 1-11.
- Seifert, A. (2021): Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung. In: Simon, T. (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, 231-240.
- Seifert, A. (2023a): Prävention durch rassismuskritische Praktiken im inklusiven Sachunterricht. In: Hinz, A.; Kerschel, R. (Hrsg.): Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Weinheim, 247-260.
- Seifert, A. (2023b): Kinderechte und Kinderrechtsdidaktik im Sachunterricht. In: Gessner, S.; Klingler, P.; Schneider, M. (Hrsg.): Grundlagen zur politischen Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Frankfurt a.M., 124-131.

- Seifert, A. & Pfrang, A. (2025): Posthumanistische Diskurse im Sachunterricht. In: Meixner, W. & Yıldız, E. (Hrsg.): Heimat sind wir! Mehr- und weltheimische Perspektiven in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld, 149-162.
- Seifert, A. & Warburg, S. (2024): Diversitätssensibler Sachunterricht – ausgewählte Praktiken und Materialien. In: Baumann, R.; Oetjen, B. & Martschinke, S. (Hrsg.): Bildungsbrücken für Vielfalt bauen. Frankfurt am Main, 194-202.
- Seifert, A. & Wiedenhorn, T. (2017): Grundschulpädagogik. München, Basel.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2020): Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: dies.: Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden, 1-17.
- Simon, T. (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden.
- Stender, W. (2017): Aspekte antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. URL: <https://www.bpb.de/themen/rechts-extremismus/dossier-rechtsextremismus/260332/aspekte-antisemitismuskritischer-bildungsarbeit/> [16.05.2025].
- Stender, W. (2023): Rassismuskritik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Thißberger, M. (2017): Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2024): Thüringer Schulgesetz ab dem 1. August 2024. Erfurt.
- Von Reeken, D. (2020): Historisches Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Verfassungsschutz Thüringen (2024): Presseinformation 01/2024 „Junge Alternative Thüringen“ als erwiesen rechtsextremistische Bestrebung eingestuft. URL: <https://verfassungsschutz.thueringen.de/informationen-fuer-die-medien> [09.10.2024].
- Warburg, S. (2025): Über die NS-Zeit mit Grundschulkindern sprechen – Impulse aus Forschung und Praktiken der Grundschulpädagogik. In: Schneider-Binkl, S. (Hrsg.): Musikpädagogik, Erinnerungskulturen und Demokratiebildung. Augsburg, 79-90.
- Warburg, S. & Seifer, A. (2025): „Rassismus gibt es erst ab Klasse 5“ – Diskriminierungssensible Professionalisierungsprozesse von pädagogischen Fach- und Lehrkräfte im Primarbereich. In: Güneşli, H.; Albers, T.; Mombeck, M. & Jesuthasan, J. (Hrsg.): Diskurse und Praktiken der Heterogenität. Pädagogisches Handeln in heterogenen Settings. Weinheim, 74-88.
- Wollrad, E. (2011): Kinderbücher. Koloniale Echos – Rassismus in Kinderbüchern. In: Arndt, S. & Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster, 379-388.
- Zdf heute (2023): Mächte Sesselmann AfD-Werbung an Grundschule? URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/landrat-afd-sonneberg-sesselmann-schule-video-100.html> [09.10.2024].