



Frankfurt University of Applied Sciences
Fachbereich 4: Soziale Arbeit und Gesundheit
Studiengang Soziale Arbeit (B.A.)

Bachelor-Thesis

Antiziganismus im schulischen Kontext

Reproduktion durch Lehrpersonen und Handlungsmöglichkeiten

zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts

Erstreferentin: Prof. Dr. Julia Bernstein
Zweitreferentin: Prof. Dr. Yari Or

vorgelegt von:

Silas Kropf
63450 Hanau

E-Mail: info@silaskropf.de

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	II
1 Einleitung: Antiziganismus in der Mitte der Gesellschaft.....	1
2 Sinti*zze und Rom*nja sowie Grundlagen des Antiziganismus.....	3
2.1 Historischer Ursprung und Geschichte der Minderheit	3
2.2 Antiziganismus als mehrdimensionale Rassismusform	5
2.3 Heterogenität als prägendes Element der Lebensrealität	8
3 Die Sozialisation als Grundlage antiziganistischer Einstellungen	11
3.1 Die Rolle des Antiziganismus in der Sozialisation	11
3.2 Tendenzen und Strategien zur Negierung von Antiziganismus durch Abwehr	13
3.3 Einfluss der Sozialisation auf die Biografien von Sinti*zze und Rom*nja.....	14
4 Auswirkungen des Antiziganismus im Bildungswesen.....	17
4.1 Dimensionen des Antiziganismus im schulischen Kontext	17
4.2 Bildungssituation der Minderheit	19
4.3 Die Rolle des Antiziganismus hinsichtlich des Bildungserfolges.....	21
5 Die Berücksichtigung der Minderheit im schulischen Unterricht	23
5.1 Analyse von Gymnasiallehrplänen für das Fach Geschichte.....	23
5.2 Didaktische Materialien für den Einsatz im Unterricht	25
5.3 Wissensstand und Einstellungen von Lehrpersonen	28
6 Erfahrungen antiziganistischer Handlungsstrukturen im schulischen Kontext.....	31
6.1 Die Perspektive einer Lehrerin aus der Minderheit.....	31
6.2 Bestandsaufnahme einer Lehrperson in rassismuskritischer Bildungsarbeit.....	33
6.3 Erkenntnisse hinsichtlich des Forschungsgegenstandes.....	34
7 Soziale Arbeit als Überwindungsansatz und ihre Grenzen	37
8 Fazit: Ein Plädoyer zur Bekämpfung von Antiziganismus im schulischen Kontext	42
Literaturverzeichnis	45
Anhang	50

Abkürzungsverzeichnis

BGH	Bundesgerichtshof
DGSv	Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.
EU	Europäische Union
KMK	Kultusministerkonferenz
KZ	Konzentrationslager
NS	Nationalsozialismus
USA	United States of America

1 Einleitung: Antiziganismus in der Mitte der Gesellschaft

Im Jahr 2002 wurden die sog. Leipziger „Mitte-Studien“ mit Untersuchungen zu „autoritären und rechtsextremen Einstellungen in Deutschland“ (Decker, Brähler 2018: 7) ins Leben gerufen. Durch die Regelmäßigkeit, mit welcher diese durchgeführt werden, lassen sich Rückschlüsse hinsichtlich der Entwicklung dieser Einstellungen ziehen (vgl. ebd.). Seit 2014 wird zudem versucht, mittels dedizierter Fragen Erkenntnisse in Bezug auf „Gruppenbezogene[] Menschenfeindlichkeit“ (ebd.: 67) zu gewinnen, welche sich u.a. auch auf die gesellschaftlichen Einstellungen zur Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja¹ (vgl. ebd.), die laut Schätzungen des Europarates ca. 105 000 Menschen in Deutschland umfasst (COE 2012), beziehen. Neben der allgemeinen gesellschaftlichen Ablehnung der Minderheit steigt insbesondere die Zustimmung zur Aussage „Sinti und Roma neigen zur Kriminalität.“ seit Beginn der Untersuchung im Bundesdurchschnitt durchgehend bis auf 69,2 % im Jahr 2018 an (Decker, Brähler 2018: 104). Auch wenn die Studie an dieser Stelle aufzeigt, dass Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland (vgl. ebd.) sowie verschiedenen sozialen Gruppen vorherrschen (vgl. ebd.: 143), wird deutlich, dass die Ablehnung und Diskriminierung der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja tief in der deutschen Gesellschaft verankert ist. Unzählige weitere Beispiele und Erfahrungen von Mitgliedern der Minderheit unterstützen diese Feststellung. Diese Diskriminierung stellt eine spezifische Form des Rassismus dar, welche unter anderem als Antiziganismus² bezeichnet wird und sich gegen Personen aus der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja richtet resp. gegen Personen, welche für minderheitszugehörig gehalten werden.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Situation des Antiziganismus im schulischen Bildungsbereich und insbesondere hinsichtlich einer etwaigen Reproduktion durch Lehrpersonen zu beleuchten. Die Notwendigkeit hierfür ergibt sich aus der wesentlichen Bedeutung der Sozialisationsinstanz Schule und der damit einhergehenden Rolle von Lehrpersonen, insbesondere vor dem Hintergrund der zuvor aufgezeigten gesellschaftlichen Ablehnung, welche Mitglieder der Minderheit erfahren. Basierend auf den Erkenntnissen dieser Arbeit soll ein exemplarischer Ansatz zur Überwindung dieses Rassismus aufgezeigt und hinsichtlich seiner Praktikabilität untersucht werden. Hierfür soll zunächst auf die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja, ihren historischen Ursprung, den Antiziganismus als spezifische Rassismusform sowie auf die Lebensrealitäten der Minderheit eingegangen werden. Darauf aufbauend soll eine Auseinandersetzung mit der Sozialisation als prägender Faktor für antiziganistische Einstellungen in der

¹ Schreibweise von „Sinti und Roma“, welche der Vielfalt der Geschlechter gerecht wird, abgeleitet von Sintizze (Plural weiblich) sowie Romnja (Plural weiblich).

² Zur Debatte um den Begriff „Antiziganismus“ wird in Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit näher eingegangen.

sog. Mehrheitsgesellschaft³ erfolgen. Anschließend soll betrachtet werden, inwieweit Antiziganismus im schulischen Bereich von Relevanz ist, wie sich die Bildungssituation der Minderheit darstellt und inwiefern Rückschlüsse auf die Auswirkungen eines solchen Antiziganismus gezogen werden können. Als weitere Betrachtungsebene wird in der Folge die Berücksichtigung der Minderheit im schulischen Unterricht einbezogen, um zu untersuchen, ob eine Auseinandersetzung mit der Verfolgungsgeschichte der Minderheit sowie dem vorherrschenden Antiziganismus erfolgt. Anhand einer Gegenüberstellung mit den Daten, welche im Rahmen von qualitativen Interviews erhoben wurden, soll anschließend ein konkreter Realitätsbezug hergestellt und die Ergebnisse aus der vorherigen theoretischen Untersuchung überprüft bzw. kontextualisiert werden. Hiermit soll die Grundlage gelegt werden, um Ansätze der Sozialen Arbeit zur exemplarischen Schaffung notwendiger Voraussetzungen heranzuziehen und abschließend einen möglichen Transfer in das Bildungswesen zu diskutieren.

³ Der Begriff der Mehrheitsgesellschaft ist insofern als kritisch zu betrachten, als dass er eine vermeintliche Abgrenzung einer Minderheit zu einer scheinbar homogenen Mehrheit vornimmt. Dem Verfasser dieser Arbeit ist bewusst, dass diese sog. Mehrheitsgesellschaft ihrerseits in ihren Merkmalen sehr wohl auch als heterogen (beispielsweise aufgrund von Geschlecht, sexueller Orientierung, Migrationsbiografien, Religionszugehörigkeit, Bildungsgrad, um nur einige Merkmale zu nennen) zu bezeichnen ist. Aufgrund mangelnder Alternativen in der deutschen Sprache, soll dieser Begriff jedoch dazu genutzt werden, um jeweils auf die diskriminierende Gruppe abzielen, welche sich durch ihre „Nicht-Zugehörigkeit“ zur diskriminierten Gruppe definiert.

2 Sinti*zze und Rom*nja sowie Grundlagen des Antiziganismus

Um eine umfassende Auseinandersetzung mit der Diskriminierung von Sinti*zze und Rom*nja im schulischen Kontext zu ermöglichen, müssen zunächst die Minderheit und ihre Historie genauer betrachtet werden, um anschließend mithilfe eines Definitionsversuches der Rassismuserform des Antiziganismus Rückschlüsse auf die Lebensrealitäten der Angehörigen der Minderheit ziehen zu können.

2.1 Historischer Ursprung und Geschichte der Minderheit

Im Folgenden soll die Herkunft sowie die Geschichte der Minderheit kurz skizziert werden, um eine Grundlage für das Verständnis von Antiziganismus als Generationen überdauerndes Phänomen zu schaffen.

Deutsche Sinti*zze und Rom*nja sind in Deutschland eine anerkannte nationale Minderheit (vgl. Wolf 2017: 16), welche im deutschsprachigen Raum das erste Mal im Jahr 1417 in einer „Notiz in den Hildesheimer Stadtrechnungen“ (Fings 2016: 35) erwähnt wurde. Obwohl die Hintergründe und Routen der erfolgten Migration bis zum heutigen Tage nicht endgültig nachvollzogen werden konnten (vgl. ebd.: 36), wurde anhand wissenschaftlicher Untersuchungen der Sprache Romanes festgestellt, dass der Ursprung der Minderheit aufgrund einer Verwandtschaft mit Sanskrit in Indien liegen muss (vgl. ebd.: 16). Einflüsse, unter anderem der griechischen Sprache sowie der jeweiligen Nationalsprachen der Länder, in welchen Sinti*zze und Rom*nja ansässig waren, skizzieren zudem ein Bild der historischen Migration und zeigen auf, dass die Vielfalt der heute noch gesprochenen Dialekte auf eine diversifizierte Migration ab dem 14. Jahrhundert zurückzuführen ist (vgl. ebd.).

Obwohl zu Beginn der Ansiedlung in Europa im Laufe des 15. Jahrhunderts verschiedene Schutz- resp. Geleitbriefe für Mitglieder der Minderheit überliefert wurden, kamen mit dem politischen Umschwung in Europa gegen Mitte des 15. Jahrhunderts erste Vertreibungs- und Ablehnungstendenzen auf (vgl. ebd.: 37f.). Neben einer sich herausbildenden Versklavung von Rom*nja in Moldau, wurden Sinti*zze und Rom*nja im Heiligen Römischen Reich als „vogelfrei“ (ebd.: 41) erklärt, sodass Taten gegen die Minderheit, bis hin zur Tötung von Minderheitsangehörigen, nicht unter Strafe gestellt wurden (vgl. ebd.). Ähnlich gelagerte Entwicklungen zeichneten sich weiterhin an vielen anderen Orten Europas ab und dauerten in ihrer damaligen Form zumeist bis in das 19. Jahrhundert an (vgl. ebd.).

Im Anschluss an Bestrebungen Sinti*zze und Rom*nja „zwangsweise zu assimilieren“ (ebd.: 49) und dem Aufkommen des „modernen Rassismus“ (ebd.: 55) ab dem Übergang zum 19.

Jahrhundert, wurden sog. „Zigeuner“ zu „außereuropäische[n] Völker[n]“ (ebd.) erklärt. Eine Verschärfung der Restriktionen für Mitglieder der Minderheit war die Folge (vgl. ebd.: 56).

Trotz einer verstärkten gesellschaftlichen Etablierung von Sinti*zze und Rom*nja ab dem 19. Jahrhundert in Deutschland (vgl. ebd.: 62) hatte das NS-Regime spätestens mit der Einführung der „Nürnberger Gesetze“ auch Sinti*zze und Rom*nja im Rahmen der rassenideologischen Politik zum „Feindbild“ (ebd.: 63) des deutschen Volkes erklärt. Neben der systematischen Erfassung (vgl. ebd.: 64f.) und dem Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben (vgl. ebd.: 65-69) stellte die systematische Vernichtung von schätzungsweise einer halben Million Sinti*zze und Rom*nja (vgl. ebd.: 81) den traurigen Höhepunkt des „Porrajmos“⁴, dem Völkermord an der Minderheit dar.⁵

Aber auch im Anschluss an das Jahr 1945 und das damit verbundene Ende des Zweiten Weltkrieges war die Minderheit mit einer anhaltenden Ausgrenzung und Diskriminierung konfrontiert. So reproduzierte ein Urteil des BGH aus dem Jahr 1956 rassistische Vorannahmen dahingehend, dass die anfängliche Deportation von Mitgliedern der Minderheit nicht aus Gründen der Rasse erfolgte. Im Jahr 1963 wurde dieses Urteil korrigiert (vgl. ebd.: 97).⁶

Insbesondere die Bürgerrechtsbewegung der Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland rückte die diskriminierenden Handlungsweisen staatlicher Stellen in das öffentliche Bewusstsein (vgl. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma 2017: 11). So konnte durch einen Hungerstreik in der Gedenkstätte des KZ Dachau im Jahr 1980 erreicht werden, dass Unterlagen und Dokumente der bayerischen „Landfahrerzentrale“, welche auf Grundlage der bis 1970 geltenden „Landfahrerordnung“ handelte, vernichtet wurden (vgl. ebd.: 25).

Nach der Gründung des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma im Jahr 1982 erkannte der damalige Bundeskanzler Helmut Schmidt den Völkermord an der Minderheit an (vgl. ebd.: 33). In der Folge konnten zudem u.a. „Entschädigung[en] nach dem Bundesentschädigungsgesetz“ (ebd.: 45), die Anerkennung als nationale Minderheit (vgl. ebd.: 65) und die Einrichtung sowie Einweihung eines Denkmals für die im Nationalsozialismus ermordeten Sinti*zze und Rom*nja Europas in Berlin im Jahr 2012 (vgl. ebd.: 73) erreicht werden.⁷

Trotz dieser Errungenschaften ist die Diskriminierung und Ausgrenzung von Sinti*zze und Rom*nja nach wie vor tief in der deutschen Gesellschaft verwurzelt, wie sich unter anderem

⁴ Begriff aus dem Romanes, dt. *Verschlingen*.

⁵ Aufgrund des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit und der Tatsache geschuldet, dass die Verfolgung der Minderheit im Zweiten Weltkrieg nicht unmittelbar Gegenstand dieser Betrachtung ist, wird an dieser Stelle auf eine weitere Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex verzichtet. Es ist auf eine Vielzahl von wissenschaftlichen Quellen zu verweisen, welche sich gezielt hiermit auseinandersetzen.

⁶ Zu besagtem Urteil siehe auch Kapitel 3.2.

⁷ Die Aufzählung dessen, was durch die Bürgerrechtsarbeit erreicht werden konnte, ist an dieser Stelle nur als beispielhaft zu betrachten. Eine vollumfängliche Auseinandersetzung hiermit kann im Rahmen dieser Arbeit nicht gewährleistet werden. Es ist auf die einschlägigen Publikationen, insbesondere des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma sowie des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma zu verweisen.

durch die Darstellungen in der Einleitung dieser Arbeit zeigt. Aus diesem Grund soll im Folgenden der Antiziganismus als mehrdimensionale Rassismusform betrachtet werden.

2.2 Antiziganismus als mehrdimensionale Rassismusform

Der Antiziganismus ist eine spezifische Form von Rassismus, welche an dieser Stelle zu definieren ist. Hierzu soll die Arbeitsdefinition der Allianz gegen Antiziganismus zugrunde gelegt werden⁸. Diese definiert Antiziganismus als „[...] historisch hergestellte[n] stabile[n] Komplex eines gesellschaftlich etablierten Rassismus gegenüber sozialen Gruppen, die mit dem Stigma ‚Zigeuner‘ oder anderen verwandten Bezeichnungen identifiziert werden. Er umfasst 1. eine homogenisierende und essentialisierende Wahrnehmung und Darstellung dieser Gruppen; 2. die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften an diese; 3. vor diesem Hintergrund entstehende diskriminierende soziale Strukturen und gewalttätige Praxen, die herabsetzend und ausschließend wirken und strukturelle Ungleichheit reproduzieren“ (Allianz gegen Antiziganismus 2017: 5). Weitere Definitionen, wie die von Markus End (vgl. End 2018: 5) oder Anneke Winckel (vgl. Winckel 2002: 10f.) sind weitestgehend deckungsgleich.

Der Begriff des Rassismus⁹ ist insofern für den Antiziganismus anzuwenden, als dass auch hier auf die Konstruktion einer sog. Rasse abgestellt wird, welche zur Differenzierung von anderen Gruppen und zur Schaffung einer Hierarchisierung genutzt wird und somit die Grundlage für die Diskriminierung bildet.

Als besonderes Element des Antiziganismus ist seine weitläufige gesellschaftliche Akzeptanz zu berücksichtigen. Romani Rose, Vorsitzender des Zentralrates Deutscher Sinti und Roma, spricht in diesem Zusammenhang von einer „Narrenfreiheit“, welche der Rassismus gegenüber Sinti*zze und Rom*nja genieße (Benz 2014: 51).

In Verbindung mit der in der Definition dargelegten homogenisierenden Wahrnehmung ergeben sich daraus pauschalisierende Bilder, die nicht nur reproduziert, sondern auch als erwiesene Tatsachen angesehen werden (vgl. ebd.: 14). Insbesondere solche Zuschreibungen, die als negativ bewertet werden und oftmals auf Handlungen von Einzelpersonen oder vereinzelt Beobachtungen beruhen, haben den beschriebenen „pauschalisierenden Effekt“ (ebd.) und können nicht durch „logische Argumente“ (ebd.: 15) entkräftet werden. Vielmehr erfolgt eine Legitimierung der Zuschreibungen durch Einzelfälle, sodass nicht nur aus dem Einzelnen

⁸ Eine vollständige Liste der Mitglieder der Allianz gegen Antiziganismus findet sich online unter www.antigypsyism.eu (zuletzt abgerufen: 05.01.2019).

⁹ Aufgrund der Vielzahl an zum Teil stark divergierenden Definitionen des Begriffes „Rassismus“ empfiehlt sich beispielsweise die Lektüre von [erinnern.at](http://www.erinnern.at) (o.J.): *Rassismus – eine Auswahl an Definitionen*; Verein Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart; Bregenz; [online] <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/learnmaterial-unterricht/antisemitismus/wie-funktioniert-rassismus/wie-funktioniert-rassismus/auswahl%20definitionen%20rassismus.pdf> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]. Eine allgemeine Auseinandersetzung mit dem Konzept des Rassismus im Allgemeinen ist aufgrund des begrenzten Rahmens nicht Gegenstand dieser Arbeit.

auf das Ganze geschlossen wird, sondern auch, dass diesen individuellen Beobachtungen Beweiskraft zugesprochen wird (vgl. ebd.: 252).

Wird der Blick auf die konkreten Zuschreibungen gelenkt, mit welchen die Minderheit konfrontiert wird, so lassen sich diese stets in zwei Gruppen einordnen. Neben den offensichtlich negativen Stereotypen, wie einem vermeintlichen Hang zur Kriminalität (vgl. Winkel 2002: 148-152), der angeblichen Bestreitung des eigenen Lebensunterhaltes primär durch Betteln (vgl. ebd.: 152f.), der unterstellten Vielzahl an Kindern in den Familien der Minderheit (vgl. ebd.: 153-157) oder beispielsweise einer unzureichenden Körperpflege der Minderheitsangehörigen (vgl. ebd.: 157-160), ist der Antiziganismus weiterhin durch „scheinbar ‚positive[]‘ Vorurteile“ (Franz 2014: 44) geprägt. Beispielhaft zu nennen sind hier eine zugeschriebene Musikalität (vgl. ebd.) oder die angenommene „betörende Sinnlichkeit“ von Sintizze und Romnja (Benz 2014: 251). Unabhängig davon, welche Art von Stereotypen in einem konkreten Fall bedient wird, ist ihnen dennoch gemein, dass sie grundsätzlich auf der Konstruktion eines Andersseins zur Differenzierung von Mehrheit und Minderheit beruhen (vgl. Allianz gegen Antiziganismus 2017: 12), sodass hieraus keine statische Festlegung als *gute*r* oder *böse*r Zigeuner*in* erfolgt. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass diese Festlegung im jeweiligen Kontext erneut getroffen wird und eine Person somit beiden Positionen zugeordnet werden kann, was die Mehrdimensionalität von Antiziganismus unterstreicht.

Als besonders prägend für den Antiziganismus sind weiterhin die „Verlust- und Existenzängste“ (Benz 2014: 252) der sog. Mehrheit zu identifizieren. Menschen, die als *Zigeuner*innen* stigmatisiert werden, werden in die Rolle des „Fremden“ (ebd.) gedrängt, welches als zu bekämpfende Bedrohung anzusehen ist, da es unter anderem in der Absicht handelt, sich unrechtmäßig an der Mehrheit zu bereichern (vgl. ebd.). Allen Rassismusformen ist gemein, dass aufgrund dieses „Gegensatz[es] von ‚eigen‘ und ‚fremd‘“ (ebd.) bzw. eines geschaffenen Gegensatzes von *Wir* und *Die* die Ablehnung der gemeinten Gruppe aus Sicht der sog. Mehrheitsgesellschaft legitimiert und sogar als notwendig angesehen wird (vgl. ebd.).

In diesem Kontext spielt die „Zugehörigkeit zur eigenen [in diesem Fall der diskriminierenden; Anm. d. Verf.] Gruppe“ (Mummendey, Kessler, Otten 2009: 46) eine essenzielle Rolle, da durch die Konstruktion der als *Zigeuner*innen* Stigmatisierten als homogene Gruppe das Verhalten gegenüber dieser in der intergruppalen Interaktion eine besondere Stellung einnimmt. Die Ursache hierfür liegt in der „soziale[n] Kategorisierung“, welche neben der Homogenisierung der Gruppenmitglieder weiterhin die Reduzierung Letzterer auf ihre Gruppenzugehörigkeit zur Folge hat (ebd.). Wie im Umgang mit der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja zu beobachten ist, geschieht dies in vielen Fällen in Verbindung mit einer „Wertdifferenzierung“ (ebd.), sodass sich zur Komponente der Homogenisierung zusätzlich eine Hierarchisierung

der „Eigen- und Fremdgruppe“ (ebd.: 47) abzeichnet. Die Folgen, welche sich hieraus ergeben, können auf zwei Ebenen eingeordnet werden. Zunächst erfolgt eine „Bevorzugung der Eigengruppe“ in Verbindung mit dem „Eigengruppen-Bias“, welcher darin besteht, die eigene Gruppe zur Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls einer anderen Gruppe vorzuziehen. In der Folge entsteht in diesem Zusammenhang eine „Benachteiligung der Fremdgruppe“, auch wenn neuere Ansätze diese direkte Verbindung negieren (vgl. ebd.). Vielmehr sei in vielen Fällen eine „Wahrnehmung der Fremdgruppe als Bedrohung“ (ebd.: 56) ausschlaggebend für diskriminierendes, ablehnendes und ausgrenzendes Verhalten gegenüber dem pauschalisierten Anderen. Sobald die Normen und Werte dieser Fremdgruppe nicht mit denjenigen der Eigengruppe konform sind, entsteht nicht nur eine „Deligitimierung einer Fremdgruppe“, sondern weiterhin eine „Legitimierung der ablehnenden beziehungsweise negativen Behandlung der Fremdgruppe“ (ebd.: 56f.).

Da sich das *Zigeuner*innenstereotyp* zu großen Teilen von der unreflektierten Nutzung diskriminierender Begriffe nährt, ist an dieser Stelle auch der Terminus des Antiziganismus kritisch zu hinterfragen. Unter anderem durch den Wortbestandteil *zigan*, der auf den diskriminierenden Begriff abzielt, werden insbesondere durch Vertreter*innen der Minderheit alternative Bezeichnungen diskutiert. In diesem Zusammenhang ist der Begriff des „Gadje-Rassismus“ (Fernandez 2015: 151) zu nennen, welcher den Fokus auf die diskriminierende Gruppe legt. Weiterhin findet auch der alternative Begriff „Antiromaismus“ (Recherchegruppe Maulwurf 2014) zunehmend mehr Beachtung, mit dem Ziel, den diskriminierenden Begriff nicht zu verwenden und die durch den Begriff Antiziganismus angenommene Existenz einer als *Zigeuner*innen* zu definierenden Gruppe abzulehnen (vgl. ebd.). Zudem wird auch „Rassismus gegenüber Sinti*zze und Rom*nja“ zunehmend als weitere Begriffsmöglichkeit verwendet.¹⁰ Der Verfasser der vorliegenden Arbeit schließt sich jedoch den Ausführungen von Markus End (vgl. End 2018: 6) sowie von Romani Rose (vgl. Benz 2014: 49) dahingehend an, weiterhin den Begriff Antiziganismus für die Bezeichnung des Rassismus gegenüber Sinti*zze und Rom*nja zu verwenden, da dieser Begriff den Fokus auf das *Zigeuner*innen*-Stigma lenkt und darauf hinweist, dass dieser Rassismus von der dominierenden Gruppe ausgeht. Hinzu kommt, nach der Auffassung des Verfassers, dass die alternativen Begriffe insofern einen Teil der diskriminierten Gruppe nicht erfassen, als dass diese eine direkte Verbindung zur Minder-

¹⁰ Winckel verwendet unter anderem diesen Begriff (vgl. Winckel 2002).

heit der Sinti*zzze und Rom*nja herstellen und Personen, welche nicht der Minderheit angehören, jedoch aus unterschiedlichen Gründen dennoch mit dem *Zigeunerbegriff* stigmatisiert werden, nicht anspricht bzw. umfasst.¹¹

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Antiziganismus als Rassismusform nicht nur eine lange Tradition in Deutschland hat und gesellschaftlich legitimiert ist, sondern auch, dass die in diesem Rahmen entstehenden Zuschreibungen gegenüber einer vermeintlich homogenen Gruppe erfolgen, vor der es sich aufgrund eigener Ängste zu verteidigen gilt. Eben diese vermeintlich gerechtfertigten Ängste und die damit verbundene Emotionalität entkräften sämtliche logischen Argumente und tragen zu einer Verfestigung bei. Der konkrete Inhalt der jeweiligen Zuschreibung ist in diesem Zusammenhang unerheblich, da dieser ebenfalls nur zur Stärkung der zu beobachtenden Wir-Die-Konstruktion beiträgt und positiv gemeinte Stereotype je nach Kontext negativ ausgelegt werden können.

2.3 Heterogenität als prägendes Element der Lebensrealität

Nachdem sich zunächst mit der Geschichte der Minderheit sowie theoretisch mit der Rassismusform des Antiziganismus auseinandergesetzt wurde, soll an dieser Stelle herausgearbeitet werden, dass die Lebensrealitäten der Menschen in der Minderheit entgegen jeglicher Homogenisierung in erster Linie durch Heterogenität geprägt sind.

Um dies zu realisieren sind zwei Ansätze möglich: Einerseits kann die Dimension der Homogenisierung durch antiziganistische Stigmatisierungen näher betrachtet werden, um aufzuzeigen, dass es sich hierbei um eine Konstruktion handelt, die für die Schaffung eines *Zigeuner*innenbildes* unabdingbar ist, andererseits kann durch das Aufzeigen von differenzierenden Merkmalen auf die Heterogenität in der Minderheit geschlossen werden.

Zunächst soll dargestellt werden, dass homogenisierende Strukturen für die Konstruktion einer zu diskriminierenden Gruppe unabdingbar sind. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere das Konzept des „Doing Gypsy“ als „Konstruktion einer homogenen ‚Zigeuneridentität‘“ (Eulberg 2009: 43) zu betrachten. Hierbei gälte es, die „zigeunerische[]“ Lebensweise als Gegenbild zur bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd.: 44) zu definieren. Insbesondere „geschlechtsspezifische Zuschreibungen“ (ebd.: 45) innerhalb des *Doing Gypsy* entsprächen nicht denen der bürgerlichen Gesellschaft, sodass diese nicht nur für Verwirrung und Verstetigung der bereits zuvor

¹¹ Für eine weitere Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Begriffsdiskurs empfiehlt sich die Lektüre von End, Markus (2013): Antiziganismus. Zur Verteidigung eines wissenschaftlichen Begriffs in kritischer Absicht; in: Bartels, Alexandra et al. (Hg.): *Antiziganistische Zustände 2 – Kritische Positionen gegen gewaltvolle Verhältnisse*; Münster: Unrast; 39-72.

erwähnten Ängste führen, sondern auch für die Definition eines *Zigeuner*innenbildes* unabdingbar seien (vgl. ebd.: 45f.). Es zeigt sich somit, dass die Negierung von Heterogenität notwendig ist, um das Konstrukt einer zu diskriminierenden Gruppe aufrechtzuerhalten.

Verstärkt wird dies durch den Irrglauben, dass mangelnde Integration oder Inklusion aus einer „Nicht-Beherrschung von ‚kulturellen‘ Normen und Regeln“ (Jonuz 2014: 49) folge. Vielmehr schafft der Prozess einer Ethnisierung jedoch erst die Voraussetzungen für die Unterscheidung von dominierender und dominierter Gruppe, wobei diese Unterscheidung insbesondere die Zuweisung bestimmter, als problematisch zu beurteilender Eigenschaften in homogenisierender Form an die Minderheitsgruppe beinhaltet (vgl. ebd: 48).

Betrachtet man in der Folge unterscheidende Merkmale innerhalb der Minderheit, muss insbesondere auf die kulturelle Identität sowie die aufenthaltsrechtliche Situation der Angehörigen der Minderheit und die daraus resultierenden Konsequenzen als Kennzeichen einer vorherrschenden Heterogenität eingegangen werden.

Schon die unterschiedliche Migrationsgeschichte nach Europa, wie in 2.1 dargestellt, zeigt auf, dass davon auszugehen ist, dass sich die kulturelle Identität von Sinti*zze und Rom*nja unterscheidet. Dies lässt sich auch an der Vielfalt der gesprochenen Romanes-Dialekte festmachen (vgl. 2.1). Es ist somit offensichtlich, dass nicht pauschal von einer *Roma-Kultur* gesprochen werden kann, die eine Gültigkeit für alle Mitglieder der Minderheit genießt.

Wie in Kapitel 2.1 zudem aufgezeigt wurde, sind Sinti*zze und Rom*nja nicht nur schon lange in Deutschland ansässig, sondern in vielen Fällen auch deutsche Staatsbürger*innen. Nur diese Teilgruppe der Minderheit ist als solche national anerkannt und vom Minderheitenschutz erfasst. Mit dem Ende des Kommunismus in Ost-Europa erfolgte eine zunehmende Zuwanderung von Minderheitsangehörigen aus den jeweiligen Ländern. Anträge auf Asyl, die in diesem Zusammenhang gestellt wurden, wurden in aller Regel abgelehnt, sodass die aufenthaltsrechtliche Situation dieser Personen zum Teil auch heute noch, mehrere Jahrzehnte später, unsicher ist (vgl. Fings 2016: 110). Mit der EU-Erweiterung und der Änderung des Asylrechts im Grundgesetz aus dem Jahr 1993 sowie mit der Einführung der sogenannten *sicheren Herkunftsstaaten*¹² wurden die Möglichkeiten für Mitglieder der Minderheit Asyl in Deutschland zu erhalten minimiert, wenn nicht sogar de facto abgeschafft (vgl. ebd.: 111). Insbesondere hin-

¹² Art. 16a Abs. 3 GG definiert den Begriff der sicheren Herkunftsstaaten wie folgt: „[...] Staaten [...], bei denen auf Grund der Rechtslage, der Rechtsanwendung und der allgemeinen politischen Verhältnisse gewährleistet erscheint, daß dort weder politische Verfolgung noch unmenschliche oder erniedrigende Bestrafung oder Behandlung stattfindet. Es wird vermutet, daß ein Ausländer aus einem solchen Staat nicht verfolgt wird, solange er nicht Tatsachen vorträgt, die die Annahme begründen, daß er entgegen dieser Vermutung politisch verfolgt wird.“ Zur weitergehenden Auseinandersetzung mit sicheren Herkunftsstaaten und den Auswirkungen für die Minderheit der Rom*nja empfiehlt sich die Lektüre von Arvanitelli, Jovica/Munuera, Juan-Ramon (2018): „Sichere“ Herkunftsländer – auch für Roma?; in: *Bürger & Staat*; Nr. 1/2-2018, Jg. 68; 68-72.

sichtlich der aktiven Teilhabe und der Möglichkeiten, Leistungen des Sozialstaates in Anspruch zu nehmen, zeichnen sich somit große Unterschiede ab, die in erster Linie mit der Frage der Staatsangehörigkeit und des Aufenthaltsstatus verbunden sind.¹³

Es zeigt sich somit, dass es sehr wohl heterogene Merkmale in der Minderheit gibt, sodass eine valide Homogenisierung hiermit ausgeschlossen ist. Die Auswirkungen der Heterogenität sind nicht nur ein Zeichen positiver Vielfalt, sondern äußern sich insbesondere im Zugang zum staatlichen Bildungssystem negativ.

Die Folgen, die sich hieraus ergeben, knüpfen unmittelbar an das Vorhandensein bestimmter Privilegien an. So ist mit der deutschen Staatsangehörigkeit unter anderem der Zugang zu Bildung gesichert, wohingegen Schüler*innen, die in der aufenthaltsrechtlichen „Illegalität“ leben, oftmals keine Gelegenheit zum Schulbesuch haben (Barz 2018: 41).

Vor diesem Hintergrund ist die Tatsache nicht zu vernachlässigen, dass sich die jeweiligen Lebensrealitäten selbstverständlich nicht ausschließlich über die aufgeführten Rahmenbedingungen definieren, sondern analog zur sog. Mehrheitsbevölkerung entsprechend von Individuum zu Individuum unterscheiden.

Im Folgenden soll zunächst betrachtet werden, wie antiziganistische Einstellungen biografisch entstehen, um sich anschließend mit den Auswirkungen von Antiziganismus im Bildungswesen auseinanderzusetzen, die Berücksichtigung der Minderheit im Unterricht zu beleuchten, antiziganistische Handlungsstrukturen von Lehrkräften aufzuzeigen und abschließend Überwindungsansätze zu formulieren.

¹³ Zur weiteren Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lebensrealitäten von Sinti*zze und Rom*nja, welche schon über mehrere Generationen in Deutschland leben und denjenigen, welche seit der sog. Gastarbeiter*innenbewegung in den 1970er-Jahren nach Deutschland einwandern, empfiehlt sich die Lektüre von Randjelović, Isidora (2015): „Das Homogene sind die Leute, die über Rom_nja reden“. Zülfukar Çetin im Gespräch mit Isidora Randjelović: in: Çetin, Zülfukar/Taş, Savaş (Hg.): *Gespräche über Rassismus. Perspektiven & Widerstände*; Berlin: Yilmaz-Günay, 31-44.

3 Die Sozialisation als Grundlage antiziganistischer Einstellungen

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit soll beleuchtet werden, wie sich antiziganistische Einstellungen reproduzieren. Hierfür soll der Blick auf die Entstehung der Biografien¹⁴ der entsprechenden Personen gelenkt werden. Diese sind durch antiziganistische Reproduktionen in der Sozialisation und langanhaltende Abwehrtendenzen, unter anderem durch Schuldumkehr, geprägt. Weiterhin spielt die Differenzierung von der Minderheit eine wichtige Rolle, welche nur durch die Konstruktion eines Andersseins der Minderheit ermöglicht wird. Da der Forschungsstand in Hinblick auf Antiziganismus diesbezüglich noch nicht ausreichend vorangeschritten ist, soll zudem auf Erkenntnisse der Erforschung des Antisemitismus zurückgegriffen werden. Auch wenn sich beide Rassismusformen unterscheiden, so sind sie zu gewissen Teilen vergleichbar (vgl. Messerschmidt 2014: 12). Aus diesem Grund sollen im Folgenden Überlegungen zum Antisemitismus einbezogen werden, obwohl sich der Verfasser dieser Arbeit darüber im Klaren ist, dass ein Voranschreiten der Untersuchung des antiziganistischen Rassismus divergierende Erkenntnisse zu Tage bringen kann.

3.1 Die Rolle des Antiziganismus in der Sozialisation

Ausgehend von der Feststellung, dass antiziganistische Klischeebilder „in den europäischen Gesellschaften vorhanden“ sind resp. sogar den „Teil eines kulturellen Codes“ darstellen (Engbring-Romang 2014: 56), soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Antiziganismus durch die Sozialisation, sei es innerfamiliär oder gesamtgesellschaftlich, tradiert und fortgeschrieben wird.

Hierfür muss zunächst eine Klärung des Sozialisationsbegriffes erfolgen, um die weitere Betrachtung entsprechend einzugrenzen. Sozialisation gilt als „Prozess, in dem der Mensch in die ihn umgebenden sozialen Kontexte hineinwächst, die dort gegebenen Sprache(n), Gewohnheiten, Regeln und Normen erwirbt und zugleich zu einem eigenverantwortlich und eigensinnig handlungsfähigen Individuum wird“ (Scherr 2018: 409). Insbesondere die sekundäre Sozialisation, welche „die Prozesse, durch die spezifische Kompetenzen und Normen erworben werden“ (ebd.: 410) umfasst, ist vor dem Hintergrund der Fragestellung von besonderer Bedeutung.

¹⁴ Mit dem Begriff der Biografie soll angedeutet werden, dass die folgenden Ausführungen hinsichtlich unterschiedlicher Sozialisationsprozesse nicht als universell betrachtet werden können, sondern die jeweilige Qualität der als negativ zu beurteilenden Reproduktionen maßgeblich vom individuellen Einzelfall abhängt.

Die sozialen Kontexte, in denen Sozialisation stattfindet, auch „Sozialisationsbereiche oder -instanzen“ (Niederbacher, Zimmermann 2011: 71) genannt, welche es im Kontext der vorliegenden Arbeit näher zu betrachten gilt, sind die Familie¹⁵ sowie die Schule. Eine bedeutsame Aufgabe dieser Sozialisationsinstanzen besteht in der Erziehung, welche als der Teil der Sozialisation bezeichnet wird, mit welchem „bewusst ein Handeln mit dem Ziel in Gang gesetzt wird, [...] bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten hervorzubringen“ (Scherr 2018: 411).

Insofern differenzieren sich Familie und Schule hinsichtlich ihrer Rolle als „primäre“ resp. „sekundäre Sozialisationsinstanz[en]“ aufgrund der Reihenfolge, mit der die zu sozialisierenden Personen mit ihnen in Berührung kommen (Humrich, Kramer 2017: 3). Bemerkenswert für die individuelle Entwicklung des Kindes ist in diesem Zusammenhang, dass die einschlägigen „Phasen der Persönlichkeitsentwicklung“ in der mittleren Kindheit sowie Adoleszenz in den Zeitraum des Schulbesuchs und somit der schulischen Sozialisation fallen (vgl. ebd.: 8f.). Die Phase, in welcher primär die „Vergesellschaftung“ mit der Übernahme „soziokulturelle[r] Werte [und] Normen“ stattfindet, ist somit maßgeblich durch die „Wechselwirkung“ der Sozialisationsinstanzen Schule und Familie sowie anderer Bereiche geprägt (ebd.: 11).

Versteht man Antiziganismus bzw. antiziganistische Ressentiments vor diesem Hintergrund und in Einbeziehung seiner Form des historisch gewachsenen Rassismus (vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit) als solche durch Sozialisation vermittelte Einstellungen, folgt hieraus eine maßgebliche Beteiligung dieser Sozialisationsinstanzen hinsichtlich der Tradierung von Antiziganismus.

Hamburger verweist in diesem Zusammenhang auf einen „strukturierenden Wahrnehmungs- und Beurteilungszusammenhang“ (Hamburger 1999: 16), welcher sich aus den verwurzelten Vorurteilen und Stereotypen über als *Zigeuner*innen* stigmatisierte Personen ergibt. Im Zuge von Sozialisationsprozessen hätten diese entsprechend Eingang in die Gesellschaft gefunden und sich „zur ‚zweiten Haut‘ – wie eine Mentalität“ (ebd.) entwickelt.

Es ist somit anzunehmen, dass sich antiziganistische Vorurteile und Handlungsstrukturen generationell übertragen und im Zuge der Sozialisation an die jeweilig nachfolgende Generation weitergegeben werden. Dies könnte zumindest anteilig die zuvor bereits dargestellte Langlebigkeit antiziganistischer Strukturen über viele Generationen hinweg begründen. Entsprechende Untersuchungen zur Reproduktion von Antiziganismus durch die familiäre und schulische Sozialisation liegen zum aktuellen Betrachtungszeitraum jedoch nicht vor. Jedoch liegt der Verdacht nahe, dass sich durch die zuvor beschriebenen Konstellationen und Wechselwirkungen eine Art Kreislauf entwickelt, welcher nur durch eine doppelte Herangehensweise

¹⁵ Aufgrund des Rahmens der vorliegenden Arbeit soll im Folgenden der Begriff der Familie hinsichtlich seiner Definition, insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher Familienformen, nicht näher diskutiert werden. Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Begriffsdefinition empfiehlt sich die Lektüre von Hill, Paul B./Kopp, Johannes (2011): Familie; in: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie*; 12. Aufl.; Springer VS: Wiesbaden;107-113.

durchbrochen werden kann. Sofern angenommen wird, dass insbesondere auch in der Schule diskriminierenden Einstellungen und Handlungen entgegengewirkt werden soll, muss zunächst der Fokus darauf liegen, den bereits durch die eigene Sozialisation verinnerlichten Antiziganismus, von welchem Lehrpersonen betroffen sein können, aufzubrechen und zu überwinden, um so sicherzustellen, dass eine entsprechende antiziganismuskritische Bildungsarbeit bei Schüler*innen erfolgen kann. Da es sich hierbei nur um eine theoretische Betrachtung bzw. Schlussfolgerung handelt, soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass allen Lehrpersonen per se antiziganistische Einstellungen unterstellt werden sollen. Vielmehr soll an späterer Stelle konkret auf die Einstellungen und den Wissensstand von Lehrpersonen eingegangen werden (siehe hierzu Kapitel 5.3).

3.2 Tendenzen und Strategien zur Negierung von Antiziganismus durch Abwehr

Während im vorherigen Teil dieser Arbeit hauptsächlich ein Bezug zu den Erfahrungen im Rahmen der eigenen Sozialisation geschaffen wurde, soll die Perspektive nun erweitert werden. Im Folgenden sollen die Einflüsse bzw. die Auswirkungen des Umgangs mit dem Genozid an der Minderheit der Sinti*innen und Rom*innen im Zweiten Weltkrieg betrachtet und mögliche Parallelen zu sich heute manifestierenden Handlungsweisen aufgezeigt werden.

Viele, insbesondere staatliche Praktiken aus dem Zeitraum von 1945 bis mindestens zur Anerkennung des Völkermordes an der Minderheit durch den damaligen Bundeskanzler im Jahr 1982 zeigen Kontinuitäten im Umgang mit den Minderheitsangehörigen auf (vgl. Fings 2015: 146). Vor allem die „Bagatellisierung der NS-Verfolgung“ (ebd.: 148) durch die fortwährende Anwendung bestimmter diskriminierender Verwaltungsvorschriften, die verharmlosende Darstellung der Verbrechen des NS-Regimes sowie die weitere Anwendung angeblich wissenschaftlicher Erkenntnisse der damaligen rassenbiologischen Untersuchungen prägten das öffentliche Leben im Nachkriegsdeutschland (vgl. ebd.: 148f.). Aber auch die anhaltende „Stigmatisierung der Opfer“ (ebd.: 150) in öffentlichen Medien, in Polizeibehörden sowie in der höchstrichterlichen Rechtsprechung des BGH, wie an einem Beispiel aus dem Jahr 1956 deutlich wird¹⁶, reproduzierte rassistische Annahmen über die Minderheit und legitimierte diese gesellschaftlich (vgl. ebd.: 150f.). Hieran anknüpfend zeichneten sich zudem Tendenzen der „Schuldumkehr“ (ebd.: 151) ab, sodass propagiert wurde, dass beispielsweise die Deportation

¹⁶ Vgl. Urteil des Bundesgerichtshofes vom 07.01.1956, AZ: IV ZR 273/55. Es handelte sich hierbei um ein Entschädigungsverfahren, in welchem viele rassistische Vorurteile über die Minderheit reproduziert und die Verfolgung der Minderheit in der NS-Zeit relativiert wurden. An einer Stelle heißt es zudem: „Da die Zigeuner sich in weitem Maße einer Selbsthaftmachung [sic!] und damit der Anpassung an die selbsthafte [sic!] Bevölkerung widersetzt haben, gelten sie als asozial. Sie neigen, wie die Erfahrung zeigt, zur Kriminalität, besonders zu Diebstählen und Betrügereien, es fehlen ihnen vielfach die sittlichen Antriebe der Achtung vor fremdem Eigentum, weil ihnen wie primitiven Urmenschen ein ungehemmter Okkupationstrieb eigen ist.“

der Minderheitsangehörigen eine „legitime Maßnahme“ (ebd.) dargestellt hätte. Die einhergehende „Verdunkelung der NS-Verbrechen“ (ebd.: 152) in Verbindung mit einem gesellschaftlichen „Desinteresse an Aufarbeitung“ (ebd.: 155) unterstützte sogar die tatsächliche „Leugnung des Völkermords“ (ebd.: 156), wie sich unter anderem anhand des zuvor erwähnten Gerichtsurteils erkennen lässt. Auch wurden Entschädigungsansprüche von verfolgten Minderheitsangehörigen nicht anerkannt und zu einer weiteren Stigmatisierung genutzt (vgl. ebd.: 157f.). Unterstützt wurde dies durch eine „Hierarchisierung der Opfer“ (ebd.: 158), welche Fings die Frage aufwerfen lässt, ob hierin nicht sogar eine „Schuldabwehr gegenüber der jüdischen Bevölkerung versteckt“ sei, in der Form, als dass der Antiziganismus zur Kompensation der Schuld gegenüber den jüdischen Opfern dienen könne (ebd.: 159). Alles in allem zeichne sich dennoch ab, dass in der Folge der heutige Blick auf die Minderheit und die Dimensionen des Antiziganismus durch die beschriebenen Entwicklungen maßgeblich geprägt seien (vgl. ebd.: 161).

In ihrem Aufsatz „Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus“ greift Chernivsky den Gedanken des Verschweigens des Nationalsozialismus durch „die erste und die zweite Generation“ (Chernivsky 2017: 272) auf und lenkt den Blick zudem auf die beiden nachfolgenden Generationen, welche sich zwar freiwillig, unabhängig von familiären Zwängen mit der NS-Vergangenheit auseinandersetze, jedoch nicht zwangsläufig eine entsprechende Reflexionsbereitschaft aufzeige. Aus der unter anderem „moralisierend[en]“ Thematisierung im schulischen Kontext könne eine Externalisierung folgen, welche aufgrund der geschaffenen Verbindung des Judentums mit dem NS für eine „Ablehnung des Jüdischen“ Sorge, die mit einer empfundenen „Erlösung von der NS-Erbchaft“ einhergehe (ebd.). Diese „Schuld- und Erinnerungsabwehr“ (ebd.: 274) ist vergleichbar mit den zuvor beschriebenen Phänomenen der Nachkriegszeit und ließe somit auch eine Übertragung auf die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja zu. Eine Analyse von Kommentaren zu Beiträgen auf Online-Plattformen zeigte in diesem Zusammenhang auf, dass „Schuldabwehr-Strategien [. auch] ein[en] relevante[n] Bestandteil des postnationalsozialistischen Antiromaismus“ (Eitel 2016: 206) ausmachen, was die zumindest anteilige Übertragungsfähigkeit der Beobachtungen untermauert.

3.3 Einfluss der Sozialisation auf die Biografien von Sinti*zze und Rom*nja

Zum Abschluss des Kapitels zur Rolle von Sozialisationsprozessen soll nun auf den Einfluss einer von Antiziganismus geprägten Sozialisation auf die Biografien von Angehörigen der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja eingegangen werden.

Die Funktionsweise von Sozialisationsprozessen unterscheidet sich nicht von solchen innerhalb der sog. Mehrheitsgesellschaft. Hinsichtlich der konkreten Ausprägungen dessen, was

durch Sozialisation weitergegeben wird, lassen sich jedoch viele Elemente identifizieren, welche auf antiziganistischen Strukturen basieren und die Biografien von Minderheitsangehörigen entsprechend negativ prägen.

Insbesondere in den Familien der Minderheit, welche Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung wurden, sind die Auswirkungen auf die individuellen Biografien heute noch nachvollziehbar. Die Hintergründe hierfür lassen sich in der transgenerationalen Übertragung der erlittenen Traumata finden, welche sich durch ihre Inhalte, aber auch durch den entsprechenden Prozess der Übertragung charakterisieren lassen (vgl. Kellermann 2001: 257). Eine theoretische Herangehensweise bezieht sich in diesem Zusammenhang auch auf einen soziokulturellen Blickwinkel, welcher auf die Rolle der Sozialisation und die damit einhergehende Übertragung durch Erziehungsverhalten und die Vorbildfunktion von Eltern abzielt. Insbesondere vielfältige Verbote und Ängste sowie Problemlagen in den Eltern-Kind-Bindungen sollen neben Tendenzen einer übermäßigen Behütung der eigenen Kinder auch Angstgefühle bei letzteren hervorgerufen haben (vgl. ebd.: 261). Bezieht man die Vorbildfunktion von Eltern in diese Betrachtung ein, ergibt sich weiterhin die Schlussfolgerung, dass durch das Imitationsverhalten von Kindern einzelne Verhaltensweisen und Gefühlslagen der Eltern übernommen werden (vgl. ebd.: 262).

Der Frage nach den Inhalten der jeweiligen „Transmission“ von Traumata nachgehend, möchte Kellermann den Fokus von Krankheitsbildern wie der Posttraumatischen Belastungsstörung weglenken und die spezifischen Herausforderungen von Nachfahren der Holocaust-Überlebenden hinsichtlich ihrer Resilienz thematisieren (ebd.: 258f.). So ist diese Gruppe unter anderem von „impaired self-esteem with persistent identity problems, overidentification with parents‘ „victim/survivor“ status, [and] a need to be super-achievers to compensate for parents‘ losses“ (ebd.: 259) geprägt. Aber auch Angst vor Katastrophenfällen, einem erneuten Holocaust sowie eine starke Auseinandersetzung mit dem Tod sind neben Affektivitätsstörungen und Besonderheiten im interpersonalen Umgang zu beobachten. Insbesondere stark ausgeprägte familiäre Bindungen oder aber eine übermäßige Distanzierung in Verbindung mit Bindungsschwierigkeiten sind für letzteres prägend (ebd.).¹⁷

Eine Aussage darüber, inwieweit diese übertragenen Traumata heute in den nachfolgenden Generationen vorhanden sind, bedürfe einer dedizierten Untersuchung. Es lässt sich dennoch

¹⁷ Zur detaillierten Auseinandersetzung mit den Folgen der NS-Verfolgung auf die Minderheit der deutschen Sinti*zze empfiehlt sich die Lektüre von Krokowski, Heike (2001): *Die Last der Vergangenheit. Auswirkungen nationalsozialistischer Verfolgung auf deutsche Sinti*; Frankfurt, New York: Campus.

annehmen, dass zumindest bestimmte Elemente dieser Übertragung Eingang in die kulturellen Normen und Werte gefunden haben, welche die Sozialisation von Angehörigen verfolgter Minderheiten, somit auch derer der Sinti*zze und Rom*nja, prägen.¹⁸

Neben den Auswirkungen der nationalsozialistischen Verfolgung sind zudem negative Folgen einer anhaltenden Konfrontation mit dem gesellschaftlichen Rassismus und mit Diskriminierungen für die eigene psychische Gesundheit zu beobachten. Der sog. „internalisierte[] Rassismus“ (Ziegler, Beelmann 2009: 368) führt demnach „zur Akzeptanz negativer Botschaften über die eigenen Fähigkeiten und Werte“, welche sich wiederum in vielen Bereichen des „psychologischen Funktionsniveau[s]“ negativ äußere (ebd.). Zusätzlich zum Prozess der Internalisierung, welcher einen Teil der Sozialisierung darstellt, liegt der Verdacht nahe, dass das Erziehungsverhalten von Eltern entsprechend beeinflusst wird und diese im Rahmen ihrer Funktion als Sozialisationsinstanz die zuvor dargestellten Auswirkungen an ihre Kinder weitergeben.

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass sich die Sozialisationsprozesse in diskriminierten Minderheiten und insbesondere in solchen, welche eine rassistische Verfolgung erlebt haben, maßgeblich von jenen in der sog. Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Neben tradierten Traumata spielen hier auch die Folgen des internalisierten Rassismus eine wesentliche Rolle. Jedoch ist es auch hier nicht möglich, eine pauschalisierte Aussage hinsichtlich der tatsächlichen Auswirkungen zu treffen. Vielmehr sind die jeweiligen Biografien der Betroffenen zu betrachten, da diese sich aufgrund ihrer Individualität stark unterscheiden.

¹⁸ Zum Vorhandensein dieser tradierten Traumata finden sich weiterhin Erkenntnisse in einer Studie zur Bildungssituation in der Minderheit, auf welche im Folgenden noch eingegangen wird (vgl. Strauß 2011).

4 Auswirkungen des Antiziganismus im Bildungswesen

Nachdem im vorherigen Teil dieser Arbeit die Hintergründe der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja und der Antiziganismus als spezifische, sich reproduzierende Rassismusform, insbesondere vor dem Hintergrund von Sozialisationsprozessen, betrachtet wurden, soll sich der vorliegende Abschnitt gezielt mit dem Antiziganismus im schulischen Bildungswesen sowie seinen Auswirkungen beschäftigen. Hierfür sollen zunächst die Dimensionen des Antiziganismus im schulischen Kontext analysiert, danach die Bildungssituation der Minderheit untersucht und abschließend beurteilt werden, welche Rolle der Antiziganismus für den Bildungserfolg von Minderheitsangehörigen spielt.

4.1 Dimensionen des Antiziganismus im schulischen Kontext

Dass Antiziganismus im schulischen Kontext Deutschlands, also im staatlichen Bildungssystem sowie daran angegliederten Institutionen, eine Rolle spielt, ist quantitativ nur schwer zu belegen. Es gibt jedoch Bestrebungen, insbesondere antiziganistische Vorfälle zu erfassen und zu dokumentieren. Seit 2014 veröffentlicht Amaro Foro e.V. alljährlich eine Dokumentation antiziganistischer und diskriminierender Vorfälle in Berlin (Amaro Foro e.V. 2017: 6). Es versteht sich aufgrund der Natur dieser Dokumentation, welche nur in der Lage ist, gemeldete Fälle zu berücksichtigen, dass diese nicht den Anspruch haben kann, repräsentativ alle Fälle antiziganistischer Vorfälle darzustellen. Dennoch zeichnet sich ab, dass zunehmend mehr Fälle gemeldet werden. Betrachtet man den Bereich der Bildung, so wurden im Jahr 2016 15 Vorfälle gemeldet (Amaro Foro e.V. 2017: 15). Im darauffolgenden Jahr 2017 waren es bereits 26 Vorfälle (Amaro Foro e.V. 2018: 23). Insbesondere „Abwertende Kommentare seitens des Schulpersonals“ (Amaro Foro e.V. 2017: 15) sowie „Beleidigung[en] und Angriff[e]“ (Amaro Foro e.V. 2018: 23) stellen hier die häufigste Kategorie dar.

Es bleibt in dieser Betrachtung jedoch außer Acht, dass sich Antiziganismus im schulischen Bildungsbereich nicht ausschließlich auf offensichtlich antiziganistische Handlungen durch Lehrpersonen oder Mitschüler*innen begrenzt. Scherr und Sachs unterscheiden in ihrer Untersuchung zu Bildungsbiografien von Sinti*zze und Rom*nja „direkte“ (Scherr, Sachs 2017: 52) sowie „indirekte Formen von Diskriminierung“ (ebd.: 53). Während die im Rahmen der zuvor vorgestellten Dokumentation erfassten Vorfälle als direkte Diskriminierung zu betrachten sind, umfasst diese Kategorie weiterhin sämtlichen Ausdruck von Vorurteilen und Stereotypen. Als Folge kann an dieser Stelle die Demotivation von betroffenen Schüler*innen bis hin zur Verschlechterung ihres Selbstwertgefühls angeführt werden (vgl. ebd.: 53).

Hinzu kommt die Kategorie indirekter Faktoren, welche beispielsweise das „Verschweigen der rassistischen Verfolgung der Sinti und Roma im schulischen Geschichtsunterricht“ sowie die

von Stereotypen geprägte mediale Darstellung der Minderheit (vgl. ebd.) umfasst.¹⁹ Wie in Kapitel 5 aufgezeigt werden soll, wird nicht nur die Verfolgung der Minderheit, sondern der gesamte Themenkomplex um die Situation und Geschichte von Sinti*zze und Rom*nja im schulischen Unterricht nur marginal bis gar nicht behandelt (vgl. Ruiz Torres, Striethorst, Gebhardt 2014: 65).

Eine weitere Kategorie, die sich im schulischen Kontext zeigt, besteht aus den Auswirkungen „vergangene[r] Diskriminierung“ (Scherr, Sachs 2017: 54). Werden vor diesem Hintergrund insbesondere die Auswirkungen des NS-Regimes zur Zeit des Dritten Reiches in Deutschland betrachtet, ergeben sich zunächst die Folgen der damaligen Diskriminierung im Bildungssystem, wie das Fehlen an „Wissensbestände[n] darüber, wie erfolgreiche Bildungskarrieren möglich sind“ (ebd.), welches eine „selbstverstärkend[e]“ (ebd.) Wirkung inne hat. Dies folgt vor allem aus den Verboten des NS-Regimes, einer schulischen Ausbildung nachzugehen, was einen „bewusst produzierte[n] Bildungsbruch“ (Franz 2018: 37) zur Folge hatte.

Andererseits ist ein mögliches „Misstrauen“ (Scherr, Sachs 2017: 54) gegenüber Institutionen wie der Schule insbesondere durch die tradierten Erfahrungen und Traumata des Zweiten Weltkrieges und der einhergehenden Verfolgung der Minderheit, vor allem in den Familien zu beobachten, welche den Porrajmos in Deutschland miterlebt haben (vgl. ebd.). Selbst bei der dritten Generation der Porrajmos-Überlebenden sind noch „traumatische Erfahrungen sichtbar“ (Strauß 2011: 99). Hinzu kommt die empfundene Notwendigkeit der Verdeckung der eigenen ethnischen Herkunft aus Angst vor einer möglichen Stigmatisierung, welche wiederum „soziale und psychische Belastungen“ (Scherr, Sachs 2017: 55) hervorruft.

Eine Studie zur Bildungssituation der Minderheit kam zu dem Schluss, dass 81,2% der Minderheitsangehörigen „persönliche Diskriminierungserfahrungen“ (Strauß 2011: 100) in der Institution Schule gemacht haben, was darauf schließen lässt, dass Antiziganismus in diesem Rahmen offen gelebt wird.

Eine weitere Form von Antiziganismus im schulischen Bildungswesen bezieht sich auf die Segregation von Rom*nja mit Migrationshintergrund. Die Schaffung gesonderter Schulklassen, die zur Vermittlung von Sprachkenntnissen dienen sollen, um den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen, wird insofern kritisch betrachtet, als dass vor allem in Berlin beobachtet wird, dass Rom*nja länger als andere Personen mit Migrationshintergrund in diesen Klassen verbleiben müssen. Eine Integration durch den direkten Kontakt mit deutschsprachigen Altersgenossen wird somit verhindert (vgl. Ruiz Torres, Striethorst, Gebhardt 2014: 63).

¹⁹ Für eine weitere Auseinandersetzung mit Antiziganismus in öffentlichen Medien empfiehlt sich die Lektüre von End, Markus (2014): *Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit. Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation*; Heidelberg: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma sowie von Wenzel, Uwe (2018): Stereotype Sichtweisen in der Medienberichterstattung; in: *Bürger & Staat*; Nr. 1/2-2018, Jg. 68; 73-79.

Verstärkt werden diese antiziganistischen Strukturen durch das Fehlen einer „Schulpflicht für Kinder ohne legalen Aufenthaltstitel“ (ebd.: 63f.).

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Antiziganismus im schulischen Kontext auf unterschiedlichsten Ebenen anzutreffen ist. Sind offensichtliche Anfeindungen und Diskriminierungen verhältnismäßig einfach zu identifizieren, liegen weiterhin tiefergehende Strukturen zugrunde, welche erst durch eine genauere Betrachtung entdeckt werden können. Auffällig ist jedoch, dass eine Vielzahl der erwähnten Dimensionen von Antiziganismus nicht unmittelbar auf das Handeln von Einzelpersonen zurückzuführen ist, sondern vielmehr aus der Beschaffenheit des Systems der Institution Schule resultiert. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie es um die Bildungssituation der Minderheit gestellt ist, um anschließend feststellen zu können, welche Auswirkungen antiziganistische Handlungsweisen und Strukturen für den Bildungserfolg von Minderheitsangehörigen haben.

4.2 Bildungssituation der Minderheit

Wie bereits eingangs dargelegt wurde, beruht die Zahl der Angehörigen der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja in der Bundesrepublik Deutschland auf Schätzungen. Aus diesem Grund erscheint es schwierig, valide bzw. repräsentative Aussagen hinsichtlich der Bildungssituation der Minderheit zu treffen.

Die Untersuchung der Bildungssituation von Sinti*zze und Rom*nja in Deutschland, welche unter anderem durch das RomnoKher durchgeführt wurde, beruft sich jedoch aufgrund der Vielfalt der zugrundeliegenden Interviews auf eine „Plausibilität“ (Strauß 2011: 15), welche bei einer repräsentativen Vorgehensweise nur möglichen geringen Abweichungen ausgesetzt wäre (vgl. ebd.). So wurden in diesem Projekt 275 Personen unter anderem zu ihren Diskriminierungserfahrungen im Bildungsbereich sowie ihrer eigenen Bildungssituation befragt (ebd.: 97) und die Ergebnisse den Zahlen des Nationalen Bildungsberichts gegenübergestellt. Im Folgenden sollen einige Erkenntnisse aus diesem Forschungsbericht exemplarisch wiedergegeben werden.

So wurde festgestellt, dass nur 18,8% der befragten Personen aus der Minderheit eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Dem gegenüber steht der Anteil von 83,4% in der Mehrheitsbevölkerung (ebd.: 101). Außerdem wurde etwas mehr als ein Zehntel der befragten Personen förderbeschult. Dieser Anteil ist doppelt so hoch wie in der Mehrheitsbevölkerung (ebd.). Schon in vorherigen Untersuchungen wurde festgestellt, dass Sinti*zze und Rom*nja an diesen Schulen „übervertreten“ seien (Meyer 2013: 195). Auch hinsichtlich des Schulbesuchs im Allgemeinen zeichnete sich ab, dass wesentlich mehr Personen aus der Minderheit keine Schule besucht haben (13%), als es in der Mehrheitsbevölkerung der Fall ist (weniger als 1%).

Betrachtet man weiterhin die Verteilung von Schulabschlüssen, so zeigt sich, dass in der Minderheit mindestens 44% der Personen über keinen Schulabschluss verfügen. Auch hier ist der Anteil wesentlich höher als in der Vergleichsgruppe der Mehrheitsgesellschaft (Strauß 2011: 101). Des Weiteren werden Diskrepanzen deutlich, wenn man abschließend den Besuch eines Gymnasiums und die entsprechende Verteilung betrachtet. Nur 2,3% der befragten Personen besuchten diese Schulform. Im Durchschnitt der Mehrheitsbevölkerung liegt dieser Wert hingegen bei 24,4%, in der jüngeren Altersgruppe (20-25 Jahre) sogar bei mehr als 40% (ebd.: 102).

Weiterhin zeigt die Analyse der qualitativen Befragungen dieser Forschung die „Heterogenität der Bildungswege in der Minderheit der deutschen Sinti und Roma“ (ebd.: 93). Die zuvor vorgestellten quantitativen Ergebnisse werden zwar bestätigt, jedoch lassen sich neben den antiziganistischen Strukturen, die in 4.1 vorgestellt wurden, weitere Elemente beobachten, die einen direkten Einfluss auf die Bildungssituation nehmen. So wird beispielsweise dargestellt, dass einerseits ein Teil der Minderheit höhere Bildungsabschlüsse anstrebt, andererseits sei in vielen Fällen weiterhin die Auffassung vertreten, dass eine reine Alphabetisierung ausreiche, weshalb keine formellen Bildungsabschlüsse angestrebt würden (vgl. ebd.).

Aus dieser Situation ergeben sich vielfältige Hindernisse für die spätere Berufswahl, sodass viele Angehörige der Minderheit weiterhin in „traditionellen Gewerbe[n]“ (Meyer 2013: 197) tätig seien, wodurch die zuvor beschriebenen Zustände sich selbst reproduzieren, da eine entsprechende Unterstützung der eigenen Kinder in Bildungsfragen erschwert ist. Es fällt jedoch auf, dass in diesem Zusammenhang nur wenige wissenschaftliche Befunde vorliegen (vgl. Meyer 2015: 196), weshalb keine abschließende Beurteilung der Bildungssituation der Minderheit getroffen werden kann. Nichtsdestotrotz zeichnet sich ab, dass sich die Bildungssituation der Minderheit stark von der Situation in der sog. Mehrheitsbevölkerung unterscheidet. Hinsichtlich der formellen Bildung der Minderheit und den daraus resultierenden Auswirkungen für die Beschäftigungssituation wird ein konkreter Handlungsbedarf erkennbar. Diese Feststellung ist keineswegs neu. Bereits in den 1980er-Jahren wurde konstatiert, wie schlecht es um die Bildungssituation der Minderheit bestellt ist. Eine Intervention der bildungspolitischen Akteur*innen blieb jedoch aus (vgl. Strauß 2011: 96).

Vor diesem Hintergrund ist nicht zu vernachlässigen, dass dennoch auch Positivbeispiele in der Minderheit anzutreffen sind. So ist die Untersuchung von Scherr und Sachs (2017) ausschließlich „bildungserfolgreiche[n] Sinti und Roma“ (Scherr, Sachs 2017: 14) gewidmet. Weitere qualitative Untersuchungen zeigen zudem, dass zumindest hinsichtlich des Besuchs von Kindergärten und Grundschulen „klassische Bildungsverläufe“ analog derer in der sogenannten Mehrheitsbevölkerung beobachtet werden können (vgl. Trauschein 2014: 159). Im Folgen-

den soll weiterhin untersucht werden, inwieweit Antiziganismus resp. antiziganistische Strukturen für die beobachtete Bildungssituation verantwortlich gemacht werden können und wie sich deren Vorhandensein auf den individuellen Bildungserfolg von Angehörigen der Minderheit auswirkt.

4.3 Die Rolle des Antiziganismus hinsichtlich des Bildungserfolges

In ihrem Vortrag hebt Schuch „Antiziganismus als Bildungsbarriere“ insofern hervor, dass eben der Rassismus gegenüber der Minderheit ein wesentliches Hemmnis für den Bildungserfolg von Minderheitsangehörigen darstellt (vgl. Schuch 2014). Um ihre These zu stützen, führt sie exemplarisch zwei Aspekte an. Zum einen bezieht sie sich auf „familiäre[] und kollektive[] Traumatisierungen“ (ebd.: 39) durch den Völkermord im Zweiten Weltkrieg, zum anderen auf die Institution „Schule als unsichere[n] Ort“ (ebd.: 45). Sie zeichnet somit zwei Ebenen für ihre Betrachtung: Die erste Ebene, die sich aus den Verhältnissen innerhalb der Gruppe der Minderheitsangehörigen ergibt, und die zweite Ebene, die sich durch die äußeren Rahmenbedingungen charakterisiert, auf welche die zuvor genannte Gruppe in der Interaktion mit Schule als Institution trifft. Für die „individuelle Traumatisierung und deren intergenerationelle Transmission“ (ebd.: 40) nach dem Zweiten Weltkrieg ergibt sich die Besonderheit, dass nach der Rückkehr in das „Land der Täter“ (ebd.: 41) aufgrund des gesamtgesellschaftlichen Klimas die eigene Familie die einzige Möglichkeit zur Verarbeitung der erlittenen Traumata darstellte und sich zu einem besonderen „Schutzraum“ (ebd.: 43) für die Betroffenen entwickelte. Wie die Ergebnisse qualitativer Untersuchungen zeigen, sind in vielen Familien nach wie vor starke Ängste allgegenwärtig, sobald der Schutzraum der Familie, beispielsweise für einen Schulbesuch, verlassen werden muss (vgl. Strauß 2011; Scherr, Sachs 2017). Genährt werden diese Ängste weiterhin durch die jeweiligen Erfahrungen direkter Diskriminierung der Eltern-Generation (vgl. Schuch 2014: 45).

Dies verweist unmittelbar auf den zweiten von Schuch genannten Aspekt. Neben Anfeindungen und Angriffen von Mitschüler*innen zeichnet sich eine geringe Interventionsbereitschaft von Lehrpersonen ab, die durch eigene antiziganistische Handlungsweisen, wie beispielsweise einer „ungerechte[n] Notengebung“ (ebd.), verstärkt wird. Viele Befragte im Rahmen der Studie von RomnoKher, an welcher Schuch beteiligt war (vgl. Strauß 2011), führten den Abbruch ihrer schulischen Ausbildung auf eben solche Diskriminierungserfahrungen zurück (vgl. Schuch 2014: 46), auch wenn sie heute von dieser Entscheidung nicht mehr überzeugt seien (vgl. Strauß 2011: 101). Als Folge hiervon zeichnet sich ab, dass nahezu die Hälfte der im Rahmen der Studie befragten Personen (45,6%) ihren Kindern nicht bei der Bewerbstellung der Hausaufgaben behilflich sein konnten (ebd.: 102), was wiederum zu schlechteren Bedingungen im Vergleich zu den Familien führt, in welchen dies möglich war.

In den Ausführungen von Scherr und Sachs (2017) werden viele Elemente offenkundig, die sich mit der Argumentationslinie von Schuch decken. Sie konstatieren im Rahmen der von ihnen durchgeführten Interviews, dass der Porrajmos „ein wichtiger Bestandteil des Familiengedächtnisses“ (Scherr, Sachs 2017: 60) darstellt, welcher unter anderem ein „Schutzbedürfnis der Eltern“ hervorrufe, was mitunter zu Schulabstinenz führe (ebd.: 63). Um einer möglichen Diskriminierung zu entgehen, wählen viele Betroffene zudem den Weg der „Verdeckung“ ihrer Zugehörigkeit zur Minderheit (ebd.: 69).²⁰ Hieraus resultiert eine „erhebliche soziale und psychische Belastung“ (ebd.: 78), die bis zu „Gefühlen der sozialen Isolation“ (ebd.: 79) führen könne. Aber auch die Verwendung des Begriffes *Zigeuner*in* als Beleidigung unter Schüler*innen sowie andere indirekt antiziganistische Äußerungen führen in vielen Fällen zu negativen Empfindungen seitens der Betroffenen (vgl. ebd.: 86f.). Eine weitere Gefährdung des individuellen Bildungserfolges besteht in der Verinnerlichung von stereotypen Bildern, welche von der sogenannten Mehrheitsgesellschaft vermittelt werden (vgl. ebd.: 92). Diese kann zu einer starken Abwertung des eigenen Selbstbildes führen, welche „Schamgefühle“ sowie die Verminderung des „Selbstwertgefühls“ hervorrufen kann (vgl. ebd.).²¹ Zudem wird die mangelnde Auseinandersetzung mit dem Völkermord und der Verfolgung der Minderheit während des NS-Regimes als „Missachtung und Abwertung“ (ebd.: 83) wahrgenommen. Wie es insbesondere um die Vermittlung von Kenntnissen um die Minderheit und ihrer Geschichte in den schulischen Curricula gestellt ist, wird in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die mehr als verbesserungswürdige Bildungssituation in der Minderheit zu gewissen Teilen eng mit dem Antiziganismus im schulischen Kontext und seinen Auswirkungen auf die Betroffenen verbunden sein muss. Die Interaktion in dem Spannungsfeld zwischen eigener Sozialisation in der Minderheit, tradierten Ängsten und tatsächlich erlebten Diskriminierungserfahrungen stellen die Angehörigen der Minderheit vor große Herausforderungen, die sie meistern müssen, um im System Schule zu bestehen.

²⁰ Vgl. ebenfalls Dissertation von Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elizabeta Jonuz unter dem Titel „Migration, Minderheit und Minderwertigkeit. Marginalisierungs- und Ethnisierungsprozesse am Beispiel der Roma“, Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln, 2008.

²¹ Vgl. ebenfalls Ausführungen zu internalisiertem Rassismus in Kapitel 3.3.

5 Die Berücksichtigung der Minderheit im schulischen Unterricht

Anlässlich der Veröffentlichung der Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, auf welche bereits in der Einleitung der vorliegenden Arbeit verwiesen wurde, publizierte der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma eine Pressemitteilung, in welcher, neben dem sich abzeichnenden Handlungsbedarf hinsichtlich menschenfeindlicher Einstellungen, darauf hingewiesen wurde, dass die Kultusministerkonferenz eine „Empfehlung zur Vermittlung von Kenntnissen über Sinti und Roma in der Schule“ (Zentralrat Deutscher Sinti und Roma 2018) für das Schuljahr 2019/2020 erarbeite. Eine Recherche in den Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz führt zu einer Meldung vom 11.10.2018 (vgl. Kultusministerkonferenz 2018a), in welcher die Notwendigkeit der „Demokratiebildung“ in Schulen betont und auf eine „Empfehlung zur Menschenrechtserziehung“ verwiesen wird (ebd.). Hierbei handelt es sich um einen Beschluss der KMK aus dem Jahr 1980, welcher nunmehr in einer aktualisierten Fassung vorliegt (vgl. Kultusministerkonferenz 2018b). In diesem Dokument heißt es unter anderem: „Die nachhaltige Aufnahme der Menschenrechtsthematik in Unterricht und in außerunterrichtliche Angebote soll insbesondere Werte, Kenntnisse, Einsichten und Haltungen vermitteln über [...] die Geschichte und heutige Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (wie beispielsweise Antisemitismus, Abwertung von Sinti und Roma, [...])“ (Kultusministerkonferenz 2018b: 6). Dies soll zum Anlass genommen werden, eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der derzeitigen Berücksichtigung der Minderheit im schulischen Kontext durchzuführen. Hierfür sollen zunächst exemplarisch die deutschen Gymnasiallehrpläne für das Fach Geschichte in Bezug auf die explizite Nennung der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja als Thema im Unterricht analysiert werden, um sich anschließend mit den zur Verfügung stehenden didaktischen Materialien für den Unterrichtseinsatz auseinanderzusetzen. Abschließend soll die Perspektive der Lehrpersonen einbezogen und neben ihrem Wissenstand auch ihre Einstellungen zu der Auseinandersetzung mit Sinti*zze und Rom*nja im Unterricht betrachtet werden.

5.1 Analyse von Gymnasiallehrplänen für das Fach Geschichte

Wie allgemein hin bekannt ist, ergeben sich die maßgeblichen Unterrichtsinhalte aus den Lehrplänen, die in den verschiedenen Bundesländern für die jeweilige Schulform, das jeweilige Fach sowie die jeweilige Jahrgangsstufe definiert wurden. Hieraus ergibt sich eine Vielzahl an Dokumenten, weshalb eine Auseinandersetzung mit sämtlichen schulischen Curricula einer gesonderten Untersuchung bedürfe, die in diesem Rahmen nicht möglich ist. Aus diesem Grund beschränkt sich die vorliegende Betrachtung auf die Analyse der Lehrpläne, die in den sechzehn Bundesländern für das Fach Geschichte an der Schulform Gymnasium festgelegt wurden.

Die KMK bietet auf ihrer Internetpräsenz eine Übersicht über die jeweiligen Lehrpläne der Länder²² und verweist auf die Internetseiten der entsprechend zuständigen Landesministerien. Die für diese Untersuchung einschlägigen Lehrpläne wurden hierdurch identifiziert und hinsichtlich ihrer Erwähnung von Sinti*zze und Rom*nja im Themenbereich der nationalsozialistischen Verfolgung in Deutschland durchsucht. Die detaillierten Funde dieser Analyse sind im Anhang 1 dieser Arbeit wiedergegeben und entsprechend belegt. Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse dargestellt und ihre Bedeutung reflektiert werden.

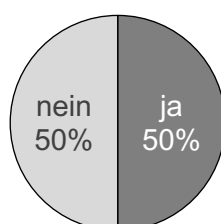


Abb.: Erwähnung des Begriffspaares „Sinti und Roma“
in den Gymnasiallehrplänen für das Fach Geschichte

Quelle: Eigene Darstellung

Ein zentraler Befund besteht in der Feststellung, dass nur die Hälfte der Lehrpläne Sinti*zze und Rom*nja explizit erwähnt. An dieser Stelle ist jedoch zu beachten, dass in einigen Lehrplänen, die Sinti*zze und Rom*nja nicht aufführen, im Bereich der nationalsozialistischen Verfolgung die Thematisierung „weiterer Bevölkerungsgruppen“ (Bayern) resp. „anderer Gruppen“ (Rheinland-Pfalz) angesprochen wird. Inwieweit die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja hier bewusst einbezogen ist, kann mittels der angewandten Methode nicht festgestellt werden.

Aber auch in den Lehrplänen, in welchen Sinti*zze und Rom*nja explizit benannt werden, sind weitreichende Unterschiede festzustellen. So zählt der saarländische Lehrplan für das Fach Geschichte in der Jahrgangsstufe 9 an Gymnasien Sinti*zze und Rom*nja beispielhaft für „andere[] Minderheiten“ auf, welche den NS-Verbrechen zum Opfer fielen. In Bremen und Mecklenburg-Vorpommern wird das Wissen um die Verfolgung der Minderheit zwar in den fachlichen Anforderungen für den Abschluss der Jahrgangsstufe 10 bzw. in den Leitlinien für die Gestaltung des Unterrichts im Fach Geschichte verankert, jedoch wird in der jeweiligen Ausgestaltung des Themenbereiches Nationalsozialismus nicht mehr auf Sinti*zze und Rom*nja hingewiesen.

Eine weitere Art der Berücksichtigung lässt sich in den Bundesländern Berlin, Brandenburg (gemeinsamer Rahmenlehrplan) und Nordrhein-Westfalen identifizieren. In diesen Lehrplänen

²² Bildungspläne / Lehrpläne der Länder im Internet; Stand: Februar 2018; <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].

wird die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja als direkte Opfergruppe des NS-Regimes benannt, die es zu behandeln gilt.

Abschließend stachen die Lehrpläne zweier Bundesländer hervor, welche der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja eine gesonderte Bedeutung zuweisen. So wird neben der Definition als zu behandelnde Opfergruppe im baden-württembergischen Lehrplan auf das Fach Gemeinschaftskunde verwiesen, in dessen Lehrplan das Thema „Minderheitenschutz am Beispiel der Sinti und Roma“ im Themenbereich Grundrechte verankert ist. In Hessen hingegen wird bereits in der Erläuterung der verpflichtenden Unterrichtsinhalte dargelegt, dass der Genozid an den Sinti*zze und Rom*nja aufgrund seiner gegenwärtigen und möglichen zukünftigen Bedeutung unbedingt zu behandeln sei. In den folgenden Ausführungen zu den entsprechenden Themenbereichen, die sich mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen, ist die Minderheit an mehreren Stellen explizit genannt. Weiterhin umfasst das fakultative Themenfeld „Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit“ unter anderem die Entschädigung von Sinti*zze und Rom*nja im Nachkriegsdeutschland.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Verankerung der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja sowie des Porrajmos in den jeweiligen Bundesländern stark variiert. Auch in den Ländern, in welchen die Minderheit im Lehrplan erwähnt ist, divergiert die Qualität dieser Erwähnung. Nur in Einzelfällen ist eine qualifizierte Auseinandersetzung mit der Geschichte der Minderheit erkennbar. Der Natur dieser Analyse ist der Umstand geschuldet, dass keine Aussagen hinsichtlich der tatsächlichen Auseinandersetzung mit Sinti*zze und Rom*nja getroffen werden können. Es lassen sich bildungspolitische Bestrebungen erkennen, die mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf die Bemühungen der jeweiligen Selbstorganisationen der Sinti*zze und Rom*nja zurückzuführen sind (vgl. Barz 2018: 42). Jedoch stellt sich die Frage, wie viel hiervon im schulischen Alltag ankommt. Hierzu sollen im Folgenden die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien und Wissensstand sowie Einstellungen von Lehrpersonen näher betrachtet werden.

5.2 Didaktische Materialien für den Einsatz im Unterricht

Um Wissen über die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja im schulischen Unterricht vermitteln zu können, sind entsprechende didaktische Materialien unabdingbar. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, welche Herausforderungen für die Erstellung solcher Materialien bestehen und wie die Qualität dieser Materialien gewährleistet werden kann, um abschließend exemplarisch einige Materialien näher zu betrachten.

Die größte Schwierigkeit bei der Erstellung von pädagogischen bzw. didaktischen Materialien zur Vermittlung von Wissen über die Minderheit ergibt sich aus der Natur des Antiziganismus, wie er in Kapitel 2 dieser Arbeit beschrieben wurde. Aufgrund der tiefen gesellschaftlichen

Tradition und Verwurzelung des Antiziganismus muss bei der Erstellung solcher Materialien ein permanent kritischer Blick an den Tag gelegt werden, um die bewusste oder unbewusste Reproduktion antiziganistischer Stereotype zu vermeiden. In diesem Zusammenhang ist auf einen Beitrag von Randjelović hinzuweisen, in welchem sie den synonymen und somit unreflektierten sowie Rassismus reproduzierenden Gebrauch von „Sintiundroma [sic!]“ (Randjelović 2007: 9) für die Umschreibung des diskriminierenden Begriffes erwähnt. Hieraus ergibt sich die mehr oder minder offensichtliche Erkenntnis, dass einer rassistischen Praxis nicht allein durch die Vermeidung diskriminierender Begriffe wirksam begegnet werden kann.

Durch die Verankerung der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja in den schulischen Lehrplänen, muss dieses Thema entsprechend in den Schulbüchern behandelt werden. Barz untersuchte in diesem Zusammenhang über 70 zur Verfügung stehende Materialien, wovon lediglich vier Veröffentlichungen dem in diesem Zusammenhang entstandenen Kriterienkatalog „für die Analyse und Erstellung didaktischen Materials zu Rassismus gegen Rom*nja“ entsprachen (Barz 2018: 43). Das „feministische Rromnja Archiv Romaniphen“ veröffentlichte eine reduzierte Version dieses „Kriterienraster[s] gegen Gadjé-Rassismus“ (Romaniphen 2017a), welches die zehn zentralen Kriterien umfasst und nicht nur der bereits erwähnten Analyse, sondern auch als Grundlage für Fortbildungen, unter anderem von Lehrpersonen, dienen soll (vgl. ebd.). Es gliedert sich in mehrere Bereiche und umfasst „Sensibilisierung gegen Rassismus“, „Demokratisches, antirassistisches Handeln ermöglichen“, „Die Darstellung von Rrom*nja“ sowie das Themenfeld „Sprache“ (Romaniphen 2017b: 1f.).

Aber auch wenn die Einführung einer Auseinandersetzung mit der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja in den schulischen Curricula erst sukzessive seit der jüngeren Vergangenheit erfolgt, gab es bereits seit den 1980er-Jahren erste Ansätze und Veröffentlichungen, um die Geschichte der Minderheit im schulischen Unterricht zu thematisieren. Vor dem Hintergrund der späten Anerkennung des Völkermordes durch die deutsche Bundesregierung und das anhaltende Fortschreiten antiziganistischer Praktiken verwundert es jedoch nicht, dass diese Materialien in ihren Inhalten eine Diskriminierung der Minderheit, beispielsweise durch die unreflektierte Nutzung des diskriminierenden Begriffes, reproduzierten (vgl. Engbring-Romang 2010: 30). Es zeichnet sich somit eine Kontinuität in der Reproduktion von Antiziganismus durch schulische Unterrichtsmaterialien ab. Als Gegengewicht hierzu steht zum heutigen Zeitpunkt eine Vielzahl an alternativen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung²³, welche eine nähere Betrachtung verdient.

²³ Für eine umfassende Übersicht über verfügbare Lehrmaterialien empfiehlt sich die Lektüre von Landesverband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg (2017): *Empfehlungen von Lehrmaterialien*; [online] http://sinti-roma.com/wp-content/uploads/2017/03/Lehrmaterialien_gesamt.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].

An dieser Stelle sollen exemplarisch drei Publikationen vorgestellt werden, welche aufgrund ihrer unterschiedlichen Kontexte dazu dienen sollen, die Vielfalt der verfügbaren Materialien aufzuzeigen.²⁴

Zunächst ist hier das „Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus“ (vgl. Alte Feuerwache e.V. 2014) zu nennen, welches sowohl von Angehörigen der Minderheit als auch von weiteren Akteur*innen aus dem pädagogischen und wissenschaftlichen Bereich (vgl. ebd.: 11) entwickelt wurde. Neben einer theoretischen Einführung (ebd.: 14-29), umfasst es Hilfestellungen für die Verwendung der Materialien (ebd.: 32-45) und thematisch gegliederte Beschreibungen der jeweiligen Methoden (ebd.: 46-149). Weiterhin liefert das Methodenhandbuch weitere Dokumente, welche auf einer beiliegenden DVD sowie online zum Download zur Verfügung stehen (vgl. ebd.: 43f.). Um die Handhabung für Lehrpersonen im schulischen Kontext zu erleichtern, sind unter anderem konkrete Vorschläge zur Verknüpfung mit anderen Unterrichtseinheiten enthalten (vgl. ebd.: 35-37).

Eine weitere Sammlung an Materialien für den Einsatz im schulischen Unterricht wurde vom Hessischen Kultusministerium (vgl. Hessisches Kultusministerium 2015) in Zusammenarbeit mit dem Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Hessen herausgegeben. Dies ist insofern schon bemerkenswert, als dass hierdurch die Bestrebung des höchsten bildungspolitischen Gremiums in Hessen eine Auseinandersetzung mit Sinti*innen und Rom*nja im schulischen Unterricht voranzutreiben, deutlich wird. Neben einer umfassenden historischen Einführung vom Mittelalter bis zu den Zeiten der heutigen Bundesrepublik (vgl. ebd.: 7-24) werden zu den jeweiligen Zeiträumen Arbeitsmaterialien (vgl. ebd.: 28-105) zur Verfügung gestellt, die zu großen Teilen aus Darstellungen von zeitgenössischen Originaldokumenten bestehen.

Zuletzt soll ein Methodenheft des Netzwerks für Demokratie und Courage Saar e.V. (vgl. NDC Saar 2017) vorgestellt werden. Der Schwerpunkt der Tätigkeiten dieser Organisation liegt in erster Linie in der Gestaltung von „Projekttagen“ an Schulen und weiteren Einrichtungen (vgl. ebd.: 5). Mit dem Projekt „ZusammenWachsen“ wird sich gezielt mit der Rassismusform des Antiziganismus auseinandergesetzt, sodass in diesem Zusammenhang hierfür ein gesonderter Projekttag entstanden ist (vgl. ebd.: 7). Das dazugehörige Methodenheft umfasst neben einer Darstellung der Geschichte der Minderheit (ebd.: 8-11) und der Situation im Nationalsozialismus (ebd.: 12-20), ein Glossar zur Klärung zentraler Begriffe (ebd.: 21-23) sowie ein Konzept zur Gestaltung einer Doppelstunde (ebd.: 24-27), welche entweder als „Nachbereitung zum Projekttag GR“ (ebd.: 24) oder unabhängig davon durchgeführt werden kann (vgl. ebd.). Ergänzend stehen Materialien zum Download zur Verfügung (vgl. ebd.: 27).

²⁴ Die Wahl der hier vorgestellten Materialien spiegelt keinesfalls eine Abwertung anderer Materialien wider, die in diesem Zusammenhang unerwähnt bleiben. Viel mehr ist eine umfassendere Auseinandersetzung mit weiteren Materialien aufgrund des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit nicht zu realisieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass trotz der gravierenden Mängel, die eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien zur Auseinandersetzung mit der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja aufweisen, mittlerweile eine große Menge an alternativen Lehrmaterialien, größtenteils kostenlos, zur Verfügung steht. Somit scheinen zumindest bildungspolitisch und in der Bereitstellung einschlägiger didaktischer Materialien wichtige Herausforderungen gemeistert worden zu sein, weshalb im Anschluss betrachtet werden soll, wie es sich mit dem Wissensstand und den Einstellungen von Lehrpersonen verhält, da letztere gefragt sind, um die entsprechenden Inhalte an ihre Schüler*innen zu vermitteln.

5.3 Wissensstand und Einstellungen von Lehrpersonen

Im Vorfeld wurde sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit die Thematisierung der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja in schulischen Curricula vorgeschrieben ist und welche Materialien hierfür zur Verfügung stehen. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Vorgaben kann jedoch nur durch entsprechende Bemühungen der involvierten Lehrpersonen gelingen. Zur Betrachtung des Wissensstandes sowie der Haltung von Lehrpersonen gegenüber Minderheitsangehörigen sollen die Ergebnisse dreier Umfragen (vgl. Mengersen 2012; Engbring-Romang 2010) herangezogen werden.

Im Jahr 2004 führte das Dokumentationszentrum Deutscher Sinti und Roma eine bundesweite Umfrage unter Lehrpersonen durch, mit dem Ziel herauszufinden, „was Lehrkräfte in Deutschland über Sinti und Roma wissen und vermitteln, wie sie gegenüber dieser und allgemein über Minderheiten eingestellt sind und ob oder inwieweit sie dem Thema ‚Sinti und Roma‘ Interesse entgegenbringen und gegebenenfalls auch bereit wären, darüber mehr zu erfahren“ (Mengersen 2012: 77f.). Von den an 400 kontaktierten Schulen zur Verfügung gestellten 3200 Fragebögen wurden 12,4% zurückgesandt (ebd.: 82).

Die Auswertung dieser Umfrage ergab, dass fast ein Drittel (31%) der befragten Lehrpersonen das Thema „Sinti und Roma“ in ihrem Unterricht behandelt hatten (ebd.: 88), wobei jedoch abgeleitet werden könne, dass zumeist ein „bestimmtes Ereignis“ oder eine „Initiative von Schülerseite“ hierfür zugrunde lagen (ebd.: 89). Weiterhin wurden die Lehrkräfte um eine Selbsteinschätzung ihrer eigenen Kenntnisse über die Minderheit in Schulnoten (sehr gut bis mangelhaft; 1 bis 5) gebeten. Der Durchschnittswert liegt hier bei „ausreichend“ (3,84; ebd.: 93). Die Kenntnisse der Schüler*innen wurden hingegen mit der Note 4,76 bewertet (ebd.: 101). Eine weitere Erkenntnis besteht in der Tatsache, dass das Wissen der Lehrkräfte um die aktuelle Situation der Minderheit noch geringer ausgeprägt ist als hinsichtlich der historischen Begebenheiten (ebd.).

Bezüglich „offen geäußerte[r] Vorurteile[]“ (ebd.: 106) zeichnet sich ab, dass bei 24,4% der Befragten „gelegentliche‘ Vorurteilsäußerungen“ (ebd.) auf Seiten der Schüler*innen beobachtet wurden. Bei Lehrer*innen liegt dieser Wert hingegen bei knapp 10% (ebd.). Laut den Umfrageergebnissen ist das Aufkommen negativer resp. vorurteilsbehafteter Aussagen über andere Minderheiten wesentlich höher (vgl. ebd.: 106f.). Dies wird jedoch durch „relativ niedrige Sympathiewerte“ (ebd.: 108) gegenüber der Minderheit der Sinti*innen und Rom*nja kontrastiert.

Ein weiterer Schwerpunkt der Befragung lag auf der Untersuchung des Fortbildungsverhaltens der Lehrpersonen. Hier zeigte sich, dass bis zum Zeitpunkt der Erhebung nur 3% der Befragten eine Fortbildung zum Thema „Sinti und Roma“ belegt hatten, wohingegen nahezu die Hälfte (47%) dies künftig beabsichtige (ebd.: 112). In Bezug auf die zuvor durchgeführte Betrachtung von Lehrmaterialien ist zudem interessant, dass nahezu alle („fast 90%“; ebd.: 113) Lehrpersonen angaben, zusätzlich zu den zur Verfügung stehenden Lehrbüchern weitere Materialien zu verwenden (vgl. ebd.).

Eine thematisch ähnlich gelagerte Umfrage führte der Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Hessen im Jahr 2006 in Hessen durch. Hierzu wurden 360 zufällig gewählte Schulen in Hessen gebeten einen Fragebogen auszufüllen und zurückzusenden. In diesem Fall konnte ein Rücklauf von circa 34% erreicht werden (Engbring-Romang 2010: 35). Analog zu den Ergebnissen der bundesweiten Umfrage aus dem Jahr 2004 zeigt sich, dass ebenfalls nahezu ein Drittel der Befragten angab, die Verfolgung der Minderheit im Unterricht thematisiert zu haben (ebd.: 36). Bezüglich einschlägiger Fort- bzw. Weiterbildungen äußerten ein Großteil der Schulen ein „Interesse an weitergehenden Informationen“ (ebd.: 38), wobei in der Folge „keine gezielte Nachfrage nach Weiterbildung“ identifiziert werden konnte (ebd.). Zudem gaben nur 22% an, über Literatur zur Geschichte und Diskriminierung der Minderheit zu verfügen (vgl. ebd.).

In der Folge wurde im Jahr 2008 eine weitere Befragung von Lehrpersonen durch „Studierende der Hochschule und Technischen Universität Darmstadt“ durchgeführt (ebd.: 39), welche darauf abzielte festzustellen, welche *Zigeuner*innenbilder* den Lehrpersonen geläufig seien, wie sie sich der Verfolgungsgeschichte der Minderheit sowie dem Rassismus gegenüber dieser Bevölkerungsgruppe annahmen und welche Materialien für die Unterrichtsvorbereitungen bekannt seien sowie genutzt würden. Außerdem wurde nach der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex in der Lehrer*innenausbildung gefragt (vgl. ebd.: 39f.). Auch hier ergab sich das Bild, dass circa ein Drittel der befragten Lehrpersonen die Verfolgung der Minderheit „regelmäßig“ bzw. „hin und wieder“ im Unterricht thematisierten (ebd.: 42).

Bei der Frage nach „Zigeunerbilder[n]“ (ebd.: 41), welche den Lehrpersonen über die Minderheit bekannt seien, zeichnete sich ab, dass insbesondere das „Bild der ‚Fahrenden‘“ geläufig

ist. Über ein Drittel (34,5%) der Befragten gaben dies an (ebd.). Weitere stereotype Bilder wurden zum Teil von bis zu einem Fünftel der befragten Personen wiedergegeben (vgl. ebd.). Weiterhin war zu beobachten, dass nur in 6% der Fälle „Sinti und Roma“ als „Minderheit oder ethnische Gruppe“ (ebd.: 42) verstanden wurden.

Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja bzw. mit Antiziganismus im eigenen Studium äußerten 68% der befragten Lehrpersonen, diese Themen „überhaupt nicht“ behandelt zu haben (ebd.: 45).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja im schulischen Unterricht nur wenig Beachtung findet. Ob das mangelnde Wissen der Lehrpersonen, mögliche antiziganistische Einstellungen oder andere Faktoren, wie die zu Verfügung stehende Unterrichtszeit, ursächlich hierfür sind, kann nicht endgültig beurteilt werden. Wie Engbring-Romang bereits konstatierte, ist es jedenfalls nicht ausreichend „Themen in den Lehrplan aufzunehmen“ (ebd.: 48). Der Auftrag der bildungspolitischen Akteur*innen ist an dieser Stelle nicht erfüllt, sondern erfordert zudem die Schaffung weiterer Voraussetzungen, angefangen bei der Ausbildung der Lehrpersonen, über die Bereitstellung von Unterrichtszeit bis hin zur Heranführung der Lehrpersonen an den Themenkomplex und die entsprechenden Materialien (vgl. ebd.).

6 Erfahrungen antiziganistischer Handlungsstrukturen im schulischen Kontext

Die bisherigen Betrachtungen von Antiziganismus, schulischen Strukturen und Positionen sowie Einstellungen basieren eher auf einer theoretischen Perspektive. Um dieser Auseinandersetzung eine subjektivierte Komponente hinzuzufügen und weil die Datenlage zum Teil schon mehrere Jahre alt ist, wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwei narrative Interviews²⁵ geführt. Die Wahl der hierfür befragten Personen wurde bewusst getroffen, da mit einer Lehrperson, die als Romni aus der Perspektive der Minderheit berichten konnte, sowie einer Lehrperson, die durch ihre rassismuskritische Bildungsarbeit und den eigenen Migrationshintergrund eine besondere Wahrnehmung für diskriminierende Praktiken aufweist, ein möglichst umfassender, aber auch reflektierter Blick auf die Fragestellung gewährleistet werden sollte.

Um die Ansichten und Ausführungen der Interviewpartnerinnen nicht bereits im Vorfeld in die ein oder andere Richtung zu lenken, wurde versucht, jeweils eine Fragestellung zu formulieren, die sich auf das Thema der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja bezieht, jedoch beispielsweise keine Diskriminierung im schulischen Kontext bereits impliziert.

Im Folgenden werden zentrale Aussagen und Feststellungen der Interviewpartnerinnen zusammengetragen und anschließend hinsichtlich des Forschungsgegenstandes bewertet. Hierbei wird auf einzelne Interviewpassagen verwiesen, welche in den sich im Anhang dieser Arbeit befindlichen Transkripte nachvollzogen werden können.

6.1 Die Perspektive einer Lehrerin aus der Minderheit

Das Interview basierte auf der offenen Frage nach den eigenen Erfahrungen als Schülerin bis heute (Person 1: 1-3). Die Ausführungen der Interviewpartnerin waren insbesondere von einem Klima „wohlwollende[r] Lehrer“ (ebd.: 21) geprägt. Dies steht im Kontrast zu einer unsicheren Aufenthaltssituation (ebd.: 24), die von häufigen Schulwechseln begleitet wurde (ebd.: 166). Diskriminierung habe sie in ihrer Schulzeit nicht erlebt, da sie ihre Zugehörigkeit zur Minderheit verdeckt habe (ebd.: 201). Auch an der Universität wurde ihr ethnischer Hintergrund nicht thematisiert, sodass sie kein Opfer von Diskriminierung wurde (ebd.: 231-233). Mit dem Begriff des Antiziganismus identifiziert sie sich nicht (ebd.: 256).

Hinsichtlich der Bildungssituation in der Minderheit erkenne sie an, dass Minderheitsangehörige zunehmend ein Hochschulstudium aufnehmen würden, was sie einerseits mit Stolz erfülle,

²⁵ Zur Methodik des narrativen Interviews siehe beispielsweise Loch, Ulrike/Rosenthal, Gabriele (2002): *Das narrative Interview*; in: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*; Bern u.a.: Huber; 221-232 sowie Glinka, Hans-Jürgen (1998): *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*; Weinheim, München: Juventa.

andererseits aber nicht vergessen lasse, dass weiterhin ein hoher Nachbesserungsbedarf bestünde (vgl. ebd.: 279-281). Ein erster Schritt könnte für sie in der Schaffung weiterer Vernetzungsstrukturen bestehen, um Empowerment voranzutreiben (vgl. ebd.: 282-288).

Vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen als Lehrkraft in öffentlichen Schulen verbalisiert sie Optimierungspotenzial im Umgang mit den Schüler*innen. So moniert sie die vorherrschende „Defizitperspektive“ (ebd.: 191), die darauf ausgelegt sei, Schüler*innen in „leistungsschwach“ und „leistungsstark“ (ebd.: 58) einzuteilen. Jegliches Verhalten, das nicht der Norm entspräche, Sorge dafür, dass solche Kinder und Jugendliche als „schlecht“ stigmatisiert würden, was aber ihrer Auffassung entgegenstünde (ebd.: 65-67). Aus diesem Grund lehnt sie die Zuweisung von solchen an „Willkür“ (ebd.: 49) grenzenden „Attributen“ (ebd.: 47) entschieden ab. In diesem Zusammenhang beobachte sie eine mögliche „Überforderung“ (ebd.: 100) von Lehrpersonen.

Eine Verbesserung der Situation könne für sie nur dann erreicht werden, wenn ein „Bewusstsein für [...] individuelles Lernen“ (ebd.: 74) geschaffen würde, um so eine Förderung der individuellen Potenziale zu ermöglichen (vgl. ebd.: 45). Dazu gehöre es, alternative „Unterrichtsformen oder Lernmethoden“ (ebd.: 104f.) einzuführen und die entsprechenden „Unterrichtskonzepte oder fachdidaktischen Ansätze“ (ebd.: 179-182) zu schaffen, um alle Schüler*innen einzubeziehen.

Aber auch auf Seiten der Lehrkräfte artikuliert die Interviewpartnerin Weiterentwicklungsbedarf (vgl. ebd.: 157). Neben dem tieferen Verständnis von „Lernprozessen“ (ebd.: 118), müssten Lehrpersonen in der Lage zu sein, den „Lebensraum“ (ebd.: 124) ihrer Schüler*innen nachvollziehen zu können, um entsprechendes „Schülerverhalten“ (ebd.: 128) entsprechend einzuordnen. Insbesondere die Spiegelung „positiven Schülerverhaltens“ (ebd.: 144) könne in der Folge die Verbesserung von Lernprozessen fördern. Die Distanzierung von Person und Rolle, vor allem in Problemsituationen, wie beispielsweise bei Schulabstinz, mache zudem einen Kern der „Professionalität von Lehrkräften“ (ebd.: 135) aus, derer es in diesem Zusammenhang bedarf (vgl. ebd.: 135-140).

Im konkreten Bezug zur Minderheit der Sinti*innen und Rom*innen beobachte sie einerseits ebenfalls Verdeckungstendenzen auf Schüler*innenseite (vgl. ebd.: 242-250), aber auch Unwissenheit und mangelndes Bewusstsein auf Seiten ihrer Kolleg*innen (vgl. ebd.: 257-269). Um sich solchen und anderen sensiblen Themen anzunehmen, fehle es in der Schule vor allem an Zeit für Kommunikation „auf der Metaebene“ (ebd.: 307), aber auch für Fort- und Weiterbildungen (vgl. ebd.: 311). Sie könne sich vorstellen, dass die Implementierung von Instrumenten wie der Supervision insofern dienlich sein könnte, als dass diese eine Auseinandersetzung mit „Unter-

richt oder Schule und Schülerverhalten und die Bedeutung ihrer Lebenswelt [...] für ihren Bildungserfolg“ (ebd.: 313f.) fördern könne, um so das „Urteilsvermögen [der Lehrpersonen, Anm. d. Verf.] [...] zu schärfen“ (ebd.: 316).

Ihr Anliegen ist es, die grundlegende „Aufgabe als Pädagogen, [...] Schüler [...] unabhängig (...) von ihrer Herkunft wahrzunehmen“ (ebd.: 332 f.) zu fördern. Damit soll zudem erreicht werden, dass der Kreislauf negativer Fremd- und Selbstwahrnehmung von Schüler*innen durchbrochen wird (vgl. ebd.: 337-342). Maßgeblich geschehe dies über die „Schüler-Lehrer-Beziehung“, die aufgrund von Diskursen über die strukturellen Begebenheiten der Institution Schule in den Hintergrund geriete (vgl. ebd.: 344-349). Alles in allem müsse jedoch immer gewährleistet sein, dass die Bewertung von Schüler*innen leistungsgerecht erfolge (vgl. ebd.: 355-363).

6.2 Bestandsaufnahme einer Lehrperson in rassismuskritischer Bildungsarbeit

Auf die Einstiegsfrage nach den persönlichen Erfahrungen der interviewten Person führte diese aus, dass sie sich erst seit einigen Jahren mit Antiziganismus konfrontiert sehe. Zu Beginn ihrer Tätigkeit bis 2005 bzw. 2010 habe sie keinen Antiziganismus als Alltagsrassismus wahrgenommen. Dahingegen sei mittlerweile vor allen Dingen zu beobachten, dass Antiziganismus legitimiert zu sein scheint (vgl. Person 2: 5-14). Den Hintergrund für das Auftauchen von Antiziganismus erklärt sie sich unter anderem mit der EU-Erweiterung und den damit verbundenen „Grenzöffnungen“ (ebd.: 128-131).

Insbesondere beobachte die Interviewpartnerin die Verbreitung „antiziganistische[r] Sprüche“ (ebd.: 16) auf Seiten von Schüler*innen, ohne dass eine Intervention durch Lehrkräfte stattfinde (vgl. ebd.: 16-26). Sie berichtet unter anderem von einer Situation in einer Konferenz von Lehrpersonen, in deren Rahmen unter anderem die Förderung bestimmter Schüler*innen besprochen werden sollte. Im Zusammenhang mit der Schulabstinz von zwei Jugendlichen aus der Minderheit äußerte sich eine Lehrperson sehr diffamierend über letztere und bezeichnete sie als „Arschlöcher“. Die Interviewpartnerin äußerte ihr Entsetzen hierüber sowie über die Tatsache, dass niemand aus dem Kollegium, außer ihr, interveniert habe (vgl. ebd.: 50-91).

Sie erklärt, dass es sich unter anderem um ein Zusammenspiel vom Unverständnis über divergierende „Referenzsystem[e]“ (vgl. ebd.: 94, 197) und mangelndem Bewusstsein über Antiziganismus (ebd.: 206f.) handeln müsse. Diese „Milieuproblematik“ (ebd.: 200) sei auch in anderen Kontexten zu beobachten. In diesem Zusammenhang weist sie auf die Notwendigkeit einer Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen hin, die gegeben sein müsse (vgl. ebd.: 203f.).

Hinzu komme nach ihrer Auffassung, dass die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja im schulischen Unterricht „überhaupt nicht“ (ebd.: 216) thematisiert werde und auch im Laufe des Lehrstudiums keine Auseinandersetzung mit dieser Gruppe stattfinde (ebd.: 222-225). Dies spiegele sich in einer fehlenden „Sensibilität“ auf Seiten der Lehrpersonen wider (ebd.: 242). Sie selbst habe sich ihr Wissen auch autodidaktisch erarbeitet (ebd.: 228).

Insgesamt äußerte sie den Wunsch nach einer stärkeren Zusammenarbeit von „sozial marginalisierten Gruppen“ (ebd.: 42) sowie nach „mehr Solidarität [...] aus der Gesellschaft“ (ebd.: 116f.). Insbesondere sei es notwendig, „Alltagsrassismen“ (ebd.: 42f.) zu überwinden, der fehlenden „Lobby“ (vgl. ebd.: 37, 112) für die Minderheit entgegenzuwirken und die „rassismuskritische[] Bildungsarbeit“ (ebd.: 108) hinsichtlich des Antiziganismus auszuweiten. Zudem bedürfe es einer medialen „Aufklärung ohne Stereotype, ohne Klischees“ (ebd.: 267; vgl. ebd.: 191f.), um die „öffentliche[] Meinung“ (ebd.: 171) zu wandeln. Weiterhin müsse die Ausbildung von Lehrpersonen in vielen Bereichen verbessert werden, um der herrschenden gesellschaftlichen Vielfalt gerecht zu werden (vgl. ebd.: 252-265).

Eine wesentliche Problematik bestünde jedoch darin, dass die Auseinandersetzung mit der Situation der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja nicht attraktiv genug sei (vgl. ebd.: 179f., 220f.). In Verbindung mit dem mangelnden „Sanktionieren von antiziganistischen Aussagen im Unterricht, auf dem Schulhof“ (ebd.: 275f.) und der indirekten Reproduktion durch fehlende Wahrnehmung oder Thematisierung von bestimmten Teilbereichen (vgl. ebd.: 296f.) ergäbe sich ein dringender Bedarf an „rassismusbegrenzende[r] Bildungsarbeit“ (ebd.: 285).

Als größte Herausforderung artikuliert die Interviewpartnerin abschließend jedoch die Struktur des Systems Schule und der damit verbundenen „Systemfrage“ (ebd.: 305). Das System lebe von seiner Stabilisierung, welche sich unter anderem „bei der Beförderung von Lehrkräften“ (ebd.: 309) und dem Umgang mit „kritischen Köpfe[n]“ (ebd.: 314) zeige. Es basiere zudem auf der Reproduktion der „soziale[n] Herkunft“ (ebd.: 319 f.), was einerseits für eine erwiesene Reduktion „soziale[r] Mobilität“ (ebd.: 322), aber auch für das Vorhandensein von Rassismen Sorge (vgl. ebd.: 316, 330f.).

6.3 Erkenntnisse hinsichtlich des Forschungsgegenstandes

Bei dem Versuch, die Inhalte beider Interviews hinsichtlich des Forschungsgegenstandes, also dem Antiziganismus im schulischen Kontext und insbesondere seiner Reproduktion durch Lehrpersonen, einzuordnen, fällt zunächst auf, dass die Einschätzungen der Interviewpartnerinnen trotz divergierender Perspektiven einen klaren Handlungsbedarf aufzeigen.

Während die erste interviewte Person hauptsächlich aus der Perspektive der betroffenen Schüler*innen berichtete, bestätigte sie durch ihre Erfahrungswerte die verbesserungswürdige

Bildungssituation in der Minderheit. Typische Auswirkungen von Diskriminierung resp. erwarteter Diskriminierung wurden auch bei ihr deutlich, was sich beispielsweise an der Verdeckung der Minderheitenzugehörigkeit in der eigenen schulischen Laufbahn äußerte. Ihr Anliegen ist die Betrachtung der Situation aus einem positiven Blickwinkel, weshalb sie hierin erfolgreiche Faktoren für eine Verbesserung der Umstände sieht. Im Zuge dessen zeigte sie verschiedene Ansätze auf, die für die erfolgreiche Realisierung von Bildungsprozessen notwendig seien. Hierzu gehören die Stärkung positiven Verhaltens und die Auseinandersetzung mit der individuellen Lebenswelt der Schüler*innen. Insbesondere der Bindung von Schüler*in und Lehrperson misst sie große Bedeutung bei, um einerseits die Potenziale der Betroffenen entfalten zu können und andererseits für ein Klima zu sorgen, welches allen Schüler*innen erlaube, die Institution Schule erfolgreich zu durchlaufen. Um diesen Zustand zu erreichen, bedürfe es ihrer Auffassung nach vor allem der Zeit und Raum für die Auseinandersetzung und Diskussion im Kollegium, aber auch der Implementierung dedizierter Instrumente, welche es durch eine methodische Herangehensweise erlauben, negative Einstellungen unter Lehrpersonen aufzubrechen, Verständnis zu schaffen und benötigtes Wissen zu vermitteln. Dies definiert sie als Reflexion auf der Metaebene. Sie betont somit die Bedeutung der Notwendigkeit, Aufklärungsarbeit in direktem Bezug auf Ausgrenzungserfahrungen jedweder Art zu leisten. Dass sie den Begriff des Antiziganismus nicht verwendet bzw. sich nicht damit identifizieren kann, verweist zudem auf die in Kapitel 2.2 thematisierte Debatte um den Begriff.

Der Fokus der zweiten Interviewpartnerin lag dahingegen stärker auf den Lehrpersonen und den Rassismen, welchen sie in ihrer beruflichen Tätigkeit begegnet ist. Neben vorherrschenden antiziganistischen Einstellungen habe sie vor allen Dingen Defizite bezüglich des Wissens der Lehrpersonen um die Minderheit sowie der, für eine nicht von Vorurteilen behaftete Auseinandersetzung notwendigen, Sensibilität beobachtet. Es handele sich insgesamt um eine gesamtgesellschaftliche Problemlage, welche durch die Institution Schule widergespiegelt werde. Im Zusammenspiel von einer medialen Berichterstattung, die in vielen Fällen die vorherrschenden Stereotype reproduziere, und einer voranschreitenden gesellschaftlichen Enttabuisierung von antiziganistischen Einstellungen würden Schüler*innen sowie Lehrpersonen in ihrem als negativ zu beurteilenden Handeln bestätigt. Eine wesentliche Herausforderung stelle das fehlende Wissen von Lehrpersonen dar, welche nur durch Eigenleistung in der Lage seien, sich einen gewissen Wissensstand anzueignen, da die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja in der Lehrausbildung und, daraus resultierend, im Unterricht keine Rolle spiele. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der untersuchten Befragungen von Lehrpersonen, die zwar ein prinzipielles Interesse an der Thematik äußerten, jedoch darauf hinwiesen, dass die Minderheit nur in wenigen Fällen im Rahmen der Ausbildung ausreichend besprochen wurde. Auch die Selbsteinschätzung der eigenen Kenntnisse um die Minderheit, welche in einem eher erschreckenden Bereich anzusiedeln ist, kann durch die persönlichen Erfahrungen der interviewten

Person bestätigt werden. Für sie zeichnen sich ähnliche Konstellationen auch im Umgang mit anderen Minderheiten in der Institution Schule ab. Neben strukturellen Fragen und der systemtheoretischen Auseinandersetzung mit dem staatlichen Bildungssystem in Deutschland betonte sie vor allem, dass die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen ausgebaut werden müsse.

In Relation zueinander gebracht zeichnen beide Interviews das Bild einer sich ähnelnden Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Unabhängig davon, ob es darum gehe, Schüler*innen zu bestärken und zu fördern (vgl. Person 1) oder negative Handlungsweisen, Stereotype und Voreingenommenheit bei Lehrpersonen abzubauen (vgl. Person 2), zeichnen sich Parallelen bei möglichen Handlungsstrategien ab. Sofern man die von Person 2 aufgeworfene Systemfrage außer Acht lässt, sind sich beide Interviewpartnerinnen einig, dass Lehrpersonen im Rahmen der Auseinandersetzung mit ihren Schüler*innen hinsichtlich ihrer Reflexionsfähigkeit und somit der Betrachtung der Zusammenhänge auf der Metaebene unterstützt werden müssen. Im Folgenden soll deshalb betrachtet werden, inwieweit die Soziale Arbeit in diesem Kontext zu Rate gezogen und wie eine exemplarische Überführung entsprechender Methoden in das schulische Bildungswesen gestaltet werden kann.

7 Soziale Arbeit als Überwindungsansatz und ihre Grenzen

Nachdem die bisherigen Teile dieser Arbeit darauf ausgerichtet waren, eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Situation hinsichtlich antiziganistischer Diskriminierungen im schulischen Bildungskontext durchzuführen, sollen zum Abschluss Überlegungen zu möglichen Überwindungsansätzen angestellt werden. Hierfür hat sich der Verfasser entschieden, die Soziale Arbeit und die in diesem Zusammenhang angewandten Methoden näher zu betrachten. Aus diesem Grund soll zunächst der Gegenstand der Sozialen Arbeit und ihrer Wissenschaft dargestellt werden, um darauf aufbauend jedoch die Grenzen dieser Disziplin, insbesondere hinsichtlich des Antiziganismus, aufzuzeigen. In der Folge soll die Methode der Supervision exemplarisch als mögliches Instrument vorgestellt und diskutiert werden, um zu einer Einschätzung zu gelangen, inwieweit sich diese zum Einsatz in Schulen eignet und implementierbar ist.

Die Debatte um eine einheitliche und verbindliche Definition der Disziplin der Sozialen Arbeit ist bis zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit noch nicht abgeschlossen. Oftmals wird sich jedoch auf die Entstehungsgeschichte und die Verschmelzung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik zur Sozialen Arbeit bezogen, welche unter anderem auf die Gründung der ersten „Sozialen Frauenschule“ in Berlin durch Alice Salomon im Jahr 1908 zurückzuführen ist (Schilling, Klus 2015: 38f.). Unter Einbezug systemtheoretischer Betrachtungsweisen ist die Soziale Arbeit dahingehend ausgerichtet, die Funktion der einzelnen Elemente der Gesellschaft sicherzustellen, woraus sich ergibt, wer in diesem Zusammenhang Hilfe bedarf (vgl. Spiegel 2013: 21). Darauf aufbauend definieren Bommes und Scherr drei grundlegende Funktionen, welche die Soziale Arbeit zu erfüllen hat: Das ursprüngliche Feld der Sozialpädagogik steht in Form einer „Inklusionsvermittlung“ im Vordergrund. Hinzu kommt die „Exklusionsvermeidung“ als Folge der klassischen Sozialarbeit sowie die Exklusionsverwaltung für die Menschen, welche an keine anderen Systeme anknüpfen können (ebd.: 22). Insbesondere seitdem die Ausbildung in der Sozialen Arbeit in den 1970er Jahren an die Hochschulen verlagert wurde, stellt sich die Frage einer Professionalisierung, um unter anderem den „Expertenstatus“ von Sozialarbeiter*innen sicherzustellen (ebd.: 36f.). Schnell zeichnete sich ab, dass die Soziale Arbeit nicht in der Lage ist, den klassischen Professionsbegriff zu erfüllen (vgl. ebd.: 37), was unter anderem auf die Rahmenbedingungen, aber auch auf anhaltende „Deprofessionalisierungs- und Antiprofessionalisierungstendenzen“ (Dewe, Stüwe 2016: 17) zurückzuführen sei. Aus diesem Grund wurde der Begriff der „reflexiven Professionalität“ (Spiegel 2013: 39; Knoll 2010: 99-103) geschaffen, welcher das Spannungsverhältnis zwischen den Adressat*innen, den Entscheidenden und den in der Praxis Tätigen verdeutlichen (Spiegel 2013: 254) und der Sozialen Arbeit somit ein Alleinstellungsmerkmal in Form eines „völlig neue[n] Professionstypus“

(Knoll 2010: 23) zusprechen soll. Teil dieser Profession soll zudem die Schaffung einer „eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft [Hervorh. i. Orig.]“ (ebd.: 42) als eigene Disziplin sein, um sich von anderen Bezugsdisziplinen zu lösen und eigene Schwerpunkte, insbesondere in der Forschung, zu setzen.

Unabhängig davon, inwieweit die Professionalisierung der Sozialen Arbeit sowie die Entwicklung einer eigenen Wissenschaft vorangeschritten ist, scheint sie aufgrund ihrer Funktion prädestiniert dafür zu sein, Diskriminierungen entgegenzuwirken und Rassismus zu bekämpfen. Insbesondere im Umgang mit der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja bzw. mit als *Zigeuner*innen* Stigmatisierten ist die Soziale Arbeit und ihre Herangehensweise jedoch kritisch zu hinterfragen. Obwohl im Laufe der vorliegenden Arbeit bereits ausführlich geschildert wurde, dass Antiziganismus als Rassismusform von der sog. Mehrheitsgesellschaft ausgeht, wird in der Sozialen Arbeit gemäß der „Leitformel ‚Integration bei gleichzeitiger Wahrung der ethnischen Identität‘“ (Stender 2016: 330) gehandelt, welche bereits ein Anderssein definiert, das wiederum als stigmatisierend und homogenisierend einzustufen ist. Zurückzuführen sei diese auf ein „apolitische[s] Sozialarbeitsverständnis“ (ebd.: 335), welches einen Konflikt hinsichtlich des „traditionelle[n] Verständnis[ses] von Sozialer Arbeit als Ganzes“ (ebd.: 336) ausdrückt. Um diesen aufzubrechen sei es notwendig, die Soziale Arbeit derart auszurichten, dass sie sich mit den „gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ auseinandersetze und sich der „Emanzipation von diesen“ widme (ebd.: 345). Ein Beispiel für die aktuelle Dimension des Antiziganismus in der Sozialen Arbeit zeigt Lohse anhand einer Ausschreibung für freie Träger zur „Durchführung von Arbeitsgelegenheiten“ (Lohse 2016: 198). Durch die gesonderte Definition von Sinti*zze und Rom*nja als eigene Zielgruppe wird in diesem Fall eine Ethnisierung vorgenommen, welche als antiziganistisch einzustufen ist (vgl. ebd.). Auch er plädiert für die Schaffung einer „kritisches[n] Sozialarbeit“ (ebd.: 230), um „die Antiziganismustheorie als theoretisches Bezugssystem und damit als Wissensbestand für die Soziale Arbeit mit Sinti und Roma“ einzubeziehen und so den „Antiziganismus als Ursache prekärer Situationen in den Vordergrund“ zu setzen (ebd.: 232).

Eine weitere Perspektive, die nicht außer Acht gelassen werden darf, ergibt sich aus der Tatsache, dass auch Sozialarbeiter*innen durch ihre Sozialisation (siehe Kapitel 3) von antiziganistischen Einstellungen und Ressentiments geprägt sein können. Selbstverständlich soll nicht allen in der Sozialen Arbeit Tätigen unterstellt werden, dass sie antiziganistisch handeln würden. Wie Schulze, die durch ihr Dissertationsprojekt mit antiziganistischen Praktiken in offenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit konfrontiert wurde (vgl. Schulze 2017), jedoch aufzeigt, ist es kennzeichnend, dass in der Sozialen Arbeit eine „mangelnde Auseinandersetzung mit Antiziganismus“ (ebd.: 99) zu beobachten sei. Da die Betrachtung antiziganistischer

Strukturen in der Sozialen Arbeit nicht Gegenstand dieser Arbeit ist und sein kann, diese jedoch einer dezidierten Untersuchung bedürfen, soll es an dieser Stelle bei dem Hinweis auf deren Existenz bleiben.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen erscheint es wenig verwunderlich, dass sich der Verfasser dieser Arbeit dazu entschieden hat, für die folgende Betrachtung keine Methoden einzubeziehen, welche vornehmlich für die Soziale Arbeit mit Sinti*zze und Rom*nja zum Einsatz kommen. Zudem sind diese insofern irrelevant, als dass nicht die Minderheit als Zielgruppe der zu betrachtenden Methode verstanden werden darf, sondern als zu thematisierende Gruppe im Rahmen der methodischen Reflexion von Lehrpersonen, wie sie beispielsweise von den beiden interviewten Personen gefordert bzw. vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel 6). Hierfür soll im Folgenden die Methode der Supervision näher betrachtet werden.

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. definiert Supervision als „Beratungskonzept, das zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. Sie bezieht sich dabei auf personale, interaktive und organisationale Faktoren“ (DGSv 2008: 4). Weiterhin verweist diese Definition darauf, dass die Methode unter anderem auf Elementen der Sozialen Arbeit beruht (vgl. ebd.), was sich bereits aus der Geschichte der Supervision ergibt. So entstanden die ersten Ansätze in den USA in der Betreuung von in der Sozialarbeit Tätigen zum Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Möller 2018: 140). Auch wenn Supervision im unternehmerischen Kontext, beispielsweise als „Maßnahme[] der Personal- und Organisationsentwicklung“ (Belardi 2008: 951), zunehmend an Bedeutung gewinnt, findet sie hauptsächlich im sozialarbeiterischen resp. im pädagogischen Bereich mit einem Schwerpunkt auf „Selbst- und Fremdrelexionsprozesse[n]“ Anwendung (ebd.). Die Supervision kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt somit als Teil einer „Beratungswissenschaft“ (Möller 2018: 142) verstanden werden, sodass es sich nicht mehr um eine originäre Methode der Sozialen Arbeit handelt, sondern vielmehr um eine, die in der Praxis unterschiedlichster Disziplinen angewandt wird. Ihre Relevanz ergibt sich aus der Definition von Reflexion im pädagogischen Kontext als „Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen pädagogischen Akteur aus dessen Sicht bezeichnet, der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen“ (Göhlich 2011: 140). Für die Supervisor*innen folgt entsprechend, dass sie in der Lage sein müssen, sich in den jeweiligen Kontext hineinzusetzen und die zuvor erwähnte pädagogische Praxis fachlich nachvollziehen zu können, um mit ihrer Tätigkeit zu einer Verbesserung im professionellen Handeln beizutragen (vgl. Loebbert 2016: 9). Insbesondere die damit verbundene „formative Funktion“ der Supervision (ebd.: 10) soll es ermöglichen „für

die Hilfeleistung funktionale[] Gefühle[] und Einstellungen“ (ebd.: 11) zu entwickeln. Hierzu zählt Loebbert unter anderem die „Distanzierung von eigenen Vorurteilen“ (ebd.).²⁶

An dieser Stelle bietet es sich an, die Frage nach dem Nutzen von Supervision für ein Wirken gegen Antiziganismus bei Lehrpersonen aufzuwerfen. Unter Berücksichtigung der bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit kann sie dazu beitragen, eigene antiziganistische Einstellungen und Praktiken als solche zu identifizieren und zu benennen. Sofern Supervision gemäß ihrer Definition zu einer qualitativen Verbesserung resp. Sicherung des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen beitragen soll, ist es unabdingbar, dass Lehrpersonen allen Schüler*innen mit der gleichen Grundhaltung entgegentreten und ihr Handeln nicht bereits durch mögliche Vorurteile geprägt ist. Hieraus ergibt sich unmittelbar die Notwendigkeit der Bearbeitung von Antiziganismus, sodass Supervision prinzipiell geeignet zu sein scheint, um entsprechende Reflexionsprozesse in Gang zu setzen.

Die Erkenntnis der prinzipiellen Eignung von Supervision im schulischen Kontext ist keine neue. So verweisen Mietz und Kunigkeit darauf, dass dies bereits mehrfach attestiert wurde und bereits einzelne Ansätze zur Implementierung verfolgt werden (Mietz, Kunigkeit 2009: 305).²⁷ So setzt sich auch die DGSv mit dem Arbeitsbereich „Supervision und Schule“ zunehmend für die Stärkung von Angeboten im Rahmen von Supervision in deutschen Schulen ein (vgl. DGSv 2010: 8). Dennoch zeichnet sich ab, dass Supervision, im Vergleich zur Sozialen Arbeit, wesentlich seltener in Schulen zum Einsatz kommt, wie im Rahmen einer Umfrage des DGSv festgestellt wurde (Göhlich 2011: 142). Eine mögliche Erklärung kann aus der stark divergierenden Verbreitung von entsprechenden Angeboten in den jeweiligen Bundesländern und den jeweiligen Zugangshürden resultieren (vgl. Mietz, Kunigkeit 2009: 307f.). Insbesondere bildungspolitische und finanzielle Rahmenbedingungen, akuter Personalmangel sowie daraus resultierender Zeitmangel (vgl. ebd.: 308), aber auch Abwehrtendenzen der betroffenen Personen (vgl. ebd.: 310) können als maßgebliche Faktoren identifiziert werden. Nicht zuletzt ist es aber auch die individuelle Bereitschaft der Personen, welche die Supervision in Anspruch nehmen, die für das Zustandekommen und die erfolgreiche Umsetzung unabdingbar ist (vgl. Loebbert 2016: 15).

Vor diesem Hintergrund ist eine abschließende Beurteilung, inwiefern Supervision zur Überwindung antiziganistischer Einstellungen im schulischen Kontext resp. von Lehrpersonen geeignet ist, nicht zu treffen. Da bereits die flächendeckende Einführung eines solchen Instru-

²⁶ An dieser Stelle ist aufgrund des begrenzten Rahmens eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Anlässen, Settings sowie den unterschiedlichen Konzepten von Supervision nicht möglich. Aus diesem Grund sei an dieser Stelle auf die weiteren Ausführungen von Loebbert und Möller (Loebbert 2016; Möller 2018) verwiesen.

²⁷ Vgl. auch Mikula, Erika (2008): Supervision und Coaching im schulischen Kontext – ein Modell für eine Institutionalisierung; in: Krall, Hannes/Mikula, Erika/Jansche, Wolfgang (Hg.): *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich*; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 169-182.

ments diverse Schwierigkeiten aufzeigt, ist eine Untersuchung der möglichen Wirksamkeit hinsichtlich des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit erst dann umsetzbar, wenn die Möglichkeiten zur Supervision gegeben sind. Ausgehend von einer theoretischen Betrachtungsweise ist jedoch davon auszugehen, dass mit entsprechend sensibilisierten Supervisor*innen eine vielversprechende Möglichkeit zur Bearbeitung von Antiziganismus in Schulen geschaffen werden kann. Nicht zu vernachlässigen ist hier jedoch, dass eine erste Sensibilisierung für die potenzielle Existenz antiziganistischer Voreingenommenheit eine maßgebliche Voraussetzung ist, um die Thematisierung im Rahmen von Supervision überhaupt zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein wichtiger Bestandteil professioneller Sozialer Arbeit darin besteht, das eigene professionelle Handeln kontinuierlich zu reflektieren. In vielen Fällen kommt hierfür Supervision zum Einsatz, mit dem Ziel, die Qualität dieses Handelns zu erhöhen und zu verfestigen. Längst kommt dieses Instrument, wenn auch teilweise in abgewandelter Form, im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung zur Anwendung. Insbesondere im sozialarbeiterischen bzw. pädagogischen Bereich fördert Supervision eine offene Haltung, welche unter anderem eine Sensibilität gegenüber eigenen Vorurteile schaffen soll, die es ermöglicht, sich im Rahmen des professionellen Handelns von diesen zu distanzieren. Vor diesem Hintergrund scheint es naheliegend, dass eine Implementierung in den schulischen Kontext dazu führen kann, dass Lehrpersonen ihre eigenen Vorurteile zu identifizieren lernen und in die Lage versetzt werden, Antiziganismus als solchen zu erkennen. Dass es losgelöst von der Thematik des Antiziganismus solcher Reflexionsinstrumente in der Institution Schule bedarf, wurde bereits mehrfach gezeigt. Es bestehen unterschiedliche Bestrebungen, Supervision in Schulen einzuführen, wobei vielfach auf sehr unterschiedlich gelagerte Herausforderungen gestoßen wird, welche diesen Prozess erschweren und teilweise sogar verhindern. Auch wenn die theoretische Auseinandersetzung mit der Eignung von Supervision zur Bearbeitung antiziganistischer Reproduktionen zu der Annahme führt, dass sie einen wertvollen Beitrag leisten kann, müssen zunächst die Voraussetzungen für Supervision im Allgemeinen geschaffen werden, um in der Folge entsprechende Untersuchungen vorzunehmen.

8 Fazit: Ein Plädoyer zur Bekämpfung von Antiziganismus im schulischen Kontext

Ausgehend von der Feststellung, dass antiziganistische Ressentiments tief in der deutschen Gesellschaft verankert sind, hat sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gesetzt, die Auswirkungen dieses Umstandes auf die Institution Schule und insbesondere auf Lehrpersonen im schulischen Kontext zu untersuchen.

Der Antiziganismus, der Rassismus gegenüber der Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja, ist von einer jahrhundertlangen Tradition in der deutschen Geschichte geprägt, die ihren traurigen Höhepunkt in der systematischen und massenhaften Vernichtung eines Großteils der Minderheit während des Porrajmos, dem Völkermord an als *Zigeuner*innen* stigmatisierten Menschen durch das NS-Regime, fand. Auch wenn zum gegenwärtigen Zeitpunkt unterschiedliche Begriffe und Ansätze diskutiert werden, um die Ablehnung dieser Minderheit zu definieren, ist man sich darüber einig, dass selbst 70 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges die Bundesrepublik Deutschland sehr weit davon entfernt ist, von sich behaupten zu können, diesen Rassismus überwunden zu haben. Vor allem eine homogenisierende Wahrnehmung und stereotype Zuschreibungen prägen nach wie vor das gesellschaftliche Bild der Minderheit, welches es scheinbar erlaubt, Sinti*zze und Rom*nja an den Rand der Gesellschaft zu drängen und dies durch strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen zu legitimieren.

Der Frage nachgehend, wie sich diese antiziganistischen Einstellungen über solch einen langen Zeitraum halten und verfestigen konnten, ist die Rolle von Sozialisationsprozessen genauer zu betrachten. Nicht nur, dass diese für eine Reproduktion und Abwehrhaltungen innerhalb der sog. Mehrheitsgesellschaft sorgen, tragen diese Prozesse in der Minderheit dazu bei, Rassismus zu internalisieren und durch die NS-Verfolgung erlittene Traumata zu tradieren.

Insbesondere hinsichtlich des individuellen Bildungserfolges stellt dies Angehörige der Minderheit vor Hürden, die es zu meistern gilt. Neben offensichtlichen Diskriminierungserfahrungen, die über dreiviertel der Minderheit im schulischen Kontext erfahren (vgl. Strauß 2011: 100) und die an und für sich schon einen sehr alarmierenden Charakter haben, sorgen die erlittenen Traumata und der fehlende Bildungszugang während des NS-Regimes für nachhaltige Defizite hinsichtlich der Bildungssituation von Minderheitsangehörigen.

Auch wenn die Bildungskarrieren dieser Gruppe in der jüngeren Vergangenheit zunehmen, zeigt sich in der Betrachtung der schulischen Curricula für das Fach Geschichte an Gymnasien, dass eine Thematisierung der Verfolgungsgeschichte der Minderheit nur in wenigen Fällen erfolgt und oftmals als optional betrachtet wird. Ein Faktor, der in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt, findet sich in der unzureichenden Qualität von implementierten Lehrmaterialien, welchem durch die vermehrte Verfügbarkeit alternativer didaktischer Materialien entgegengewirkt wird. Dass die Einführung neuer Themen in die Lehrpläne und Lehrmaterialien

alleine jedoch nicht ausreicht, manifestiert sich unter anderem in mehreren Befragungen von Lehrpersonen, welche sich selbst nur einen unzureichenden Wissenstand attestieren und aufgrund der eigenen Sozialisationserfahrungen womöglich antiziganistische Vorurteile verinnerlicht haben, derer sie sich selbst nicht bewusst sind.

Unterstrichen werden diese Erkenntnisse von den Ergebnissen der durchgeführten Interviews mit Lehrpersonen. Beide Interviewpartnerinnen zeichnen ein Bild fehlenden Bewusstseins für die Situation der Minderheit und machen zudem auf strukturelle Herausforderungen aufmerksam, die es Lehrpersonen nicht erlauben, sich eingehender mit ihren Schüler*innen und ihrer individuellen Lebensrealität auseinanderzusetzen. Insbesondere fehle es an zeitlichen Kapazitäten und Instrumenten zur Reflexion dieser Zustände.

Durch Überlegungen zu möglichen Ansätzen für eine solche Reflexion bietet sich ein Blick auf die Soziale Arbeit an, welche aufgrund ihrer Funktionsbestimmung auch darauf ausgelegt sein sollte, Antiziganismus entgegenzuwirken. Dass Soziale Arbeit in der Realität jedoch auch nicht vor der Reproduktion von Antiziganismus geschützt ist, zeigt sich an der Natur der Sozialen Arbeit selbst. Nichtsdestotrotz werden im Kontext der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit schon lange auf Reflexionsmethoden bzw. -konzepte zurückgegriffen, um das eigene Handeln der in diesem Bereich tätigen Personen zu hinterfragen. Vor allem die Supervision, welche als Beratungskonzept zur Verbesserung dieses professionellen Handelns beitragen soll, findet rege Anwendung. Auch zur Bearbeitung von Antiziganismus in schulischen Kontexten erscheint sie als geeignetes Mittel, sofern Lehrpersonen die Auseinandersetzung hiermit in Supervisionskontexten für notwendig halten.

Überraschend ist vor diesem Hintergrund, dass es schon lange Bestrebungen gibt, Supervision an Schulen flächendeckend einzuführen. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit lässt sich jedoch feststellen, dass dies bis dato nur unzureichend geschehen ist. Neben fehlenden finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen kann auch die Abwehr solcher Bemühungen durch die Adressat*innen, in diesem Fall durch die Lehrpersonen, hierfür ursächlich sein. Inwieweit dem Antiziganismus im schulischen Kontext durch solche Instrumente entgegenge wirkt werden kann, ist aufgrund dieser Umstände und dem damit verbundenen Fehlen von Erfahrungswerten nicht festzustellen.

Somit ist diese Arbeit nicht in der Lage ein Patentrezept für die Überwindung von antiziganistischen Strukturen im schulischen Kontext zu liefern. Es zeigt sich jedoch, dass es einen konkreten Handlungsbedarf gibt, der im Folgenden in Form eines Plädoyers an die verschiedenen gesellschaftlichen Akteur*innen gerichtet werden soll.

Zunächst ist es unabdingbar, dass gesamtgesellschaftliche Prozesse zur Sensibilisierung und in der Folge zur Bekämpfung von Antiziganismus gestärkt und dort, wo sie noch nicht vorhan-

den sind, geschaffen werden müssen. Hierzu gehört zudem ein Verständnis für die individuellen Lebensrealitäten der Angehörigen der Minderheit, frei von Klischees und Stereotypen. Hierfür kann sich jede*r Einzelne einsetzen.

Um die Bildungslandschaft in Deutschland inklusiver zu gestalten und den zuvor genannten Prozess zu fördern, sind außerdem die Verantwortlichen der Bildungspolitik zu adressieren. Sie müssen die Ressourcen schaffen, damit die wichtige Sozialisationsinstanz Schule über die Mittel verfügt, rassistischen Einstellungen und Übergriffen entgegenzuwirken und die Voraussetzungen zu schaffen, sich mit solchen, allem Anschein nach immer noch vernachlässigten, Themen auseinanderzusetzen. Die Förderung des professionellen Handelns von Lehrpersonen, wie sie beispielsweise durch Supervision oder andere Instrumente erfolgen kann, kommt nicht zuletzt allen Schüler*innen zugute und kann ihren Teil dazu beitragen, den Bildungsstandort Deutschland weiter auszubauen.

Weiterhin sind aber auch die Lehrpersonen gefragt. Neben einer Offenheit für „neue“ Themen müssen sie die Bereitschaft zeigen, sich selbst in ihrem Handeln kritisch zu hinterfragen. Selbst wenn eine solche Auseinandersetzung mit der eigenen Person als unbequem erscheint, hat sie nicht zum Ziel, über Lehrer*innenverhalten zu urteilen, sondern die Qualität der Lehre zu verbessern und somit die gesamtgesellschaftliche Situation in diesem Land zu beeinflussen.

Obwohl es vor diesem Hintergrund als einfach erscheint, die sog. Mehrheitsgesellschaft an den Pranger zu stellen, sind weiterhin auch die Minderheitsangehörigen in der Pflicht, als positives Beispiel voranzugehen, Antiziganismus offen anzusprechen und bereit für den Dialog mit anderen zu sein. Durch die Auseinandersetzung mit Außenstehenden können Stereotype aufgebrochen und Ängste auf beiden Seiten abgebaut werden.

Doch damit ist es nicht getan. Die mit dieser Arbeit angestrebte Bearbeitung von antiziganistischen Einstellungen von Lehrpersonen kann nur dann zu einem positiven Wandel beitragen, wenn diese in der Folge ebenfalls gegen Antiziganismus eintreten. Dies beginnt im Klassenzimmer mit der Thematisierung der Minderheit und geht auch auf dem Schulhof weiter, wenn es darum geht, bei antiziganistischem Verhalten von Schüler*innen zu intervenieren und Schüler*innen, welche womöglich der Minderheit angehören, offen zu begegnen.

All dies setzt jedoch eines voraus: Eine grundsätzliche Sensibilität, die auch durch diese Arbeit geschaffen werden soll. Bei Antiziganismus handelt es sich um ein gesamtgesellschaftliches Problem, das nur dann gelöst werden kann, wenn alle an einem Strang ziehen.

Literaturverzeichnis

- ALLIANZ GEGEN ANTIZIGANISMUS (2017): *Antiziganismus. Grundlagenpapier*; Version Juni 2017; Broschüre der Allianz gegen Antiziganismus.
- ALTE FEUERWACHE E.V., Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hg.) (2014): *Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus – Für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*; 2. überarb. u. aktual. Aufl.; Münster: Unrast.
- AMARO FORO E.V. (2018): *Dokumentation antiziganistischer und diskriminierender Vorfälle in Berlin*; Berlin: Amaro Foro e.V.
- AMARO FORO E.V. (2017): *Dokumentation von antiziganistischen und diskriminierenden Vorfällen in Berlin 2016*; Berlin: Amaro Foro e.V.
- BARZ, Haijdi (2018): Bildung zweiter Klasse für Rom*nja und Sint*ezza; in: *Bürger & Staat*; Nr. 1/2-2018, Jg. 68; 41-45.
- BELARDI, Nando (2008): Supervision; in: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*; 6. überarb. u. aktual. Aufl.; Weinheim, München: Juventa; 951-956.
- BENZ, Wolfgang (2014): *Sinti und Roma: Die unerwünschte Minderheit – Über das Vorurteil Antiziganismus*, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1531, Berlin: Metropol.
- CHERNIVSKY, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus; in: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*; Frankfurt am Main: Campus; 269-280.
- COE, Council of Europe (2012): *Estimates on Roma population in European countries*; [online] <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680088ea9> [05.01.2019].
- DECKER, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.) (2018): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*; Gießen: Psychosozial-Verlag.
- DEWE, Prof. Dr. Bernd und Stüwe, Dr. phil. Gerd (2016): *Basiswissen Profession*; Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- DGSV, Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hg.) (2010): *Empfehlungen. Implementierung von Supervision in die erste Phase der Lehrerbildung an der Universität/Hochschule*; Reihe 5; Dokumente zu Supervision und Beratung; Kassel: kassel university press.
- DGSV, Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (2008): *Supervision – ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit*; 6. überarb. Aufl.; Köln.
- EITEL, Hannah (2016): Porrajmos und Schuldabwehr. Zum Antiromaismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft; in: Stender, Wolfram (Hg.): *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*; Springer VS: Wiesbaden; 189-210.
- END, Markus (2018): Antiziganismus: Definition, Erscheinungsformen, Funktionen; in: *Bürger & Staat*; Nr. 1/2-2018, Jg. 68; 5-10.

- ENGBRING-ROMANG, Udo (2014): Rassistische Bilder und die alltägliche Kommunikation von Vorurteilen; in: Detzner, Milena/ Drücker, Ansgar/Manthe, Barbara (Hg.): *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*; Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V. (IDA); 54-56.
- ENGBRING-ROMANG, Udo (2010): Ergebnisse zweier Umfragen und Bemerkungen zu 30 Jahren der Weiterbildung zum Themenfeld „Sinti und Roma“; in: Strauß, Adam (Hg.): „Zigeunerbilder“ in Schule und Unterricht. Referate der Tagung am 6. Juni 2008 in Darmstadt; 2. durchges. Aufl.; Marburg: I-Verb; 29-52.
- EULBERG, Rafaela (2009): Doing Gender and Doing Gypsy. Zum Verhältnis der Kontruktion von Geschlecht und Ethnie; in: End, Markus/Herold, Kathrin/Robel, Yvonne (Hg.): *Antiziganistische Zustände. Zur Kritik eines allgegenwärtigen Ressentiments*; Münster: Unrast; 41-66.
- FERNANDEZ, Elsa (2015): Überlieferungen und Kontinuitäten; in: Çetin, Zülfukar/Taş, Savaş (Hg.): *Gespräche über Rassismus. Perspektiven und Widerstände*; Berlin: Yilmaz-Günay; 151-160.
- FINGS, Karola (2016): *Sinti und Roma. Geschichte einer Minderheit*; München: C.H. Beck.
- FINGS, Karola (2015): Schuldabwehr durch Schuldumkehr. Die Stigmatisierung der Sinti und Roma nach 1945; in: Mengersen, Oliver von (Hg.): *Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation*; Schriftenreihe Bd. 1573; Bonn, München: Bundeszentrale für politische Bildung; 145-164.
- FRANZ, Romeo (2018): Die Bildungssituation der Menschen mit Romno-Hintergrund in Deutschland; in: *Bürger & Staat*; Nr. 1/2-2018, Jg. 68; 36-40.
- FRANZ, Romeo (2014): Antiziganismus – eine alte schlechte Tradition; in: Detzner, Milena/ Drücker, Ansgar/Manthe, Barbara (Hg.): *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*; Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V. (IDA); 44-46.
- GÖHLICH, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung; in: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.): *Pädagogische Professionalität*; Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft; Weinheim, Basel: Beltz; 138-152.
- HAMBURGER, Franz (1999): Pädagogische Überlegungen zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht; in: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz/Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hg.): *Sinti und Roma: eine deutsche Minderheit*; Bd. 2/99; Mainz: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz/Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz; 7-20.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.) (2015): *Sinti und Roma in Deutschland und die Rolle des Antiziganismus – Handreichung für den fächerübergreifenden Unterricht*; Wiesbaden.
- HUMMICH, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): *Schulische Sozialisation*; Basiswissen Sozialisation Bd. 5; Wiesbaden: Springer VS.
- JONUZ, Elizabeta (2014): Arena der Deutungshegemonien. Sinti und Roma als vermeintlich „ethnisch homogene Volksgruppe“; in: Detzner, Milena/ Drücker, Ansgar/Manthe, Barbara (Hg.): *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*; Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V. (IDA); 46-49.

- KELLERMANN, Natan (2001): Transmission of Holocaust Trauma – An Integrative View; in: *Psychiatry Interpersonal & Biological Processes*; 64 (3); 256-267.
- KNOLL, Andreas (2010): *Professionelle Soziale Arbeit. Professionstheorie zur Einführung und Auffrischung*; 3. Aufl.; Freiburg i. B.: Lambertus.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2018a): *Demokratie braucht überzeugte und engagierte Demokraten – Empfehlungen zur Demokratie und Menschenrechtsbildung in der Schule vorgestellt*; 11.10.2018; [online] <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/demokratie-braucht-ueberzeugte-und-engagierte-demokraten-empfehlungen-zur-demokratie-und-menschenr.html> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2018b): *Menschenrechtsbildung in der Schule*; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018; [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechtserziehung.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].
- LOEBBERT, Michael (2016): *Wie Supervision gelingt. Supervision als Coaching für helfende Berufe*; Wiesbaden: Springer.
- LOHSE, André (2016): *Antiziganismus und Gesellschaft. Soziale Arbeit mit Roma und Sinti aus kritisch-theoretischer Perspektive*; Wiesbaden: Springer VS.
- MENGERSEN, Oliver von (2012): Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse einer Umfrage des Dokumentationszentrums Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg 2004; in: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (Hg.): *Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland. Rahmenstrategie der Europäischen Union für die Verbesserung der Lage von Roma in Europa*; Schriftenreihe Bd. 7; Heidelberg; 77-114.
- MESSERSCHMIDT, Astrid (2014): Gegenbilder – systematische und historische Aspekte des Antiziganismus; in: Detzner, Milena/Drücker, Ansgar/Manthe, Barbara (Hg.): *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*; Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA); 12-16.
- MEYER, Gabi (2013): *Offizielles Erinnern und die Situation der Sinti und Roma in Deutschland. Der nationalsozialistische Völkermord in den parlamentarischen Debatten des Deutschen Bundestages*; Wiesbaden: Springer VS.
- MIETZ, Jürgen/Kunigkeit, Hansjürgen (2009): Supervision und Organisationsentwicklung in der Institution Schule zwischen Eigenverantwortung und Fremdorganisation; in: Pühl, Harald (Hg.): *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*; 3. aktual. u. erw. Aufl.; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 305-325.
- MÖLLER, Heidi (2018): Supervision; in: Decker, Oliver (Hg.): *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 2: Forschungs- und Praxisfelder*; Wiesbaden: Springer VS; 139-152.
- MUMMENDEY, Amélie/Kessler, Thomas/Otten, Sabine (2009): Sozialpsychologische Determinanten – Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung; in: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hg.): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 43-60.
- NDC SAAR, Netzwerk für Demokratie und Courage Saar e.V. (2017): *Methodenheft Antiziganismus/Gadjé-Rassismus. Eine Handreichung für Lehrpersonen zur Verwendung des Themas im Unterricht*; Saarbrücken.
- NIEDERBACHER, Arne/Zimmermann, Peter (2011): *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*; 4. überarb. u. aktual. Aufl.; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- RANDJELOVIĆ, Isidora (2007): Auf vielen Hochzeiten spielen. Strategien und Orte widerständiger Geschichte(n) und Gegenwart(en) in Roma Communities; in: Ha, Kien Nghi et al. (Hg.): *Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*; Münster: Unrast; [online] <https://inirromnja.files.wordpress.com/2013/02/panachinka.pdf> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].
- RECHERCHEGRUPPE MAULWURF (2014): ...was zu benennen ist: *Antirromismus*; ecoleusti (Blog); [online] <https://ecoleusti.wordpress.com/2014/05/31/was-zu-benennen-ist-antirromismus/> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].
- ROMANIPHEN (2017a): *Gut gemeint ist nicht gut gemacht – rassismuskritische Kriterien zur Erstellung von Bildungsmaterialien*; [online] <http://www.romnja-power.de/04/01/2017/gut-gemeint-ist-nicht-gut-gemacht-rassismuskritische-kriterien-zur-erstellung-von-bildungsmaterialien/> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].
- ROMANIPHEN (2017b): *Kriterienraster zur Reflexion und Bewertung von Gadjé-Rassismus in didaktischem Material – Kurzversion*; [online] <http://www.romnja-power.de/wp-content/uploads/2017/01/Kriterienraster-Kurzversion.pdf> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].
- RUIZ TORRES, Guillermo/Striethorst, Anna/Gebhardt, Dirk (2014): *Monitoring der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der „Integrierten Maßnahmenpakete zur Integration und Teilhabe der Sinti und Roma“ in Deutschland 2012 und 2013*; Budapest: Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation.
- SCHERR, Albert (2018): Sozialisation; in: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie*; 12. Aufl.; Springer VS: Wiesbaden; 409-413.
- SCHERR, Albert/Sachs, Lena (2017): *Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen*; Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- SCHILLING, Dr. Johannes und Klus, Dr. Sebastian (2015): *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession*; 6. vollst. überarb. Aufl.; München: E. Reinhardt.
- SCHUCH, Jane (2014): Antiziganismus als Bildungsbarriere; in: *Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland. Heimatkunde - Dossier*; Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung; [online] https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_perspektiven_und_analysen_von_sinti_und_roma_in_deutschland.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]; 38-47.
- SCHULZE, Kathrin (2017): „Sie waren so unzivilisiert, haben sich ihre Hände an den Gardinen abgewischt“ – Antiziganistische Stereotypisierungen in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit; in: Bilgi, Oktay/Frühauf, Marie/Schulze, Kathrin (Hg.): *Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit*; Wiesbaden: Springer VS; 79-102.
- SPIEGEL, Hiltrud von (2013): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*; 5. vollst. überarb. Aufl.; München: E. Reinhardt.
- STENDER, Wolfram (2016): Über die Schwierigkeit Sozialer Arbeit, nicht antiziganistisch zu sein“; in: Stender, Wolfram (Hg.): *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*; Wiesbaden: Springer VS; 329-348.
- STRAUß, Daniel (2011): *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*; Marburg: I-Verb.
- TRAUSCHEIN, Therese (2014): *Die soziale Situation jugendlicher „Sinti und Roma“*; Wiesbaden: Springer VS.
- WINCKEL, Änneke (2002): *Antiziganismus. Rassismus gegen Roma und Sinti im vereinigten Deutschland*; Münster: Unrast.

WOLF, Sonja (2017): Zur sozialen und politischen Lage der anerkannten nationalen Minderheiten in Deutschland; in: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*; Nr. 11-12/2017; 16-22.

ZENTRALRAT DEUTSCHER SINTI UND ROMA (2018): *Leipziger "Autoritarismus-Studie" zeigt den dringenden Handlungsbedarf, um Antiziganismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit zu ächten*; 07.11.2018; Presseportal.de; [online] <https://www.presseportal.de/pm/128332/4108595> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].

ZENTRALRAT DEUTSCHER SINTI UND ROMA (2017): *Katalog zur Ausstellung „45 Jahre Bürgerrechtsarbeit deutscher Sinti und Roma“*; Heidelberg: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.

ZIEGLER, Petra/Beelmann, Andreas (2009): Diskriminierung und Gesundheit; in: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hg.): *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; 357-378.

Anhang

Analyse der Lehrpläne für das Fach Geschichte an Gymnasien	51
--	----

Analyse der Lehrpläne für das Fach Geschichte an Gymnasien

Bundesland	Erwähnung von Sinti*zze und Rom*nja	Stufe
Baden-Württemberg ^{28,29}	Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Alltagsleben in der NS-Diktatur; Verfolgung; Sinti und Roma	9/10
	Gemeinschaftskunde: Recht; Grundrechte; Minderheitenschutz am Beispiel der Sinti und Roma	8/9/10
Bayern	keine Erwähnung ³⁰	-
Berlin, Brandenburg ^{31,32}	Demokratie und Diktatur; Zweiter Weltkrieg und Holocaust/Völkermord/Mord (Täter; Opfergruppen: Juden, Sinti und Roma, Behinderte, Homosexuelle, politischer Widerstand u. a.)	9/10
Bremen ³³	Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 10; Fachliche Kompetenzen; Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; [...] Zeitraum, Umfang und Durchführung der Deportation und Ermordung von 6 Millionen Juden sowie einer halben Millionen Sinti und Roma darstellen, [...] ³⁴	9
Hamburg	keine Erwähnung ³⁵	-
Hessen ³⁶	„Die Festlegung der Themenfelder legitimiert sich durch deren Relevanz für die Gegenwart und mögliche Zukunft der Lernenden. Zum einen gibt es historische Inhalte, die im gesellschaftlichen Diskurs oder im „kollektiven Gedächtnis“ (Assmann) so präsent sind, dass auf ihre Thematisierung im Geschichtsunterricht nicht	10-12 (G8) 11-13 (G9)

²⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan des Gymnasiums, Bildungsplan 2016, Geschichte, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]; S. 28.

²⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan des Gymnasiums, Bildungsplan 2016, Gemeinschaftskunde, http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_GK.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]; S. 19. Auch wenn das Fach Gemeinschaftskunde in dieser Untersuchung nicht Gegenstand der Betrachtung ist, wird es hier aufgeführt, da an entsprechender Stelle des Lehrplanes für das Fach Geschichte explizit darauf verwiesen wurde.

³⁰ Für die Untersuchung wurde der Lehrplan der Jahrgangsstufen-Lehrplan für das Fach Geschichte in der Jahrgangsstufe 9 des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26228.html) [zuletzt abgerufen: 05.01.2019] herangezogen. Im Themenbereich „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ ist die Bearbeitung von „Entrechtung, Verfolgung und Ermordung der Juden sowie weiterer Bevölkerungsgruppen“ vorgesehen.

³¹ Zum Schuljahr 2017/2018 wurde in Berlin und Brandenburg ein gemeinsamer Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 eingeführt. Für weitere Informationen siehe <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].

³² Rahmenlehrpläne Berlin-Brandenburg, Teil C, Geschichte, Jahrgangsstufen 7-10, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]; S. 31.

³³ Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik, Bildungsplan für das Gymnasium, Jahrgangsstufe 5-10, https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk-gy.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]; S. 22.

³⁴ In den Inhalten des Themenbereiches Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg wird die Minderheit der Sinti*zze und Rom*nja nicht erwähnt.

³⁵ Für die Untersuchung wurden die Bildungspläne herangezogen, die online auf den Seiten der Behörde für Schule und Berufsbildung zur Verfügung stehen (<https://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363352/gym-seki/> sowie <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/4539524/start-gyo/>) [zuletzt abgerufen 05.01.2019].

³⁶ Hessisches Kultusministerium, Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe, Geschichte, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-ge.pdf> [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].

	<p>verzichtet werden kann. Dazu gehören die Entwicklung von Parlamentarismus und Demokratie in Deutschland; der Nationalsozialismus, seine Gewaltverbrechen und der Völkermord an den europäischen Juden sowie an Sinti und Roma; [...]“ S. 21;</p> <p>Die nationalsozialistische Diktatur; grundlegendes Niveau; [...] Exklusion von „Gemeinschaftsfremden“ (Juden, Sinti und Roma, [...], S. 35;</p> <p>Völkermord und Vernichtungspolitik im Rahmen des Zweiten Weltkriegs ([...] Holocaust und Mord an Sinti und Roma, [...], S. 35;</p> <p>Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit; grundlegendes Niveau; „Wiedergutmachung“? ([...] Entschädigung der Zwangsarbeiter und der Sinti und Roma), S. 40</p>	
Mecklenburg-Vorpommern ³⁷	<p>Leitlinien für den Geschichtsunterricht; Ziele für den Geschichtsunterricht; „[...] Die Missachtung von Menschenrechten bis zur Vernichtung von Juden, Roma und Sinti, Behinderten und anderen Minderheiten sowie die Verfolgung politisch Andersdenkender beanspruchen einen herausragenden Stellenwert im Unterricht.“, S.13;</p> <p>19. Themenbereich: Nationalsozialismus; Der Völkermord an den Juden und die Vernichtung anderer Minderheiten, S.33</p>	9
Niedersachsen	keine Erwähnung ³⁸	-
Nordrhein-Westfalen ³⁹	10. Inhaltsfeld: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Schwerpunkte: [...] Entrechtung, Verfolgung und Ermordung europäischer Juden, Sinti und Roma, [...]	9
Rheinland-Pfalz	keine Erwähnung ⁴⁰	-
Saarland ⁴¹	Der Nationalsozialismus; Kompetenzerwartungen; Sachkompetenz; „Die Schülerinnen und Schüler [...] charakterisieren die Verbrechen gegenüber den Juden und anderen Minderheiten (z. B. Sinti und Roma) [...]“	9
Sachsen	keine Erwähnung ⁴²	-

³⁷ Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Rahmenplan Geschichte, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufen 7-10, Erprobungsfassung 2002, https://www.bildung-mv.de/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].

³⁸ Für die Untersuchung wurden die Bildungspläne herangezogen, die in der Datenbank des Niedersächsischen Bildungsservers zur Verfügung stehen (<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3790>) [zuletzt abgerufen: 05.01.2019].

³⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Geschichte, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/156/gym8_geschichte.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]; S. 31.

⁴⁰ Für die Untersuchung wurden die Lehrpläne herangezogen, die auf dem Bildungsserver Rheinland-Pfalz zur Verfügung stehen (<https://lehrplaene.bildung-rp.de>) [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]. An den Stellen des jeweiligen Lehrplans, welche die Vermittlung des Nationalsozialismus behandeln, ist von „anderen Gruppen“ die Rede.

⁴¹ Saarländisches Ministerium für Bildung und Kultur, Lehrplan Geschichte, Gymnasium, Klassenstufe 9, https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Ge_Gym_9_2014.pdf [zuletzt abgerufen: 05.01.2019]; S. 51.

⁴² Für die Untersuchung wurde der Lehrplan Gymnasium, Geschichte (https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_geschichte_2011.pdf?v2) [zuletzt abgerufen: 05.01.2019] herangezogen.

<i>Sachsen-Anhalt</i>	<i>keine Erwähnung</i> ⁴³	-
<i>Schleswig-Holstein</i>	<i>keine Erwähnung</i> ⁴⁴	-
<i>Thüringen</i>	<i>keine Erwähnung</i> ⁴⁵	-

⁴³ Für die Untersuchung wurde der Fachlehrplan Gymnasium, Geschichte des Sachsen-Anhaltinischen Ministeriums für Bildung (https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/FLP_Gym_Geschichte_LTe.pdf?rl=112) [zuletzt abgerufen: 05.01.2019] herangezogen.

⁴⁴ Für die Untersuchung wurde der Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium für das Fach Geschichte des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (<https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=26>) [zuletzt abgerufen: 05.01.2019] herangezogen.

⁴⁵ Für die Untersuchung wurde der Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife für das Fach Geschichte des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (http://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/15749?dateiname=LP_GY_Ge_Fassung_08.06.2016.pdf) [zuletzt aufgerufen: 05.01.2019] herangezogen. An der Stelle, an welcher das NS-Regime thematisiert wird, wird auf „andere[r] Opfergruppen“ abgezielt.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die Bachelor-Thesis ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und dass ich diese Arbeit weder in gleicher noch in anderer Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Texten übernommen wurden, sind als solche von mir gekennzeichnet.

Frankfurt am Main, den 23. Januar 2019