

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Notwendigkeit von Mentoring-Programmen in Deutschland	15
Sinti*zze und Rom*nja in deutschen Geschichtsbüchern	
<i>Annina Piazzolo</i>	<i>17</i>
Rassismusprävention an Schulen. Der Beitrag des Netzwerks „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“	
<i>Marie-Luise Loewe</i>	<i>65</i>
Antiziganismusprävention im Unterricht in deutschen Schulen	
<i>Pia Greber</i>	<i>125</i>
Need for Mentoring Programs in selected European Countries ...	197
Distance Learning for Roma Students in the 2019-2020 school year during the pandemic of COVID-19 in Croatia	
<i>Goran Lapat & Ivana Koren</i>	<i>199</i>
Mentoring Projects and Roma children in the Republic of Moldova	
<i>Maria Diacon</i>	<i>221</i>
Special Needs and Alternative Strategies: Roma Education in Hungary	
<i>Katalin R. Forray</i>	<i>243</i>
Mentoring-Programme in europäischen (Hoch)Schulen	263
Mentoring Projects for or With Roma Children in Bulgaria	
<i>Milena Ivova Ilieva</i>	<i>265</i>

Das Projekt »Schule für alle« der Universität Bielefeld: ein Mentoring-Projekt mit rassismuskritischen Ansätzen in Deutschland	
<i>Catania Pieper, Brigitte Kottmann & Anne Reh</i>	311
“My tutor was the one who...” – Tutoring in a Roma Student Society	
<i>Gergely Horváth, Anikó Fehérvári, Edit Felső & Aranka Varga</i>	343
Is It Possible to Reduce Prejudice? Results of a Mentoring Program in Hungary	
<i>Teréz Jenei & Judit Kerülő</i>	361
Autor:innen/Contributors	381

Vorwort

Die Roma-Minderheit bildet die größte Minorität in Europa. Trotzdem herrscht ein großer Mangel an Information über sie, nicht nur im öffentlichen Bewusstsein, sondern auch in der wissenschaftlichen Forschung. Um dies zu ändern, wurde 2000 die zweisprachige Buchreihe „Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok“ (seit 2020 „Roma Studies – Cigány tanulmányok – Roma Studien“) am Lehrstuhl für Romologie und Bildungssoziologie der ungarischen Universität Pécs ins Leben gerufen. 2019 wurde die Buchreihe durch eine dritte Sprache ergänzt: Neben englisch- und ungarischsprachigen gibt es inzwischen auch deutschsprachige Veröffentlichungen.

Das vorliegende Buch ist der sechste Band in der deutschsprachigen Ergänzung der Buchreihe. **Andrea Óhidy** versammelt hier Beiträge über Mentoring-Projekte für Roma-Kinder aus ausgewählten europäischen Ländern, um das Thema sowohl aus deutscher als auch aus europäischer Perspektive zu betrachten. Diese Internationalität zeigt sich auch in der Mehrsprachigkeit des Bandes: Er beinhaltet sowohl deutsch- als auch englischsprachige Beiträge. Die Autor*innen sind Menschen aus verschiedenen europäischen Ländern, die sich theoretisch und/oder praktisch mit Mentoring-Projekten für Roma-Kinder beschäftigen. Die Beiträge geben die persönliche Auffassung der Autor*innen wieder und können weder den Institutionen zugerechnet werden, bei denen sie angestellt sind, noch als Meinung der Herausgeber*innen aufgefasst werden. Alle hier veröffentlichten Beiträge durchliefen ein peer-review-Verfahren.

Der vorliegende Band ist in drei Kapitel aufgeteilt:

Der erste Teil beschäftigt sich mit der Bildungssituation von Sinti- und Roma-Kinder in Deutschland und begründet die Notwendigkeit von Mentoring-Programmen aus unterschiedlichen Perspektiven:

Annina Piazzolo analysiert, wie Sinti*zze und Rom*nja in deutschen Geschichtsbüchern dargestellt werden. Sie stellt die Fragen: „[...] ob und wie Sinti und Roma in Schulbüchern vorkommen und inwiefern die Darstellungsweise Diskriminierung und Rassismus kritisch thematisiert und sensibel für Antiziganismus ist?“ (S. 22). Die Antworten sucht sie mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse von Schulbüchern für das Fach „Geschichte“ für die Sekundarstufe in Baden-Württemberg. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass der Begriff „Antiziganismus“ in keinem der untersuchten Schulbücher vorkommt. In Bezug auf das Thema „Rassismus“ finden sich in den Schulgeschichtsbüchern zwar Darstellungen zu den Themen zu Rechtsextremismus und Rechtspopulismus, aber weder die aktuelle Situation von Sinti*zze und Rom*nja noch der heutige Antiziganismus werden thematisiert (S. 61).

Marie-Luise Loewe beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Thema „Rassismusprävention an Schulen“ und fokussiert dabei auf den Beitrag des Netzwerks „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ („SoR-SmC“). Sie stellt die Frage: „welche Möglichkeiten und Grenzen sich durch die Rassismusprävention des Netzwerks „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ an Grundschulen ergeben?“ (S. 78). Die Antwort darauf sucht sie mit Hilfe einer kategoriegeleiteten Analyse des Netzwerkprogramms. Die Vorteile des Programms sieht sie darin, dass die SoR-SmC Schulen versuchen das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Schüler*innen zu stärken und dadurch verhindern, dass sie andere Kinder abwerten. Damit positionieren sie sich klar gegen Rassismus und Diskriminierung. Das größte Problem sieht sie in der fehlenden reflexiven Haltung im Präventionskonzept: „Es fehlt die Einsicht und Betonung, dass Rassismus kein Phänomen ist, welches nur manche Personen betrifft, sondern dass sich jede Person und insbesondere Lehrkräfte bezüglich ihrer eigenen Vorurteile und Rassismus kritisch reflektieren sollten.“ (s. S. 140).

Pia Greber setzt sich mit den vorhandenen Konzeptionen zur Antiziganismusprävention im Unterricht in deutschen Schulen kritisch auseinander. Sie stellt die Frage: “[...] inwieweit sich bestimmte bereits

vorhandene didaktische Konzeptionen eignen, um im Unterricht präventiv gegen Antiziganismus vorzugehen und welche Möglichkeiten und Grenzen auf theoretischer Ebene mit diesen in Bezug auf eine anvisierte gesamtgesellschaftliche Akzeptanz von Sinti und Roma in Deutschland einhergehen?“ (S. 212). Die Antwort auf diese Fragen sucht sie mit Hilfe einer ausführlichen Literaturrecherche und der Analyse ausgewählter Konzepte. Als Ergebnis ihrer Analyse entwickelt sie ein Modell eines multidimensionalen Präventionsansatzes zur Antiziganismusprävention im Unterricht mit den Komponenten „Lernen aus der Geschichte“, „interkulturellen Lernens“ und „kooperative Lernen“ (S. 268).

Im zweiten, englischsprachigen Teil wird der Blick auf Europa erweitert und die Situation von Roma-Kindern in ausgewählten europäischen Ländern (Kroatien, Moldawien und Ungarn) vorgestellt.

Goran Lapat & Ivana Koren analysieren in ihrem Beitrag den Online-Unterricht für Roma-Schüler*innen in Kroatien im Schuljahr 2019-2020 während der COVID-19-Pandemie. Dazu befragten sie Lehrkräfte von Roma-Schüler*innen. Sie führten ihre Untersuchung im Kreis Međimurje durch, mit dem größten Anteil der Roma-Bevölkerung in der Republik Kroatien. Die Autor*innen stellen die Fragen: „[...] How successful online classes were for students of the Roma national minority in Međimurje schools in the 2019 – 2020 school year, what was the attitude of Roma students towards work, how were the students and parents of the Roma national minority coping with the challenges of distance learning and what difficulties they encountered“? [„Wie erfolgreich war der Online-Unterricht für Schüler*innen der Roma-Minderheit in Međimurje-Schulen im Schuljahr 2019–2020, welche Einstellung hatten die Roma-Schüler*innen dazu, wie sind Schüler*innen aus der Roma-Minderheit und ihre Eltern mit den Herausforderungen des Distanzunterrichtes umgegangen und welche Schwierigkeiten hatten sie dabei?“] (S. 305). Ihre Interviewstudie hat aufgezeigt, dass die untersuchten Roma-Schüler*innen nicht die gleichen Bedingungen für die Teilnahme am Online-Unterricht hatten wie Schüler*innen aus der

Mehrheitsbevölkerung: Schlechte soziale und materielle Bedingungen, mangelnde Kenntnisse der kroatischen Sprache und der niedrige Bildungsstand der Eltern beeinflussten ihre Lernergebnisse im Distanzunterricht meistens negativ. Die bisherigen Erfolge der Programme um Roma-Kindern eine bessere Schulbildung zu ermöglichen, wurden während der Corona-Pandemie deutlich zurückgeworfen (sS. 317). Die Autor*innen ziehen die Schlussfolgerung, dass Lehrkräfte mehr Unterstützung benötigen, um mit solchen und ähnlichen Herausforderungen in Zukunft erfolgreicher umgehen zu können. (s. S. 320).

Maria Diacon zeigt die Situation von Roma-Kindern in der Republik Moldau (Moldawien) basierend auf einer UNICEF-Studie und analysiert in ihrem Beitrag die Interaktionen im schulischen Kontext zwischen Roma-Schüler*innen und ihrer Lehrkräfte sowie zwischen Roma und Nicht-Roma-Schüler*innen, Roma und Nicht-Roma-Eltern. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass „The Roma population is considered a vulnerable group that requires increased attention from the Government of the Republic of Moldova“ [Die Roma-Bevölkerung gilt als gefährdete Gruppe, die von der Regierung der Republik Moldau verstärkte Aufmerksamkeit erfordert.] (s. S. 348).

In ihrem Beitrag beschreibt *Katalin R. Forray* zwei grundsätzliche Interpretationslinien in der ungarischen Bildungspolitik in Bezug auf die Roma-Inklusion: eine ausschließliche Konzentration entweder auf ihre Kultur und Sprache oder auf ihre soziale Situation. Sie kritisiert, dass in der aktuellen Bildungspolitik - durch die Konzentration auf ihre soziale Situation - Roma-Schüler*innen als „students with special needs“ [„Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf“] gelten. Diese Sichtweise lässt sie als „disadvantaged“ [„benachteiligt“] und „backward“ [„rückständig“] erscheinen (S. 351) und ignoriert sowohl die soziale Vielfalt als auch die kulturellen Errungenschaften der Roma Community. Die Autorin plädiert dafür, in zukünftigen Fördermaßnahmen beide Sichtweisen miteinander zu kombinieren und

sowohl die Roma Kultur und Traditionen als auch die sozioökonomischen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen.

Der dritte Teil des Buches stellt Mentoring-Programme in ausgewählten europäischen Schulen und Hochschulen (in Bulgarien, Deutschland und in Ungarn) vor und analysiert ihre Wirkungen sowohl auf die Mentees als auch auf die Mentor*innen. Es werden dabei einige Best-Practice-Projekte aus der europäischen Lehrer*innenausbildung präsentiert, deren Erfolge wichtige Impulse für weitere Mentorenprojekte (nicht nur) für Roma-Schüler*innen geben können.

Milena Ivova Ilieva gibt einen Überblick über die Aspekte der *National Strategy for Roma Equality, Inclusion and Participation 2021-2030* und der *National Action Plan 2022-2023* in Bulgarien, die die aktuellen Rahmenbedingungen für Mentoring-Projekte im Land beeinflussen. Sie stellt mit Hilfe von Interviews, Beobachtungen und der Analyse einschlägiger Dokumente ausgewählte Projekte mit Mentoring-Bezug auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (z. B. „Educational Mediator“ und „Assistant Teacher“ im Vorschulbereich, ein Projekt im „Detelina“ Kindergarten, in der Schule "St. Cyril and Methodius" in Zlataritsa) sowie auch im Gesundheitsbereich und in der Sozialen Arbeit vor und würdigt dabei ausdrücklich die Arbeit von verschiedenen NGO's („Amalipe Center for Interethnic Dialogue and Tolerance“ und „World Without Borders“). Sie illustriert die Projektvorstellungen mit wunderschönen Fotos. Als Ergebnis ihrer Studie, die Autorin stellt fest, dass Mentoring-Projekte langfristige Investitionen sind, um das Humankapital (nicht nur) von Roma-Schüler*innen (weiter) zu entwickeln (s. S. 424). Dabei sei es sehr wichtig, dass in den Projekten die Roma-Lernenden „not only as a target group but also as an actual doer and planner“ [nicht nur als Zielgruppe sondern auch als Planner*innen und Macher*innen] fungieren (ebd.).

Catania Pieper, Brigitte Kottmann & Anne Reh stellen das Projekt »Schule für alle« der Universität Bielefeld vor und reflektieren es als ein Mentoring-Projekt mit rassismuskritischen Ansätzen (s. S. 427). Sie analysieren die Fälle von Aron, Severin & Tarek, und betonen dabei, dass

es sich hier „in erster Linie um Kinder handelt, die sich von anderen Kindern, die am Projekt teilnehmen, nicht unterscheiden“ (s. S. 451) und deshalb ihre Zugehörigkeit zu Sinti und Roma-Minderheit „für das Projekt allein wenig Relevanz besitzt“ (ebd.). Die Chancen und Potenziale für die teilnehmenden Kinder sehen die Autorinnen in der Stärkung ihrer Resilienz und ihrer Selbstwirksamkeit (s. S. 457), für die Lehramtsstudierenden in den wertvollen Professionalisierungsmöglichkeiten durch die Betrachtung und kritische Reflexion ihrer eigenen pädagogischen Handlungen (ebd.).

Gergely Horváth, Anikó Fehérvári, Edit Felső & Aranka Varga untersuchen in ihrer Interviewstudie die Rolle und die Wirkung von Tutor*innen in der ungarischen Hochschulbildung. Dazu befragten sie die Teilnehmer*innen einer Roma Studentenvereinigung an der Universität Pécs über ihre Erfahrungen mit ihren Tutor*innen. Sie stellten dabei zwei Fragen: „1. How do students evaluate their tutors? 2. What aspects of the tutoring support do tutored students highlight and what impact has it had on their academic/professional life?“ [1. Wie bewerten die Student*innen ihre Tutor*innen? 2. Welche Aspekte der Unterstützung durch die Tutor*innen betonen sie und welche Wirkung schreiben dieser Unterstützung in Bezug auf ihr akademische/professionelles Leben zu?] (S. 472). Ihre Ergebnisse zeigen die positiv erlebten Aspekte einer Mentor*in-Mentee-Beziehung meistens auf der emotionalen, die negativen eher auf der technischen Ebene (s. S. 481).

Teréz Jenei & Judit Kerülő analysieren die Wirkung einer Mentoring-Programm in der ungarischen Lehrer*innenbildung anhand des EU-finanzierten „Good Start“-Projektes an der Universität Nyíregyháza. Sie stellen die Frage: „Is It Possible to Reduce Prejudice?“ [Ist es möglich, Vorurteile zu reduzieren?“] und untersuchen, wie sich die Einstellung von Lehramtsstudent*innen gegenüber von Roma-Schüler*innen veränderte. Dazu führten sie eine Online-Befragung mit den ehemaligen Projektteilnehmer*innen durch. Sie wollten wissen, „[...] whether working on the project has caused any changes in their attitudes or

opinions“ [„[...] ob die Arbeit an dem Projekt zu Veränderungen in ihren Einstellungen oder Meinungen geführt hat“] (S. 499). Als Ergebnis konnten sie signifikante positive Veränderungen in der Einstellung der befragten (ehemaligen) Lehramtsstudent*innen feststellen.

Diese Veröffentlichung entstand im Rahmen des JMC-FrEE-Projektes (Jean Monnet Chair Freiburg for European Education, www.ph-freiburg.de/jmc-free), gefördert durch das ERASMUS+-Programm der Europäischen Union. Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

Die Herausgeber*innen der deutschsprachigen Buchreihe und die Herausgeberin dieses Bandes hoffen, die internationale Zusammenarbeit in Bezug auf die Forschung nicht nur über sondern insbesondere mit Roma intensivieren und damit zu einer Verbesserung der Bildungssituation von bildungsbenachteiligten Roma-Kinder beitragen zu können. Die deutschsprachigen Veröffentlichungen der Buchreihe „Roma Studies – Cigány tanulmányok – Roma Studien“ können kostenlos gelesen und heruntergeladen werden unter: www.ph-freiburg.de/roma-studien.

2023

Die Herausgeberinnen

Zur Notwendigkeit von Mentoring-Programmen in Deutschland

Sinti*zze und Rom*nja in deutschen Geschichtsbüchern

Annina Piazzolo

Einleitung

Deutschland ist ein demokratischer Bundesstaat, der Diskriminierung im Grundgesetz Art.3 verbietet (vgl. Deutscher Bundestag), so wie es auch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Fall ist (vgl. Vereinte Nationen). Wie die Leipziger Autoritarismus Studie 2020 aber feststellte, sind antidemokratische Tendenzen in Deutschland weit verbreitet und drücken sich immer wieder neu aus: heutzutage seien viele Menschen empfänglich für Muslimfeindlichkeit und Antiziganismus (vgl. Decker & Brähler, 2020, S.12): 40 Prozent der Befragten hätten ein Problem damit, wenn Sinti und Roma sich in ihrer Gegend aufhalten; über ein Drittel ist der Meinung, dass Sinti und Roma aus den Innenstädten verbannt werden sollten und etwa die Hälfte der Bevölkerung ist der Auffassung, dass Sinti und Roma zu Kriminalität neigen würden (vgl. ebd., S.66). Zudem stellte das International Network Against Cyber Hate fest, dass zwischen aktuellen Vorurteilen und Hasskommentaren im Internet enge Verbindungen zur Propaganda im Nationalsozialismus festzustellen sind (vgl. Dizdarevic & ROMEA, 2021, S.3). Doch woher kommt diese ablehnende Haltung gegenüber Sinti und Roma?

Sie ist Ausdruck jahrhundertealter antiziganistischer Vorurteile und eng mit der Bezeichnung ~~Zigeuner~~¹ verbunden, die als abwertende Fremdbezeichnung für Sinti und Roma verwendet wurde und wird. Über Jahrhunderte wurden dem Konstrukt und Vorurteil ~~Zigeuner~~ negative Eigenschaften zugeschrieben und diese somit auch auf konkrete

¹ Angelehnt an den Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus (2021) bzw. an aktuelle Literatur wie beispielsweise auch Freckmann (2022) verwende ich für den Begriff ~~Zigeuner~~ eine durchgestrichene Schreibweise, um deutlich zu machen, dass es sich hierbei um eine abwertende Fremdbezeichnung handelt.

Menschen übertragen. Zu den gängigen Vorurteilen gehören, dass ~~Zigeuner~~ angeblich keinen festen Wohnsitz hätten, sich in gesellschaftliche Ordnungen nicht einfügen, arm, kriminell und bedrohlich seien und Hilfsbereitschaft ausnutzen würden (vgl. Scherr, 2017, S.530). Diese Vorurteile sind weit verbreitet. Gesichertes Wissen über die konkreten Menschen der Minderheit, über Sinti*zze und Rom*nja² fehlen noch immer (vgl. Óhidy & Forray, 2019, S.2). So bezeichnen Óhidy und Forray die Minderheit auch als „hidden minority“ (2019, S.2) und das, obwohl es sich mit 10-12 Millionen Menschen bei den Roma³ um die größte europäische Minderheit handelt (vgl. European Commission) und Sinti und Roma in Deutschland als nationale Minderheit anerkannt sind (vgl. Bundesministerium des Inneren und für Heimat). Gleichzeitig sind Sinti und Roma auch die am meisten benachteiligte Gruppe in Europa.

Die Vorurteile und diskriminierenden Strukturen führen im Alltag von Sinti*zze und Rom*nja nicht nur zu verletzenden Bezeichnungen,

² Die Bezeichnung „Sinti*zze und Rom*nja“ steht für alle geschlechtlichen Formen und greift auf folgende Begriffe zurück: „Sinti“ (männlich, Plural), Roma (männlich, Plural), „Sintizze“ (weiblich, Plural) und „Romnja“ (weiblich, Plural). Die Singularformen sind folgende: „Sinto“ (männlich, Singular), „Rom“ (männlich, Singular), „Sintizza“ (weiblich, Singular) und „Romni“ (weiblich, Singular). In Anlehnung an Rath und Spielhaus (2021, S. 3), wo auf Messerschmidt (2017) zurückgegriffen wird, verwende auch ich die Bezeichnung „Sinti*zze und Rom*nja“ immer dann, wenn es um die realen Personen geht und die Formulierung „Sinti und Roma“, wenn von der Personengruppe bzw. einer (stereotypen) Vorstellung die Rede ist. Jedoch ist dies nicht immer trennscharf zu unterscheiden. Wenn ich auf Schulbücher und Bildungspläne zurückgriff, übernahm ich die entsprechende Formulierung.

³ Die Bezeichnung Roma bezieht sich nicht nur auf eine deutsche Untergruppe, sondern ist gleichzeitig auch der Sammelbegriff für die Gesamtheit aller Gruppen, die zu der Minderheit gehören. Dies kann zu Verwirrung führen. Da ich mich in der vorliegenden Arbeit speziell auf die deutschen zwei Gruppierungen Sinti und Roma beziehe, kommt Roma als Sammelbezeichnung nur vereinzelt vor. Deshalb entschied ich mich gegen einen künstlichen Begriff. Schickl (2015, S. 8) beispielsweise führte in ihrer Arbeit die Bezeichnung Sem-Roma für die Gesamtheit der Gruppen ein.

herabwürdigendem Verhalten, Benachteiligung auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt, sondern bis hin zu tödlicher Gewalt. Das zeigen sowohl ältere Beispiele: wie Rostock-Lichtenhagen 1992, als auch aktuellere Beispiele: im Mai 2019 warfen in der Nähe von Ulm Insassen eines Autos eine brennende Fackel in Richtung eines Wohnwagens, in dem eine französische Roma-Familie schlief (vgl. Verband Deutscher Sinti und Roma, 2020, S.53); Hanau 2020; der Umgang mit der Minderheit in Zusammenhang mit der Corona-Krise (vgl. Baumann, 2020); die Ermordung des tschechischen Roms Stanislav Tomáš am 19. Juni 2021 (vgl. Reuss, 2021, S.4) oder ganz aktuell der Umgang mit geflüchteten Roma in Zusammenhang mit dem anhaltenden Ukraine-Krieg.

Diese Beispiele zeigen die Kontinuität des Antiziganismus und den Widerspruch der Realität zum Diskriminierungsverbot im Grundgesetz Art.3 (vgl. Deutscher Bundestag), sowie der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (vgl. Vereinte Nationen). Es drängt sich die Frage auf, wie die Zielvorstellung einer inklusiveren, toleranteren und diskriminierungsärmeren Gesellschaft erreicht werden kann bzw. was getan werden kann, um die Diskrepanz zwischen diesem Ideal und der Realität zu ändern?

Um Veränderungen zu bewirken und verfestigte Vorurteile zu überwinden, wird als Schlüssel meist Bildung hervorgehoben. In der Schule sollen Schüler*innen zu demokratischem Denken und Handeln und einer kritischen Einordnung von Politik und Gesellschaft befähigt werden (vgl. Gemeinschaftskunde, 2016, S.3), um dadurch auf die Herausforderungen der Zeit angemessen reagieren zu können. Dazu gehört auch zu verstehen, wie Rassismus, Antiziganismus und Diskriminierung wirken, sowie gesichertes Wissen über die Minderheit der Sinti und Roma, was speziell in den Schulbüchern thematisiert werden sollte. Schulbücher nehmen im Unterrichtsgeschehen eine zentrale Rolle ein. Da sie fortlaufend an Bildungspläne und bildungspolitische Forderungen angepasst werden, sind sie zudem Ausdruck, was zu einer bestimmten Zeit als relevant und wissenswert gilt. Deshalb kann vermutet werden, dass Schulbücher durch ihre Reichweite dazu beitragen, wie ein Thema diskutiert wird, und sie dementsprechend

erste Erklärungsansätze bieten können, warum in der Gesellschaft und Politik ein stereotypes, antiziganistisches Bild der Minderheit überwiegt. Folglich sind die Fragen virulent, ob und wie Sinti und Roma in Schulbüchern vorkommen und inwiefern die Darstellungsweise Diskriminierung und Rassismus kritisch thematisiert und sensibel für Antiziganismus ist. Diese Fragen werden in dem vorliegenden Beitrag anhand einer Schulbuchanalyse thematisiert. Dabei fokussiere ich mich auf die Schulbücher der Sekundarstufe 1 von Baden-Württemberg.

Theoretische Grundlagen

Wie bereits in der Einleitung deutlich wurde, stellen Diskriminierungserfahrungen leider bis heute ein verbindendes Element für Sinti*zze und Rom*nja dar. Um diese Benachteiligungen thematisierbar und konkret benennbar zu machen, ist ein differenzierter Umgang mit Begrifflichkeiten zentral. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Diskriminierung, Rassismus und Antiziganismus meist nicht genau unterschieden. Zudem bleibt oft unklar, was genau die Begriffe bezeichnen. Deshalb werden im Folgenden die Begriffe erklärt und diskutiert.

Diskriminierung

Auch wenn das Ideal vom friedlichen Zusammenleben der Menschen besteht, ist in der Realität das Zusammenleben meist auch geprägt vom Ringen um Macht, Anerkennung und Zugehörigkeit, da Menschen sich in soziale Gruppen einteilen und versuchen, ihre eigene Gruppe zusammenzuhalten, zu schützen und möglichst gewinnbringend mit Privilegien auszustatten. So entstanden schon immer gesellschaftliche Machtverhältnisse, soziale Ungerechtigkeiten und verschiedene Formen der Benachteiligung, die fortwährend abgesichert und gerechtfertigt werden müssen (vgl. Scherr, 2016). Hier kommt Diskriminierung ins Spiel. Vom lateinischen Verb *discriminare* („unterscheiden, trennen, absondern“) abstammend, basiert Diskriminierung genau darauf: auf vermeintlich eindeutigen Unterscheidungen von Menschen, wobei alle

Menschen, die nicht dem angenommen Normalfall⁴ entsprechen, als anders markiert werden und ihnen ein niedrigerer Status zugewiesen wird (vgl. ebd., S.8). Durch diese Abwertung erscheint es zulässig, „die Diskriminierten ökonomisch, politisch, rechtlich und kulturell zu benachteiligen [und] ihnen grundlegende Menschenrechte mehr oder weniger umfassend vorzuenthalten“ (ebd., S.9). Dabei hängt der Bedarf an Diskriminierung vom gesellschaftlichen Ausmaß der Ungleichheiten ab: „Je höher das gesellschaftliche Ausmaß [...], desto höher ist deshalb auch der Bedarf an Diskriminierungen“ (ebd., S.34). Wenn also die Aufgabe der Überwindung von Diskriminierung ernst genommen wird, hätte das durch den Zusammenhang mit dem Abbau sozialer Benachteiligung weitreichende Folgen für die Gesellschaft und für alle Privilegierten, die Macht und Vorteile abzugeben hätten. Hieran wird deutlich, dass Kritik an Diskriminierung eng mit Gesellschaftskritik verbunden ist.

Diskriminierung hängt zudem eng mit Vorurteilen zusammen. Vorurteile können bestimmte Funktionen erfüllen: „Sie entlasten das Denken [und] ermöglichen es, sich in der Wirklichkeit mit einfachen Denkmodellen zurechtzufinden“ (ebd., S.15). Vorurteile sind aber auch im Kontext von sozialen Konflikten zu verorten. Sie werden von dominierenden Gruppen bewusst eingesetzt, um ihre soziale Überlegenheit (Macht und Privilegien) zu verteidigen (vgl. ebd., S.13). Es geht also auch um die Frage: Wer hat die Macht, was über wen zu verbreiten? Wie variabel Behauptungen sein können bzw. wie unterschiedlich selbst gleiche Handlungen bewertet werden können, zeigt folgendes Beispiel von Robert K. Merton:

„Lincoln arbeitete bis tief in die Nacht? Das belegt, dass er fleißig resolut, ausdauernd und stets bereit war, seine Fähigkeiten bis zum Äußersten anzuspannen. Die Außenseiter – Juden oder Japaner – haben ebensolche Arbeitszeiten? Das zeugt nur von ihrer Ausbeutermentalität (...), ihren unlauteren

⁴ Scherr geht dabei von einem erwachsenen, physisch und psychisch gesundem Mann als angenommenen Normalfall aus, der kulturell und bezüglich seiner äußerlichen Merkmale der dominanten Gesellschaftsgruppe angehört (vgl. Scherr, 2016, S.8).

Wettbewerb. Der Eigengruppenheros ist genügsam, sparsam und lässt nichts verkommen? Dann ist der Außenseiterschurke knickrig, kleinlich und ein Pfennigfuchser.“ (Merton, 2010, S.97)

Hier wird zudem deutlich, dass Vorurteile dazu verwendet werden, die eigene Gruppe von anderen Fremdgruppen abzugrenzen. Das geschieht auch dadurch, dass die „Folgen sozialer Benachteiligung als Eigenschaften von Benachteiligten und diese Eigenschaften als Ursachen ihrer Situation“ (Scherr, 2016, S.13) behauptet werden und der soziale Prozess, wie diese Benachteiligung entstand, bewusst ignoriert wird. Es ist folglich genauso zentral, was nicht erwähnt wird, wie was erwähnt wird. Dieses Ausblenden ermöglicht die Behauptung, dass die Betroffenen selbst an ihrer Lage schuld seien (vgl. ebd., S.14), was problematische Konsequenzen für die Betroffenen hat.

Bei Diskriminierungen lassen sich zwei zentrale Dimensionen unterscheiden: diskriminierende Handlungen von Einzelpersonen/Gruppen und Diskriminierung auf struktureller bzw. institutioneller Ebene. Häufig steht die individuelle Dimension im Vordergrund, aber auch gesellschaftliche Strukturen und Rahmenbedingungen, sowie akzeptierte Verhaltensweisen und Routinen führen zu einer Verfestigung von Benachteiligung. Diskriminierung geschieht auch unbewusst, sie hängt nicht von einer diskriminierenden Absicht ab.

Zusätzlich zu den zwei Dimensionen kann eine begrenzte Anzahl von Strukturen, Vorurteilen und Ideologien benannt werden, die zu Diskriminierung führen (vgl. ebd., S.29). Eine Aufzählung von verschiedenen Diskriminierungsfällen ist bereits 1948 in Art.2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: „Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Vereinte Nationen) und auch heute noch im deutschen Grundgesetz in Art.3 (3) zu finden (vgl. Deutscher Bundestag). Diese Aufzählungen sind immer wieder neu zu überprüfen und zu ergänzen. So wurde die Diskriminierung von Homosexuellen beispielsweise lange nicht als solche erkannt (vgl. Scherr, 2016, S.29).

Rassismus

Rassismus ist eine besondere Form der Diskriminierung. Insofern treffen die Ausführungen zu Diskriminierung auch auf Rassismus zu. Der Ideologie Rassismus liegt die Annahme zugrunde, dass Menschen sich aufgrund äußerlicher Merkmale in unterschiedliche Rassen einteilen lassen und diese Rassen hierarchisiert sind, wobei die „weiße“ Rasse die bedeutendste ist. Bereits die Vorstellung, dass es Rassen gibt, ist „keine neutrale Beschreibung der Wirklichkeit, sondern selbst Ausdruck von Rassismus“ (ebd., S.17). So ist zu kritisieren, dass im deutschen Grundgesetz in Art.3 immer noch der Begriff „Rasse“ verwendet wird (vgl. Deutscher Bundestag). Rassismus gibt es bereits seit der Antike, damals als System, um die Sklaverei abzusichern (vgl. Bühl, 2017, S.131). Der moderne Rassismus wiederum ist eng mit der Kolonialisierung und der Maafa⁵ verknüpft. Er entstand, um die wirtschaftliche Ausbeutung und gewaltvolle Beherrschung der Versklavten zu rechtfertigen (vgl. Scherr, 2016, S.8). Auch heute noch werden durch Rassismus soziale Ungleichheiten etabliert und gefestigt. Rassismus ist aber nicht nur als diese *Ideologie* zu verstehen, die die Dominanz einer herrschenden Gruppe rechtfertigt, sondern auch als rassistische *Struktur* in den gesellschaftlichen Verhältnissen, als *Praxis*, durch die sich Rassismus in individuellen und kollektiven Handlungen immer wieder neu produziert und reproduziert, und als *Strategie*, die durch intentionales Handeln auf Dominanz abzielt (vgl. Bühl, 2017, S.51). Hieran wird deutlich, wie umfassend eine weite Definition von Rassismus ist.

Rassismus in der deutschen Geschichte ist eng mit der Zeit des Kolonialismus verbunden. Damals hatte Deutschland mehrere Kolonien in Afrika: unter anderem Deutsch-Westafrika (heute: Togo, Kamerun),

⁵ Maafa bedeutet auf Swahili etwa „große Tragödie“ oder „Katastrophe“. Ähnlich wie der Begriff Shoah für den Holocaust an Jüdinnen und Juden, ist der Begriff Maafa eine selbstbestimmte Bezeichnung, die für die Grausamkeiten und anhaltenden Auswirkungen im Zusammenhang mit dem transatlantischen Sklavenhandel bzw. der Versklavung durch Nicht-Afrikaner*innen steht. Alternativ wird meist die Bezeichnung Afrikanischer Holocaust verwendet.

Deutsch-Südwestafrika (Namibia) und Deutsch-Ostafrika (Tansania, Ruanda, Burundi). Deutschland beteiligte sich maßgeblich an der Versklavung und bereicherte sich wirtschaftlich am transatlantischen Sklavenhandel. Diese Zeit wirkt bis heute nach. Das zeigt sich unter anderem daran, wie prägend damals wie heute die rassistische Sozialisation ist. Eindrücklich wurde das im sogenannten Doll-Test von Kenneth und Mamie Clark in den 1940er Jahren deutlich, sowie an darauf aufbauenden aktuellen Studien.⁶

Ausgehend von der Kolonialisierung und der Entstehung des modernen Rassismus entwickelte sich eine Pseudo-Wissenschaft, die die unterschiedlichen Menschenrassen durch verschiedene Beobachtungen wissenschaftlich zu beweisen versuchte. In dem Kontext wurden die Erkenntnisse von Charles Darwin auf die vermeintlich existierenden Menschenrassen übertragen. Im Nationalsozialismus gelangte der Rassismus zu einem schrecklichen Höhepunkt. Der nationalsozialistischen Rassentheorie fielen Millionen Menschen zum Opfer. Es standen aber nicht nur überzeugte Nationalsozialisten hinter den damaligen Rassenkonzepten, sondern diese wurden allgemein meist nicht hinterfragt (vgl. Bühl, 2017, S.51). Bühl ist der Auffassung, dass auch in der heutigen Zeit ein Großteil der Menschen davon ausgeht, „dass es ‚Menschenrassen‘ gibt, diese aber nicht als höher- bzw. minderwertig verstanden und bewertet werden sollten“ (ebd., S.30).

Obwohl Rassismus in Deutschland schon sehr lange eine Rolle spielt, war es erst in den 1990er Jahren zunehmend akzeptiert, von Rassismus zu sprechen (vgl. Scherr, 2016, S.30). Der Begriff Rassismus entstand erst

⁶ Beim Doll-Test wurden Kindern verschiedene Eigenschaften genannt, die sie Puppen unterschiedlicher Hautfarben zuordnen sollten. Mit dem Ergebnis, dass Puppen mit heller Hautfarbe meist positive und Puppen mit dunklerer Hautfarbe meist negative Eigenschaften zugeschrieben wurden. Auch heute kommen Studien zu ähnlichen Ergebnissen: So auch die Forschung von Dr. Toni Sturdivant, bei der Kinder über ein Semester dabei beobachtet wurden, wie sie mit Puppen verschiedener Hautfarben spielen. Online verfügbar: <https://www.youtube.com/watch?v=h13Cvky9XoU>, zuletzt geprüft am 22.07.2022.

in den 1920-30er Jahren, um die nationalsozialistische Rassenpolitik (vgl. Wippermann, 2015, S.199) bzw. die Ausdehnung des Begriffs, aber nicht das Konzept Rasse an sich zu kritisieren (vgl. Bühl, 2017, S.51).

Die Debatte um Rassismus ist meist moralisch enorm aufgeladen. Menschen, die auf Rassismus hingewiesen werden, reagieren häufig wütend, ablehnend und fühlen sich persönlich angegriffen (vgl. Ogette, 2020, S.22). Obwohl sich mittlerweile die Einsicht durchgesetzt hat, dass Rassismus ein gesellschaftliches Problem ist (vgl. Scherr, 2016, S.30), wird Rassismus häufig in die rechte Ecke gedrängt. Das hängt auch damit zusammen, dass die Debatte meist nur mit Blick auf den individuellen Rassismus geführt wird, wobei andere Formen wie struktureller bzw. institutioneller Rassismus ausgeklammert werden, die aber auch maßgeblich zur rassistischen Sozialisation aller beitragen. Eine rassistische Sozialisation führt dazu, dass unbewusst und unbeabsichtigt rassistisch gehandelt wird, was der verbreiteten Meinung gegenübersteht, dass etwas nur dann rassistisch ist, wenn es mit rassistischer Absicht getan oder gesagt wurde (vgl. Ogette, 2020, S.21). Diese Einstellung verhindert, die gesellschaftliche Verstrickung, die Wirkungsweisen und das Ausmaß von Rassismus wahrzunehmen und anzuerkennen. Denn auch heute noch erweist sich gerade Deutschland „als ein zutiefst rassistisches Land“ (Bühl, 2017, S.11).

Antiziganismus

Sowohl der Begriff Antiziganismus als solcher als auch das, was der Begriff beschreibt, ist umstritten. Konsens besteht darüber, dass Antiziganismus eine spezielle Form des Rassismus darstellt (vgl. u.a. Bühl, 2017, S.67; Verband Deutscher Sinti und Roma, 2020, S.55; Budig), die sich gegen alle Menschen richtet, die als Sinti*zze oder Rom*nja wahrgenommen bzw. die unter der abwertenden Fremdbezeichnung ~~Ziguner~~ **Ziguner** zusammengefasst wurden und werden. So sind neben irischen Traveller oder den Jenischen (vgl. Benz, 2014, S.47) auch allgemein Menschen ohne einen festen Wohnsitz von Antiziganismus betroffen (vgl. Bühl, 2017, S.67). Gleichzeitig dominiert in der Forschung die Auffassung, dass eine Zuordnung als Rassismus

nicht ausreicht, um Antiziganismus mit seiner spezifischen Geschichte zu erfassen, was bereits Winckel vor 20 Jahren betonte (vgl. Winckel, 2002, S.10). Wobei hier berücksichtigt werden muss, was die jeweilige Person unter Rassismus versteht. Laut Benz gehören zu Antiziganismus neben rassistischen auch kulturelle und soziale Methoden (vgl. Benz, 2014, S.48), was von Wippermann noch um religiöse und romantisierende Elemente ergänzt wird (vgl. Wippermann, 2015, S.10).

Wie bei Diskriminierung allgemein ist auch Antiziganismus im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verstehen. Um sich als Mehrheit durch Abgrenzung der eigenen Identität zu versichern, um Ausgrenzungen und politische Ziele zu rechtfertigen und von sozialen Missständen abzulenken (vgl. Wippermann, 2015, S.9), entstanden Vorurteile. Eine homogene Gruppe der ~~Zigeuner~~ wurde konstruiert und ihr Eigenschaften zugeschrieben. Zu den gängigen Vorurteilen gehören, dass ~~Zigeuner~~ angeblich keinen festen Wohnsitz hätten, sich in gesellschaftliche Ordnungen nicht einfügen, arm, kriminell und bedrohlich seien und Hilfsbereitschaft ausnutzen würden (vgl. Scherr, 2017, S.530). Es bestehen auch vermeintlich positive Vorurteile, so beispielsweise, dass sie alle musikalisch sehr begabt und lebensfroh seien. Jedoch sind auch hierbei keine Individuen im Blick, sondern „Fantasiefiguren“ (Budig). Dass diese Fantasiefiguren bzw. konstruierten Vorurteile nur etwas über die Einstellungen und Feindbilder der Antiziganist*innen aussagen, und nichts über die diskriminierten Personen, wird im Minderheitenbericht 2020 des Landesverbands BaWü deutlich (vgl. Verband Deutscher Sinti und Roma, 2020, S.55). Dennoch sind solche Vorurteile nicht nur an den Rändern der Gesellschaft tief in den Köpfen verankert (vgl. Decker et al., 2020, S.27–88) und das bereits seit dem ausgehenden Mittelalter (vgl. Bühl, 2017, S.67).

Über den Zeitpunkt, ab wann der Begriff Antiziganismus erstmals verwendet wurde bzw. sich durchzusetzen begann, gibt es unterschiedliche Ansichten. Es ist davon auszugehen, dass er wahrscheinlich im Kontext eines Forschungsprojekts der Universität Gießen in den 1970er Jahren in Gebrauch kam, an dem auch der Ethnologe Bernhard Streck beteiligt war (vgl. Benz, 2014, S.41f), den

auch Quicker für die Einführung des Begriffs benennt (vgl. Quicker, 2013, S.69). Der Begriff wurde als Parallelbegriff zum Antisemitismus verstanden und wurde zunächst aus politischen Gründen im Kontext von Entschädigungszahlungen und Anerkennung von Rechten (vgl. ebd., S.69) insbesondere auch von der Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma verwendet. Der Begriff Antiziganismus wurde dann auch für die neue Forschungsrichtung, die Antiziganismusforschung, verwendet, die aus der Antisemitismusforschung hervorging und sich von der bis dahin dominierenden „Tsiganologie“ bzw. der „Zigeunerforschung“ grundsätzlich unterschied. Ein Perspektivwechsel wurde vollzogen: Von der angeblichen wissenschaftlichen Beschreibung der Zigeuner und ihrer Eigenschaften hin zur ausgrenzenden Mehrheitsgesellschaft, Vorurteilen und ihren Erklärungsansätzen.⁷ Heute befassen sich unter anderem auch die Vorurteilsforschung, die Ressentimentforschung, die Rassismusforschung und die (Anti-)Diskriminierungsforschung mit Antiziganismus.

Da der Begriff Antiziganismus die abwertende Fremdbezeichnung ~~Zigeuner~~ beinhaltet und so die Gefahr besteht, dass Vorurteile reproduziert werden, ist der Begriff umstritten. Markus End ist dagegen der Auffassung, dass lediglich das Konstrukt ~~Zigeuner~~ und nicht die realen Menschen gemeint sind (vgl. End, 2013, S.55). Der Vorteil des Begriffs liegt also darin, dass als ~~Zigeuner~~ Diskriminierte mit einbezogen sind. Dennoch kann das Argument von End auch kritisch betrachtet werden, da Antiziganismus unweigerlich mit der Minderheit der Sinti und Roma verbunden ist und diese folglich weiterhin mit der abwertenden Bezeichnung ~~Zigeuner~~ assoziiert wird. Trotz dieser Kritikpunkte hat sich im deutschen Diskurs die Bezeichnung Antiziganismus durchgesetzt. So wird diese Bezeichnung bereits seit Jahrzehnten von der deutschen Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma, sowie dem Zentralrat Deutscher Sinti und Roma verwendet, und kommt so auch in den aktuellen Veröffentlichungen der Bundesregierung vor. Es gibt aber auch

⁷ Benz widmet dieser Thematik einen ganzen Abschnitt: Tsiganologie versus Antiziganismusforschung. Die Objekte des Ressentiments beschreiben oder das Ressentiment erklären? in Benz, 2014, S.207-241.

unterschiedliche Alternativvorschläge, die wie die Bezeichnung Antiziganismus einen besonderen Fokus aufweisen und mit Vor- und Nachteilen verbunden sind. So spricht Scherr beispielsweise von Anti-Roma-Rassismus (vgl. Scherr, 2017). Diese Bezeichnung ist deutlich konkreter, jedoch nicht so umfassend wie der Begriff Antiziganismus. Der Begriff Gadge-Rassismus ist insofern hervorzuheben, als dass er die Perspektive der Sinti*zze und Rom*nja betont: *Gadge* ist im Romanes ein kollektiver Begriff für *Nicht-Roma*; insofern legt diese Bezeichnung den Fokus auf die Gruppe, die Rassismus verübt und nicht auf die Diskriminierten (vgl. Çetin, 2015, S.33). Weitere Alternativen sind der von Hristo Kychkov verwendete Begriff Anti-Romanipen, wobei *Romanipen* auf Romanes so viel wie *Roma Geschichte, Kultur und Sprache* bedeutet und Anti-Romanipen somit als Gewalt gegen das gesamte Romani-Sein verstanden werden kann, sowie der von Ronald Lee geprägte Begriff Gypsyloism (vgl. ebd., S.33). Der Begriff Gypsyloism macht deutlich, dass es in anderen Sprachen eine weitere Vielzahl an Begriffen gibt, die unterschiedlich konnotiert und verbreitet sind.

Gerade bei der Diskussion um die Begrifflichkeiten wird vom Landesverband BaWü betont, dass zu beachten ist, dass Antiziganismus „kein abstrakter wissenschaftlicher oder politischer Begriff“ ist, sondern für Sinti*zze und Rom*nja eine konkrete Realität darstellt, die sie teilweise täglich zu spüren bekommen (vgl. Verband Deutscher Sinti und Roma, S.55).

Ausgehend von dieser theoretischen Grundlage wird im folgenden Abschnitt nicht nur die Minderheit der Sinti und Roma vorgestellt, sondern in ihrer Geschichte auch Antiziganismus als konkrete Realität thematisiert.

Minderheit der Sinti und Roma

Die Minderheit der Sinti und Roma stellt *keine* homogene Einheit dar. *Die* Sinti und Roma gibt es also nicht. Im Gegenteil, die Minderheit ist sehr heterogen: Angehörige der Minderheit lassen sich in allen

gesellschaftlichen Schichten finden, sie haben sehr verschiedene Lebensrealitäten und individuelle Lebensvorstellungen. Da die Minderheit über verschiedene Länder verstreut ist, gibt es eine Vielzahl regionaler und nationaler Gruppen, die sich kulturell, sprachlich, sozial und von ihrer Geschichte her unterscheiden (vgl. Fings, 2013, S.40). Zu den größten Gruppen zählen neben den Kalé in Spanien, den Ciganos in Portugal, den Romanichals in Großbritannien auch die Sinti im deutschsprachigen Raum und die Roma in Ost- und Südosteuropa (vgl. ebd., S.40). Dass es in Deutschland mindestens zwei verschiedene Gruppen gibt, wird bereits an der Selbstbezeichnung *Sinti und Roma* deutlich. Gleichzeitig wird dieser Begriff aber der Vielzahl an Gruppen, die in Deutschland leben, nicht gerecht. Matter unterschied 2015 sieben verschiedene Gruppen: 1. Autochthone Sinti und langansässige Roma; 2. Roma, als Flüchtlinge aus Ungarn (1956) und der Tschechoslowakei (1968); 3. Roma als „Gastarbeiter“ vor allem aus Jugoslawien (1960er und 70er Jahre); 4. Roma als Flüchtlinge und Asylsuchende aus Osteuropa (nach 1989); 5. Roma als Bürgerkriegsflüchtlinge; 6. Roma als Zuwanderer aus neuen EU-Ländern (2004) und 7. Roma als Zuwanderer aus Bulgarien und Rumänien (ab 2013) (vgl. Matter, 2015, S.46). Es ist schwierig diesen verschiedenen Gruppierungen in ihrer Vielfalt gerecht zu werden. In meinem Beitrag beschränke ich mich deshalb auf die seit Jahrhunderten in Deutschland lebenden Gruppen der Sinti und Roma. Aber auch hier treffen unterschiedliche Geschichten aufeinander. Gleichzeitig gibt es aber auch verbindende Elemente, geteilte (Diskriminierungs-) Erfahrungen und gemeinsamen aktiven Widerstand.

Betrachtet man die aktuelle Situation, so sind, wie bereits erwähnt, antiziganistische Vorurteile weit verbreitet, die bis hin zu gewaltsamen Ausschreitungen führen können. Dass antiziganistische Stereotype auch vor der Politik keinen Halt machen, zeigt unter anderem die Diskussion im Zusammenhang mit der EU-Osterweiterung und der Armutszuwanderung. Entgegen den Tatsachen, wurden Einreisenden aus Bulgarien und Rumänien teilweise pauschal mit Roma gleichgesetzt, die nur nach Deutschland kommen würden, um die Sozialleistungen auszunutzen (vgl. ebd., S.113). Gleichzeitig gibt es von politischer Seite

sowohl auf EU-Ebene als auch auf Bundesebene Bestrebungen, die Situation von Sinti*zze und Rom*nja zu verbessern, was sich unter anderem in der Decade of Roma Inclusion (2005-2015), der Berufung eines Antiziganismus-beauftragten, sowie den ausführlichen Untersuchungen der Unabhängigen Kommission Antiziganismus zeigt. Jedoch bleibt die Frage offen, inwiefern diese Rahmenpläne, Forschungen und politischen Forderungen auch in der Lebenswelt von Sinti*zze und Rom*nja erfahrbar werden und zu einer Verbesserung ihrer Situation führen.

Warum Schulbücher analysieren?

Schulbücher sind zentrale Unterrichtsmaterialien, mit denen im Unterricht gearbeitet und gelernt wird. Im Unterrichtsgeschehen nehmen sie eine wichtige Rolle ein. Da eine allgemeine Schulpflicht besteht, haben Schulbücher eine sehr große Reichweite. Sie werden fortlaufend an Bildungspläne und bildungspolitische Forderungen angepasst. Insofern sind sie Ausdruck, was zu einer bestimmten Zeit als relevant und wissenswert gilt. Da Lehrkräfte meist auf die Schulbücher zurückgreifen und die darin enthaltenen Inhalte vermitteln, lassen sich anhand der Art und Weise, wie Sinti*zze und Rom*nja in Schulbüchern thematisiert werden, auch Vermutungen aufstellen, wie die Minderheit womöglich im Unterricht behandelt wird. Folglich sind die Darstellungen in Schulbüchern unter verschiedenen Gesichtspunkten von großer Bedeutung. Gleichzeitig ist wichtig, wie die Lehrkraft mit den Inhalten der Schulbücher umgeht und wie sie die Themen aufbereitet. Ist die Lehrkraft für antiziganistische Darstellungen sensibilisiert? Hinterfragt sie die Darstellungen und thematisiert antiziganistische Vorurteile und Fremdbezeichnungen, die teilweise in den Schulbüchern vorkommen? Die Lehrkraft spielt also eine bedeutende Rolle. Durch sie können Darstellungen in Schulbüchern hinterfragt, relativiert und problematisiert aber auch verstärkt und bestätigt werden. Bönkost stellt fest, dass selbst rassismuskritische Materialien von Lehrkräften so verwendet werden können, dass „problematische Ein- und Ausschlüsse reproduziert werden“ (Bönkost, 2020, S.18) und dass dies bei einer fehlenden

rassismuskritischen Handlungskompetenz sogar wahrscheinlich ist (vgl. ebd., S. 18). Schule und Unterricht sollen Schüler*innen zu demokratischem Denken und Handeln, einer kritischen Einordnung von Politik und Gesellschaft befähigen (vgl. Gemeinschaftskunde, S.3), sowie insbesondere im Geschichtsunterricht deutlich machen, dass Geschichte als heutige Interpretation von vergangenen Geschehnissen eng mit der Gegenwart und Zukunft verknüpft ist (vgl. Geschichte, S.3). Um diese Ziele zu erreichen, muss die komplexe Realität zwangsweise vereinfacht werden, um Schüler*innen zu ermöglichen sich zurechtzufinden. Das birgt aber immer auch die Gefahr zu einseitigem Wissen zu führen und Vorurteile zu reproduzieren. Zudem steht nur begrenzt Raum zur Verfügung, sodass nicht jedes Thema von allen Perspektiven betrachtet werden kann. Deshalb muss gut ausgewählt werden, welche Perspektiven thematisiert und welche Stimmen zu Wort kommen. In dem Kontext muss beachtet werden, dass wir uns unserer eigenen Perspektive bzw. unseres begrenzten Blickfeldes häufig nicht bewusst sind. Sodass es umso wichtiger ist, kritisch zu hinterfragen, wer an der Erstellung von Schulmaterialien beteiligt ist und welche Perspektivgebundenheit die Personen mitbringen.

Aktueller Forschungsstand: Rassismus in Schulbüchern

Neben der bereits thematisierten Perspektivgebundenheit darf die rassistische Sozialisation aller – auch der Schulbuchautor*innen – nicht vergessen werden. Rassismus ist in Schulbüchern also nicht nur zu erwarten, sondern stellt gewissermaßen eine „notwendige Vorannahme für die Untersuchung des Diskurszusammenhanges Schulbuch und Rassismus“ dar (Bönkost, 2020, S.7). Die Auseinandersetzung mit Rassismus in Schulbüchern wird von unterschiedlichen aktivistischen Gruppierungen und Initiativen⁸ gefordert und in der Wissenschaft zunehmend thematisiert. Die Forschung bezüglich Rassismus in

⁸ So thematisiert beispielsweise auch der Verein Aktion Courage e.V. mit seinem Leitprojekt ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘ Themen rund um Rassismus. Online verfügbar unter: <https://www.schule-ohne-rassismus.org/>, zuletzt geprüft am 24.07.2022.

Schulbüchern bezieht sich größtenteils auf Darstellung von Schwarzen Menschen bzw. auf Afrika-Bilder. Marmer kommt in ihrer Untersuchung von Schulbüchern zu dem Ergebnis, dass unter anderem durch die Darstellung von Afrika als einheitlich und fremd, durch Gegenüberstellung und Hierarchisierung von Schwarz und Weiß, stereotype Darstellungen und rassistische Ideologien reproduziert werden (vgl. Marmer, 2015). Marmer kritisiert zudem, dass in Schulbüchern meist nicht offengelegt wird, was hinter den Narrativen für Denkweisen stecken (vgl. ebd., S.111). Zudem werden globale Ungleichheiten, ihre Entstehung und der Zusammenhang mit Rassismus nicht historisch kontextualisiert (vgl. ebd., S.120). Rassismus wird also in der Regel nicht explizit benannt und auch nicht ausführlicher thematisiert bzw. erklärt. Um Rassismus zu thematisieren, muss zwangsläufig auf rassistische Wissensbestände zurückgegriffen werden, die dadurch bestätigt werden. Jedoch ermöglicht die Thematisierung idealerweise, die rassistischen Wissensbestände anschließend zu hinterfragen und „Anknüpfungspunkte für weitere Kritik bereitzustellen und [so] zukünftige Veränderungen zu begünstigen“ (Bönkost, 2020, S.10). Speziell auch Schulbuchautor*innen stehen vor diesem Dilemma, das sich nicht auflösen lässt. Broden sieht die Herausforderung darin, „ein feines Gespür dafür zu entwickeln, wann Differenzlinien relevant sind und thematisiert werden müssen, und wann sie irrelevant sind [und] ihre Thematisierung zu einer Erzeugung der *Anderen* als *Andere* führen würde“ (Brodén, 2017, S.828). Bönkost ergänzt, dass diese Unterscheidung „ein differenziertes Verstehen der Machtwirkungen von Rassismus voraus[setzt]“ (Bönkost, 2020, S.12).

Aktueller Forschungsstand: Antiziganismus in Schulbüchern

Die Darstellung von Minderheiten stellt ein wichtiges Thema der Bildungsmedienforschung dar, zur Darstellung von Sinti und Roma in deutschen Schulbüchern gibt es jedoch bisher wenige systematische Untersuchungen (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.3). Es liegen lediglich einzelne Untersuchungen für einzelne Länder vor – so auch für deutsche Schulbücher. Hier ist Torsten Böhmer zu erwähnen. 1983 stellte er fest, dass Hinweise auf die Vernichtung von Sinti und Roma in nur 10 von 253 untersuchten Schulbüchern enthalten sind. Er kam folglich zu dem Schluss, dass die Zwangsmaßnahmen und der Massenmord an Sinti und Roma bis auf wenige Ausnahmen verschwiegen werden (vgl. Böhmer, 1983, S.436). Etwa 25 Jahre später untersuchte Stachwitz speziell die Darstellung des nationalsozialistischen Völkermords an Sinti und Roma in deutschen Geschichtsschulbüchern. Er kam zu dem Ergebnis, dass es zu diesem Thema sehr wenig Informationen gibt, diese häufig ungenau und fehlerhaft sind und dass einige Schulbücher antiziganistische Stereotype und Vorurteile aktivieren und verstärken. Er kritisiert, dass in nur sieben von 32 Schulbüchern ausdrücklich von Völkermord die Rede ist, zum Teil keine Zahlenangaben zum Völkermord gemacht werden und die Problematik der Wiedergutmachung, der Traumatisierung und der Kontinuität des Antiziganismus inklusiv der Auswirkungen auf den alltäglichen Umgang nicht angemessen thematisiert werden (vgl. Stachwitz, 2006, S.166–172).⁹ Erst in den vergangenen zwei Jahren erschienen groß angelegte systematische Studien zur Repräsentation von Sinti und Roma in europäischen bzw. deutschen Schulbüchern. Im Folgenden werden zwei zentralen Studien vorgestellt.

Die Studie „The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks” (2020)

⁹ An weiterer Literatur ist noch Schweiger (1998) und Strauß (2008) sowie Pecak et al. (2021) zu nennen, wobei letztere eine europäisch-vergleichende Studie ist, die in Rath und Spielhaus (2021) erwähnt wird, jedoch momentan noch im Erscheinen ist.

Die Studie „The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks“ wurde vom Council of Europe herausgegeben und entstand in Kooperation mit dem Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung und dem Roma Education Fund. Für die Studie wurden sowohl Curricula als auch Schulbücher (Geschichte, Politik/Sozialkunde und Geografie) aus 21 europäischen Ländern auf Fundstellen zu Sinti, Roma und Antiziganismus in mehreren Phasen quantitativ und qualitativ untersucht. An der Studie waren unter anderem auch forschende Roma beteiligt, was eine „cross-ethnic/cultural perspective“ in der Erhebung und Auswertung der Daten ermöglichte (vgl. Council of Europe, 2020, S.6).

Die Studie kommt zu dem *Ergebnis*, dass Sinti und Roma nur in wenigen thematischen Zusammenhängen vorkommen und ihre Darstellungen häufig stereotypisch und in Einzelfällen auch falsch sind. Die Minderheit wird meist im Kontext historischer Themen und in Südosteuropa speziell im Kontext von demografischen Darstellungen der Bevölkerung erwähnt. Auffällig ist, dass über Sinti*zze und Rom*nja meist als homogene Gruppe gesprochen wird, der eine diskriminierte Opferrolle zukommt. Aktive Stimmen von Sinti*zze und Rom*nja kommen ebenso wenig vor, wie ihre Beiträge zur aktuellen Gesellschaft. Insgesamt fällt auf, dass der Inhalt der Schulbücher eher darauf abzielt, Distanz zwischen Sinti*zze und Rom*nja und der Mehrheitsgesellschaft herzustellen, als dass Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden, die Solidarität fördern. Gleichzeitig betont die Studie aber auch, dass Darstellungen von Sinti*zze und Rom*nja, die sie als Individuen zeigen, die für ihre Rechte eintreten, die einen aktiven Beitrag zur Geschichte und der kritischen Bewertung von Diskriminierung leisten, möglich sind (vgl. ebd., S.22–24).

Die *deutschen Schulbücher* werden in verschiedenen Kontexten lobend erwähnt. So wird hervorgehoben, dass sich die deutschen Schulbücher am ausführlichsten mit der Geschichte, Kultur und gesellschaftlichen Situation von Sinti und Roma auseinandersetzen (vgl. ebd., S.13). Zudem finden sich in den untersuchten deutschen und ungarischen Schulbüchern häufiger Darstellungen von aktiven und erfolgreichen Sinti*zze und Rom*nja, was am Beispiel vom Sinto Johann Trollmann festgemacht

wird, der in drei deutschen Geschichtsbüchern ausführlicher thematisiert wird (vgl. ebd., S.16). Des Weiteren sind in deutschen und französischen Schulbüchern häufiger Zeitzeug*innenberichte enthalten (vgl. ebd., S.17), sowie Berichte über empowerment (vgl. ebd., S.20). Die Studie empfahl unter anderem weitere intensive Forschungen zu den Darstellungen von Roma in Schulbüchern (vgl. ebd., S.28).

Die Studie „Schulbücher und Antiziganismus“ (2021)

Für Deutschland gab die Unabhängige Kommission Antiziganismus 2021 die Studie „Schulbücher und Antiziganismus“ (Rath & Spielhaus, 2021) in Auftrag, die vom Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung durchgeführt wurde. Angelehnt an die europäische Studie untersuchte die deutsche Studie ausgewählte Bildungspläne und Schulbücher (Geschichte, Politik/Sozialkunde, Geografie) von allen deutschen Bundesländern. Insgesamt wurden 410 Schulbücher untersucht. Ein besonderer Fokus lag auf der Frage, inwiefern die untersuchten Schulbücher durch differenzierte Informationen dazu beitragen, verfestigte Vorurteile und Stereotype zu überwinden (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.3).

Die Studie kommt zu dem *Ergebnis*, dass auch in deutschen Schulbüchern Sinti*zze und Rom*nja meist als Kollektiv, als Fremdgruppe und passive Opfer dargestellt werden, die nicht als integraler Teil der Gesellschaft verstanden werden und keine agency haben. Ausnahmen, die ihre Handlungsfähigkeit betonen, sind hauptsächlich in Beiträgen zur aktuellen Gesellschaft zu finden. Über die Hälfte der Fundstellen stehen jedoch im thematischen Kontext der Verfolgungsgeschichte, wobei die Verfolgung während des Nationalsozialismus dominiert. In dem Themenfeld stehen Sinti*zze und Rom*nja insgesamt hinter Jüdinnen und Juden zurück, die als Hauptgruppe der Verfolgung dargestellt werden. In den Darstellungen dominiert insgesamt die Täter*innen-Perspektive, während Sinti*zze und Rom*nja selten zu Wort kommen. In Einzelfällen wird der Wandel der Erinnerungskultur thematisiert. Angaben zur Demografie sind kaum vorhanden. Informationen zum Themenfeld Kultur und Geschichte

stehen häufig in Verbindung zum Nationalsozialismus oder der Armutsmigration bzw. Sinti*zze und Rom*nja sind als nationale Minderheit gerahmt. Bei den Darstellungen im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen Situation befassen sich die meisten Beiträge mit Vorurteilen und Diskriminierung, wobei meistens Methoden angewendet werden, um diese zu kritisieren und zu entkräften. Jedoch wird der Begriff Antiziganismus nur sehr selten verwendet und auch dann nicht ausführlich thematisiert. Zudem werden nur selten Möglichkeiten aufgezeigt, was Betroffene oder Beobachtende gegen Formen des Antiziganismus tun können (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.59–60). Insgesamt kommen die beiden Studien also zu sehr ähnlichen Ergebnissen.

Schulbücher von Baden-Württemberg (BaWü)

Die Schulbücher von BaWü werden in beiden Studien besonders hervorgehoben. So formuliert die europäische Studie, dass die Schulbücher von BaWü insbesondere im Kontext von Minderheitenschutz und Antidiskriminierung positiv herausstechen (vgl. Council of Europe, 2020, S.20). Zitiert werden Schulbücher von BaWü in der EU-Studie zudem im Kontext von sozialer Gerechtigkeit bzw. als Positivbeispiele, die Sinti*zze und Rom*nja selbst zu Wort kommen lassen (vgl. ebd., S.16). Auffallend ist, dass es sich hierbei nur um Schulbücher der Fächer Politik/Sozialkunde handelt.

In der deutschen Studie zeigt der Vergleich der Bundesländer, dass bei den Curricula von BaWü verhältnismäßig viele Fundstellen und Potenziale festgestellt wurden (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.11) und dass die „für Baden-Württemberg konzipierten Schulbücher Sinti und Roma am häufigsten und am ausführlichsten“ (ebd., S.16) thematisieren. In der deutschen Studie werden Schulbücher von BaWü ebenfalls vermehrt in bestimmten thematischen Kontexten (*Kultur und Geschichte* sowie *Aktuelle Gesellschaft*) erwähnt. Im Vergleich hierzu kommen die Schulbücher im Kontext der *Verfolgungsgeschichte* und *Demografie* nur sehr selten vor. Auch hier fällt auf, dass, mit einer Ausnahme, nur Schulbücher der Fächer Politik/Sozialkunde zitiert werden. Das könnte

jedoch damit zusammenhängen, dass in der deutschen Studie nur drei Geschichtsschulbücher von BaWü untersucht wurden (Benzinger et al., 2018; Brückner & Kümmerle, 2016, 2017) und davon nur in Benzinger et al. (2018) Fundstellen festgestellt wurden. In der europäischen Studie wurden einige Geschichtsschulbücher (hauptsächlich der Klassenstufe 7/8) untersucht, jedoch keine Erwähnung von Sinti*zze und Rom*nja gefunden.

Sinti*zze und Rom*nja in Geschichtsbüchern von BaWü der Sek 1

Auswahl der Quellen

Bei der genaueren Untersuchung der in den Studien analysierten **Schulbücher** von BaWü fiel mir auf, dass in der deutschen Studie nur drei Geschichtsschulbücher von Baden-Württemberg untersucht wurden (Benzinger et al., 2018; Brückner & Kümmerle, 2016, 2017) und es sich hierbei um Schulbücher für das Gymnasium handelt. Für BaWü zugelassene Geschichtsschulbücher für die Sekundarstufe 1 wurden in der deutschen Studie keine untersucht. Deshalb entschied ich mich dazu, genau diese Bücher zu untersuchen, ausgehend von der Liste, der in BaWü aktuell zugelassenen Geschichtsschulbücher. Da die europäische Studie bereits alle sechs für die Klassenstufe 7/8 zugelassenen Geschichtsschulbücher von BaWü analysiert und keine Fundstellen festgestellt hatte, fokussierte ich mich auf die verbleibenden Schulbücher. Da sich die Schulbuchanalyse auf die Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe 1 beschränkt, wird ausschließlich der dazugehörige **Bildungsplan** für das Fach Geschichte untersucht (vgl. Geschichte, 2016).

Methodische Vorgehensweise

Angelehnt an die deutsche Studie durchsuchte ich den **Bildungsplan** digital auf folgende Begriffe: „Sinti“, „Roma“, „Antiziganismus“, „Rassismus“, „Diskriminierung“, „Vorurteil“, „Minderheit“,

„Diversität“, „Vielfalt“, „Migration“, „Völkerwanderung“ sowie damit zusammenhängende Begriffe z.B. antiziganistisch.

Die **Schulbücher** untersuchte ich lediglich auf folgende Begriffe: „Sinti“, „Roma“, „Zigeuner“ und „Antiziganismus“. Unter Fundstellen verstehe ich Textabschnitte oder Bildquellen, die mindestens einen der genannten Begriffe enthalten oder sich indirekt auf die Minderheit der Sinti und Roma beziehen. So habe ich beispielsweise Zeitzeugenberichte oder andere Quellen, die im Kontext einer Themenseite zu Sinti und Roma stehen, aber keinen der oben genannten Begriffe beinhalten, auch aufgeführt. Eine Fundstelle kann auch mehrfach die genannten Begriffe enthalten. Fundstellen beziehen sich ausschließlich auf die vorhandenen Darstellungen in den Schulbüchern und nicht auf mögliche Stellen, an denen Sinti und Roma hätten erwähnt werden können.

Bei der Auswertung orientierte ich mich an den **vier Themenfeldern**, die die europäische Studie ermittelte und die für die deutsche Studie ergänzt wurden. Für meine spezifische Analyse der Geschichtsschulbücher ergänzte ich zusätzlich die beiden Kategorien *Verfolgungsmaßnahmen* und *Rassenlehre/Rassismus* unter Punkt 1 *Verfolgungsgeschichte*, sowie die Kategorie *Vorurteile* unter Punkt 3 *Kultur und Geschichte*. Des Weiteren untersuchte ich die Darstellungsweisen aufgrund folgender **vier Dimensionen** (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.9):

- I. Aktivitätsgrad (passiv/aktiv)
- II. Handlungsfähigkeit (passive Opfer/aktive Mitglieder der Gesellschaft mit *agency*)
- III. Diversitätsgrad (kollektiv/Individuen)
- IV. Inklusionsgrad (integrale Gesellschaftsmitglieder/Fremdgruppe)

Da anhand meiner Analyse die Frage beantwortet werden soll, inwiefern die Darstellung von Sinti**z*ze und Rom**n*ja in Schulbüchern des Faches Geschichte rassismuskritisch und antiziganismussensibel ist, verwendete ich zusätzlich zu den Themenfeldern und den vier Dimensionen den

Kriterienkatalog „Gut gemeint ist nicht gut gemacht“ (Barz, 2020)¹⁰, der sich wiederum auf den „Rassismuskritischen Leitfaden“ (Autor*innenKollektiv, 2015) bezieht und mit unterschiedlichen Fragen zu den Bereichen *Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja*, *Verwendung von Sprache*, *Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten* und *Sensibilisierung Rassismus* zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze anregt. Nicht alle Fragen waren gleichermaßen relevant für meine Analyse.

Ergebnisse der Bildungsplananalyse

Die Bildungsplananalyse ergab, dass die Stichworte „Sinti“ und „Roma“ nur an einer Stelle, in 3.2.8 (3), im Kontext des Nationalsozialismus und der Klassen 7/8/9 vorkommen. Insgesamt häufen sich die untersuchten Stichworte in bestimmten Stellen, dabei taucht die Stelle 3.2.8 am häufigsten auf. Das Stichwort „Rassismus“ kommt sowohl im Kontext des Imperialismus als auch des Nationalsozialismus vor und ist in 3.2.8 (3) in der Aufzählung neben Sinti und Roma auch enthalten. „Vorurteile“ werden im Zusammenhang mit der Leitperspektive BTV ebenfalls im Kontext des Imperialismus, der Dekolonialisierung und des Nationalsozialismus erwähnt. Bei der Stelle 3.2.8 (1), die sich auf den Nationalsozialismus bezieht, werden ideologische Grundlagen thematisiert, so auch Antisemitismus. Antiziganismus ist jedoch nicht erwähnt. Dieser Begriff ist, wie die Stichworte „Diskriminierung“ und „Diversität“, im untersuchten Bildungsplan nicht enthalten. Auffällig ist zudem, dass das Stichwort „Minderheitenschutz“ von den untersuchten Begriffen mit 7 Fundstellen am häufigsten vorkommt. Jedoch bezieht sich

¹⁰ Der Kriterienkatalog „Gut gemeint ist nicht gut gemacht“ wird unter anderem auch im Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus positiv hervorgehoben: Der Katalog wird im Kontext des bildungspolitischen Fortschritts erwähnt, der in dem Bericht auf das Engagement von Selbstorganisationen zurückgeführt wird (vgl. Unabhängige Kommission Antiziganismus (2021, S. 205), denen RomaniPhen e.V. bzw. Barz zuzuordnen ist.

lediglich die Stelle 3.2.8 (3) auf den Nationalsozialismus bzw. Sinti und Roma. Die weiteren Begriffe „Vielfalt“, „Migration“ und „Zuwanderung“ kommen im Bildungsplan nicht im Zusammenhang mit der Minderheit der Sinti und Roma vor.

Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Quantitative Analyse

In allen untersuchten Schulbüchern werden Sinti*zze und Rom*nja erwähnt, jedoch gibt es deutliche Unterschiede in der Anzahl der Fundstellen: So sind in *Geschichte* 6 und in *Entdecken* bzw. *Menschen* jeweils 8 Fundstellen vorhanden, in *Zeitreise* 12, in *Denk/mal* 18 und in *Reise* mit 26 die meisten Fundstellen. Auffällig ist, dass die Minderheit der Sinti und Roma ausschließlich in den Abschnitten zum Nationalsozialismus thematisiert wird, was sich mit den Ergebnissen der Bildungsplananalyse deckt, und dadurch auch erklärt werden kann. Dazu passend befinden sich alle 78 Fundstellen in den Schulbüchern der neunten und zehnten Klasse. Das unterstützt auch den Befund der deutschen Studie, dass die Fundstellen innerhalb der Sekundarstufe 1 mit den Klassenstufen zunehmen (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.17).

Qualitative Analyse

In den untersuchten Schulbüchern werden Sinti*zze und Rom*nja allgemein unter der Bezeichnung *Sinti und Roma* erwähnt. Wobei diese Bezeichnung und ihre Herkunft kaum eingehender thematisiert wird. Lediglich im Schulbuch *Entdecken* wird zwischen Sinti und Roma unterschieden, sowie ihre Zusammengehörigkeit betont:

„*Sinti und Roma: Sammelbezeichnung für weltweit verbreitete Minderheitsgruppen, deren kulturelle Zusammengehörigkeit vor allem in ihrer Sprache, dem Romani, liegt. Die Sinti bilden dabei die mitteleuropäische Gruppe, die Roma entstammen im Wesentlichen dem außerdeutschen Sprachraum*“ (Entdecken, S.139, 318)

Bis auf diese Differenzierung wird die Romani Vielfalt jedoch nicht weiter thematisiert. Gegendert wird die Bezeichnung *Sinti und Roma* nur in Ausnahmefällen. So greifen lediglich zwei Bildunterschriften die männliche Singularform *Sinto* auf (vgl. Reise, S.106, 120).

Die Auswertung anhand der **vier Dimensionen** kam zu dem gleichen Ergebnis wie die deutsche Studie (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.18) sowie die europäische Studie (vgl. Council of Europe, 2020, S.22): Sinti*zze und Rom*nja werden überwiegend als Kollektiv dargestellt, als Fremdgruppe und passive Opfer. Beispiele, die Sinti*zze und Rom*nja als aktive und integrale Gesellschaftsmitglieder zeigen, sind selten.

Es gibt jedoch auch Ausnahmen. Folgender Textausschnitt aus dem Schulbuch *Zeitreise* ist in diesem Zusammenhang positiv hervorzuheben, da er deutlich betont, dass Sinti*zze und Rom*nja zur deutschen Gesellschaft gehören und diese aktiv mitgestalteten:

„Eine integrierte Minderheit

Familie Adler war eine Sinti-Familie, „Zigeuner“, wie man sie nannte. Seit über 600 Jahren lebten die Sinti und Roma in Europa. Sie waren in Deutschland ebenso integriert wie die jüdische Bevölkerung: Sie gingen normalen Berufen nach und arbeiteten oft schon seit Generationen als Arbeiter, Angestellte, Beamte, Handwerker und Künstler in Deutschland. In den Kriegen hatten die Männer Deutschland als Soldaten gedient und viele von ihnen waren für ihr Heimatland gestorben.“ (Zeitreise, S.136)

An diesem Textausschnitt wird zudem deutlich, dass es auch Beispiele gibt, in denen Sinti*zze und Rom*nja als **Individuen** thematisiert werden und nicht als Kollektiv. So kommt Herbert Adler als ein Kind der Familie Adler nochmals gesondert im Autor*innentext vor (vgl. *Zeitreise*, S.136). Zudem sind in den untersuchten Schulbüchern mehrere Sinti*zze auf nicht stereotype Weise porträtiert: als lachende Kinder (vgl. *Zeitreise*, S.136; *Denk/mal*, S.84) bzw. Johann Wilhelm Trollmann als aktiver Boxer (vgl. *Reise*, S.106). In den Geschichtsbüchern finden sich insgesamt vier Zeitzeug*innenberichte (vgl. *Reise*, S.106 und 107; *Zeitreise*, S.137), in denen Individuen zwar zu Wort kommen, aber sie dennoch nicht als handelnde Subjekte präsentiert werden, die

selbstständig Entscheidungen treffen können. Insofern ist auch hier die Darstellung als **passive Opfer** präsent. Die einseitige Darstellung als passive Opfer hängt auch mit der thematischen Engführung auf die Verfolgungsgeschichte im Nationalsozialismus zusammen, in deren Kontext Sinti und Roma als eine der Opfergruppen aufgeführt werden. Die Opfergruppen werden zum Teil differenziert dargestellt. So werden neben Sinti und Roma beispielsweise noch „Osteuropäer (Slawen)“ (Zeitreise, S.108), „jüdische Menschen, [...] Homosexuelle, Zeugen Jehovas und Kriminelle“ (Brokemper et al., 2018, S. 48), „Kirchenvertreter“ (Menschen, S.49), „politische Gegner, Behinderte“ (Reise, S.50), „Kommunisten, Sozialdemokraten [...] Arbeitsscheue und Alkoholiker“ (Reise, S.72) erwähnt. Dennoch werden jüdische Menschen als Hauptopfergruppe hervorgehoben und Sinti und Roma erscheinen lediglich als eine weitere Minderheitsgruppe. Das ist unter anderem daran festzumachen, dass Sinti und Roma in Aufzählungen den Juden nachgeordnet sind. Zudem wird dies auch an folgenden Formulierungen deutlich: „Ein ähnliches Schicksal [wie die Juden] erlitten die Sinti und Roma“ (vgl. Entdecken, S.147); „Neben den Juden gab es weitere Minderheiten, die bis in den Tod verfolgt wurden. Zu ihnen zählten die Sinti und Roma“ (Zeitreise, S.123). Im Schulbuch *Entdecken* wird dies bereits in der Überschrift „... Juden und andere Opfer“ deutlich (vgl. Entdecken, S.139). In der deutschen Studie wird in dem Kontext von einer „Hierarchie der Opfergruppen“ (Rath & Spielhaus, 2021, S.28) gesprochen.

Angaben zu den Opferzahlen werden in jedem Schulbuch gemacht, sie fallen jedoch sehr unterschiedlich aus. Als Gesamtzahl wird meist 500 000 genannt. Folgende Formulierungen tauchen auf: „mindestens 500 000“ (Zeitreise 3, S.123); „eine halbe Million“ (Zeitreise 3, S.137); „ca. 500 000 Sinti und Roma“ (Geschichte, S.107); „etwa 500 000 Sinti und Roma“ (Reise, S.107). Zum Teil werden bestimmte Gruppen herausgegriffen bzw. spezifische Angaben zu Deportationen gemacht: „Deportation von 22 000 Sinti und Roma aus Europa, davon die letzten 10 000 aus dem Reichsgebiet“ (Zeitreise, S.137); „von den [...] 40 000 deutschen und österreichischen Sinti und Roma wurden über 25 000 ermordet“ (Zeitreise, S.137); „23 000 Sinti und Roma [...] aus elf

europäischen Ländern werden in das Vernichtungslager Auschwitz deportiert“ (Denk/mal, S.84). Die Angaben bzw. die Schwierigkeit, eine bestimmte Anzahl zu nennen, werden in den Schulbüchern nicht genauer thematisiert und reflektiert.

Ein weiterer Aspekt, der Sinti*zze und Rom*nja lediglich als Opfer erscheinen lässt, sind die detaillierten **Angaben zu unterschiedlichen Verfolgungsmaßnahmen**. So werden „Arbeitsplatzverlust [...] Zwangssterilisationen [...] Zwangsarbeit“ (Zeitreise, S.136); „Eheverbot zwischen Deutschen und Sinti; Berufsverbote und Ausschluss aus Schulen, Universitäten und der Wehrmacht“ (Denk/mal, S.84); „Einkauf nur in wenigen Geschäften erlaubt, die Nutzung zahlreicher öffentlicher Verkehrsmittel verboten [...] keine Lokale, Kinos, Theater und Schulen mehr besuchen [...] kaum medizinische Versorgung“ (Reise, S.106); „Auch führten Ärzte grausame medizinische Experimente an ihnen durch, wie etwa Operationen ohne Narkose.“ (Reise, S.107); „Verhaftung, Bahntransport, Vergasung oder Erschießung [...], Verbrennungsöfen der KZs“ (Menschen, S.58). Zum Teil sind Zeitstrahle abgedruckt, die die Entwicklung der Verfolgungsmaßnahmen aufzeigen (vgl. Zeitreise, S.137, D1; Denk/mal, S.84, M2).

Wer diese Verfolgungsmaßnahmen durchführte bzw. daran beteiligt war, bleibt meist offen. **Die Nennung der Täter*innen** wird meist umgangen, beispielsweise dadurch, dass lediglich ein Kollektiv erwähnt wird: die Nationalsozialisten, die Nazis, das NS-Regime, die SS und SA. Mit Ausnahme von Adolf Hitler und Heinrich Himmler, werden beteiligte Personen im Kontext des Völkermords an Sinti*zze und Rom*nja nicht namentlich erwähnt.¹¹ Dass vermieden wird, die Täter*innen zu benennen bzw. abzubilden, wird auch in **Fotografien** deutlich. So sind beispielsweise in der Fotografie mit dem Untertitel „Massenerschießung von Juden, Sinti und Roma nahe der lettischen Stadt Libau“ (vgl.

¹¹ Eine Auffälligkeit stellt in dem Zusammenhang die Doppelseite „Frauen als Mittäterinnen“ (vgl. Reise, S.116-117) dar. Hier werden explizit Frauen in bestimmten Berufen und als Individuen, die namentlich erwähnt sind und in Berichten auch zu Wort kommen, als Täterinnen dargestellt bzw. entlarvt. Für mich ist unklar, warum insbesondere in der Überschrift und auch in den Arbeitsaufträgen der Fokus so pauschal auf Frauen liegt.

Denk/mal, S.84) lediglich eine Gruppe von Personen zu sehen, die am Rand einer großen Grube stehen. Aus dem Kontext wird ersichtlich, dass es sich hierbei um die Personen handeln muss, die im nächsten Moment erschossen werden und dann in die Grube fallen, in der schon eine Vielzahl an toten Menschen liegt. Die Täter*innen sind demgegenüber nicht abgebildet.

Ein Beispiel, das den Fokus auf weitere Täter*innengruppen lenkt, ist in *Reise* zu finden:

„Einsatztruppen der SS, die Wehrmacht und die Polizei durchsuchten die besetzten Gebiete nach Sinti und Romas. Viele von ihnen wurden sofort ermordet und in Massengräbern verscharrt, die restlichen in Vernichtungslager gebracht. An diesen Tötungen waren auch große Teile der dort ansässigen militärischen und zivilen Behörden beteiligt“ (*Reise*, S.107)

Hier wird deutlich, dass sich auch lokale und zivile Kräfte auf unteren Ebenen beteiligten. Wie sich Sinti*zze und Rom*nja gegen diese Verfolgungsmaßnahmen gewehrt haben bzw. wie sie in ihren jeweiligen Situationen aktiv Entscheidungen getroffen und Widerstand geleistet haben, wird nicht erwähnt.

Die Verfolgung der Sinti*zze und Rom*nja wird in den untersuchten Geschichtsschulbüchern als **Völkermord** thematisiert (vgl. *Zeitreise*, S.123, 136; *Entdecken*, S.139; *Denk/mal*, S.84). Eigenbezeichnungen wie „Por(r)ajmos“ oder „Samudaripen“ werden nicht verwendet.

Als **Grundlage** der Verfolgung wird meist die Rassenlehre der Nationalsozialisten genannt. In den meisten Schulbüchern wird diese genauer beschrieben. Hier ein Beispiel aus *Denk/mal*:

*„Sozialdarwinismus
Die Nationalsozialisten verbanden ihre „Rassenkunde“ mit der Lehre des Naturforschers Charles Darwin, indem sie dessen Erkenntnisse auf menschliche Gesellschaften übertrugen. So versuchten sie, eine naturwissenschaftliche Begründung dafür zu liefern, warum angeblich stärkere „Rassen“ über schwächere herrschen sollten. Die Nationalsozialisten behaupteten, dass die weiße bzw. germanische oder arische „Rasse“ anderen*

„Rassen“ überlegen sei. Sie schufen Begriffe wie „Herrenmenschen“ für die sogenannten „Arier“ und „Untermenschen“ für ihrer Meinung nach „rassisch minderwertige“ Sinti und Roma, Dunkelhäutige, Juden oder Slawen.“ (Denk/mal, S.49)

Wie im Textabschnitt deutlich wird, wurden Sinti*zze und Rom*nja als „**rassisch minderwertig**“ eingestuft, was – mit Ausnahme des Schulbuchs *Entdecken* – in allen anderen Schulbüchern genau so (vgl. *Zeitreise*, S.108; *Reise*, S.56; *Geschichte*, S.107) bzw. ähnlich als „sogenannte ‚andersrassige Elemente‘“ (Menschen, S.64) geschieht. Zum Teil erwähnen Schulbücher zusätzlich noch Zuschreibungen wie „artfremd“ oder „asozial“ (*Zeitreise*, S.123, 137). In dem Textabschnitt entsteht problematischerweise der Eindruck, dass die Idee bzw. das **Konstrukt „Rasse“** erst im Nationalsozialismus entstand, was der geschichtlichen Entstehung und Wirkungsmacht des (modernen) Rassismus nicht gerecht wird. Die Nationalsozialist*innen griffen das damals gängige rassistische Gedankengut auf bzw. radikalisierten es. So ist beispielsweise auch die Formulierung „Die Nazis meinten, durch Vermessung von Nase, Stirn und Augenabstand könne man eine Rasse erkennen“ (Denk/mal, S.48) zu ergänzen: Dieser Meinung waren nicht nur Nationalsozialist*innen, sondern große Teile der Wissenschaft gingen hiervon aus. An solchen Formulierungen wird deutlich, dass Rassismus in den untersuchten Schulbüchern geschichtlich nicht eingeordnet bzw. kontextualisiert wird. Zudem wird die Bezeichnung „Rasse“ an keiner Stelle explizit als erfundene Kategorie entlarvt. Als Rassismus wird meist die „Einteilung von Menschen in hochwertige und minderwertige ‚Rassen‘“ (*Reise*, S.56) bezeichnet, wobei in *denk/mal* noch der Aspekt der Benachteiligung und Verfolgung erwähnt wird (*denk/mal*, S.215). In *Geschichte* wird zusätzlich darauf hingewiesen, dass von äußerlichen Merkmalen Fähigkeiten und Eigenschaften abgeleitet werden, sowie dass die Ideologie der Nationalsozialisten eng mit Rassismus verknüpft ist (vgl. *Geschichte*, S.354). Durch Anführungsstriche oder die Verwendung von „sogenannte“ wird eine gewisse Distanzierung zur Bezeichnung „Rasse“ ausgedrückt, jedoch wird in den meisten Fällen der Eindruck erweckt, als wäre „Rasse“ eine

existierende Kategorie. So auch in folgender Textstelle: „Alle diejenigen, die durch ihren Glauben, ihre Rasse, ihre politischen Überzeugungen oder ihre Lebensführung als Außenseiter und unerwünscht galten, waren Verfolgungen ausgesetzt“ (Reise, S.72). Das ist kritisch zu sehen, da bereits die Annahme, dass Menschen sich in Rassen einteilen lassen, eine Ausdrucksform des Rassismus darstellt (vgl. Scherr, 2016, S.17).

Als weitere Grundlage für die Verfolgung werden an zwei Stellen alte **Vorurteile** erwähnt, an die angeknüpft wurde (vgl. Zeitreise, S.136; Denk/mal, S.84). In diesem Kontext werden die Vorurteile jedoch nicht genauer beschrieben. Vorurteile werden zudem im Zusammenhang mit der **Geschichte der Minderheit** thematisiert. Insgesamt werden in den Geschichts-schulbüchern kaum Hintergrundinformationen zur (Migrations-)Geschichte der Sinti*zze und Rom*nja bzw. zur **Demografie** gegeben. Diese beschränken sich darauf, dass Sinti und Roma vermutlich im Mittelalter aus Indien nach Europa kamen (vgl. Zeitreise, S.136), und sie seit Jahrhunderten in Europa (vgl. Denk/mal, S.48) bzw. seit etwa 600 Jahren in Deutschland leben würden (vgl. Reise, S.106). In dem Zusammenhang wird berichtet, dass es „große Vorurteile und Ablehnungen gegenüber Sinti und Roma“ (vgl. Reise, S.106) gab. Einzig das Schulbuch *Zeitreise* beschreibt ein Vorurteil und dessen Entstehung:

„Obgleich ihre Kunstfertigkeit und ihr Geschick anfangs bewundert wurden, gaben viele Landesherren ihnen keine Aufenthaltserlaubnis, sodass sie meist zu einem Wanderleben gezwungen waren. Diese Lebensweise formte bei der Bevölkerung das Vorurteil, „Zigeuner“ seien nicht sesshaft.“
(Zeitreise, S.136)

Eine weitere Erklärung für das Vorurteil des nicht sesshaften, fahrenden Volks wird in *Zeitreise 3* in der Definition der abwertenden **Bezeichnung Zigeuner** gegeben:

„Der Begriff „Zigeuner“ für Sinti und Roma war früher gebräuchlich, gilt aber heute als ein herabwürdigendes Schimpfwort. Es hieß fälschlicherweise, das Wort werde abgeleitet aus „Zieh-Gauner“. Auch aus dieser falschen

Ableitung entwickelte sich das Vorurteil vom fahrenden Gaunervolk. Vermutlich kommt der Begriff aus dem Griechischen („athinganoi“) und bedeutet „Unberührbarer“, ein Ausdruck für eine christliche Religionsgemeinschaft.“ (Zeitreise, S.136)

Die Bezeichnung ~~Zigeuner~~ wird in den Schulbüchern und den darin verwendeten Quellen insgesamt 26-mal verwendet, in 22 von 78 Fundstellen. Jedoch definieren bzw. erklären nur drei Schulbücher den Begriff außerhalb des Fließtexts. Die Erklärungen erwähnen, dass der Begriff eine abwertende Bezeichnung darstellt (vgl. Denk/mal, S.84), die von der Minderheit selbst „als diskriminierend abgelehnt“ (Entdecken, S.159) wird bzw. heute als „ein herabwürdigendes Schimpfwort“ (Zeitreise, S.136) gilt. Jedoch wird nicht erwähnt, dass es sich hierbei um eine Fremdzuschreibung handelt. Dass Schulbuchautor*innen davon ausgehen, dass nicht alle Schüler*innen wissen, dass die Bezeichnungen *Sinti und Roma* und ~~Zigeuner~~ in Verbindung stehen, zeigt sich in folgenden Formulierungen: „„Zigeuner“, also Sinti und Roma“ (Geschichte, S.126) bzw. „Zigeuner (Sinti und Roma)“ (Reise, S.72). Eine Distanzierung zu dem Begriff ~~Zigeuner~~ wird sowohl durch Anführungsstriche als auch den Zusatz „sogenannte“ hergestellt. Zum Teil wird er jedoch sowohl in Quellen als auch dem Autor*innentext (vgl. Reise, S.72) unkommentiert verwendet. In *Reise* wurde die Formulierung einer Textquelle „als ein „Zigeunertransport“ eintraf“ (Denk/mal, S.83) in „den Transport mit Sinti und Roma“ (Reise, S.106) umformuliert. Das lässt vermuten, dass in *Reise* die abwertende Bezeichnung ~~Zigeuner~~ bewusst vermieden wurde. An diesen beiden Beispielen des Schulbuchs *Reise* ist zu erkennen, dass auch innerhalb eines Schulbuchs andere Bezeichnungspraktiken vorkommen können.

Die Formulierung, dass Sinti und Roma „[f]rüher häufig abfällig als „Zigeuner“ bezeichnet“ (Denk/mal S.216; Reise S.258) wurden, blendet aus, dass die Bezeichnung ~~Zigeuner~~ und auch die damit verbundenen Vorurteile heute noch präsent sind. Insgesamt bleibt in den Geschichtsschulbüchern unerwähnt, dass für Sinti*innen und Rom*innen die Geschichte der Verfolgung, Ausgrenzung und Diskriminierung nicht

nach dem Zweiten Weltkrieg endete. Das wird unter anderem daran deutlich, dass der Begriff Antiziganismus in keinem der untersuchten Schulbücher erwähnt wird. Das heutige Gedenken der ermordeten Sinti*zze und Rom*nja wird nur im Schulbuch *Reise* erwähnt, in Form eines Bildes der Einweihung des Denkmals für ermordete Sinti und Roma in Berlin (vgl. *Reise*, S.107). Ebenso werden Strategien zur Überwältigung von Stereotypen und Diskriminierung bzw. Empowerment selten aufgezeigt. Auch die **Arbeitsaufträge** befassen sich hauptsächlich mit der damaligen Situation und ihrer Bewertung (vgl. *Zeitreise*, S.137; *Denk/mal*, S.84; *Reise*, S.73, 107). In den untersuchten Schulbüchern fand ich nur in *Menschen* unter der Überschrift „Gewalttaten gegen jüdische Mitbürger“ Arbeitsaufträge, die die aktuelle Situation kritisch in den Blick nehmen bzw. Schüler*innen dazu auffordern, zu überlegen, mit welchen Argumenten sie auf rassistische Behauptungen reagieren können (vgl. *Menschen*, S.57).

Insgesamt werden in nur wenigen Schulbüchern Bezüge zur **aktuellen Gesellschaft** hergestellt. Ein Positiv-Beispiel stellt das Schulbuch *Denk/mal* dar, das dem Abschnitt zum Nationalsozialismus das Thema „Rechtsextremismus heute ... nichts gelernt?“ voranstellt, in dessen Kontext ein Bild des NPD-Plakats „Geld für die Oma, statt für Sinti & Roma“ abgedruckt ist (vgl. S.45). Ein weiteres Beispiel ist das Schulbuch *Geschichte*. In dem Buch folgt auf den Abschnitt zum Nationalsozialismus eine Seite zum Rechtspopulismus, in dessen Kontext auch Sinti und Roma erwähnt werden, jedoch als Opfergruppe und zudem nur als Minderheit in Osteuropa (vgl. *Geschichte*, S.156).

Einordnung der Ergebnisse in die deutsche bzw. europäische Studie: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse lassen sich sehr gut in die vorhandenen Studien einordnen. So deckt sich, dass Sinti*zze und Rom*nja überwiegend als Kollektiv, als Fremdgruppe und passive Opfer dargestellt werden. Beispiele, die Sinti*zze und Rom*nja als aktive und integrale Gesellschaftsmitglieder zeigen, sind in allen Untersuchungen selten.

Auffällig ist, dass in den untersuchten Geschichtsschulbüchern vier Zeitzeug*innenberichte vorkommen, was im Vergleich zu der deutschen Studie eine hohe Anzahl ist, in der insgesamt nur fünf solcher Berichte festgestellt wurden (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.36). Das könnte damit zusammenhängen, dass in der deutschen Studie, zumindest für BaWü, nur wenige Geschichtsbücher untersucht wurden. Zudem wurden die verschiedenen Verfolgungsmaßnahmen in den Geschichtsbüchern deutlich detaillierter thematisiert als es die Ergebnisse der deutschen Studie zeigen (vgl. ebd., S.24–25), weshalb ich diese Kategorie bei den Themenfeldern der deutschen Studie ergänzte. Die Verfolgung der Sinti*zze und Rom*nja wird in den Geschichtsschulbüchern sehr einheitlich als Völkermord thematisiert, im Gegensatz zu den Ergebnissen der deutschen Studie kommen Begriffe wie Genozid oder eine Rahmung als Holocaust nicht vor (vgl. ebd., S.24). Eigenbezeichnungen wie „Por(r)ajmos“ oder „Samudaripen“ werden auch in den Geschichtsschulbüchern von BaWü nicht erwähnt. Die europäische Studie kam dagegen zu dem Ergebnis, dass einzelne Länder Eigenbezeichnungen verwenden und so die Perspektive wechseln (vgl. Council of Europe, 2020, S.17).

Außerdem ist das Thema Rassismus im Kontext des Nationalsozialismus in den untersuchten Schulbüchern sehr präsent. Werden jedoch die Darstellungen aller sinnbildenden Fächer verglichen, wie es in der deutschen Studie gemacht wurde, spielt das Thema Rassismus eine untergeordnete Rolle. Interessant ist, dass der Begriff Antiziganismus in keinem der untersuchten Schulbücher erwähnt wird. In der deutschen Studie wurde der Begriff dagegen in sieben von 103 Schulbüchern genannt (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.47). Unter diesen sieben Schulbüchern sind drei Schulbücher aus BaWü (Bailer et al., 2018; Bicheler et al., 2017; Müller & Wolf, 2016). Nur eins der sieben Schulbücher ist vom Fach Geschichte (Brokemper et al., 2014). Insofern ist zu vermuten, dass Antiziganismus in den anderen sinnbildenden Fächern häufiger explizit thematisiert wird als in Geschichte.

Zudem ist festzustellen, dass in den anderen Fächern mehr Informationen zur (Migrations-)Geschichte und zur Demografie gegeben, sowie auch Vorurteile und Diskriminierung eingehender thematisiert werden. So

werden Vorurteile in den untersuchten Geschichtsbüchern nur in sechs von 78 Fundstellen thematisiert, die deutsche Studie kommt dagegen zu dem Ergebnis, dass sich 58 von 334 Fundstellen allein im Zusammenhang mit der aktuellen Situation mit Vorurteilen und 71 von 334 Fundstellen mit Diskriminierung befassen (vgl. Rath & Spielhaus, 2021, S.47).

Insgesamt fällt auf, dass in den Schulbüchern allgemein bestimmte Darstellungsweisen von Sinti*zze und Rom*nja dominieren, die sich abhängig von dem Fach bzw. der Fächergruppe und den thematischen Schwerpunkten leicht unterscheiden. Gleichzeitig weisen die Schulbücher auch sehr individuelle und unterschiedliche Schwerpunkte, Text- und Bildquellen, sowie Herangehensweisen auf.

Fazit

Sind die Darstellungen der Sinti und Roma Minderheit rassismuskritisch und antiziganismussensibel? Diese Frage ist nicht einfach pauschal mit Ja oder Nein zu beantworten, sondern je nach Schulbuch und Textabschnitt lautet die Antwort „Ja, zum Teil...“ oder Nein, weil...“. Dennoch fiel bei meiner Analyse sowie den vorgestellten Studien auf, dass Darstellungen von Sinti*zze und Rom*nja als Kollektiv, Fremdgruppe und passive Opfer dominieren. Das ist sehr kritisch, da Schüler*innen so nur eine einseitige Sichtweise auf die Minderheit entwickeln und Sinti*zze und Rom*nja nicht als aktive, handelnde Subjekte sowie als integrale Mitglieder der Gesellschaft wahrnehmen bzw. kennenlernen. Diese limitierende Sichtweise wird speziell in den Geschichtsbüchern dadurch noch verstärkt, dass Sinti*zze und Rom*nja nur im engen thematischen Kontext als Opfer des Nationalsozialismus vorkommen und nicht auch in anderen Zusammenhängen. Kritisch ist zudem, dass die Minderheit der Sinti und Roma meist als eine homogene Gruppe dargestellt wird, was weder den Individuen noch der romani Vielfalt insgesamt, also den verschiedensten Gruppen gerecht wird, aus denen die Minderheit besteht. Zudem spricht gegen eine rassismuskritische Darstellung, dass Sinti*zze und Rom*nja fast ausschließlich aus der Außenperspektive beschrieben werden und zusätzlich die Täter*innenperspektive dominiert.

Einzelne Zeitzeug*innenberichte sind zwar vorhanden, durch die Auswahl wird jedoch selbst hier weitgehend ihre passive Opferrolle unterstrichen. Aktiver Widerstand von Sinti*zze und Rom*nja wird nicht erwähnt, was fatalerweise den Eindruck vermittelt, als hätte es keinen aktiven Widerstand gegeben.

Des Weiteren kommen auch romani Forschungen und Analysen nicht zu Wort. Dass keine aktiven Sinti*zze und Rom*nja gezeigt werden, führt auch dazu, dass sie nicht als Rollenvorbilder wahrgenommen werden, was gerade auch für Schüler*innen der Minderheit problematisch ist. Als Ausnahme ist hier unter anderem die Fotografie in *Reise* (S.106) hervorzuheben, die den sinto-deutschen Boxer Johann Wilhelm Trollmann als Sportler zeigt, mit aktiver, selbstbewusster Körperhaltung. Positiv ist auch die Bezeichnung *sinto-deutscher*, die zum Ausdruck bringt, dass er sowohl *deutsch*, als auch *sinto* ist.

Insgesamt werden in den untersuchten Schulbüchern außer der Bezeichnung *Sinti und Roma* keine weiteren Selbstbezeichnungen verwendet. So wird auch der Völkermord nicht als „Por(r)ajmos“ oder „Samudaripen“ benannt. Dadurch wird abermals deutlich, dass die Außenperspektive auf die Minderheit dominiert. Gerade solche Eigenbezeichnungen eröffnen jedoch die Möglichkeit, einen Perspektivwechsel bei den Schüler*innen anzuregen. Zur Verwendung von Sprache gehört im Kriterienkatalog „Gut gemeint ist nicht gut gemacht“ zudem, dass Romanes wertgeschätzt und als gleichwertige Sprache behandelt wird. Dies wird in den untersuchten Schulbüchern nicht umgesetzt. Die Sprache Romanes wird lediglich in einer Fundstelle erwähnt, als Merkmal der kulturellen Zusammengehörigkeit der Minderheit (vgl. Entdecken, S.139).

Rassismus wird im Zusammenhang mit Sinti*zze und Rom*nja in vielen Fundstellen erwähnt. Jedoch heißt das nicht, dass eine rassismuskritische Darstellung vorliegt. Rassismus als wirkmächtiges System, das es bereits seit der Antike und als moderner Rassismus ab der Kolonialisierung gibt, wird so nicht erwähnt. Es dominieren Darstellungen der nationalsozialistischen Rassenlehre, die zwar biologische

Deutungsmuster aufdecken, aber den Eindruck vermitteln, dass Rassismus allein zur Ideologie der Nationalsozialist*innen gehöre und insofern mit Ende der NS-Zeit auch abgeschlossen sei. Die rassistische Prägung aller, die bis heute virulent ist, wird so außer Acht gelassen. Zudem werden zwar gesellschaftliche Machtverhältnisse aufgezeigt, aber meist nicht thematisiert, wie diese mit Rassismus bzw. Diskriminierung zusammenhängen. Dass Rassismus und Diskriminierung Macht und Privilegien von bestimmten Bevölkerungsgruppen sichern, bleibt unerwähnt.

In den untersuchten Schulbüchern gibt es nur wenige Fundstellen in denen explizit Vorurteile thematisiert werden, aber auch wenige Fundstellen, in denen stereotype Darstellungen vorkommen, was auch an der thematischen Engführung auf den Nationalsozialismus liegen könnte. In der Hinsicht kann also von einem sensiblen, rassismuskritischen Umgang gesprochen werden. Dennoch bleibt der Bezug zur heutigen Situation, den heutigen Vorurteilen und Stereotypen meist aus. In dem Zusammenhang ist zu überprüfen, ob die Darstellungen antiziganismussensibel sind. Inwiefern wird in den Geschichtsbüchern Antiziganismus als bis heute wirkmächtiges System der Ausgrenzung, und Diskriminierung mitbedacht oder explizit erwähnt? Hier ist festzuhalten, dass der Begriff Antiziganismus problematischerweise in keinem der untersuchten Schulbücher erwähnt wird. Das ist problematisch, da Antiziganismus als Phänomen über Rassismus hinausgeht und daher einer gesonderten Erklärung und Thematisierung bedarf. Wie bereits erwähnt, weisen die Darstellungen in den Geschichtsschulbüchern mit Ausnahme der Aufgabenstellungen in *Menschen* (S.57) und den Themenseiten zu Rechtsextremismus (vgl. Denk/mal, S.45) und Rechtspopulismus (vgl. Geschichte, S.156), keine Bezüge zur Gegenwart und der aktuellen Situation von Sinti*zze und Rom*nja auf. Insofern wird der heutige Antiziganismus in den allermeisten Schulbüchern komplett ausgeklammert.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die meisten Darstellungen nur bedingt rassismuskritisch und nicht sensibel für Antiziganismus sind. Überarbeitungen und Veränderungen sind also dringend notwendig!

Folglich drängt sich die Frage auf, wie die Darstellungen von Sinti*zze und Rom*nja verändert werden können.

Handlungsempfehlungen und anknüpfende Forschungsmöglichkeiten

Da sich die Ergebnisse der vorliegenden Analyse sehr gut in die deutsche bzw. europäische Studie einordnen lassen, unterstützt diese Analyse zugleich auch die Handlungsempfehlungen der europäischen Studie (vgl. Council of Europe, 2020, S.25–29).

Folgende Punkte möchte ich dennoch hervorheben:

- Es braucht mehr Darstellungen, in denen Sinti*zze und Rom*nja als aktiv handelnde Subjekte und Individuen vorkommen, in denen sie ihre Perspektive, Erlebnisse, Forschungen und Anliegen in einem breiten thematischen Kontext einbringen können.
- Um dies zu gewährleisten, sollten Sinti*zze und Rom*nja in den Entwicklungsprozess von Schulbüchern und Unterrichtsmaterial eingebunden werden bzw. es sollte stärker auf bereits vorhandenes Material von Selbstorganisationen zurückgegriffen werden.
- Diskriminierungsmechanismen, Rassismus und Antiziganismus sollten explizit benannt und im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit, Macht, Privilegien und Gesellschaftsstrukturen ausführlicher thematisiert und reflektiert werden.
- In den Geschichtsbüchern sollten die Auswirkungen der vergangenen Ereignisse auf und die Zusammenhänge mit der aktuellen Situation deutlicher gemacht werden. So wie es im Bildungsplan für das Fach Geschichte eigentlich auch vorgesehen ist (Geschichte. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1, 2016, S.3).

Bei der Überarbeitung und Verbesserung von Schulbüchern darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass das Medium Schulbuch, wie bereits erwähnt, nur einen limitierten Einfluss hat. Allein durch überarbeitete rassismuskritischere und antiziganismussensiblere

Schulbücher wird das Unterrichtsgeschehen bzw. die Schulerfahrungen von Sinti*zze und Rom*nja nicht zwangsläufig diskriminierungsärmer. Eine maßgebliche Rolle spielt nun einmal die Lehrkraft, ihr Wissen und ihre Sensibilität für Rassismus und Antiziganismus und darauf aufbauend, wie sie Sinti*zze und Rom*nja thematisiert (vgl. Bönkost, 2020, S.18).

Zudem hängt die Überarbeitung von Schulbüchern nicht bzw. wenn, nur indirekt mit einer verbesserten Bildungssituation von Sinti*zze und Rom*nja zusammen. Positivere Darstellung von Sinti*zze und Rom*nja als aktive Subjekte und Rollenvorbilder können zwar mitunter zu positiveren Sichtweisen auf die Minderheit führen, die wiederum zu positiveren Erfahrungen im Unterricht führen könnten, jedoch braucht es für die Verbesserung der Bildungschancen von Sinti*zze und Rom*nja ein Umdenken bzw. Umstrukturieren des gesamten Bildungssystems, was beispielsweise im Strategic Framework (2021-2030) vom Roma Education Fund zum Ausdruck kommt (vgl. Roma Education Fund).

Dennoch sind Untersuchungen und Überarbeitungen von Schulbüchern wichtige Schritte, um zum einen konkret Darstellungsweisen positiv zu verändern, aber auch um Aufmerksamkeit auf die Themen Diskriminierung, Rassismus, Antiziganismus, Umgang mit Minderheiten etc. zu lenken. Idealerweise führt bei Forschenden wie auch Schüler*innen eine erste Begegnung mit diesen Themen zu einer vertieften Auseinandersetzung und verändertem Verhalten.

Ausgehend von der vorliegenden Schulbuchanalyse sehe ich folgende anknüpfende Forschungsmöglichkeiten: Zunächst wäre es sehr interessant, die Bücher gruppiert nach den Verlagen bzw. Herausgeber*innen nochmals zu vergleichen. Zudem wären weitere Studien, die sich nur auf einzelne Fächer beschränken, sicherlich lohnenswert. So wäre ein erster Schritt, alle aktuellen Geschichtsbücher von Deutschland zu untersuchen. Im Vergleich würden vermutlich einzelne Schulbücher herausstechen. Ähnlich wie es bereits die europäische und deutsche Studie gemacht haben, könnten dann Positiv-Beispiele hervorgehoben und diese anschließend zentral gesammelt werden, damit für zukünftige Schulbücher bereits ein Fundus an

rassismuskritischen und antiziganismussensiblen Quellen und Texten zu Sinti*zze und Rom*nja bestünde. Ausgehend von solch einer Studie könnte auch herausgefunden werden, in welchen thematischen Kontexten bisher Darstellungen fehlen und diese dann erarbeitet werden. Im Kontext der Erstellung von neuen Texten wäre es sicherlich hilfreich, sich zunächst einen Überblick zu verschaffen, welche (außerschulischen) Materialien es über die Minderheit bzw. speziell von Selbstorganisationen der Sinti*zze und Rom*nja bereits gibt – vielleicht durch eine Datenbank? In diesem Zusammenhang könnte zudem untersucht werden, wie sich das Material unterscheidet, abhängig davon, ob die Autor*innen Sinti*zze und Rom*nja oder *Gadje* sind.

Des Weiteren könnte eine diachrone Schulbuchanalyse durchgeführt werden, um zeitliche Veränderungen in den Darstellungen festzustellen und hierfür dann Erklärungsansätze zu finden. Davon ausgehend könnten vielleicht Rückschlüsse gezogen werden, was heute getan werden kann, damit sich zukünftig die Darstellungen noch weiter verbessern. Diese Forschung könnte von dem Ergebnis der europäischen Studie ausgehen, dass in den meisten Fällen, die Darstellungen von Sinti und Roma in den Schulbüchern mit den gängigen Vorurteilen der jeweiligen Gesellschaft übereinstimmen (vgl. Council of Europe, 2020, S.22) und davon ausgehend diese Querverbindungen bzw. Wechselwirkungen untersuchen.

Ein weiteres Forschungsfeld stellt der Umgang mit den Materialien bzw. den Schulbüchern dar. Wie werden sie im Unterricht verwendet? Wie viel hängt vom Material, wie viel von (den Einstellungen) der Lehrkräfte ab? In einem Zwischenschritt könnte hier auch zunächst auf Handreichungen für Lehrkräfte zurückgegriffen und diese kritisch untersucht werden.

Insgesamt halte ich persönlich auch den rassismuskritischen bzw. antiziganistischen Fokus für sehr relevant. Schulbücher könnten eingehend speziell auf Rassismus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen untersucht werden. In dem Kontext wäre es sicherlich spannend zu vergleichen, wie Antisemitismus im Gegensatz zu Antiziganismus thematisiert wird. Oder aber es könnte allgemein der Umgang mit Minderheiten thematisiert werden.

Diese kleine Ideensammlung an anknüpfenden Forschungsmöglichkeiten zeigt, dass es sich bei diesem Themengebiet um ein komplexes, höchst relevantes Forschungsfeld handelt, das noch ganz unterschiedliche Querverbindungen zu vielen weiteren Themen (u.a. Vorurteilsforschung, Antidiskriminierungsforschung) aufweist und unzählige Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsvorhaben bietet.

Literaturverzeichnis

- Autor*innenKollektiv. (2015). *Rassismuskritischer Leitfaden: Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Hamburg-Berlin.
- Bailer, A., Grosch, F., Meichelböck, B. & Sonnenwald, T. (Hrsg.). (2018). *Mensch & Politik Sekundarstufe 1. Gemeinschaftskunde: Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Thüringen*. Westermann.
- Barz, H. (2020). *Gut gemeint ist nicht gut gemacht.: Kriterien zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze in didaktischem Material und der Unterrichtsplanung*.
- Baumann, T. (2020). Gleichmacher Corona? Die Pandemie verschärft soziale Ungleichheit und lässt den allgegenwärtigen Antiziganismus noch deutlicher zu Tage treten. In Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma & Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.), *Schwerpunkt: Corona und Menschenrechte* (newess, S. 4–10). Heidelberg.
- Benz, W. (2014). *Sinti und Roma die unerwünschte Minderheit: Über das Vorurteil Antiziganismus*. Metropol-Verl.
<http://www.sehepunkte.de/2015/09/27560.html>
- Benzinger, M., Galm, C., Galm, K., Harteker, F., Hepp, U., Herrmann, V., Kümmerle, J., Sanke, M., Setz, D., Winkle, R. &

- Zach, F. (Hrsg.). (2018). *Das waren Zeiten 3: Baden-Württemberg. Gymnasium*. Buchner.
- Berger-v. d. Heide, T. & Oomen, H.-G. (Hrsg.). (2004). *Entdecken und Verstehen 1. Von der Frühgeschichte bis zum Mittelalter: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. (1. Aufl.). Cornelsen Verlag.
- Berger-v. d. Heide, T. & Oomen, H.-G. (Hrsg.). (2005). *Entdecken und Verstehen 2. Vom Zeitalter der Entdeckungen bis zur Industrialisierung: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. (1. Aufl.). Cornelsen Verlag.
- Berger-v. d. Heide, T. & Oomen, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Entdecken und Verstehen 3. Vom napoleonischen Zeitalter bis zur Gegenwart: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. (1. Aufl.). Cornelsen Verlag. (Zitiert als: Entdecken)
- Bicheler, J., Gläßer, B., Gloe, M., Müller, K., Scherz, A. & Staub, C. (Hrsg.). (2017). *Politik direkt 7/8 Urteilen und Handeln: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. Schöningh; Westermann.
- Bogdal, K.-M. (2014). *Europa erfindet die Zigeuner: Eine Geschichte von Faszination und Verachtung* (1. Aufl.). *Suhrkamp-Taschenbuch: Bd. 4531*. Suhrkamp.
- Böhmer, T. (1983). *Gutachten zur Behandlung der Geschichte und aktuellen Situation von Sinti und Roma im Unterricht der Mittel- und Oberstufe sowie als Gegenstand der Lehrerfortbildung: Eine Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Darmstadt. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Bönkost, J. (2020). *Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern: „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. Eckert Dossiers: Bd. 1*.
- Brodén, A. (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819–835). Springer VS.

- Brokemper, P., Humann, W., Köster, E. & Potente, D. (Hrsg.). (2018). *Menschen-Zeiten-Räume Geschichte 9/10: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (1. Aufl.). Cornelsen Verlag. (Zitiert als: Menschen)
- Brokemper, P., Köster, E. & Potente, D. (Hrsg.). (2014). *Menschen-Zeiten-Räume 2. Gesellschaftslehre: Nordrhein Westfalen. Differenzierende Ausgabe* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Brokemper, P., Köster, E. & Potente, D. (Hrsg.). (2016). *Menschen-Zeiten-Räume Geschichte 5/6: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (1. Aufl.). Cornelsen Verlag.
- Brokemper, P., Köster, E. & Potente, D. (Hrsg.). (2017). *Menschen-Zeiten-Räume Geschichte 7/8: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (1. Aufl.). Cornelsen Verlag.
- Brooks, E. (2020). Preface. In A. Mirga-Kruszelnicka & J. Dunajeva (Hrsg.), *Re-thinking Roma resistance throughout history: recounting stories of strength and bravery* (1. Aufl., S. 5–12). ERIAC - European Roma Institute for Arts and Culture.
- Brückner, D. & Kümmerle, J. (Hrsg.). (2016). *Das waren Zeiten 1: Baden-Württemberg, Gymnasium*. Buchner.
- Brückner, D. & Kümmerle, J. (Hrsg.). (2017). *Das waren Zeiten 2: Baden-Württemberg. Gymnasium*. Buchner.
- Budig, B. *Antiziganismus*. Schule ohne Rassismus. <https://www.schule-ohne-rassismus.org/themen/antiziganismus/>
- Bühl, A. (2017). *Rassismus: Anatomie eines Machtverhältnisses. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Band 10153*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bundesministerium des Inneren und für Heimat. *Nationale Minderheiten in Deutschland*. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/minderheiten/minderheiten-in-deutschland/minderheiten-in-deutschland-node.html>
- Burkard, D., Carse, P., Christoffer, S., Dähling, W., Heimbach, H., Leinen, K., Offergeld, P., Wollschläger & Antonius. (2006). *Zeitreise 3: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (1. Aufl.). Ernst Klett Verlag. (Zitiert als: Zeitreise)

- Çetin, Z. (2015). Das Homogene sind die Leute, die über Rrom_nja reden. In Z. Çetin & S. Tas (Hrsg.), *Gespräche über Rassismus: Perspektiven & Widerstände* (1. Aufl., S. 31–44). Yilmaz-Günay.
- Christoffer, S., Heimbach, H., Jabs, U., Leinen, K., Offergeld, P., Schelle, J. & Steidle, H. (2004). *Zeitreise 1: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (1. Aufl.). Ernst Klett Verlag.
- Christoffer, S., Heimbach, H., Leinen, K., Spatz, E., Steidle, H. & Wilmes, K. (2005). *Zeitreise 2: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (1. Aufl.). Ernst Klett Verlag. <https://doi.org/Sven>
- Council of Europe. (2020). *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks*. Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung; Roma Education Fund.
- Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.). (2020). *Forschung psychosozial. Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments - neue Radikalität : Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Psychosozial-Verlag.
- Decker, O., Kiess, J., Schuler, J., Handke, B., Pickel, G. & Brähler, E. (2020). Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In O. Decker & E. Brähler (Hrsg.), *Forschung psychosozial. Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments - neue Radikalität : Leipziger Autoritarismus Studie 2020* (S. 27–88). Psychosozial-Verlag.
- Deutscher Bundestag. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: Art.3*. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html
- Dizdarevic, S. M. & ROMEA. (2021). *Comparative report on the phenomena of online antigypsyism: Project Re-ACT*. European Commission.
- Doll, D., Juneja-Huneke, M., Koch, M., Pankratz, W., Stenzel-Karg & Uttendorfer, J. (2017). *denkmal Geschichte 7/8: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (Druck A2). Schroedel; Westermann.

- Doll, D., Koch, M., Pankratz, W., Schröfel, K. & Uttendorfer, J. (Hrsg.). (2015). *denkmal Geschichte 5/6: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. Schroedel.
- Doll, D., Koch, M., Pankratz, W., Schröfel, K. & Uttendorfer, J. (2019). *denkmal Geschichte 9/10: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. (Druck A2). Schroedel; Westermann. (Zitiert als: Denk/mal)
- Ebeling, H. & Birkenfeld, W. (Hrsg.). (2016). *Die Reise in die Vergangenheit 5/6: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. (Druck B2). Westermann.
- Ebeling, H. & Birkenfeld, W. (Hrsg.). (2018a). *Die Reise in die Vergangenheit 9/10: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. (Druck A2). Westermann. (Zitiert als: Reise)
- Ebeling, H. & Birkenfeld, W. (Hrsg.). (2018b). *Die Reise in die Vergangenheit 7/8: Baden-Württemberg. Differenzierte Ausgabe*. (Druck A5). Westermann. <https://doi.org/Hans>
- End, M. (2013). Antiziganismus. Sinnstruktur und Kontinuität der Bilder. In H.-P. Killguss & E. Quicker (Hrsg.), *Beiträge und Materialien der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus: Bd. 7. Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung: Stimmen und Hintergründe zur aktuellen Debatte* (S. 54–67). NS-Dokumentationszentrum.
- European Commission. *Roma equality, inclusion and participation in the EU: The new strategic framework for the equality, inclusion and participation of Roma in EU countries and preparation of the post-2020 initiative. Timeframe: 2020-2030*. https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_en
- Fings, K. (2013). Sinti und Roma. Sprache, Herkunft, Bezeichnungen. In H.-P. Killguss & E. Quicker (Hrsg.), *Beiträge und Materialien der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus: Bd. 7. Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung: Stimmen und Hintergründe zur aktuellen Debatte* (38–41.). NS-Dokumentationszentrum.

- Fings, K. (2019). *Sinti und Roma: Geschichte einer Minderheit* (2. Aufl.). C.H. Beck Wissen: Bd. 2707. C.H. Beck.
- Freckmann, M. (2022). Das Element der Nicht-Identität im Antiziganismus. *Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung*, 2(1-2022), 41–52.
- Gawatz, A. & Griebinger, A. (Hrsg.). (2017). *Geschichte 7/8: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (Druck A1). Schöningh, Westermann.
- Gawatz, A. & Griebinger, A. (Hrsg.). (2020). *Geschichte 9/10: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (Druck A1). Schöningh, Westermann. (Zitiert als: Geschichte)
- Gawatz, A., Griebinger, A. & Lenzian, H.-J. (Hrsg.). (2015). *Geschichte 5/6: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe*. (Druck A1). Schöningh, Westermann.
- Hübschmannová, M. (2002). *Herkunft der Roma*. ROMBASE. <http://rombase.uni-graz.at/>
- Kreutz, J. (2021). Der Aufstand der Sinti und Roma in Auschwitz-Birkenau vom 16. Mai 1944: Ein Blick auf die Überlieferungssituation. In Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.), *Schwerpunkt: Polizei und Antiziganismus* (newess, S.74-77). Heidelberg.
- Marmer, E. (2015). Der ‚versteckte‘ Rassismus – ‚Afrika‘ im Schulbuch. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 110–120). Beltz Juventa.
- Matter, M. (2015). *Nirgendwo erwünscht: Zur Armutsmigration aus Zentral- und Südosteuropa in die Länder der EU-15 unter besonderer Berücksichtigung von Angehörigen der Roma-Minderheiten*. Wochenschau Wissenschaft. Wochenschau-Verl.
- Merton, R. K. (2010). Die self-fulfilling prophecy. In S. Neckel (Hrsg.), *Campus-Reader. Sternstunden der Soziologie: Wegweisende*

- Theoriemodelle des soziologischen Denkens* (S. 88–107). Campus-Verl.
- Messerschmidt, A. (2017). Verbunden und getrennt – Antisemitismus- und Rassismuskritik. *IDA NRW*, 23(2), 2–6.
- Gemeinschaftskunde. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1, Kultus und Unterricht (2016).
- Geschichte. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1, Kultus und Unterricht (2016).
- Müller, F. & Wolf, H.-U. (2016). *Demokratie heute 1. Gemeinschaftskunde: Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe* (Druck A). Schroedel.
- Ogette, T. (2020). *exit RACISM: Rassismuskritisch denken lernen* (9. Aufl.). Unrast.
- Óhidy, A. & Forray, K. R. (Hrsg.). (2019). *Lifelong learning and the Roma minority in Central and Eastern Europe*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781838672591>
- Pecak, M., Behling, S. & Spielhaus, R. (2021). Between Reproducing Antigypsyism and Human Rights Education. A critical Discourse Analysis of the Romani Holocaust in European Textbooks. *Critical Romani Studies*.
- Quicker, E. (2013). "Antiziganismus" - ein sinnvoller oder kontraproduktiver Oberbegriff? In H.-P. Killguss & E. Quicker (Hrsg.), *Beiträge und Materialien der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus: Bd. 7. Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung: Stimmen und Hintergründe zur aktuellen Debatte* (S. 68–73). NS-Dokumentationszentrum.
- Rath, I. & Spielhaus, R. (2021). *Schulbücher und Antiziganismus: Zur Darstellung von Sinti und Roma in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern. Eckert. Dossiers: Bd. 3*.
- Reuss, A. (2021). Sinti und Roma Lives Matter: Polizeigewalt gegen Sinti und Roma ist Alltag und endet mitunter tödlich. In Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.), *Schwerpunkt: Polizei und Antiziganismus* (newess, S. 4–10). Heidelberg.

- Rieger-Ladich, M. (2020). *Bildungstheorien zur Einführung* (2. Aufl.). *Zur Einführung*. Junius.
- Roma Education Fund (Hrsg.). *REF Strategic Framework 2021-2030*.
- Samer, H. (2003). *Ankunft in Europa*. ROMBASE. <http://rombase.uni-graz.at/>
- Scherr, A. (2016). *Diskriminierung. essentials*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10067-4>
- Scherr, A. (2017). Diskriminierung von Roma und Sinti. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Handbuch Diskriminierung* (S. 529–543). Springer VS.
- Schickl, R. (2015). *Vorurteil und Bildung: Die Macht des Vorurteils und der Bildung am Beispiel der Sinti und Roma*. WVB, Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Schweiger, E. (1998). Zur Darstellung und Wahrnehmung der Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma in den Schulbüchern. In K.-U. Templ (Hrsg.), *Bausteine. "Zwischen Romanisierung und Rassismus": Sinti und Roma 600 Jahre in Deutschland : Handreichung zur Geschichte Kultur und Gegenwart der deutschen Sinti und Roma* (1. Aufl.). Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg; Verband Deutscher Sinti und Roma. <https://www.lpb-bw.de/publikationen/sinti/sinti11.htm>
- Stachwitz, R. (2006). Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern. *Internationale Schulbuchforschung*, 28(2), 163–175.
- Strauß, A. (Hrsg.) (2008). *"Zigeunerbilder" in Schule und Unterricht: Referate der Tagung am 6. Juni 2008*. I-Verb.de.
- Teichmann, M. (2001). *Kriminalpolizeiliche und "rassenkundliche" Erfassung der "Zigeuner"*. ROMBASE. <http://rombase.uni-graz.at/>
- Unabhängigen Kommission Antiziganismus. (2021). *Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus: Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation*. Drucksache 19/30310.

- Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.). (2020). *Jahresbericht 2020: Minderheitenbericht der anerkannten nationalen Minderheit der Sinti und Roma im Land Baden-Württemberg*. Mannheim.
- Vereinte Nationen. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*.
<https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/>
- Winckel, Ä. (2002). *Antiziganismus: Rassismus gegen Roma und Sinti im vereinigten Deutschland* (1. Aufl.). Unrast. <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=17633>
- Wippermann, W. (2015). *Niemand ist ein Zigeuner: Zur Ächtung eines europäischen Vorurteils*. Ed. Körber-Stiftung.
<https://www.perlentaucher.de/buch/wolfgang-wippermann/niemand-ist-ein-zigeuner.html>
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016). *Liste der zugelassenen Schulbücher: Hauptschule/Werkrealschule, Realschule Gemeinschaftsschulen bis Klasse 10: Zugelassene Schulbücher zum Gemeinsamen Bildungsplan Sek. 1.*

Rassismusprävention an Schulen. Der Beitrag des Netzwerks „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“

Marie-Luise Loewe

Einleitung

„In den Pausen wird einer Schwarzen Schülerin in einer zertifizierten „Schule ohne Rassismus“ immer mal wieder das N-Wort hinterhergerufen. Sie nehme das zu persönlich, bagatellierte die Erzieherin die Vorfälle. Das Mädchen fragt, ob ‚man einer Schule einen solchen Titel auch wieder aberkennen kann‘ – Schülerin (10 Jahre), Berlin 2014“ zitiert in Rösch (2019, S. 19). „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“, Ein Schild mit dieser Aufschrift hängt an über 8000 Schulen in Deutschland. Doch was sind „Schulen ohne Rassismus“? Dass sich hinter den

Schulmauern tatsächlich rassismusfreie Räume befinden, ist schwer zu glauben, da sich Rassismus besonders deutlich an Institutionen wie Schulen zeigt. Schulen haben dennoch augenscheinlich Beweggründe dafür, sich solche Schilder an ihre Pforten zu hängen. Hinter diesen Schildern steht ein ganzes Netzwerk an Schulen, welches sich gegen Diskriminierung an Schulen positionieren will. Obwohl der Name des Netzwerks „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“ lautet, möchte das Netzwerk nicht nur gegen Rassismus, sondern gegen jede Form von Diskriminierung vorgehen. Trotzdem hat die Behandlung von Rassismus einen besonderen Stellenwert des Netzwerks, wie schon durch den Namen deutlich wird.

Mit der Arbeit des Netzwerks an Schulen soll die Verwirklichung des vom Netzwerk formulierten Lernziels „Gleichwertigkeit“ angestrebt werden. Schulen sollen zu Orten werden, an denen diskriminierende Handlungen keinen Platz finden und ein Lernort für alle Schüler*innen geschaffen werden kann. Schulen sollen so auch den im Bildungsplan von Baden-Württemberg verankerten Leitperspektiven zum Kompetenz-

erwerb „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ gerecht werden.

Doch welche Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich durch die Rassismusprävention des Netzwerks „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“ an Grundschulen?

Um dieser Frage nachzugehen, soll die vorliegende Untersuchung Einblicke in die Arbeit des Netzwerks geben und diese mit anderen rassismuspräventiven Ansätzen in Verbindung bringen.

Ziel ist es, herauszufinden, welche Möglichkeiten und Grenzen sich durch die Rassismusprävention des Netzwerks „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ an Grundschulen ergeben.

Theoretische Grundlagen

Für die Untersuchung sind folgende Begriffe relevant:

Schwarz:

Hierbei handelt es sich um eine Bezeichnung für Schwarze Menschen. Das Wort Schwarz wird großgeschrieben, um zu kennzeichnen, dass es sich hierbei nicht um das Farbadjektiv handelt, welches die Hautfarbe beschreibt, sondern um eine soziale Kategorie. (Fajembola und Nimindé-Dundadengar 2021, S. 23) Als Schwarz werden in dieser Untersuchung die Personen bezeichnet, welche von Rassismus potenziell bedroht sind.

Weiß:

Als Weiß werden in dieser Untersuchung die Personen beschrieben, die keine strukturelle Benachteiligung durch ihre Hautfarbe, ihre (vermeintliche) Herkunft oder Religion erleben müssen.

N*Wort:

Als N*Wort wird ein Wort bezeichnet, das über Jahrhunderte lang verwendet wurde, um Schwarze Personen zu diskriminieren. Der Begriff ist eng mit der Geschichte der Kolonialisierung und Versklavung verbunden. Dieses Wort werde ich in meiner Studie nicht reproduzieren.

Person of Colour/ PoC:

Es handelt sich dabei um einen politischen Begriff, der verwendet wird, Personen mit einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund zu beschreiben, nämlich von weißen Personen marginalisiert und diskriminiert zu werden (Fajembola und Nimindé-Dundadengar 2021, S. 25).

Rassismus

Es gibt viele verschiedene Definitionen von „Rassismus“, die jeweils einen anderen Betrachtungsschwerpunkt haben. In dieser Untersuchung wird mit der Definition der kritischen Lehrer*innen gearbeitet, die Rassismus folgendermaßen definiert:

„Im Rassismus werden Menschen aufgrund tatsächlicher oder vermeintlicher körperlicher oder kultureller Merkmale (z.B. Hautfarbe, Herkunft, Sprache, Religion) als homogene Gruppen (und als Gegensätze wie etwa: wir/nicht wir, positiv/negativ, fortschrittlich/rückständig) konstruiert (=rassifiziert) und gesellschaftlich platziert – ausgegrenzt/benachteiligt oder privilegiert. Rassismus ist nicht nur ein individuelles Vorurteil oder die Einstellung einiger Rechter, sondern seit dem 18./19.Jh. ein grundlegendes Ordnungsprinzip moderner Gesellschaften, eine Struktur, die alle Bereiche (Politik, Wirtschaft, Medien, Bildung, Alltag, Sprache, ...) durchzieht und ungleiche Machtverhältnisse produziert und legitimiert. Das heißt auch, dass alle Menschen eingebunden sind in rassistische Strukturen und in ihrem Denken und Handeln Rassismus (re-)produzieren können, selbst wenn sie es nicht wollen.“ (Kritische Lehrer_innen 2010: Kein Handbuch, 61).

Treffend finde ich bei dieser Definition, dass hier die Konstruktion von vermeintlichen Gruppen beschrieben wird. Rassismus wird außerdem als hierarchisches Ordnungsprinzip moderner Gesellschaften angesehen, welches Hierarchien legitimiert. Die Definition verdeutlicht auch, dass jede*r durch seine Privilegien oder Benachteiligungen, die durch rassistische Strukturen vorhanden sind, mit Rassismus in Berührung kommt.

Birgit Rommelspacher (2011) spricht von vier Schritten, die zu rassistischem Denken und Handeln führen. Zunächst kommt es zu einer „Naturalisierung“, bei der soziale Differenzen als natürliche und unveränderliche Gegebenheiten verstanden werden. Außerdem werden Menschen in jeweils homogenen Gruppen dargestellt, deren Eigenschaften immer allen Mitgliedern der jeweiligen Gruppe zugeschrieben werden. Dieser Schritt nennt sich „Homogenisierung“. Die Gruppen werden als grundsätzlich verschieden und unvereinbar dargestellt, was als „Polarisierung“ bezeichnet wird. Im letzten Schritt werden sie in eine Rangordnung gebracht, welche sich „Hierarchisierung“ nennt. (Rommelspacher 2011).

Rassismus ist auch ein Überbegriff für verschiedene durch Rassenkonstruktion legitimierte Diskriminierungen. Diese finden gegenüber Jüdinnen und Juden (Antisemitismus), gegenüber Roma und Sinti (Antiziganismus), gegenüber Musliminnen und Muslimen (antimuslimischer Rassismus) sowie gegenüber als Schwarz und als ausländisch definierten Personen statt (Melter und Mecheril 2011, S. 16). Wichtig ist hierbei zu betonen, dass die von Rassismus betroffenen Personen nicht tatsächlich Teil der Gruppe sein müssen, sondern dass vielmehr die Fremdzuschreibungen von diskriminierenden Personen eine Rolle spielen. So können auch Personen, die seit mehreren Generationen in Deutschland leben und sich selbst „Deutsch“ fühlen, innerhalb Deutschlands die Fremdzuschreibung „Ausländer“ erhalten und rassistische Diskriminierung erfahren. Die Folgen von Rassismus haben negativen Einfluss auf alle Lebensbereiche von betroffenen Personen. So werden rassifizierte Gruppen beim Zugang zu Ressourcen wie Wohnraum, Bildung oder Rechtsprechung benachteiligt (Behrning et al. 2022, S. 4). Außerdem verringern Vorurteile und somit auch Rassismus das Selbstwertgefühl der betroffenen Person. Es kommt dazu, dass die betroffene Person das in der Gesellschaft bestehende und an sie herangetragene Vorurteil internalisiert und somit die eigenen Fähigkeiten und Leistungen anzweifelt.

Ein weiteres Problem ist, dass Personen, die einer stigmatisierten Gruppe angehören, oft das Gefühl haben, ihre Handlungen stünden für das Verhalten der gesamten stigmatisierten Gruppe. Das setzt die Betroffenen häufig unter enormen Druck und wirkt sich in der Folge mitunter negativ auf deren Verhalten aus. Dazu kommt das Phänomen der „Sich selbst erfüllenden Prophezeiung“. Dieses Phänomen wurde durch mehrere Experimente belegt (Aronson et al. 2008, S. 489). Es beschreibt, dass die Einstellungen, die Personen gegenüber einer Gruppe haben, starken Einfluss auf das Verhalten der zu dieser Gruppe gehörenden Personen hat. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Folge von rassistischen Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen. Die Lehrkraft traut den betroffenen Kindern durch ihr Vorurteil keine guten Leistungen zu. Das führt wiederum dazu, dass sich die von dem Vorurteil betroffenen Kinder nicht dazu ermutigt fühlen, gute Leistungen zu zeigen. Die Folge davon sind schlechtere Leistungen der Schüler*innen, was das negative Vorurteil der Lehrkraft wiederum bestätigt (Aronson et al. 2008, S. 489). Im Gegensatz zu den Gefahren für durch Rassismus diskriminierte Personen, profitieren Personen, die privilegierten Gruppen angehören, von dem rassistischen Machtverhältnis. Dies geschieht unabhängig davon, ob eine Person das möchte oder nicht (Mafaalani 2021, S. 14). Es gibt verschiedene Formen und Ebenen, auf denen Rassismus auftritt. Einige davon sind sehr deutlich und klar erkennbar, andere unterschwelliger und subtiler. Trotzdem hat jede Form von Rassismus negative Konsequenzen. Um zwischen den Erscheinungsformen von Rassismus besser differenzieren zu können, werden drei wesentliche Dimensionen von Rassismus definiert. Diese sind individueller Rassismus, struktureller Rassismus und institutioneller Rassismus. Außerdem gibt es Alltagsrassismus und modernen Rassismus. Die folgenden Erklärungen sollen einen Überblick über diese verschiedenen Formen von Rassismus geben.

Individueller Rassismus

Bei individuellem Rassismus handelt es sich um Rassismus, der auf persönlichen Handlungsmustern und Einstellungen basiert. Diese Form

findet in direkter Interaktion zwischen zwei Personen statt (Behrning et al. 2022, S. 8).

Individueller Rassismus kann sich auf unterschiedliche Weise zeigen, wie zum Beispiel durch rassistische Beleidigungen, Vorurteile, diskriminierendes Verhalten oder Ausschluss von Personen aufgrund ihrer Rasse oder ethnischer Zugehörigkeit.

Es gibt jedoch auch unterschwellige oder subtilere Formen von individuellem Rassismus. Diese zeigen sich in unbewussten Vorurteilen oder stereotypen Annahmen. Man unterscheidet zwischen intentionalem individuellem Rassismus und nicht-intentionalem individuellem Rassismus.

Bei *intentionalem individuellem Rassismus* handelt es sich um gezielte verbale oder körperliche Angriffe auf eine Person aufgrund deren ethnischer oder religiöser Herkunft. Ein extremes Beispiel hierfür sind Brandanschläge auf Flüchtlingsunterkünfte. Bei *nicht-intentionalem individuellem Rassismus* handelt es sich um meist unterschwellige und subtilere Formen der Diskriminierung, wie sprachlichen Äußerungen. Darunter fallen auch rassistische Zuschreibungen, die positiv gemeint sind. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn eine Weiße Person einer Schwarzen Person ein gutes Rhythmusgefühl aufgrund der Hautfarbe zuschreibt. Auch wenn die Intention hinter solchen Bemerkungen nicht abwertend ist, handelt es sich trotzdem um eine rassistische Aussage, die für betroffene Personen verletzend und beleidigend sein kann.

Struktureller Rassismus

Unter strukturellem Rassismus wird der Ausschluss einer Gruppe durch ein gesellschaftliches System verstanden. Jede Gesellschaft ist durch historisch gewachsene Strukturen geprägt und so zeigt sich der strukturelle Rassismus in allen Bereichen des Zusammenlebens (Mafaalani 2021, S. 40). Dies betrifft unter anderem die Rechtsdurchsetzung und Gesetze. Struktureller Rassismus findet zum Beispiel dann statt, wenn polizeiliche Kontrollen unverhältnismäßig oft bei PoC allein aufgrund ihrer Hautfarbe durchgeführt werden. Dies geschieht so häufig, dass es dafür bereits eine eigene Bezeichnung gibt, „Racial profiling“

Institutioneller Rassismus

Zentrale Organisationen und gesellschaftliche Institutionen wie Schule, Polizei und Gesundheitssektor greifen häufig auf bekannte Gewohnheiten zurück, anstatt neue Umstände als Anlass für Veränderung oder Anpassung zu sehen. Ein zentrales Beispiel dafür ist die Empfehlung für eine weiterführende Schule nach dem Abschluss der vierten Klasse. Oftmals wird bei dieser Entscheidung die sprachliche Leistung der Schüler*innen sehr stark gewertet. Das führt dazu, dass Kinder deren Muttersprache nicht deutsch ist, schlechtere Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen (Kramer 2009, S. 204–205). Die Sprachförderung wird dahingehend oft vernachlässigt oder erfolgt nur unzureichend. Institutioneller Rassismus kann sowohl implizit als auch explizit erfolgen. Institutioneller Rassismus ist Teil von strukturellem Rassismus, da Institutionen immer auch der Struktur eines Gesellschaftssystems angehören.

Alltagsrassismus

Bei Alltagsrassismus handelt es sich um die Summe vieler einzelner Diskriminierungen, die Menschen aufgrund ihrer Herkunft, Religion oder äußerlichen Merkmalen wie Schwarzer Hautfarbe erleben. Dies äußert sich oft durch sprachliche Äußerungen wie dem „N-Wort“, der Bezeichnung eines Viertels als „Araberviertel“ oder der unreflektierten Verwendung anderer, an Diskriminierungsmerkmale anknüpfende, herabwürdigende Begriffe.

Oft ist Alltagsrassismus nicht auf den ersten Blick erkennbar und die Grenzen dessen, was als rassistisch empfunden wird, sind individuell sehr unterschiedlich. Besonders bei Alltagsrassismus ist es wichtig, von Rassismus betroffenen Personen das Wort zu geben und sie selbst beurteilen zu lassen, was als rassistisch empfunden wird und was nicht.

Moderner Rassismus

Offene und explizite Formen des Rassismus, wie sie zu Zeiten des Kolonialismus und Nationalsozialismus oft vorkamen, sind heute in Deutschland selten beobachtbar. Präzenter sind subtile Formen des

Rassismus. Diese sind häufig auch eher kulturell als biologisch begründet (Mafaalani 2021, S. 34). Die Vorurteile bestehen zwar weiterhin, jedoch würden die meisten Personen diese nicht offen zeigen, um nicht als „Rassisten“ abgestempelt zu werden. Dieses Phänomen wird als „moderne Rassismus“ bezeichnet (Aronson et al. 2008, S. 483). Betroffene erfahren dadurch nach wie vor Ungleichbehandlung, Ausgrenzung und Benachteiligung. Dies wurde auch durch empirische Studien belegt: Proband*innen gaben in Selbsteinschätzungen vor, weniger rassistisch zu sein, als sie tatsächlich sind. So traten bei den Proband*innen, sobald sie unter Stress standen und schnelle Entscheidungen treffen mussten, Vorurteile zum Vorschein, von denen die Proband*innen in der Befragung noch meinten, sie nicht zu haben. Bei unter Stress stehenden Personen kommen rassistische und diskriminierende Verhaltensweisen damit stärker zum Ausdruck, als in einer als nicht stressig empfundenen Situation, soweit solche Verhaltensweisen in den Personen denn veranlagt sind (Aronson et al. 2008, S. 484). Typisch für modernen Rassismus ist außerdem, dass er nicht intentional, also nicht beabsichtigt ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Form zu weniger Benachteiligung führt.

Diskriminierung

Unter Diskriminierung wird eine ungerechtfertigte negative oder schädliche Verhaltensweise gegenüber einem Mitglied oder einer Gruppe allein wegen der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe verstanden (Aronson et al. 2008, S. 482). Rassismus ist nur eine Form von Diskriminierung. Weitere Formen sind unter anderem Sexismus (Diskriminierung aufgrund des Geschlechts), Homophobie (Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung), Ableismus (Diskriminierung aufgrund von Behinderung), Antisemitismus (Diskriminierung gegenüber Jüdinnen und Juden) oder Klassismus (Diskriminierung aufgrund von sozialer Herkunft).

Auffallend ist, dass sich Diskriminierung zwar immer gegen Personengruppen richtet, es sich jedoch meistens um eine allgemeine sogenannte Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit handelt. So verhalten sich Personen, die allgemeine Hierarchien zwischen sozialen

Gruppen befürworten, oft diskriminierend gegenüber mehreren Gruppen, was dazu führt, dass Personen, die stark rassistisch handeln, oft auch beispielsweise homophobe Denkmuster internalisiert haben (Küpper und Zick 2022). Diskriminierung entsteht durch vorurteilsbehaftetes Wissen, welches besonders dann zum Tragen kommt, wenn echtes Faktenwissen über eine vermeintliche Personengruppen fehlt.

Diese vorurteilsbehaftete Wahrnehmung steuert auch unsere Interpretation von Realsituationen und Medienberichten. So nehmen Personen besonders das wahr, was zu ihren Vorurteilen passt. Situationen, die Ihre Vorurteile widerlegen, werden eher ausgeblendet (Küpper und Zick 2022). Die Personen fühlen sich in der Folge in ihren stereotypen Annahmen bestätigt, ihre Vorurteile verstärken sich dadurch zusätzlich.

Obwohl viele Formen von expliziter Diskriminierung gegen das Gesetz verstoßen, können nach wie vor Stereotype und Vorurteile zum Vorschein und auf folgenschwere Art und Weise im Verhalten zum Ausdruck kommen. Ähnlich wie modernen Rassismus gibt es auch andere moderne Diskriminierungsformen, die sich häufig eher auf subtilere Art und Weise äußern, jedoch starke negative Konsequenzen mit sich bringen.

Die Folgen von Diskriminierung bei Betroffenen können sehr bedrohlich sein und sich stark auf die psychische Gesundheit in Form von Stress, geringerem Selbstwertgefühl oder sogar einem erhöhtem Suizid-Risiko auswirken (Küpper und Zick 2022).

Intersektionalität

„Unter Intersektionalität wird das Zusammenwirken unterschiedlicher politisch-sozialer Strukturkategorien (z. B. Geschlecht, Klasse, Nationalität, Sexualität, Alter, etc.) verstanden, die durch ihre Kombination zu spezifischen Unterdrückungserfahrungen führen. Dahingehend unterstreicht die Intersektionale Theorie, dass sich Formen der Unterdrückung nicht additiv aufsummieren lassen, sondern ineinander verschränkt zu bestimmten Bildern und Benachteiligungen zusammenspielen (Baer et al., 2010)“ in (Göksoy und Gales 2022, S. 173–174). So machen beispielsweise Schwarze Frauen oft andere

Diskriminierungserfahrungen als jüdische Männer mit Behinderung. Die Intersektionalität ist stets mitzudenken, da das Zusammentreffen von Identitätsmerkmalen oft zu spezifischen Erfahrungen und Diskriminierungen führt (Mafaalani 2021, S. 22).

Rassismus an Schulen

„Schule als Ort von Toleranz und Weltoffenheit soll es jungen Menschen ermöglichen, die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren. Indem Schülerinnen und Schüler sich mit anderen Identitäten befassen, sich in diese hineinversetzen und sich mit diesen auseinandersetzen, schärfen sie ihr Bewusstsein für ihre eigene Identität. Dabei erfahren sie, dass Vielfalt gesellschaftliche Realität ist und die Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität bedeutet“ (Bildungsplan Baden-Württemberg 2016). Die Forderungen des Bildungsplans des Landes Baden-Württemberg sind eindeutig. Die Schule soll ein Ort frei von Angst und Diskriminierung sein. Tatsächlich entspricht die Realität an Schulen in Baden-Württemberg bisher nicht dieser Zielsetzung. Diskriminierung und Rassismus sind omnipräsent.

In einer Studie von Bonefeld und Dickhäuser 2018, wurde untersucht, ob Lehrkräfte bei der Benotung von Schülerinnen und Schülern diskriminierend handeln. Dies wurde erfasst, indem Lehrkräften das Diktat eines Schülers mit deutsch klingendem Namen (Max) sowie das Diktat eines Schülers mit türkisch klingendem Namen (Murat) zur Korrektur vorgelegt wurden. Hierbei stellte sich heraus, dass bei gleicher Fehleranzahl das Diktat des Schülers namens Max deutlich besser bewertet wurde als das Diktat des Schülers mit dem Namen Murat. Es gibt für dieses Ergebnis in diesem Experiment keine andere Erklärung als rassistische Zuschreibungen der Lehrkräfte.

Erschreckende Ergebnisse zeigten sich auch bei den Pisa-Studien mit dem sogenannten „PISA-Schock“ Anfang der 2000er Jahre. Hier wurde deutlich, dass in kaum einem anderen OECD-Land als Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und schulischem Misserfolg so groß war wie in Deutschland (OECD 2010

S.14) Ein weiteres Problem ist die Segregation von Kindern aufgrund ihrer Herkunft. Die Zuteilung der Grundschulen nach Wohngebieten sorgt dafür, dass es Schulen gibt, an denen kaum Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu finden sind und solche, an denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund sehr hoch ist.

Manche Weiße Eltern finden Möglichkeiten, um diese bestehenden Unterschiede sogar noch zu verstärken. Sie umgehen die Zuteilung zu ihrer Stadtteilschule, sodass ihr Kind nicht auf eine abwertend genannte „Brennpunktschule“ gehen muss (Karakayali und zur Nieden 2013, S.69). So gibt es Berliner Schulen, in denen der Anteil nichtdeutscher Kinder um 200 Prozent höher liegt als der Durchschnitt des Einzugsgebiets, ebenso gibt es Schulen an denen der Anteil deutscher Schüler*innen deutlich höher liegt als der des Einzugsgebiets (Karakayali und zur Nieden 2013, S. 67). Oft wird die Einteilung durch organisatorische Abläufe legitimiert, beispielsweise durch „evangelische Klassen“ (Karakayali und zur Nieden 2013, S. 69).

Außerdem gibt es auch pädagogische (Grund-) Schulangebote, wie zum Beispiel Theaterklassen oder Montessori-Ansätze, von denen sich besonders herkunftsdeutsche Eltern angesprochen fühlen (Karakayali und zur Nieden 2013, S. 69).

Auch wenn Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gemeinsam beschult werden, steht am Ende der Grundschule eine Entscheidung, welche starken Einfluss auf die gesamte weitere Schullaufbahn hat. Am Ende der vierten Klasse wird die Empfehlung der zuständigen Lehrkraft für die weiterführende Schule ausgesprochen. Hierbei wurde mehrfach empirisch belegt, dass der familiäre Hintergrund bei der Entscheidung eine sehr große Rolle spielt. Demnach haben Kinder aus bildungsnahen Milieus und sozial privilegierten Lagen weit größere Chancen, den Zugang zum Gymnasium zu erhalten, als Kinder von Eltern ohne Bildungsabschluss oder von Facharbeitern (Kramer 2009, S. 204-205). Dies benachteiligt Kinder, welche potentiell von Rassismus betroffen sind, zusätzlich, da Kinder mit Migrationshintergrund statistisch häufiger Familien mit geringerem sozio-ökonomischen Status angehören (Behrning et al. 2022). Die Schulempfehlung ist zwar nicht bindend, trotzdem richten sich viele Kinder und Eltern nach der empfohlenen

Schulform. Die diskriminierende Bewertung der Lehrkräfte hat damit Einfluss auf die gesamte weitere Schullaufbahn der Kinder.

Während die genannten Gründe eher dem institutionellen Rassismus zuzuordnen sind, gibt es an deutschen Grundschulen ebenfalls viele Fälle von Alltagsrassismus. Dieser findet durch niedrigschwellige Sticheleien oder offen rassistischen Äußerungen seinen Ausdruck. Alltagsrassismus findet sowohl von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen wie auch auf Ebene der Schüler*innen statt. Barbara Rösch (2019, S. 61) berichtet von einer Befragung mit Schwarzen Kindern zu ihren Rassismuserfahrungen. Hierbei wird deutlich, dass Schwarze Kinder besonders zum Zeitpunkt des Eintritts in die Schule vermehrt Rassismuserfahrungen durch andere Kinder und seitens der Lehrkräfte machen. Oft ist die Schule der erste Ort, an dem solche Erfahrungen gemacht werden. In der Studie berichten alle befragten Kinder von Rassismuserfahrungen in Form von Sticheleien, Ironie, Missachtung oder Benachteiligung.

Eggers (2005, S. 353) untersuchte rassifizierte Einstellungen der Schülerinnen und Schüler. Hierbei stellte sie fest, dass zum Zeitpunkt der Einschulung rassifizierte Gedanken bei Schüler*innen signifikant anstiegen. In der Schule kommen also nicht nur rassistische Vorurteile der Kinder zum Ausdruck, sondern werden auch durch die Schule als Institution sowie die schulische Sozialisierung verbreitet.

Ein weiteres Problem ist häufig das unzureichende Eingreifen von Lehrkräften. In vielen Erfahrungsberichten von Schwarzen Kindern lautet die Reaktion der Kinder auf rassistische Vorfälle, dass dies nicht so gemeint gewesen sei. Den Kindern wird damit vermittelt, dass sie zu sensibel seien (Rösch 2019, S. 60). Solche Reaktionen sprechen den Kindern ihre Erfahrungen ab oder bagatellisieren diese. Daraufhin hören Kinder oft auf, rassistische Übergriffe als solche wahrzunehmen oder zu verurteilen. Schließlich werden rassistische Übergriffe weiterhin als normal eingestuft und Täter*innen handeln weiter rassistisch, ohne dafür Konsequenzen zu tragen.

Rassismuspräventionsansätze

Rassismusprävention an Schulen nach Göksoy und Gales (2022)

Um die Gesellschaft in Zukunft rassismuskritischer zu gestalten, gegebene Machtverhältnisse aufzulösen und dem Bildungsauftrag der einzelnen Länder nachzugehen, ist Rassismusprävention an Schulen ein zentrales Thema. Es gibt verschiedene Ansätze, um gegen Rassismus an Schulen vorzugehen. Da Schulen durch die Konstellationen von Schüler*innen und Lehrer*innen sehr unterschiedlich aufgebaut sind, bedarf es eines unterschiedlichen Umgangs mit dem Thema. Hier beziehe ich mich auf Rassismusprävention nach Göksoy und Gales (2022). Hierbei wird Rassismusprävention an Schulen in zwei Bereiche eingeteilt. Der erste Bereich richtet sich an Lehrkräfte, die eine zentrale Rolle zur Gestaltung des Schulklimas sowie eine große Verantwortung zur möglichen Reproduktion von institutionellem Rassismus tragen. Der zweite Teil richtet sich an die Ebene des Unterrichts. Beide Bereiche bedingen sich gegenseitig und sind nicht klar voneinander zu trennen, da das Lehrer*innenverhalten einen großen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts hat.

Präventionsmöglichkeiten auf Ebene der Lehrkräfte:

1. Intersektionale Perspektive einnehmen

Für Lehrkräfte ist es wichtig, dass eine bewusste intersektionale Perspektive eingenommen wird (Göksoy und Gales 2022, S. 173). Lehrkräfte sollen Wissen darüber erwerben, dass die Ausprägung von Diskriminierungen und Rassismen mehrdimensional, vielschichtig und überlagernd sind. Dazu gehört zunächst zu wissen, welche Formen von Diskriminierung es gibt und in welchen Dimensionen diese auftreten können.

2. Selbstreflexivität und Fehlerfreundlichkeit der Lehrkräfte

Ein besonderer Schwerpunkt, wenn es um Rassismusprävention an der Schule geht, liegt bei einer reflexiven und selbstkritischen Haltung der Lehrkräfte. Hierbei bedeutet Selbstreflexivität auch das Erkennen der

eigenen Positionierung sowie der Struktur der Schule als Ganzes. Hierbei gilt es immer wieder kritisch zu hinterfragen, welche Voreingenommenheiten oder Benachteiligungen manche Schüler*innen erfahren und wie Lehrkräfte unbewusst oder bewusst dazu beitragen. Außerdem sollen Lehrkräfte herausfinden, mit welchen Praktiken man Rassismen entgegenwirken kann. Hierbei betonen Göksoy und Gales (2022, S. 174) auch, dass es wichtig sei, die institutionellen Grenzen nicht als Vorwand für das Nicht-Handeln zu nutzen, sondern immer auszuprobieren, welche Möglichkeiten Lehrkräfte haben. Da Lehrkräfte in der Schule in einem hierarchischen Machtverhältnis zu ihren Schüler*innen stehen und ein gravierender Teil rassistischer Diskriminierung von Ihnen ausgeht, ist es wichtig, Lehrkräfte zum Umdenken anzuregen. Hierbei können Seminare oder Trainings hilfreich sein.

Um einen selbstkritischen Blick für die eigene Positionierung in Bezug auf Rassismus zu erhalten, können Fragen zur kritischen Selbstreflexion für Lehrende helfen. Hierfür haben May und Sequeira Dileta (2019, S. 31), unter Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen, einige Fragen gesammelt, die dabei helfen sollen, die eigene Rolle als Lehrkraft kritisch zu reflektieren. Fragen wie „Welche Lebensrealitäten habe ich (nicht) im Blick?“ sollen dabei helfen, den eigenen Standpunkt innerhalb eines von Rassismus dominierten Systems einzuordnen. Außerdem sollten Lehrkräfte eine Vorbildfunktion einnehmen. Hierbei ist wichtig, dass sie nicht etwa durch Othering-Praktiken eine soziale Norm schaffen in der von Rassismus betroffene Schüler*innen anders behandelt werden als Schüler*innen, die davon potenziell nicht betroffen sind. Dies ist besonders wichtig, da sich Schüler*innen am Verhalten der Lehrkraft orientieren und sich das Verhalten der Lehrkraft auf die Schüler*innen überträgt.

3. Kooperation mit den Eltern

Besonders wenn es um Themen wie kulturelle Differenzen in der Erziehung oder Bildung geht, ist es wichtig, die Meinungen und Ansichten der Eltern einzuholen und diese ernst zu nehmen. Auch hierbei ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte ihre eigenen Standpunkte

und Handlungsweisen rassismuskritisch hinterfragen und den Eltern empathisch begegnen.

Präventions- und Interventionsmöglichkeiten auf Ebene des Unterrichts

Der zweite Teil der Rassismusprävention nach Göksoy und Gales (2022) bezieht sich auf Handlungsmöglichkeiten zur Rassismusprävention im Unterricht.

4. Vermeidung von Rassismus Amnesie

Rassismus-Amnesie bedeutet, dass einige Menschen, insbesondere diejenigen, die sich als nicht-rassistisch betrachten, die Existenz von Rassismus und rassistischen Strukturen in unserer heutigen Gesellschaft und in unseren Institutionen leugnen oder ignorieren, da sie davon ausgehen, dass es Rassismus nur in der Vergangenheit gab.

Dies kann dazu führen, dass Rassismus und rassistische Praktiken und Vorurteile nicht erkannt und bekämpft werden. Um dem entgegenzuwirken ist es wichtig, dass das Thema Rassismus nicht nur als Reaktion auf rassistische Vorfälle in der Vergangenheit behandelt wird. Eine solche einseitige Behandlung kann dazu führen, dass es zu einer „Sensationalisierung von Rassismus“ kommt (Göksoy und Gales 2022). In diesen Fällen wird rassistisches Handeln lediglich als Ausnahme kategorisiert. Wichtiger ist es, den Schüler*innen ein reflexives und sensibles Verhalten naheulegen. Um dies zu erreichen, ist es essentiell, die Schüler*innen in ihren „Sozial- und Problemlösungskompetenzen zu fördern und zu stärken, um rassistische Einstellungen, Äußerungen und Handlungen frühzeitig zu entnormalisieren“ (Göksoy und Gales 2022, S. 185).

5. Facettenreiche und Diskursorientierte Sensibilisierung von allen Schüler*innen

Ein zentrales Anliegen ist auch, dass Rassismus von allen Schüler*innen thematisiert wird, und die Behandlung nicht etwa allein mit potentiell betroffenen Schüler*innen erfolgt. Hierbei ist es wichtig, nicht von Kindern, welche einer potenziell von Rassismus betroffenen Gruppe

angehören, zu erwarten, von ihren rassistischen Erfahrungen eigenständig zu berichten oder Rassismus eigenständig aufzudecken oder zu melden.

6. Formulierung von klaren Zielen

Zusätzlich merken (Göksoy und Gales 2022) an, dass die Ziele von Rassismusprävention klar definiert sein müssen. Sie kritisieren, dass oft das Ziel „Gleichwertigkeit“ lautet, ohne das Wort genau zu definieren. Zwar ist Gleichwertigkeit ein sehr wichtiges und erstrebenswertes Ziel, jedoch handle es sich dabei vielmehr um eine Utopie, in dessen Richtung man kommen möchte, die jedoch in unserer Gesellschaft nur sehr schwer zu erreichen ist, da Diskriminierung allgegenwärtig ist. Eine Gefahr bei dieser Formulierung ist, dass von Diskriminierung betroffenen Personen ihre Erfahrungen abgesprochen werden und es zu einer Rhetorik der „Farbenblindheit“ kommen kann. Dieses Phänomen beschreibt eine Überbetonung dessen, dass alle Menschen gleich sind. Dadurch werden Menschen, die immer wieder Diskriminierung erleben, in ihren Erfahrungen nicht ernst genommen.

7. Mit Schüler*innen Wissen über individuellen Rassismus konstruieren

Wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, was individueller Rassismus und Alltagsrassismus bedeutet. Dies kann nicht durch Frontalunterricht gelernt werden. Es sollen hierfür vielfältige Methoden angewendet werden, sodass die Kinder wirklich verstehen können, was Alltagsrassismus bedeutet. Angestrebt wird hierbei, die Kinder zu sensibilisieren, sodass sie Rassismen schon in subtilen und niedrigschwelligen Details erkennen können. Dies steht einer alleinigen Behandlung von Rechtsextremismus entgegen, da hier der Anschein erweckt werden kann, Rassismus bestehe nur in extremen Formen.

8. Mit Schüler*innen Wissen über strukturellen Rassismus konstruieren

Neben dem Wissen über individuellen Rassismus, sollten Schüler*innen auch Wissen über strukturellen Rassismus erwerben. Die Kinder sollen verstehen, dass Rassismus nicht nur ein Problem unter Mitschüler*innen auf dem Pausenhof ist, sondern auch im „großen Ganzen“ stattfindet. Sie sollen verstehen, wie das Gesellschaftssystem durch rassistische

Strukturen dominiert ist und Rassismus an Institutionen wie Schulen und der Polizei ein Problem darstellt.

9. Mit Schüler*innen Wissen über nicht-intentionalen Rassismus konstruieren.

Schüler*innen sollen dafür sensibilisiert werden, wie Rassismus in alltäglichen Situationen aufkommen kann, ohne dass dies beabsichtigt geschieht. Die Frage danach, wann etwas als rassistisch gilt, liegt immer im Entscheidungsvermögen der von Rassismus betroffenen Person. Durch eine solche Sensibilisierung sollen die Kinder lernen, selbst sensibler mit Aussagen und Handlungen umzugehen, die als rassistisch interpretiert werden können. Es ist außerdem wichtig, eine kritische Haltung einzunehmen und eigene Äußerungen oder Handlungen zu reflektieren, auch wenn diese aus einer guten Absicht heraus geäußert wurden.

Rassismusprävention an Grundschulen (Rösch 2019)

Gerade in der Grundschule, in der Kinder noch stark in ihren Werten und Einstellungen geprägt werden können, ist eine rassismuskritische Haltung elementar.

In Grundschulen werden alle Kinder einer Altersgruppe, bis auf wenige Ausnahmen, gemeinsam unterrichtet, was oft zu einer großen Vielfalt innerhalb des Klassenzimmers führt.

In diesem Kontext wird auch im baden-württembergischen Bildungsplan für die Grundschule gefordert, einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt in den Klassen anzustreben.

Im Unterschied zu allgemeinen schulischen Bestrebungen, rassismuskritisch zu arbeiten, gibt es in der Grundschule methodische Unterschiede, was die Behandlung von Rassismus angeht.

In Diskussionen zur Gestaltung von Rassismusprävention werden Grundschüler*innen oft unterschätzt, da viele Lehrkräfte davon ausgehen, Grundschüler*innen seien zu jung, um sich mit Themen wie Rassismus auseinanderzusetzen.

Außerdem wird oft angemerkt, dass die Realität von Rassismus für Kinder zu brutal sei. Jedoch finden rassistische Handlungsmuster bereits in der Grundschule statt, was eine Behandlung essentiell macht. Da manche Kinder schon früh von rassistischer Diskriminierung betroffen sind, ist es wichtig, alle Kinder für solche Themen früh zu sensibilisieren. Sensible und komplexe Themen wie Rassismus müssen jedoch in der richtigen Art und Weise aufbereitet sein. Im Folgenden werden einige Grundlagen für eine rassismuskritische Grundschule nach Rösch (2019) analysiert und zusammengeführt.

Auch in diesen Forderungen beziehen sich einige Punkte speziell auf die Verantwortung von Lehrkräften. Rösch (2019, S. 81) betont, dass die Basis für eine rassismuskritische Grundschule die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit als Lehrkraft ist. Hierfür sind folgende Punkte essenziell:

1. Die Notwendigkeit, bei rassistischen Vorfällen aktiv einzugreifen. Dies gilt für alle an der Schule arbeitenden Personen. Wichtig ist hierbei, dass Rassismus, auch in subtilen Formen, nicht toleriert wird.

2. Eigene Einstellungen und Handlungsmuster sollen hinterfragt werden. Hierzu eignet sich das Durchlaufen des Anti-Bias-Programms, eine kritische Selbstreflexion über Fragen, sowie ein Bewusstwerden über die eigene rassifizierte [Weiße] Identität.

3. Über Inhalte neu nachdenken

Hierbei gilt es für Lehrkräfte, Alltagsrassismus in Sprache, Handeln und Medien zu erkennen und gewohnte Verhaltensweisen zu hinterfragen. Außerdem liegt es an den Lehrkräften, sich Wissen über die Vielfältigkeit des Lebens von PoC in Deutschland anzueignen, um betroffene Kinder und deren Lebensrealität besser verstehen zu können.

4. Hinterfragen der Bedeutung von „Kultur“

Das Anerkennen von Kultur als etwas Vielfältiges. Lehrkräfte müssen verstehen, dass sich nicht alle Kinder genau einer Kultur zuordnen können und dies auch nicht notwendig ist.

5. Ein sensibler Blick bei der Beschäftigung mit „Afrika“

Die Thematisierung durch einen eurozentristischen und kolonialen Blickwinkel ist dringend zu vermeiden. Außerdem sollte niemals Afrika als ein Land dargestellt werden.

6. Weißsein – ein Privileg

Lehrkräfte und an der Schule arbeitende Personen sollen sich, wenn es sich um Weiße Personen handelt, ihrer Privilegien bewusstwerden. Ein Bewusstwerden der eigenen Privilegien führt dazu, die geltende Norm zu hinterfragen, in der Weiße Menschen Vorteile in allen Lebensbereichen haben.

7. Vermeidung von Farbenblindheit in Bezug auf Rassismuskritik.

Auch gut gemeinte Ansätze nach dem Motto „Aber für mich sind doch alle Kinder gleich“ können dazu führen, dass rassistische Erfahrungen Schwarzer Schüler*innen negiert werden.

8. Rassismuskritische Lernumgebung

Der Klassenraum und die Arbeitsmaterialien sollen so verwendet werden, dass hier keine rassistischen Stereotype widergespiegelt werden. Hierzu eignet es sich zum Beispiel, auch Landkarten zu verwenden, die nicht eurozentristisch sind. Auch alle Bücher und Lehrmaterialien sollen in Bezug auf stereotype und diskriminierende Darstellungen hinterfragt werden. Stattdessen ist es wichtig, Lehrmaterialien zu verwenden, die Diversität abbilden, sodass sich alle Kinder gleichermaßen repräsentiert fühlen (Rösch 2019, S. 24).

Anti-Bias Ansatz

Anti-Bias ist ein Ansatz der Anti-Diskriminierungsarbeit, mit dessen Hilfe, „Sensibilisierungs-, Wahrnehmungs-, Bewusstwerdungs-, und Veränderungsprozesse im Gegenstandsbereich Diskriminierung auf einem Weg zu weniger Voreingenommenheit und weniger sozialen Schief lagen unterstützt werden“ (Trisch 2013, S. 9).

Der Begriff „Bias“ ist Englisch und bedeutet „Voreingenommenheit“, „Befangenheit“ oder „Schief lage“. Er soll durch die offene Formulierung

verdeutlichen, dass es sich dabei um jede Form von Diskriminierung handelt. Da in der deutschen Übersetzung nicht ganz deutlich wird, dass es sich nicht nur um Diskriminierungen auf persönlicher, sondern gleichermaßen um solche auf gesellschaftlicher Ebene handelt, wird die Bezeichnung auch als „Vorurteil und gesellschaftliche Schieflage“ übersetzt (Trisch 2013, S. 39). In Kombination mit der Präposition „Anti“ wird deutlich, dass das Kernanliegen des Ansatzes ist, sich gegen jegliche Formen von Vorurteilen und gesellschaftlichen Schieflagen zu wehren. Der Ansatz entstand 1989 in den USA von Louise Dermann-Sparks, als Gegenentwurf zu bereits bestehenden multikulturellen oder Antirassistischen Ansätzen, die sich oft durch eine „Farbenblindheit“ auszeichnen (Trisch 2013, S. 40). Farbenblindheit bezeichnet die Annahme, die Hautfarbe einer Person sei irrelevant und sollte nicht beachtet werden. Diese Idee beruht auf dem Gedanken, dass alle Menschen gleich sind und dass das Ignorieren von Unterschieden wie Hautfarbe zur Gleichstellung beiträgt. Dies kann jedoch auch dazu führen, dass rassistische Diskriminierung nicht erkannt und somit auch nicht bekämpft wird. Im Gegensatz dazu zielt der Anti-Bias-Ansatz darauf ab, sich seiner eigenen Vorurteile bewusst zu werden und aktiv dagegen vorzugehen.

Göksoy und Gales (2022, S.180) zitiert für eine Definition des Anti-Bias Ansatzes Bovha und Kontzi (2009, S.296): „Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass jeder Mensch Vorurteile hat, die er oder sie seit frühester Kindheit erlernt haben. Dies geschieht in erster Linie über Bilder und Haltungen, die durch das eigene Umfeld vermittelt werden (wie z. B. durch Familie, Freund*innen, Kindergarten und Schule, Schulbücher und Medien usw.). Anti-Bias zielt darauf ab, sich dieser Voreingenommenheit bewusst zu werden und damit die Möglichkeit zu schaffen, diese auch wieder ‚verlernen‘ zu können.“

Die Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes (Trisch 2013, S. 46–47) sind die Folgenden:

- Jeder Mensch macht Erfahrungen mit Diskriminierungen.

Diese Annahme wird dadurch begründet, dass jeder Mensch in strukturelle Ungleichgewichte eingebunden ist. Sowohl Personen in

privilegierten Positionen als auch solche in unterdrückten Positionen machen Erfahrungen mit Diskriminierung sowie damit, selbst andere Personen zu diskriminieren, auch wenn dies unterbewusst geschieht.

- Jeder Mensch hat Vorurteile

Der Anti-Bias Ansatz macht sich von dem Ziel frei, Vorurteile vollständig abzubauen. Vielmehr wird angestrebt, eine vorurteilsbewusste Haltung einzunehmen. Der Anti-Bias-Ansatz verabschiedet sich auch von dem Gedanken, dass Vorurteile individuelle Fehlurteile seien und geht stattdessen davon aus, dass sie gesellschaftlich internalisiert sind (Trisch 2013, S. 46).

- Einbezug aller Formen der Diskriminierung

Der Anti-Bias Ansatz zielt darauf ab, alle Formen der Diskriminierung wie Rassismus, Sexismus, Homophobie, Ableismus, etc. gleichermaßen zu behandeln. Verschiedene Formen der Diskriminierung sind alle durch asymmetrische gesellschaftliche Machtverhältnisse zu begründen. Da sich verschiedene Formen der Diskriminierung gegenseitig überlappen und in Form von Intersektionalität bedingen, ist eine übergeordnete Sichtweise auf Diskriminierung laut dem Anti-Bias Ansatz sinnvoll (Trisch 2013, S. 47).

- Interpersonelle, institutionelle und diskursive Diskriminierungsebenen

Viele vorherige Anti-Diskriminierungsansätze richten sich besonders an interpersonelle Diskriminierung. Der Anti-Bias Ansatz richtet sich jedoch explizit auch an die institutionelle Diskriminierung und möchte davon wegkommen, Rassismus nur als Fehlverhalten einzelner Personen zu betrachten.

Der Prozess des Anti-Bias-Ansatzes ist in vier Schritte unterteilt. Die Folgende Formulierung bezieht sich auf die Arbeit als Lehrkraft. Jedoch findet der Prozess mit jeder Altersgruppe nach diesem Schema statt.

1. Stärkung der „Ich-Identität“ und der „Bezugsgruppenidentität“.

Dies bedeutet, dass Lehrkräfte sich selbst die Frage stellen, wer sie sind und welche Gruppenzugehörigkeiten sie haben. Manche Gruppenzugehörigkeiten sind selbst ausgesucht (z.B. berufliche

Orientierung), andere sind von außen zugeschrieben („Person mit Migrationshintergrund“). Außerdem soll reflektiert werden, in welchem Machtverhältnis die Bezugsgruppen zueinanderstehen. → Durch diese Reflexion ergibt sich die Ich-Identität.

2. Respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber der Diversität der Menschheit.

Ziel ist es, vielfältige Zugehörigkeiten der gegenüberstehenden Personen wahrzunehmen und zu bestärken. Alle Menschen nehmen unterschiedliche Konfliktsituationen sehr unterschiedlich wahr und reagieren unterschiedlich darauf.

3. Sensibilisierung von Vorurteilen und Förderung des kritischen Denkens.

Lehrkräfte sollen sich selbst hinterfragen und alltägliche Situationen im Klassenzimmer mit einem kritischen Auge betrachten. Wo und Wie entsteht Diskriminierung in der lehrenden Tätigkeit? Und wie kann dem entgegengewirkt werden? Lehrkräfte sollen reflektieren, wann Vorurteile zu Diskriminierung werden und wo ihnen Diskriminierung im Alltag begegnet.

4. Die Motivation und Fähigkeit, selbst aktiv gegen Rassismus zu werden, soll entwickelt werden.

Es wird gefordert, die Schüler*innen darin zu unterstützen, einen rassismuskritischen Blick einzunehmen, Dinge als ungerecht wahrzunehmen und dafür eine Sprache zu finden. Dazu soll jede Lehrkraft selbst eine klare Position bezüglich Ausgrenzung und Diskriminierung beziehen und andere ebenfalls in diesem Prozess ermutigen.

„Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“

Der Fokus dieser Untersuchung soll sich auf das Schulnetzwerk „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ beziehen. Deshalb folgt nun eine Einführung in die Arbeit des Netzwerks.

Bei „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ handelt es sich um ein Schulnetzwerk, welches sich gegen Diskriminierung an Schulen einsetzen möchte. Inzwischen sind bundesweit über 3.600 Schulen an dem Projekt beteiligt und nennen sich „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“. Somit ist es das größte Schulnetzwerk Deutschlands. Die Ursprünge von SoR-SmC stammen aus Belgien, wo das Projekt im Jahr 1988 ins Leben gerufen wurde.

Es handelt sich hierbei um ein Projekt für alle Mitglieder der Schule. „Es bietet Schüler*innen und Pädagog*innen die Möglichkeit, das Klima an ihrer Schule aktiv mitzugestalten, indem sie sich bewusst gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden“ (Schule ohne Rassismus 2022). Dabei geht das Netzwerk nicht nur gegen Rassismus, sondern auch gegen andere Formen der Diskriminierung, wie Homo-, Bi-, Transfeindlichkeit, Mobbing und Ableismus vor. Das Ziel von SoR-SmC ist, Schulen zu vernetzen, sodass sie sich für die Menschenwürde einsetzen (Schule ohne Rassismus 2022). Ein häufig genanntes Ziel ist „Gleichwertigkeit“. Das Netzwerk ist in verschiedene Ebenen unterteilt. Es gibt eine Bundeskoordination sowie mehrere Landeskoordinationen und Regionalkoordinationen. Die einzelnen Koordinationen stehen auch mit außerschulischen Kooperationspartner*innen im Kontakt und können bei der Durchführung von Projekten zur Hilfe gerufen werden und sollen die Schulen bei ihren Vorhaben unterstützen.



Abbildung 1: Akteure des Netzwerks, (Goddar et al.2016, S. 34)

Die Aktionen, die durchgeführt werden, sind den Schulen selbst überlassen. Es gibt keine Kriterien, welche Schulen erfüllen müssen, um eine „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ zu sein, nur zum Zeitpunkt des Beitritts der Schulen zum Schulnetzwerk gibt es einige Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen. Diese werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

Der Weg zu einer „Schule ohne Rassismus- Schule mit Courage“

Um eine „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ zu werden, müssen mindestens 70 Prozent der Mitglieder in Schulen (alle Personen, die an der Schule lernen oder arbeiten), eine Selbstverständniserklärung abgeben, indem drei Punkte unterschrieben werden. Der Stimmzettel, der auf der Website abgerufen werden kann, sieht folgendermaßen aus.

Schule	ohne Rassismus
Schule	mit Courage

Als *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* werden wir nach diesen Leitlinien handeln:

1. Ich setze mich dafür ein, dass meine Schule nachhaltige Projekte, Aktionen und Veranstaltungen durchführt, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, dann wende ich mich dagegen, spreche dies an und unterstütze eine offene Auseinandersetzung, damit wir gemeinsam Wege finden, einander respektvoll zu begegnen.
3. Ich bin aktiv, damit meine Schule jedes Jahr Projekte gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, durchführt.

**Ich will, dass meine Schule in das Netzwerk
Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage eintritt.**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ja	Nein

Abbildung 2: Quelle: Schule ohne Rassismus, 2022

Um diese Abstimmung zu veranlassen, bedarf es Personen, die sich als Initiativgruppe für das Projekt einsetzen. Diese können zum einen Schüler*innen wie auch an der Schule arbeitende Personen sein. Außerdem soll die gesamte Schule über das Vorhaben informiert werden. Wenn es zur Selbsterklärung kommt, betont das Netzwerk, wie wichtig es sei, dass sich die Abstimmung nicht nur an die Schüler*innen richtet, sondern dass hierbei alle Personen angesprochen werden, die an der

jeweiligen Schule arbeiten oder lernen, da diese gemeinschaftlich für das Schulklima verantwortlich sind.

Wenn der Schritt der Selbstverpflichtung erfolgt, erhält die Schule ein Schild, auf dem das Logo des Netzwerks „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ gedruckt ist. Zum Anlass der Übergabe des Schildes gibt es oft eine Zeremonie, bei der das Schild an der Schulmauer befestigt wird. Das Schild und damit die Worte „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“, die nun sichtbar an der Schulwand hängen, sollen laut der Website von SoR-SmC nicht als „Zertifikat“ für eine rassismusfreie Schule gelten. Es soll die Schulmitglieder daran erinnern, welche Selbstverpflichtung sie abgegeben haben, sich immer wieder mit Diskriminierung und insbesondere Rassismus auseinanderzusetzen und sich aktiv dagegen zu wehren. SoR-SmC betont dabei, dass der Titel „kein Zauberstab sei, der menschenfeindliche Einstellungen wie Rassismus, Antisemitismus, Homophobie, Muslimfeindlichkeit oder die Herabwürdigungen von Frauen einfach ausradiert“ (Schule ohne Rassismus, 2022).

Um zu gewährleisten, dass die Schüler*innen die Abstimmung bewusst durchführen und sich über den Inhalt der genannten Punkte im Klaren sind, regt SoR-SmC dazu an, die Punkte im Vorhinein mit den Schüler*innen zu diskutieren.

Außerdem soll die Wahl geheim und anonym stattfinden. Dazu gibt es auf der Website eine Erklärung, die sicherstellen soll, dass demokratische Grundsätze beachtet werden. Die Wahl wird durch mindestens drei Wahlleiter*innen bestätigt und geprüft. Falls bei der Abstimmung nicht die nötigen 70% erreicht werden, kann nach einer Beratung mit der Bundes- oder Landeskoordination die Abstimmung wiederholt werden.

Pat*innen

Ein weiteres Kriterium, um an SoR-SmC teilzunehmen, sind Pat*innen, die die Schulen in ihrem Vorhaben unterstützen. Die Schulen können sich eine*n Pat*in aussuchen, die das „Bekenntnis zu einem gleichwertigen und respektvollen Miteinander vereinen.“ Aufgabe der Pat*innen ist, bei Veranstaltungen die im Zusammenhang mit „Schule ohne Rassismus-

Schule mit Courage“ stehen, präsent zu sein und die Schule zu repräsentieren.

Pat*innen können auch eine Art Vorbildfunktion für Schüler*innen haben. Oft handelt es sich bei den ausgewählten Pat*innen auch um Personen, die Erfahrung mit Diskriminierung machen mussten.

Es können jedoch auch Personen sein, die in irgendeiner Weise für die Schüler*innen bedeutend sind. Oft handelt es sich um Kulturschaffende wie Musiker*innen oder Künstler*innen, es kann sich aber auch um Sportler*innen oder Politiker*innen handeln.

Wenn die Abstimmung erfolgt ist, und ein Pate oder eine Patin festgelegt wurde, kann die Schulleitung einen Aufnahmeantrag und einen Bestellschein für das Schild beantragen. Die Kosten für das Schild in entweder kleiner Ausführung (115€), oder großer Ausführung (160€), trägt die Schule selbst. Mit der Bestellung des Schildes erhält die Schule auch einen Ordner, in dem das Vorhaben von SoR-SmC, sowie Anregungen für Projekte beschrieben sind. Bei Grundschulen handelt es sich dabei um das „Handbuch Gleichwertigkeit“, welches in dieser Untersuchung analysiert wird. Die darin vorhandenen Materialien sollen die Schule dazu anregen, sich mit den Themen Diskriminierung und Rassismus auseinanderzusetzen.

Was eine „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ ausmacht

Nachdem eine Schule den Titel „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ erhalten hat, gilt es, sich nicht darauf auszuruhen. Jetzt soll die Schule beginnen, tatkräftige Projekte ins Leben zu rufen, die den Zielen von „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ gerecht werden. Die Projekte und die behandelten Themen haben einen sehr vielfältigen Charakter. Sie reichen von gemeinsamen Demonstrationen über Konzerte gegen Rassismus, Kunstprojekten, Diskussionsrunden mit Politiker*innen bis zu Veranstaltung von Gedenktagen. Es können außerdem Theatervorstellungen, Workshops und vieles mehr stattfinden. Die Regelmäßigkeit und den Umfang solcher Aktivitäten legt jede Schule selbst fest und kann je nach Schulart und Schulform sehr unterschiedlich ausfallen. Es gibt kein Mindestmaß an Aktivitäten, die von einer Schule erbracht werden müssen, um Teil des Netzwerks zu bleiben. Trotzdem

gibt es einige Empfehlungen, wie die Schulkultur auch langfristig verändert werden soll. Zum einen ist es hilfreich, regelmäßige Aktionen zu etablieren, zum Beispiel Aktionen jährlich am gleichen Tag durchzuführen, sodass sie langfristig verankert werden. Außerdem hilft es den Schulen, sich Unterstützung zu suchen und dabei eng mit der Landeskooperation der Schulen zusammenzuarbeiten. Zentrales Anliegen ist es auch, sich mit anderen am Netzwerk beteiligten Schulen zu vernetzen und auszutauschen. Einige Projekte werden so auch von mehreren Schulen in Kooperation durchgeführt.

„Schule ohne Rassismus- Schule mit Courage“ an Grundschulen

Das Programm von „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ richtet sich an jede Schulform. Neben Gymnasien, Gesamtschulen und SBBZs handelt es sich bei jeder 10. Schule um eine Grundschule.

Die Behandlung von Themen wie Rassismus und Diskriminierung in der Grundschule ist explizit gefordert. Um einen Leitfaden für Schulen bereitzustellen, hat das Netzwerk das Handbuch „Lernziel Gleichwertigkeit Grundstufe“ entwickelt, welches Grundschulen Anregungen und Handlungsempfehlungen geben soll. Der Inhalt des „Lernziel Gleichwertigkeit“ ist der zentrale Gegenstand meiner Analyse.

Methodisches Vorgehen

Theoretischer Rahmen:

Im ersten Teil dieser Untersuchung wurden verschiedene theoretische Modelle dargestellt. Es erfolgt zunächst eine Thematisierung von Rassismus und der gesellschaftlichen Entstehung dessen. Im nächsten Schritt wird thematisiert, in welchen Formen Rassismus auftritt. Vertieft wird das Problem Rassismus in Schulen behandelt. Hierbei soll thematisiert werden, wie Rassismus schon an Grundschulen auftritt.

Die Untersuchung soll jedoch auch anhand von Theorien zeigen, welche lösungsorientierten Strategien zur Rassismusprävention bestehen. Hierfür wird der „Anti-Bias-Ansatz“ erläutert und dessen Nutzen für die Arbeit an Grundschulen thematisiert. Außerdem werden zwei

Rassismuspräventionsansätze für Schulen thematisiert. Göksoy und Gales (2022) beschäftigen sich in ihrer Handlungsempfehlung mit allen Schulformen, während Rösch (2019) speziell Rassismusprävention an Grundschulen fokussiert. Am Ende des theoretischen Rahmens wird das Vorhaben des Netzwerks „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ erläutert.

Qualitative Forschung:

Um herauszufinden, welche Möglichkeiten und Grenzen sich durch die Rassismusprävention von SoR-SmC für Grundschulen ergeben, wird erforscht, welche Elemente aus anderen theoretischen Modellen zur Rassismusprävention sich im Präventionsansatz von SoR-SmC wiederfinden. Dazu erfolgt eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Als Forschungsgegenstand werden hierfür einzelne Kapitel des „Handbuchs Lernziel Gleichwertigkeit Grundstufe“, welches SoR-SmC als Material für die Grundschule bereitstellt, verwendet. Das Kategoriensystem, welches verwendet wird, wird durch deduktive Kategorienbildung, also von der Theorie abgeleitet, entwickelt. Die einzelnen Textelemente werden den Kategorien durch Tabellen zugeordnet. Anschließend wird analysiert, welche Kategorien sich bei SoR-SmC wiederfinden und welche nicht. Auf Grundlage dieser Analyse wird die Fragestellung: „Welche Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich durch die Rassismusprävention des Netzwerks „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ an Grundschulen?“ beantwortet. Anschließend werden die Limitationen der Untersuchung analysiert und daraus ein Fazit gezogen.

Forschungsgegenstand

Das Netzwerk „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ stellt für die Arbeit an Grundschulen einen Ordner namens „Handbuch Lernziel Gleichwertigkeit- Grundstufe“ von Goddar et al. (2016) bereit, der Grundschulen das Konzept von SoR-SmC näherbringen soll. Hierbei wird zunächst der Rassismuspräventionsansatz von SoR-SmC für die Grundschule erläutert. Außerdem werden hier Beispiele für Handlungsanweisungen in der Grundschule geboten. Da ich mich in

dieser Untersuchung auf Rassismusprävention konzentrieren werde, sich SoR- SmC jedoch auf jede Form der Diskriminierung bezieht, habe ich mich auf die einzelnen für diese Forschung relevanten Kapitel des Materials fokussiert, welche sich auf die Rassismusprävention und die Erklärung des Konzepts im Allgemeinen beziehen. Die folgenden untersuchten Kapitel sind:

1. Für eine Schule mit Courage
2. Multidimensionaler Präventionsansatz
3. Unser Selbstverständnis
4. Die Titelverleihung
5. Rechtspopulismus und Rechtsextremismus
6. „Die Hingucker“- Zivilcourage üben in der Gedenkstätte Wewelsburg
7. Praxisbeispiel „Eine Grundschule engagiert sich gegen Rechtsextremismus“
8. Rassismus
9. Für den Unterricht: Ist es in Ordnung heute noch N-Kuss zu sagen?

Das erste Kapitel „Für eine Schule mit Courage“ ist die Einleitung in das Buch, dort werden die Vorhaben und Ziele des Netzwerks beschrieben und erläutert. Es werden außerdem der Fokus der Arbeit des Netzwerks sowie die Grenzen dessen beschrieben.

Der zweite Teil, der analysiert werden soll, ist der „Multidimensionale Präventionsansatz“. Hier wird beschrieben, wie der Präventionsansatz von SoR-SmC gestaltet ist und auf welchen Ebenen dieser stattfindet.

Als drittes wird das Selbstverständnis, welches von SoR-SmC gefordert wird, analysiert. Durch das Selbstverständnis werden von SoR-SmC Standards festgelegt, welche erfüllt sein müssen, um an SoR-SmC teilzunehmen. Besonderer Fokus liegt hierbei auf dem Stimmzettel, welcher in den Schulen eingesetzt wird.

Der vierte Teil, der analysiert wird, ist die Titelverleihung. Hierbei wird beschrieben, wie Schulen, die an SoR-SmC teilnehmen, durch einen feierlichen Akt den Titel „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ erhalten.

In Folge darauf wird das Kapitel „Rechtspopulismus und Rechtsextremismus“ analysiert, sowie das dazu vorgeschlagene

Unterrichtsmaterial: „Die Hingucker“, und „Eine Grundschule engagiert sich gegen Rechtsextremismus“.

Abschließend wird das Kapitel „Rassismus“ analysiert, auch hierbei wird ein Blick auf einen Unterrichtsvorschlag geworfen dieser lautet: „Für den Unterricht: Ist es in Ordnung heute noch N-Kuss zu sagen?“

Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ist im Falle dieser Untersuchung besonders geeignet, da sie eine systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten bietet (Kuckartz 2018, S. 39). Der Textgegenstand wird hierbei, ähnlich wie bei selbsterhobenen Daten, beispielsweise Interviewtranskripten, analysiert. Zentral ist hierbei eine kategoriengeleitete Auswertung, die sich entweder aus dem Material in Form einer induktiven oder aus der Theorie in Form einer deduktiven Kategorienbildung ergibt. Im Falle der vorliegenden Studie habe ich Kategorien aus bestehenden theoretischen Modellen, also deduktiv, herangezogen. Hierfür verwendete ich Kategorien aus dem Anti-Bias-Ansatz, aus der Rassismusprävention an Schulen nach Göksoy und Gales (2022), sowie aus einem Grundschulspezifischen Präventionsansatz nach Rösch (2019). Durch die theoretischen Modelle haben sich Kategorien ergeben, die ich auf das zu untersuchende Material anwendete. Als erste Hauptkategorie habe ich den Anti-Bias-Ansatz gewählt, damit ergeben sich in Punkt 1.1 bis 1.4 die vier Ziele des Ansatzes. Als zweite Hauptkategorie ergeben sie die Punkte 2.1- 2.8, der Rassismusprävention nach Göksoy und Gales (2022). Als dritte Hauptkategorie ergibt sich die Rassismusprävention nach Rösch (2019), mit den Unterpunkten 3.1- 3.6.

1. Anti-Bias Ansatz

- 1.1 Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität stärken
- 1.2 Respekt und Empathie für Vielfalt entwickeln
- 1.3 Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen
- 1.4 Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen

2. *Rassismusprävention nach Göksoy und Gales (2022)*

- 2.1 Intersektionale Perspektive einnehmen
- 2.2 Selbstreflexivität und Fehlerfreundlichkeit der Lehrkräfte
- 2.3 Kooperation mit den Eltern
- 2.4 Vermeidung von Rassismusamnesie
- 2.5 Facettenreiche und diskursorientierte Sensibilisierung aller Schüler*innen
- 2.6 Schüler*innen sollen einfühlsames Wissen über individuellen Rassismus konstruieren
- 2.7 Schüler*innen sollen einfühlsames Wissen über strukturellen Rassismus konstruieren
- 2.8 Schüler*innen sollen Wissen über Nicht-Intentionalität von Rassismus Konstruieren

3 *Rassismusprävention an Grundschulen nach Rösch (2019)*

- 3.1 Notwendigkeit bei rassistischen Vorfällen einzugreifen
- 3.2 Weißsein-ein Privileg
- 3.3 Über Inhalte neu nachdenken (um Alltagsrassismus zu vermeiden)
- 3.4 Hinterfragen eines einseitigen Nutzens des Begriffs „Kultur“, sowie eine sensible Beschäftigung mit „Afrika“
- 3.5 Vermeiden von Farbenblindheit in Bezug auf Rassismuskritik
- 3.6 Rassismuskritische Lernumgebung

Die Kategorien dienen dazu, Struktur und Systematik in die ausgewerteten Daten zu bringen. Trotzdem ist bei der Zuteilung der einzelnen Kapitel und Absätze in die jeweiligen Kategorien noch relativ viel Interpretationsspielraum gegeben. Oft kann eine Aussage auch mehreren Kategorien zugeordnet werden.

Außerdem ist nicht gefordert, dass jedes Kapitel des Leitfadens möglichst vielen Kategorien zugeordnet werden soll. Dies liegt auch daran, dass hier das Programm von „Schule ohne Rassismus- Schule mit Courage“, in einzelne Kapitel unterteilt, analysiert wird. Die einzelnen Kapitel decken jedoch jeweils unterschiedliche Aspekte ab und am Ende ist die Summe der Kapitel als Ganzes entscheidend. Die Auswertung erfolgte über die Kategorien, welche in Tabellen strukturiert sind. Die sich daraus ableitenden Ergebnisse sind im folgenden Kapitel beschrieben.

Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse meiner Studie sind nach den einzelnen analysierten Kapiteln geordnet. Hierbei wird zunächst eine kurze inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels gegeben. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Analyse durch die Kategorien aufgeführt.

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels „Für eine Schule mit Courage“:

Im Kapitel „Für eine Schule mit Courage“ werden die Ziele und Grundsätze sowie die Grenzen der Arbeit von SoR-SmC aufgezeigt. Das Kapitel soll einen Gesamtüberblick über die Vorhaben von SoR-SmC geben. Ziel ist, dass Toleranz und Vielfalt Normalität werden und zu einem respektvollen Miteinander gehören. Demgegenüber wird eine klare Linie gegen jede Ideologie der Ungleichwertigkeit deutlich. Es wird auch gefordert, sich gegen jede Form der Diskriminierung zu widersetzen und stark zu machen. Außerdem werden strukturelle Defizite kritisiert, die in Schulen durch das Schulsystem ohnehin bestehen. Darunter zum Beispiel auch der Leistungsdruck durch Noten.

Des Weiteren wird erwähnt, dass jedes Thema mit jeder Gruppe behandelt werden kann. Dies umfasst auch die Grundschule in Bezug auf sensible Themen wie etwa Rassismus. Es wird betont, dass auch Kinder in jungem Alter das Bedürfnis haben, sich politisch zu engagieren und Projekte und Aktionen zu diesen Themen zu bearbeiten. Die Grundschule wird in diesem Zusammenhang als wichtig erachtet, da hier die Grundlage für Kompetenzen geschaffen wird, die auch in späteren Jahren relevant sind.

Kategoriengeleitete Ergebnisse des Kapitels „Für eine Schule mit Courage“

In Bezug auf den Anti-Bias-Ansatz wird in diesem Kapitel nicht gefordert, eine Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität zu entwickeln. Die vom Anti-Bias-Ansatz geforderte Selbstreflexivität fehlt im Kapitel „Für eine Schule mit Courage“. Deshalb sind die ersten drei Punkte des

Anti-Bias-Ansatzes nicht gegeben, da alle auf einer Reflexion über die Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität beruhen.

Der vierte Punkt des Anti-Bias-Ansatz: „Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen“ wird dagegen deutlich gefordert. Mehrfach ist die Rede davon, dass „Präventive Maßnahmen gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit“ (Goddar et al. 2016, S. 12) getroffen werden müssen. Es ist auch formuliert, diese zu „bekämpfen“ (Goddar et al. 2016, S.9). Trotzdem unterscheidet sich diese Positionierung vom Anti-Bias-Ansatzes, da beim Anti-Bias-Ansatz nur durch eine intensive Selbstreflexion in Bezug auf bestehende Vorurteile eine klare Positionierung gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit erfolgen kann.

Kategorien nach Göksoy und Gales (2022):

Im Kapitel „Für eine Schule mit Courage“ wird eine intersektionale Perspektive eingefordert. Zwar wird der Begriff „Intersektionalität“ nicht verwendet, jedoch folgendermaßen umschrieben: „Jede Ideologie, die Menschen für ungleichwertig erklärt, ist zu bekämpfen. Damit das funktioniert, müssen Ideologien der Ungleichwertigkeit gemeinsam betrachtet werden. Sie befördern sich gegenseitig und setzen auf dieselben Wirkmechanismen (Goddar et al. 2016, S.9).

Die Rolle der Lehrkräfte, die bei Göksoy und Gales (2022) stark im Vordergrund steht, ist in diesem Kapitel eher nebensächlich. In der Veröffentlichung steht, dass es „mutige, empathische, interkulturell kompetente Pädagog*innen und Schüler*innen [benötigt], die wissen, was Zivilcourage ist und dass Konflikte besser ohne Gewalt gelöst werden (Goddar et al. 2016, S. 9). Eine „Selbstreflexivität und Fehlerfreundlichkeit“ der Lehrkräfte, wie es bei Göksoy und Gales (2022) gefordert ist, wird hier nicht gefordert. Es wird auch nie gesondert auf die Rolle der Lehrkraft hingewiesen, sondern es werden die gleichen Forderungen an Schüler*innen und Lehrkräfte gestellt.

Auch die Kooperation der Lehrkräfte mit den Eltern, die bei Göksoy und Gales (2022) stark gefordert wird, ist hier nicht in gleichem Maße betont. Jedoch wird angemerkt, dass die Distanz zwischen Pädagog*innen und

Schüler*innen groß ist, wenn Pädagog*innen wenig über den Alltag und die außerschulischen Einflüsse auf das Denken ihrer Schüler*innen wissen (Goddar et al. 2016, S. 11).

Wie auch von Göksoy und Gales (2022) gefordert, richtet sich auch dieses Kapitel an alle Schüler*innen. Hierbei wird betont, dass wenn „altersadäquate Zugänge gewählt werden und der Prozess kompetent begleitet wird, sich konstruktiv mit hochkomplexen Themen auseinandergesetzt werden kann“ (Goddar et al. 2016, S. 13).

Göksoy und Gales (2022) fordern in Bezug auf Rassismusprävention eine klare Formulierung von Zielen, die durch eine Prävention erreicht werden sollen. Hierbei wird auch vor der Gefahr der losen Forderung nach „Gleichwertigkeit“ gewarnt, die suggerieren kann, dass Unterschiede durch eine Unsichtbarmachung verschwinden würden. Dem Hingegen legt SoR-SmC den Begriff „Gleichwertigkeit“ als ihr höchstes Ziel fest: Das Lernziel Gleichwertigkeit soll in den Mittelpunkt gerückt werden. „Es will dazu beitragen, dass alles Handeln an Schulen die Gleichwertigkeit aller Menschen als Grundlage betrachtet“ (Goddar et al. 2016, S. 10).

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels „Multidimensionaler Präventionsansatz“

Hierbei folgt das Netzwerk SoR-SmC einem Handlungs- und Präventionsansatz, der alle Ideologien, welche die Ungleichwertigkeit von Menschen propagieren, gleichermaßen in den Blick nimmt.“ Hintergrund für diesen „Systemischen Ansatz“ ist, dass alle Ideologien der Ungleichwertigkeit auf nahezu identischen Mechanismen basieren. Hierbei verweist das Netzwerk auf didaktische Strategien aus anderen Disziplinen wie z.B. der Gewaltprävention.

Die Maßnahmen sollen zielgruppenspezifische Bedürfnisse berücksichtigen, die sich aus Alter, Entwicklungsstand oder Geschlecht ergeben. Außerdem sollen sie mit Wissen, kommunikativer Kompetenz, Empathie und klaren Vorstellungen über Ziele und Wirksamkeitsgrenzen von Prävention ansetzen. Dabei verfolgt das Netzwerk eine zweigleisige Strategie: Zum einen sollen erwünschte Handlungen gefördert werden, zum anderen der Entstehung von unerwünschten Handlungen

zuvorgekommen werden. Um erwünschte Handlungen zu bestärken, will das Netzwerk die Anerkennung der Kinder bestärken. Dies wird dadurch begründet, dass Gewalt oft eine kompensatorische Funktion hat. Kinder sollen durch das Gefühl von Anerkennung gar nicht erst dazu kommen, sich diskriminierend zu verhalten oder sich Gruppierungen anzuschließen, die Ideologien der Ungleichwertigkeit fördern. Stattdessen sollen die Schüler*innen Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und dadurch ein positives Selbstwertgefühl erlangen, was sie davon abhält, selbst zum Täter oder zur Täterin zu werden. Strategien hierfür sollen aus der Kunst- und Theaterpädagogik herangezogen werden. Außerdem soll ein demokratischer Ansatz durchgeführt werden, in dem Kinder ihre Meinungen äußern dürfen und die Stimmen der Schüler*innen gehört werden. Die Schüler*innen sollen über ihre Rechte aufgeklärt und in einem selbstbewussten Äußern von Meinungen gestärkt werden. Neben dem Aufbau von positiven Verhaltensweisen sollen unerwünschte Handlungen unterbunden und vermieden werden. Als unerwünschte Handlungen werden auch hier die Ideologien der Ungleichwertigkeit genannt (Goddar et al. 2016, S.14)

Kategoriengeleiteten Ergebnisse des Kapitels „Multidimensionaler Präventionsansatz“

In Bezug auf den Anti-Bias-Ansatz findet sich im analysierten Kapitel das Grundprinzip der Selbstreflexivität nicht wieder. Trotzdem sollen die Schülerinnen und Schüler Respekt und Empathie lernen. Jedoch nicht, wie im Anti-Bias-Ansatz gefordert, als Schritt, der durch eine Selbstreflexion hervorgeht.

Die Kategorien der Rassismusrävention nach Göksoy und Gales (2022) finden sich im multidimensionalen Präventionsansatz wie folgt wieder. Es wird noch einmal betont, wie wichtig ein Handlungsansatz ist, der sich auf alle Formen der Ungleichwertigkeit bezieht. Die verschiedenen Diskriminierungsformen werden metaphorisch als „Mosaiksteine“ bezeichnet, welche jeweils zu einer Darstellung des Gesamtbildes beitragen, dabei sei kein Stein weniger bedeutsam als ein anderer (Goddar et al. 2016, S. 14).

Eine aktive Rolle der Lehrkräfte ist hier einmalig gefordert: „Eine interkulturelle Pädagogik, die auf Multiperspektivität, Selbstreflexion, Rollendistanz und Empathie als grundlegende Regeln setzt, verlangt und fördert aktives Lehrerhandeln. Nur so können Präventionsmaßnahmen gelingen“ (Goddard et al. 2016, S. 20). Hier grenzt sich das Lehrer*innenhandeln von dem Handeln der Schüler*innen oder sonstigen Akteuren der Schule ab. Außerdem wird, wie auch bei Göksoy und Gales (2022), vor einem „Kultur- und Rechtsrelativismus“ gewarnt. Man solle keine Rhetorik der „Toleranz gegenüber Fremden“ anstreben, da man hierbei, wenn auch mit guter Intention, Menschen als „Fremde“ markiert. Auch in diesem Kapitel ist die Zielformulierung wieder auf das Lernziel „Gleichwertigkeit“ fokussiert, was bei Göksoy und Gales (2022) als ungenaue Zielfestlegung gilt.

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels „Unser Selbstverständnis“

Das „Selbstverständnis“ beschreibt die Abstimmung, die an der Schule stattfinden soll, um eine „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ zu werden. Wie bereits beschrieben, werden dort drei Punkte genannt, die von einer 70% Mehrheit der an der Schule lernenden und arbeitenden Personen Zustimmung erhalten müssen. Der Vordruck dieser Abstimmung [siehe Abbildung 2] macht es der Schule einfach, den Zettel zu übernehmen und die Abstimmung durchzuführen um eine „Schule ohne Rassismus- Schule mit Courage“ zu werden. Im Handbuch „Gleichwertigkeit“ geht SoR-SmC auf die Problematik ein, dass die Formulierung des Stimmzettels für Grundschüler*innen nicht altersgerecht sei. Im Handbuch für die Grundstufe gibt es Beispiele zweier Grundschulen, die den Text für die Abstimmung abgewandelt haben, sodass Grundschüler*innen ihn gut verstehen können. SoR-SmC empfiehlt den Schulen explizit, den Text mit den Grundschüler*innen in eine leichte Sprache zu übersetzen, da jede Reflexion über den Wortlaut des Textes zu einer produktiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt führt.

10 Gebote

einer Schule ohne Rassismus
Schule mit Courage



Ich will, dass an meiner Schule *kein Kind diskriminiert* wird!
Das bedeutet für mich:

1. *Niemand darf eingeschüchtert werden und soll Angst haben müssen!*
2. *Niemand darf Gewalt durch andere erfahren!*
3. *Niemand darf gehänselt, abgewertet oder ausgegrenzt werden wegen seines Äußeren, seiner Sprache, seiner Hautfarbe, Herkunft oder seines Anders Seins!*

So Sorge ich aktiv mit dafür, dass jedes Kind sich sicher, angenommen und respektiert fühlt:

4. *Ich mache mir klar, dass alle Menschen verschieden und gleichberechtigt sind!*
5. *Ich achte den anderen, höre ihm zu und nehme ihn mit seinen Gedanken und Gefühlen Ernst!*
6. *Ich sehe nicht weg, wenn bei uns jemand bedrängt, ausgeschlossen, verletzt oder gedemütigt wird, sondern*
7. *Ich suche mir Verbündete, wenn ich sehe, dass jemand abgewertet wird!*
8. *Ich bin wachsam und bringe Verstöße immer wieder zur Sprache!*
9. *Ich verurteile sofort jede Art von Ausgrenzung, egal von wem sie kommt!*
10. *Ich stelle mich dem oder der Angegriffenen schützend und stützend zur Seite!*

= WIR! Ich setze mich mit dafür ein:

- dass an meiner Schule *mindestens einmal im Jahr ein Projekt zum Thema: Diskriminierung und Rassismus durchgeführt* wird!

Das finde ich wichtig, um den fairen Umgang miteinander immer wieder gemeinsam einüben zu können und damit wir dies auch nach unserer Schulzeit nicht vergessen!

Datum: _____ Name: _____ Klasse: _____

Abbildung 3: Quelle: (Goddard et al. 2016 S.32)

Jedoch gibt es auch mit einer Formulierung in leichter Sprache das Problem, dass Erstklässler*innen besonders zum Anfang des ersten Schuljahres noch nicht alphabetisiert sind und somit noch nicht an der anonymen Abstimmung teilnehmen können. Eine Grundschule in Berlin hat stattdessen alle Kinder einen bunten Daumen auf eine Weltkarte

stempeln lassen, sodass ein Bild von einer bunten Welt entstand (Goddar et al. 2016, S. 33).

Die hier verwendete Symbolik soll den Stimmzettel an der Grundschule ersetzen. Dem gegenüber betont SoR-SmC, dass die Bedeutung des Wortlautes sowie die Abläufe der Abstimmung fest geregelt sein müssen, um als geltende SoR-SmC aufgenommen zu werden. „Voraussetzung ist, dass die Kernanliegen der drei Punkte der ursprünglichen Fassung, mit welchen Worten auch immer formuliert, erhalten bleiben“ (Goddar et al. 2016, S. 31). Dies wäre in dem Beispiel mit den Daumen auf der Weltkarte, nicht der Fall.

Kategoriengeleitete Analyse des Kapitels: „Unser Selbstverständnis“

Die Kategorien des Anti-Bias-Ansatzes werden hier weitgehend nicht getroffen, da es keinen Anreiz in den Punkten der Abstimmung gibt, die eigene Ich-Identität sowie die Bezugsgruppenidentität zu stärken. Auch der Punkt „Respekt und Empathie für Vielfalt entwickeln“ wird nicht durch das Verständnis verschiedener Bezugsgruppen, wie im Anti-Bias-Ansatz gemeint, gefordert.

Was jedoch deutlich gefordert ist, ist der Punkt „Sich Diskriminierung und Vorurteilen zu widersetzen“. Dies ist einer der drei Punkte, auf die sich die Abstimmung bezieht. Hierbei wird gefordert: „wenn an meiner Schule Gewalt oder diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen“ (Goddar et al. 2016, S. 30).

In Bezug auf die Kategorien von Göksoy und Gales (2022) wird auch hier wieder eine Intersektionale Perspektive eingenommen, da sich das Kapitel auf alle Formen der Diskriminierung und Ungleichwertigkeit bezieht. Die Rolle der Lehrkräfte bei der Abstimmung ist keine gesonderte. Zwar sollen alle an der Schule arbeitenden und lernenden Personen unterschreiben, jedoch werden dabei die Lehrkräfte nicht in besonderem Maße betrachtet, sie sollen sich nur ebenso an der Abstimmung beteiligen.

Die Kategorie „Kooperation mit den Eltern“ wird von SoR-SmC insofern erfüllt, indem die Eltern über das Courage-Netzwerk, das Abstimmungsverfahren sowie die Ziele des Netzwerks informiert werden. Eine aktive Beteiligung, bzw. eine Mitgestaltung am

Schulgeschehen, wie es nach Göksoy und Gales (2022) geschehen soll, ist jedoch nicht vorgesehen.

Ein zentraler Punkt der Rassismusprävention von Göksoy und Gales (2022) ist, dass alle Schüler*innen in Bezug auf Rassismus sensibilisiert werden sollen. Bei der Abstimmung von SoR-SmC reicht eine Mehrheit von ca.70% der an der Schule arbeitenden und lernenden Personen aus, um eine SoR-SmC zu werden. Demzufolge besteht als Schüler*in oder Lehrkraft

die Möglichkeit, sich mit der eigenen Stimme aktiv gegen den Beitritt zum Netzwerk zu positionieren.

In dem untersuchten Kapitel werden Lehrkräfte dazu aufgefordert, sich über die verschiedenen Formen von Rassismus zu informieren oder diese zu thematisieren.

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels „Die Titelverleihung“

Die Titelverleihung ist der Tag, an dem die Schule das Schild mit dem Logo „Schule ohne Rassismus- Schule mit Courage“ erhält und es an den Mauern der Schule befestigen darf. Dies soll mit einem festlichen Akt stattfinden, zu dem auch Eltern, Geschwister und außerschulische Partner*innen eingeladen werden. Es ist außerdem das erste Treffen der jeweiligen Pat*innen mit der Schule. Der Schule wird hierbei auch eine Urkunde überreicht, die vom Netzwerk erstellt wird. Um einen feierlichen Rahmen für das Fest zu gestalten, soll ein buntes Bühnenprogramm für Unterhaltung sorgen und Aufmerksamkeit für das Vorhaben der Schule generieren.

Kategoriengeleitete Analyse des Kapitels „Die Titelverleihung“

Aus dem Kapitel „Die Titelverleihung“ kann kein Element dem Anti-Bias-Ansatz zugeordnet werden. Auch für den Bereich der Rassismusprävention an Schulen von Göksoy und Gales (2022) gibt es keine Forderung, die zu dem festlichen Akt der Titelübergabe passt. Ebenso gibt es in Bezug auf die Kategorien der Rassismusprävention nach Rösch (2019) keine zutreffende Kategorie.

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels „Rechtspopulismus und Rechtsextremismus“

Im Kapitel „Rechtspopulismus und Rechtsextremismus“ werden Informationen zu den Gefahren rechter politischer Gruppierungen dargestellt. Es wird auch betont, dass es sich hierbei nicht etwa um ein Problem der Vergangenheit handelt, sondern dass Rechtsextremismus eine aktuelle Gefahr ist, die auch Einfluss auf die Arbeit an Schulen nimmt. Es wird über deutsche sowie über ausländische rechtsextreme Gruppierungen informiert.

Kategoriengeleitete Analyse des Kapitels „Rechtspopulismus und Rechtsextremismus“

Wie auch im Anti-Bias-Ansatz gefordert, findet im Kapitel „Rechtspopulismus und Rechtsextremismus“ eine klare Positionierung gegen jede Form der Ungleichwertigkeit statt. Die anderen Punkte des Anti-Bias-Ansatzes werden nicht erfüllt. In Bezug auf die Kategorien von Göksoy und Gales (2022) muss erwähnt werden, dass bei einer alleinigen Betrachtung von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus die Gefahr einer Rassismusamnesie besteht. Hierbei ist außerdem anzumerken, dass Rassismus und Rechtsextremismus in diesem Text nicht trennscharf voneinander verwendet wird. Die Gefahr besteht darin, dass Rassismus infolgedessen nur als etwas wahrgenommen wird, was außerhalb der Lebenswelt der Schüler*innen sowie Lehrkräfte stattfindet.

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels: „Die Hingucker-Zivilcourage üben in der Gedenkstätte Wewelsburg“

„Die Hingucker“ ist ein Projekt, das in Kooperation mit der Gedenkstätte Wewelsburg (ehemalige SS-Schulungsstätte und Konzentrationslager) angeboten wird. Hier können Schüler*innen ein spielpädagogisches Projekt durchlaufen, in dem Kinder zur Beschäftigung mit Ausgrenzung, Rassismus, Zivilcourage in der NS-Zeit sowie in der Gegenwart angeregt werden. Das Programm orientiert sich an dem Kinderbuch „Die Hingucker“, in dem Zivilcourage und Ausgrenzung auf kindgerechte Art und Weise gezeigt werden.

Kategoriengeleitete Analyse des Programms „Die Hingucker - Zivilcourage üben in der Gedenkstätte Wewelsburg“

Über die Kategorien lässt sich in diesem Projekt schwer Aussage treffen, da die genauen Inhalte des Programms nicht bekannt sind. Jedoch lässt der Einblick erahnen, dass bei diesem Projekt Empathie und Respekt für Vielfalt gefordert werden. Der Zugang zu den Emotionen der Kinder über eine Geschichte kann sehr hilfreich sein, da die Kinder dadurch nicht direkt mit der Schwere des Themas überfordert werden und sich trotzdem in die Figuren hineinversetzen können. Durch einen solchen, durch die Literatur geschaffenen Perspektivwechsel, wird auch das Bewusstsein der eigenen Position gestärkt.

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels „Eine Grundschule engagiert sich gegen Rechtsextremismus“

Das Praxisbeispiel „Eine Grundschule engagiert sich gegen Rechtsextremismus“ beschreibt eine Schule, die, als in den kommunalen Mandaten Rechtsextreme kandidierten und Aufmärsche organisierten, ein Zeichen gesetzt hat. Als in der Öffentlichkeit immer häufiger die Rede von Rechtsextremismus war, reagierten die Lehrkräfte offensiv darauf und thematisierten Rechtsextremismus im Unterricht, obwohl es im Unterricht für die Grundschule noch nicht vorgesehen war. Die Lehrkräfte merkten, dass es für Kinder bereits ein wichtiges Thema war, da die meisten von ihnen selbst schon Rechtsextremist*innen begegnet sind. Die Kinder hatten außerdem viele Fragen zum Themenkomplex Nationalismus und Zweiter Weltkrieg. Die Schule nahm an politischen Aktionen wie einem Demonstrationzug „Bunt statt Braun“, teil. Außerdem unterzeichnete die neunjährige Schülersprecherin die kommunale „Charta gegen rechts“. Es gab außerdem eine „Regionalkonferenz gegen rechts“, die in Kooperation mit einer benachbarten Niederländischen Schule stattfand.

Kategoriengeleitete Analyse des Kapitels: „Eine Grundschule engagiert sich gegen Rechtsextremismus“

In Bezug auf die Kategorien des Anti-Bias-Ansatzes wird hier die vierte Kategorie „Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen“

angesprochen. Das gesamte Projekt bezieht sich auf eine klare Positionierung gegen Rechtsextremismus. In Bezug auf die Kategorien von Göksoy und Gales (2022) hat der Inhalt des Projekts Lebensweltbezug für die Schüler*innen, da viele Kinder bereits mit Themen wie Nationalsozialismus oder Rechtsextremismus in Berührung kamen und Fragen dazu aufkamen. Trotzdem kann eine einseitige Hervorhebung von Rechtsextremismus, ohne auch andere Formen von Rassismus zu erwähnen, auch zu Rassismusanamnese führen.

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels „Rassismus“

Im Kapitel „Rassismus“ werden Lehrkräfte über Rassismus informiert. Das Kapitel beginnt mit Zitaten einer Schülerin namens Rashida aus Mittelfranken. Diese sollen zeigen, wie sich Alltagsrassismus aus Sicht der Schülerin anfühlt. Es folgt die Aufklärung zur Entstehung und der Geschichte des Rassismus mit einem Exkurs in die Zeit des Nationalsozialismus. Es wird außerdem erklärt, wie Rassismus für Menschen einen einfachen und attraktiven Ausweg bietet und deshalb bei vielen Menschen Zugang findet, was gefährliche Folgen haben kann. Es wird dafür plädiert, sich als „Gegner des Rassismus“ klar gegen „die Rassisten“ zu positionieren.

Kategoriengeleitete Analyse des Kapitels „Rassismus“

Selbstreflexion ist eine der zentralen Forderungen des Anti-Bias-Ansatzes, was im Kapitel über Rassismus jedoch in keiner Weise gefordert ist. Trotzdem ist auch hier von einer klaren Positionierung gegen jede Form von Rassismus die Rede.

In Bezug auf die Kategorien von Göksoy und Gales (2022) besteht in diesem Kapitel eine Gefahr der „Rassismusanamnese“. Dies zeigt sich daran, dass mehrfach von „die Rassisten“ die Rede ist und, im Gegenzug dazu, von „Wir die Gegner des Rassismus“. Durch eine solche Formulierung wird suggeriert, dass Rassismus nur manche Leute betrifft, die sich klar rassistisch positionieren. Es regt nicht zur kritischen Reflexion darüber an, in welchen subtilen Handlungen oder sprachlichen Äußerungen sich Rassismus wiederfindet und wie jede Person Teil des rassistischen Systems ist. Es wird zwar der Erfahrungsbericht über

Alltagsrassismus aus Perspektive einer Schülerin zu Beginn des Textes gegeben, doch trotzdem gibt es in dem Zusammenhang keine Erklärung dessen, was Alltagsrassismus bedeutet. Es wird im Verlauf des Textes erneut über die extremen Formen von Rassismus gesprochen und somit mit Rechtsextremismus gleichgesetzt.

Inhaltliche Zusammenfassung des Kapitels „Für den Unterricht: Ist es in Ordnung, heute noch „N*kuss1 zu sagen?“

Im Handbuch „Gleichwertigkeit“ ist nach der Thematisierung von Rassismus ein Beispiel aufgeführt, wie Rassismus in der Grundschule thematisiert werden kann. Hierbei wird eine Diskussion aufgeführt, in der Schüler*innen argumentieren, ob es in Ordnung sei, noch N*kuss zu sagen. SoR-SmC bietet mit dem Beispiel eine Handlungsempfehlung für eine solche Diskussion in der Grundschule. Die Pro-Seite argumentiert, dass man „nur weil man N*küsse kauft, noch lange kein Rassist ist“ die Contra-Seite entgegnet: „Wer N*küsse kauft, ist ein Rassist. Sie heißen Schokoküsse.“

Kategoriengeleitete Analyse des Kapitels „Für den Unterricht: Ist es in Ordnung, heute noch N*Kuss zu sagen?“

Die Prinzipien der Selbstreflexivität nach dem Anti-Bias-Ansatz werden hier nicht beachtet. Auch der Punkt: „Sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen“, der in den anderen Kapiteln eine große Bedeutung findet, wird hier nicht gefordert. Es gibt vielmehr eine Diskussion darüber, ob etwas rassistisch sei oder nicht. Eine klare Grundhaltung und Positionierung gegen rassistische Äußerungen wird hier nicht gefordert.

Auch in Bezug auf die Rassismusprävention nach Göksay und Gales (2022) wird hier nicht auf eine Vermeidung von Rassismusamnesie geachtet. Bei dieser Diskussion handelt es sich um eine Zuschreibung dessen, ob man „Rassist“ sei oder nicht. Dies kann nach den Kategorien von Göksay und Gales (2022) kontraproduktiv in Bezug auf Rassismusprävention sein.

Diskussion

Die Forschungsfrage meiner Untersuchung lautete: „Welche Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich durch die Rassismusprävention des Netzwerks „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ an Grundschulen?“. Um diese Frage beantworten zu können, habe ich verschiedene Ansätze der Rassismusprävention mit dem Präventionsansatz von „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage verglichen“. Durch die kategoriengeleitete Analyse gibt es mehrere Auffälligkeiten, bei denen sich die theoretischen Ansätze zur Rassismusprävention stark vom Rassismuspräventionsansatz von SoR-SmC unterscheiden.

Besonders auffällig ist, dass in allen thematisierten Präventionsansätzen Selbstreflexion als zentraler Punkt zur Rassismusprävention genannt wurde. Bei „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ wird Selbstreflexion jedoch nicht thematisiert. Es wird lediglich dazu aufgefordert, Rassismus bei anderen Personen zu erkennen und sich davon abzugrenzen, sowie dies nicht zu tolerieren. Dies kann jedoch dazu führen, dass angenommen wird, Rassismus sei kein allgemeines Problem und nicht jede Person habe rassistische Denk- und Handlungsmuster internalisiert.

Im Gegensatz dazu wird bei SoR-SmC eher die soziale Norm angesprochen. Das Thema Rassismus wird als Leitbild verankert und die Schule soll sich in Form von Festen oder Projekttagen oder Aktionen aller Art gegen Rassismus positionieren. Diese beiden Vorgehensweisen sind sehr unterschiedlich und verfolgen verschiedene Ziele. Bei SoR-SmC ist das Ziel „Gleichwertigkeit“ genannt. Im Gegensatz dazu warnen Göksoy und Gales (2022, S. 186) davor, das Ziel „Gleichwertigkeit“ nicht genauer zu definieren. Zwar handle es sich bei „Gleichwertigkeit“ um ein Ziel, welches unabdingbar und erstrebenswert sei, jedoch müsse bei einer solchen Formulierung darauf geachtet werden, dass betroffenen Schüler*innen ihre Rassismuserfahrungen in Form von einer „Farbenblindheit“ nicht abgesprochen werden. Der Aspekt der Farbenblindheit wird auch bei Rösch (2019) angesprochen und es wird

ausdrücklich davor gewarnt. Im Gegensatz dazu gibt es in dem Programm von „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ einige Punkte, in denen das Programm missverstanden werden kann und die durchaus dazu verleiten können, einen farbenblinden Ansatz zu verfolgen.

Hierzu ist auch besonders der Name des Netzwerks kritisch anzumerken, da der Name „Schule ohne Rassismus“ nahelegt, dass es an der jeweiligen Schule keinen Rassismus gäbe. Wer sich mit Rassismus auseinandergesetzt hat, versteht, dass es keine rassismussicheren Räume geben kann. Auch wenn das Netzwerk auf der Website und im „Handbuch Gleichwertigkeit“ auf die Problematik eingeht und betont, dass der Titel „Schule ohne Rassismus“ keine Auszeichnung für erbrachte Leistungen sei, sondern ein Ansporn dazu, diesen Wert an der Schule umzusetzen.

Es kann nicht der Anspruch des Netzwerks sein, dass jedes Kind, jede Lehrkraft und jede Person, die an der Schule vorbeiläuft, sich mit Rassismus so auseinandergesetzt hat, dass es den Namen des Netzwerks kritisch hinterfragen kann oder die selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Namen des Netzwerks liest. Der Slogan ist visuell sehr präsent an der Schule sichtbar und sollte deshalb unmissverständlich sein. Der Slogan suggeriert außerdem einen abgeschlossenen Prozess. Dies widerspricht den anderen Rassismuspräventionsansätzen, welche in der Theorie beschrieben wurden, bei denen Rassismusprävention immer ein fortlaufender Prozess der Reflexion ist. Die Utopie „Schule ohne Rassismus“ kann dazu führen, dass von Rassismus betroffene Personen sich in ihren Erfahrungen nicht ernst genommen fühlen. Dazu passt das Zitat der Schülerin aus Berlin zu Beginn dieses Aufsatzes, die sich fragte, ob der Titel „Schule ohne Rassismus“ einer Schule auch wieder aberkannt werden könne, nachdem sie rassistisch beleidigt wurde und von einer Erzieherin daraufhin nicht ernst genommen wurde (Rösch 2019, S. 19).

Sowohl beim Anti-Bias-Ansatz als auch bei Rassismuspräventionsansätzen nach Göksoy und Gales (2022) und Rösch (2019) ist Selbstreflexion der Kern der Prävention. Dies ist ein Prozess, der nie abgeschlossen werden kann. In diesem Kontext wird von Göksoy und Gales (2022) auch von „Fehlerfreundlichkeit“ der Lehrkräfte gesprochen.

Eine solche Fehlerfreundlichkeit geht mit einer reflexiven Haltung einher und bedeutet, dass Lehrkräfte auch gewohnte Vorgehensweisen kritisch hinterfragen und bei sich selbst nach Fehlern suchen, um diese zu beheben. Wenn das Netzwerk „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ selbst auch fehlerfreundlich wäre, dann würde das Netzwerk nicht nur die irreführende Benennung „Schule ohne Rassismus“ erkennen und reflektieren, sondern im nächsten Schritt auch einen anderen Namen auswählen. Ein passenderer Name wäre nicht nur auf Rassismus bezogen, sondern würde sich auf mehrere Diskriminierungsformen beziehen, wie es das Programm ohnehin vorsieht. Er würde außerdem deutlich machen, dass es sich nicht um einen abgeschlossenen Prozess handelt. Ein möglicher Name wäre zum Beispiel „Schule gegen Diskriminierung“, die Präposition „gegen“ würde deutlich machen, dass sich die Schule aktiv gegen etwas Bestehendes positioniert, anstatt der Präposition „ohne“, die ausdrückt, dass es Rassismus oder Diskriminierung an diesem Ort nicht gibt.

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Abstimmung, die an der Schule durchgeführt wird, um eine „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ zu werden. Die Stimmzettel, die auf der Website hinterlegt sind und mit Sicherheit von vielen Schulen so übernommen werden, führen zunächst folgende drei Punkte auf: „1. Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe meiner Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus, zu überwinden. 2. Wenn an meiner Schule Gewalt oder diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, uns zukünftig zu achten. 3. Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule einmal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, vorzugehen“ (Schule ohne Rassismus 2022).

Am Ende steht der Satz: „Ich will, dass meine Schule in das Netzwerk „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ eintritt“, und die zwei

Auswahlmöglichkeiten „Ja“ oder „Nein“ (Schule ohne Rassismus 2022). Es ist also möglich, dass Schüler*innen sich lediglich die Frage zum Beitritt zum Netzwerk durchlesen, ohne verstanden zu haben, an welche drei Punkte die Frage gekoppelt sein soll. Sinnvoller wäre, wenn die Stimmzettel so formuliert wären, dass die Schüler*innen mehr über den Inhalt der Abstimmung nachdenken müssten, um eine Entscheidung für oder gegen den Beitritt treffen zu können.

Bei Punkt 1 der Abstimmung wird außerdem suggeriert, dass Schulen durch Projekte und Aktivitäten Diskriminierung, insbesondere Rassismus, „überwinden“ werden können. Dies greift den oben genannten Punkt auf, dass das Programm den Eindruck vermittelt, Rassismus könne durch die Mitarbeit an dem Netzwerk verschwinden. Dies ist jedoch nicht die Realität, da die Problematik nicht innerhalb einer Schule durch Projekte aufgelöst werden kann. Es sollte deshalb von solchen Formulierungen abgesehen werden. Außerdem ist die Formulierung für die Grundschule nicht geeignet. Zwar ist im Handbuch Gleichwertigkeit beschrieben, dass der Stimmzettel für die Grundschule umgeändert werden kann oder soll, jedoch erhalten die Schulen dieses Handbuch erst nach der Abstimmung, mit dem Beitritt der Schule zum Netzwerk. Auf der Website, wo die Stimmzettel vorgefertigt zum Ausdrucken abrufbar sind, gibt es keine Version oder Anregungen für Grundschulen, deshalb kann vermutet werden, dass trotzdem viele Schulen den vorgefertigten Stimmzettel verwenden. Unabhängig davon, wie der Text formuliert ist, ist der Nutzen einer solchen Abstimmung in Frage zu stellen. Auch wenn alle an der Schule lernenden und lehrenden Personen nicht rassistisch sein wollen, gibt es nach wie vor rassistische Verhaltensweisen, durch die Nicht-Intentionalität von Rassismus und Diskriminierung. Auch der moderne Rassismus, wird durch eine solche Abstimmung nicht ausgeschlossen. Um nicht als „Rassist“ abgestempelt zu werden, würden auch bei einer anonymen Abstimmung die meisten Personen, auch wenn sie rassistische Denk- und Handlungsweisen internalisiert haben, für den Beitritt zum Netzwerk stimmen, da rassistische Vorurteile oft erst durch Stress oder unkontrollierte Situationen sichtbar zum Vorschein kommen Vgl. (Aronson et al. 2008, S. 486). Außerdem wird durch eine solche Abstimmung suggeriert, die

an der Schule Arbeitenden Personen haben die Wahl, sich mit Rassismus zu beschäftigen. Zwar ist die Abstimmung eine Wahl zum Beitrag des Netzwerks, trotzdem erweckt es den Eindruck, dass die Schüler*innen sowie Lehrkräfte sich mit ihrer Stimme auch aktiv gegen eine Beschäftigung mit Rassismus positionieren können.

Ein weiterer Kritikpunkt ist das Unterrichtsbeispiel „Ist es in Ordnung, heute noch „N*Kuss“ zu sagen?“ Dies ist das einzige Unterrichtsmaterial, welches von „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ zum Thema Rassismus für Grundschulen bereitgestellt wird und deshalb eine große Bedeutung hat. Trotzdem ist das Material nicht dazu geeignet gegen Rassismus aufzuklären oder betroffene Schüler*innen zu schützen, sondern es regt eine Diskussion darüber an, was als rassistisch gilt und was nicht. Dass die Schüler*innen vorher eine Einführung über die Bedeutung und den Hintergrund des N*Wort erhalten, ist nicht vorgesehen oder zumindest nicht formuliert. Die Aufgabe zielt darauf ab, dass die Kinder ihre eigene Meinung zu dem Thema äußern dürfen. In einer Klasse mit mehrheitlich Weißen Kindern kann eine solche Diskussion sehr problematisch sein und Rassismen sogar befördern. In den beiden Beispieltexten dazu dreht sich die Diskussion außerdem vor allem darum, ob man „Rassist*in“ sei oder nicht. Eine solche Formulierung führt zu einer Einteilung der Menschen in „Rassisten“ und „Nicht-Rassisten“ und steht einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Rassismus im Wege. Außerdem gibt es N*küsse in der Erfahrungswelt der Schüler*innen meist gar nicht mehr, da diese nur noch selten so genannt werden. Deshalb halte ich es für ungeeignet, mit Grundschüler*innen auf Grundlage dieses Materials über das Thema Rassismus zu diskutieren. In der Erklärung von SoR-SmC zu Rassismus wird fast ausschließlich auf Rechtsextremismus als Synonym für Rassismus eingegangen. Auch Diskriminierung und Rassismus werden nicht trennscharf voneinander verwendet, wie zum Beispiel im Titel „Schule ohne Rassismus“, der jede Form von Diskriminierung meint. Ein anderes Beispiel für eine irreführende Formulierung findet sich im „Handbuch Gleichwertigkeit“ wieder (Goddard et al. 2016, S. 65). Hier steht, dass eine Positionierung gegen Rassismus dazu führt, dass alle

leben und lieben dürfen, wen sie wollen. Eine solch allgemeine Formulierung bezieht sich eher auf Diskriminierung oder Homophobie, jedoch nicht in erster Linie auf Rassismus.

Ein weiteres Problem ist, dass eine Überbetonung von Rechtsextremismus einer Behandlung von Alltagsrassismus sowie institutionellem Rassismus im Wege stehen kann. Diese beiden Formen von Rassismus sind jedoch in der Schule besonders weit verbreitet und gefährlich. Im Einleitungstext zu „Rassismus“ schildert zwar eine betroffene Person ihre Erfahrungen zu Rassismus an Schulen, jedoch wird in der darauffolgenden theoretischen Einführung zu Rassismus nicht weiter darauf eingegangen, sondern es werden wieder nur extreme Formen des Rassismus und Rechtsextremismus genannt. Wichtig wäre hier, Alltagsrassismus und institutionellen Rassismus zu definieren und hierauf einen besonderen Fokus zu legen. Dies bedeutet jedoch nicht, Rechtsextremismus außen vor zu lassen, sondern vielmehr beides zu thematisieren.

Eine weitere Auffälligkeit in Bezug auf den Präventionsansatz von SoR-SmC ist die Rolle der Lehrkräfte. Die Max-Murat-Studie (Bonefeld und Dickhäuser 2018) hat gezeigt, auf welche ausgeprägte Art und Weise rassistische Strukturen bei Lehrkräften verankert sind. Lehrkräfte haben außerdem immer eine Machtposition innerhalb der Klasse. Sie sind zentral dafür verantwortlich, welche Themen in welchen Formen behandelt werden und wie die Benotung der Schüler*innen ausfällt. Auch wenn durch bestimmte Unterrichtsmethoden und Formate die Machthierarchie ein Stück weit aufgebrochen werden kann, sind sie immer noch zentral für das Klassenklima und die Regeln verantwortlich. Aus diesem Grund legen die Rassismuspräventionsansätze, wie der Anti-Bias-Ansatz, der Rassismuspräventionsansatz von Göksoy und Gales (2022) und Rösch (2019) fest, dass Rassismusprävention gerade bei den Lehrkräften beginnt und dort der Kern der Prävention liegt. All diese Präventionsansätze sehen vor, dass Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten kritisch reflektieren und Rassismen immer wieder bei sich selbst aufsuchen und hinterfragen sollen. Im nächsten Schritt soll eine solche Selbstreflexion auch mit den Schüler*innen durchgeführt werden. Bei

SoR-SmC fehlen diese Punkte gänzlich. Lehrkräfte werden an keinem Punkt des Programms gesondert erwähnt oder zum kritischen Reflektieren angeregt. Es wird innerhalb des Programms nie zwischen den einzelnen Gruppen innerhalb der Schule unterschieden, so geht es lediglich darum, dass mindestens 70% der an der Schule arbeitenden oder lernenden Personen bei der Abstimmung für einen Beitritt zum Netzwerk teilnehmen. Um Schulen dazu zu bringen, an dem Netzwerk teilzunehmen, reicht es, wenn es motivierte Schüler*innen und Schüler gibt, die eine Initiativgruppe bilden und die Abstimmung initiieren. Hierbei wird die zentrale Rolle, die Lehrkräfte zum Gelingen eines Rassismuspräventionsansatzes haben, vernachlässigt. Um eine sinnvolle Beschäftigung mit Rassismus an Schulen zu ermöglichen, könnte man zum Beispiel Seminare oder Fortbildungen für Lehrkräfte anbieten, die als Voraussetzung zur Mitgliedschaft an dem Netzwerk gelten.

Auch die Anregungen zu kritischen Fragen bezüglich der eigenen Position der Lehrkräfte in Bezug auf Rassismus, würden sich für eine selbstreflexive Auseinandersetzung eignen. Der Fokus von „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ liegt in einer sozialen Norm, die durch das Leitbild an den Schulen verankert werden soll. Durch den Slogan SoR-SmC sollen die Schüler*innen immer wieder daran erinnert werden, welche Werte an der Schule toleriert werden und welche nicht. Schulfeste und Projektstage ergänzen die Einbettung der Normen im Alltag. Auch wenn eine alleinige soziale Norm durch Schulleitbilder nicht den Rassismus an Schulen beenden kann, können sozial geltende Normen an Schulen trotzdem einen positiven Einfluss auf das Sozialverhalten der Schüler*innen haben (Aronson et al. 2008, S. 508). Im Gegensatz zu den anderen behandelten Präventionsansätzen legt SoR-SmC großen Wert darauf, das Grundbedürfnis Anerkennung der Schüler*innen zu stärken. Anstelle sich auf bestehende rassistische und diskriminierende Strukturen zu konzentrieren, sollen die Schüler*innen Anerkennung und Wertschätzung erfahren, um gar nicht erst zu Täter*innen von Rassismus und Diskriminierung zu werden. Dies ist ein positiver Ansatz, der früh ansetzt und positives Verhalten hervorheben kann. An Schulen kann dies

auf unterschiedliche Art und Weise durchgeführt und praktiziert werden, zum Beispiel durch theaterpädagogische Angebote.

Pat*innen haben bei SoR-SmC eine wichtige Funktion. Dies ist in keinem der in der theoretischen Auseinandersetzung thematisierten Rassismuspräventionsansätzen der Fall. Wenn die Pat*innen selbst von Rassismus bedrohte Personen sind, die eine Vorbildfunktion in der Gesellschaft haben, kann dies dazu führen, dass sich Schwarze Schüler*innen mit den Personen identifizieren können. Dies wäre ein positiver Aspekt, da Schwarzen Kindern oft positive Vorbilder in der Öffentlichkeit fehlen, mit denen sie sich identifizieren können. Jedoch gibt es keine Vorgaben dazu, wer als Pat*in in Frage kommt.

Allgemein gibt es bis auf die Abstimmung zu Beginn des Beitritts zum Netzwerk für Schulen keine Vorgaben, um Teil des Netzwerks zu sein. Dies bietet zum einen viel Freiheit, um das Programm an die jeweiligen Gegebenheiten der Schule anzupassen. Es birgt jedoch auch die Gefahr, dass Schulen nur wenige Aktionen zur Rassismusprävention durchführen, sich besonders auf den Beitritt zum Netzwerk mit der feierlichen Übergabe des Schildes konzentrieren und danach die Aktivitäten nur noch begrenzt stattfinden.

Fazit

Durch die theoriegeleitete Analyse des Netzwerks sowie dem Vergleich zu den ausgewählten theoretischen Ansätzen hat sich gezeigt, wo die Schwerpunkte von SoR-SmC liegen und wie sich diese von anderen rassismuspräventativen Ansätzen unterscheiden. Grenzen des Programms sind mehrfach deutlich geworden. Da dem Netzwerk sehr viele Schulen in Deutschland angehören, hat es das Potential, mit dem Programm Veränderungen anzuregen. Die Strategien zur Veränderung sind zum Großteil der Schule selbst überlassen. Dabei unterscheidet sich der Ansatz stark vom Anti-Bias-Ansatz sowie von den Rassismuspräventionsansätzen nach Göksoy und Gales (2022) sowie Rösch (2019).

Grundlegender Unterschied zu allen drei Präventionsansätzen ist das Fehlen einer Forderung zur Selbstreflexion von SoR-SmC. Damit wird auch deutlich, dass SoR-SmC ein anderes Verständnis von Rassismus verfolgt. Da Rassismus strukturell jede Person betrifft, ob durch Benachteiligung oder in Form von Privilegien, ist es in den drei Präventionsansätzen, welche zu Beginn dieser Untersuchung beschrieben wurden, essentiell, seine eigene Position in Bezug auf Rassismus kritisch zu reflektieren. Dieser Punkt wird bei SoR-SmC nicht gefordert. Dem hingegen suggeriert das Programm an vielen Stellen, dass es eine klare Trennungslinie zwischen „den Rassisten“ und allen anderen Menschen gäbe. Dies kann die Einstellung befördern, Rassismus sei ein Problem, welches nur bei einzelnen Menschen zu verorten sei. Diese sogenannte „Rassismusamnesie“ sollte dringend vermieden werden, wie auch Göksoy und Gales (2022) es fordern.

Rassismus wird an vielen Stellen auch mit Rechtsextremismus gleichgesetzt. Jedoch ist es gerade Alltagsrassismus, der an Schulen ein großes Problem darstellt und der zu viel Ungerechtigkeit und Leid der Schüler*innen führt. Diese Form des Alltagsrassismus ist oft subtil und kann nur durch eine kritische Reflexion und eine sensible Herangehensweise gefunden und somit vermieden werden, hierfür erscheint das Programm von SoR-SmC wenig geeignet.

Schulen im Programm SoR-SmC setzen jedoch eine soziale Norm gegen Rassismus und Ungleichwertigkeit in Form eines Leitbildes sowie verschiedenen Projekten an der Schule, welche auch einen Effekt auf das Handeln der Schüler*innen haben können. Durch das Schild „Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“ sollen die Schüler*innen immer wieder daran erinnert werden, dass an dem Schulort kein Rassismus geduldet wird. Obwohl dies ein gut gemeinter Ansatz ist, ist die Formulierung unpräzise gewählt. Die Definition von Rassismus nach den (Kritische Lehrer_innen 2010), macht deutlich, dass es keine Räume ohne Rassismus geben kann. Wenn eine Schule trotzdem „Schule ohne Rassismus“ genannt wird, erweckt dies den Anschein, dass durch ein paar Unterschriften und Festen, auf denen Vielfältigkeit gefeiert wird, die Beschäftigung mit Rassismus erledigt sei. Ein solcher Anschein wird der

Komplexität von Rassismus nicht gerecht. Auch wenn SoR-SmC auf diese Kritik eingeht und betont, dass SoR-SmC mit seinem Namen und der Botschaft, die dadurch vermittelt wird, keine Auszeichnung für eine erbrachte Leistung, sondern eine Selbstverpflichtung sein soll, weiterhin gegen Rassismus vorzugehen (Goddard et al. 2016, S. 30), vermittelt der Slogan „Schule ohne Rassismus“ stark das Gefühl eines abgeschlossenen Prozesses.

Ein weiteres Problem ist die Gleichsetzung von Diskriminierung und Rassismus. Im Programm von SoR-SmC werden diese Begrifflichkeiten immer wieder synonym verwendet. Für eine facettenreiche Beschäftigung mit dem Thema wäre es jedoch wichtig, hier einheitliche Definitionen zu verwenden.

Positiv lässt sich jedoch hervorheben, dass im Programm von SoR-SmC eine Betonung darauf liegt, das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Schüler*innen zu stärken und somit Schüler*innen gar nicht dazu zu bringen, andere Kinder abzuwerten. Dies ist eine Position, die sich auf das positive Verhalten konzentriert und das gewünschte Verhalten hervorheben möchte.

Um abschließend zu beantworten, welche Möglichkeiten und Grenzen sich durch die Rassismusprävention des Netzwerks „Schule ohne Rassismus- Schule mit Courage“ an Grundschulen ergeben, lässt sich festhalten, dass das Netzwerk die Möglichkeit bietet, viele Schulen in Deutschland zu erreichen und somit die Themen Rassismus und Diskriminierung an Schulen in den Vordergrund zu rücken. Außerdem regt es Schulen dazu an, sich in ihrem Leitbild klar gegen Rassismus und Diskriminierung zu positionieren.

Die Grenzen des Netzwerks sind eine fehlende reflexive Haltung im Präventionskonzept. Es fehlt die Einsicht und Betonung, dass Rassismus kein Phänomen ist, welches nur manche Personen betrifft, sondern dass sich jede Person und insbesondere Lehrkräfte bezüglich ihrer eigenen Vorurteile und Rassismus kritisch reflektieren sollten. Außerdem ist der Nutzen der Abstimmung kritisch zu betrachten, da dies nicht der Komplexität von Rassismus gerecht werden kann.

Des Weiteren wird im Präventionskonzept unzureichend über Rassismus und Diskriminierung aufgeklärt. Hier werden Begriffe immer wieder vertauscht und es erfolgt eine einseitige Behandlung von Rechtsextremismus anstelle von Rassismus.

Der Fokus des Netzwerks ist nicht eine reflexive, nach innen gerichtete rassismuskritische Haltung, sondern die Außenwirkung der Schule. Der Problematik von Rassismus an Schulen, die gefährlich, brisant und aktuell ist, kann das Programm nicht gerecht werden.

Es wäre wünschenswert, wenn das Netzwerk den Kontakt zu den vielen beteiligten Schulen nutzt und das Präventionsprogramm reflektiert und umgestaltet, um einen wertvollen und nachhaltigen Beitrag zur Rassismusprävention an Grundschulen sowie auch an allen anderen Schulen, zu leisten.

Über das Netzwerk hinaus wäre es wichtig, Rassismusprävention aktiv anzugehen und in der Lehramtsausbildung verpflichtend zu thematisieren. Hierbei ist es essenziell, sich auf alle Formen der Diskriminierung und Rassismen zu konzentrieren und einen sensiblen Umgang der Lehrkräfte zu kultivieren, der sich auf die Schüler*innen übertragen kann.

Rassismusprävention hat in einer reflexiven Ausführung das Potential, sich positiv gegen eine gesellschaftliche Spaltung auszuwirken und somit zu einem friedlichen Zusammenleben beizutragen. Deshalb ist es wichtig, gute Präventionsprogramme zu entwickeln und an Schulen durchzuführen.

Literatur

- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2008): Sozialpsychologie. 6., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium (ps psychologie).
- Behrning, Kim; Gilbertz, Lisa; Gilson, Brenda; Groevius, Ryane (2022): Rassismus-eine Einführung. In: Matthias Böhmer und Georges Steffgen (Hg.): Rassismus an Schulen. Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. 1st ed. 2022. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer (Springer eBook Collection).
- Bildungsplan Baden-Württemberg (2016): Leitfaden Demokratiebildung. Online verfügbar unter <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/LFDB>, zuletzt aufgerufen am 11.01.2023
- Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Student's Names, Perfomance Level, and Implicit Attitudes. Online verfügbar unter <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00481/full>.
- Edelmann, Doris (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In: Christina Allemann-Ghionda und Ewald Therhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz Juventa, S. 235–249.
- Eggers, Maureen (2005): Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene

von Identität. Dissertation, Kiel.

Fajembola, Olaolu; Nimindé-Dundadengar, Tebogo (2021): "Gib mir mal die

Hautfarbe". Mit Kindern über Rassismus sprechen. Weinheim, Basel: Beltz.

Goddar, Jeannette; Schwerendt, Matthias; Bax, Daniel; Bekas, Gerasimos; Çinar,

Melike; Kleff, Sanem (Hg.) (2016): Lernziel Gleichwertigkeit. Grundstufe : eine Schule mit Courage : der Weg zu einer Schule mit Courage: Ideologien der Ungleichwertigkeit: Formen der Diskriminierung: vernetzen und kooperieren: mitmachen, mitgestalten, mitbestimmen: Methoden- und Medienvielfalt: ausgewählte Themenfelder: nachhaltige Verankerung. Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage. Berlin: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage; Aktion Courage e.V.

Göksoy, Selin; Gales, Sissy (2022): Erkennen-Vorbeugen-Eingreifen: (Selbst-)reflexive

Präventions- und Interventionsansätze für eine rassismuskritische Praxis in der Schule. In: Matthias Böhmer und Georges Steffgen (Hrsg.): Rassismus an Schulen.

Geschichte, Erklärungen, Auswirkungen und Interventionsansätze. 1st ed. 2022. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer (Springer eBook Collection), S. 171–212.

Karakayali, Juliane; zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassenraum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: sub\urban 1 (2), S. 61–78. DOI: 10.36900/suburban.v1i2.96.

Kramer, Rolf-Torsten (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. 1. Aufl. Wiesbaden: VS

Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 29). Online verfügbar unter <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-91861-7>.

- Kritische Lehrer_innen (2010): Kritische Lehrer_innen. Kein Handbuch. Berlin: Hinkelstein-Druck.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden). Online verfügbar unter <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppebeltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3682-4>.
- Küpper, Beate; Zick, Andreas (2022): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 17.08.2022. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit/#footnote-target-1>, zuletzt aufgerufen am 02.02.2023.
- Mafaalani, Aladin el (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch (KiWi, 1796). Online verfügbar unter <https://www.perlentaucher.de/buch/aladin-el-mafaalani/wozu-rassismus.html>.
- May, Isabell; Sequeira Dileta (2019): Erkennen Lernen. Rassismus, Diskriminierung, Traumata und die eigenen Vorurteile in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten. Duisburg: KOMM-AN NRW.
- Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg.) (2011): Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 47). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89974-367-8>.
- OECD (2010): Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes. 1.Aufl. Paris: OECD (Pisa 2009 results / OECD. Programme for International Student Assessment, Vol. 2).

- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 47).
- Rösch, Barbara (2019): Grundschule Schwarz weiß? Denk- und Handlungsansätze für eine rassismuskritische Grundschule : mit einem kritischen Blick auf Kinderbücher.
- Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Basiswissen Grundschule, Band 40).
- Schule ohne Rassismus (2022): Courage-Schulen - Schule ohne Rassismus. Online verfügbar unter <https://www.schule-ohne-rassismus.org/netzwerk/courage-schulen/>, zuletzt aufgerufen am 26.09.2022
- Seidel, Eberhard; Bax, Daniel; Bekas, Gerasimos; Geithe, Britta; Götting, Michael; Kleff, Sanem; Schwerendt, Matthias (Hrsg.) (2018): Rassismus erkennen & bekämpfen. Blutige Ideologie der Differenz, Kolonialismus und Sklaverei, Wo uns Rassismus begegnet, Deutschland 1945 bis 2013, Rassismus im Alltag, antirassistischer Widerstand. Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage; Aktion Courage e.V. 2. Auflage Februar 2018. Berlin: Bundeskoordination Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage (Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage Themenheft).
- Trisch, Oliver (2013): Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis. Zugl.: Oldenburg, Carl von Ossietzky Universität, Diss., 2012. Stuttgart: ibidem-Verl. (Von Antidiskriminierung zu Diversity und Inklusion, 1

Antiziganismusprävention im Unterricht in deutschen Schulen

Pia Greber

Der vorliegende Beitrag¹² bietet eine kritische Auseinandersetzung mit möglichen Ansätzen zur unterrichtlichen Antiziganismus-prävention. Es wird untersucht, inwieweit sich bestimmte bereits vorhandene didaktische Konzeptionen eignen, um im Unterricht präventiv gegen Antiziganismus vorzugehen und welche Möglichkeiten und Grenzen auf theoretischer Ebene mit diesen in Bezug auf eine anvisierte gesamtgesellschaftliche Akzeptanz von Sinti und Roma in Deutschland einhergehen. Die Antwort auf diese Fragen wird mithilfe einer ausführlichen Literaturrecherche und der Analyse ausgewählter Konzepte gesucht.

Einleitung

„Auf dem Schulhof sagte ein Mitschüler zu mir: ‚Dich hat der Hitler auch vergessen, zu vergasen‘“ (Fuchs 2021, S. 3). Diesen Vorfall beschreibt der 16-Jährige Sinto Armani aus Ravensburg. Er sieht sich – wie zahlreiche andere Angehörige der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland auch – im alltäglichen Leben, wie zum Beispiel in der Schule, unter anderem mit abfälligen und abwertenden Bemerkungen konfrontiert. Aussagen wie die oben angeführte verdeutlichen, dass sich die seit Jahrhunderten existierenden und nie hinterfragten antiziganistischen Vorurteile und Stereotype sowie die darauf basierenden Ausgrenzungs- bzw. Diskriminierungspraktiken offenkundig auch in der heutigen Gesellschaft etablieren konnten. Sie führen dazu, dass Sinti und Roma auch gegenwärtig noch von Teilen der

¹² Dieser Beitrag ist eine Zusammenfassung der Untersuchung, die im Buch „Erinnern allein reicht nicht: Eine kritische Analyse möglicher Ansätze zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention“ (Greber 2023) veröffentlicht wurde.

Bevölkerung im Vergleich zur sog. Mehrheitsgesellschaft im Kollektiv als eine homogene, fremde und andersartige Gruppe wahrgenommen und abgelehnt werden.

Auf staatlicher Ebene ist die Problematik der Diskriminierung von Sinti und Roma in Deutschland seit langer Zeit bekannt. Die 2019 ins Leben gerufene unabhängige Kommission Antiziganismus (UKA) betonte in ihrem Abschlussbericht im Frühjahr dieses Jahres die Notwendigkeit, gegen das Phänomen des Antiziganismus anzugehen und „Strategien seiner Überwindung“ (UKA 2021, S. 10) zu erarbeiten. Romani Rose, Vorsitzender des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, hob dabei insbesondere auch die ressortübergreifende Prävention von Antiziganismus hervor (vgl. UKA 2021, S. 13), wobei auch dem Bildungsbereich und speziell der Institution Schule eine zentrale Rolle zukommen sollte.

Mit Blick auf die einschlägige Literatur scheint die unterrichtliche Antiziganismusprävention bislang jedoch kaum Raum in Forschung, Wissenschaft und im Schulalltag einzunehmen. So findet sich der Terminus der „Prävention“ in den Bildungsplänen Baden-Württembergs lediglich im medizinischen Kontext in Bezug auf die Leitperspektive der „Prävention und Gesundheitsförderung“ in expliziter Nennung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg o. J.). Auch deutet einiges darauf hin, dass Themen wie die Extremismus- oder Antisemitismusprävention als zukunftsweisende, im Unterricht zu verankernde Aufgaben im Vordergrund stehen – wohingegen die Antiziganismusprävention unzureichend thematisiert wird und diesbezüglich von einer Forschungslücke gesprochen werden kann. Diese bezieht sich in erster Linie auch auf fehlende didaktische Konzeptionen, welche eine Ausgestaltung eines antiziganismus-präventiven Unterrichts ermöglichen würden.

Ziele, Fragestellung und Relevanz der Studie

Die Untersuchung hat sich zum Ziel gesetzt, einen Beitrag dazu zu leisten, ein grundsätzliches Bewusstsein über die Bedeutung, aber auch die Herausforderungen einer Antiziganismusprävention im Unterricht zu

stärken. Zum anderen verfolgte sie das Ziel, mögliche Ansätze unterrichtlicher Antiziganismusprävention vorzustellen und kritisch zu reflektieren. Kritik meint hierbei keine grundsätzliche Infragestellung der Ansätze als solche, sondern eine prüfende Beurteilung ebenjener hinsichtlich ihres Potenzials, antiziganistischen Vorurteilen und der Diskriminierung von Sinti und Roma aufseiten der Schülerinnen und Schüler vorzubeugen.

Die zentrale Frage, die es zu beantworten gilt, ist, inwiefern sich bestimmte bereits vorhandene didaktische Konzeptionen eignen, um im Unterricht präventiv gegen Antiziganismus vorzugehen und welche Möglichkeiten und Grenzen auf theoretischer Ebene mit diesen in Bezug auf eine anvisierte gesamtgesellschaftliche Akzeptanz¹³ von Sinti und Roma in Deutschland einhergehen.

Da der bisherige Fokus in Bezug auf den Abbau von Vorurteilen und die Förderung antidiskriminierender Haltungen und Einstellungen gegenüber Sinti und Roma in den Schulen Baden-Württembergs deutlich auf dem Lernen aus der Geschichte bzw. dem nachholenden Erinnern und Gedenken liegt (vgl. Staatsministerium Baden-Württemberg 2019, S. 2), ist das *Erinnerungslernen* bzw. das Lernen aus der Geschichte in gewisser Weise als ein möglicher Ansatz der unterrichtlichen Antiziganismusprävention zu betrachten. Allgemein überwiegt im Schulunterricht die Thematisierung von „Sinti und Roma“ im historischen Kontext, während der aktuelle Antiziganismus kaum eine Rolle spielt. An dieser Stelle kommt das *Interkulturelle Lernen* ins Spiel, das nicht zuletzt seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK)

¹³ Der Terminus der „Akzeptanz“ wird im alltäglichen Sprachgebrauch oftmals synonym zu „Toleranz“ gebraucht. Während Toleranz jedoch immer eine Ablehnungskomponente miteinschließt, geht die Akzeptanz darüber hinaus, indem andere, von der eigenen Norm abweichende Überzeugungen nicht nur geduldet, sondern vielmehr anerkannt und positiv betrachtet, sprich wertgeschätzt werden. (vgl. Köhler 2016, S. 288) Toleranz sollte nach Köhler (2016, S. 234), aufgrund der eben benannten Implikation einer negativen Wertung, nicht als Endzustand angestrebt werden. Dieser Anspruch soll sich auch in den vorliegenden Ausführungen niederschlagen.

1996 immer mehr an Bedeutung gewinnt. Besonders im Zuge einer Ausweitung des Kulturbegriffs auf ethnische Minderheiten und angesichts des Grundsatzes, aktiv gegen die „Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen“ (KMK 2013, S. 3) in der Schule vorzugehen, sollte auch dieses Konzept miteinbezogen werden, wenn von Antiziganismusprävention die Rede ist. Diese beiden Konzepte sollen zusätzlich durch die didaktische Konzeption des *kooperativen Lernens* ergänzt werden, welches einen weiteren Ansatz zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention darstellt, da es in Anlehnung an die Kontakthypothese bereits deutliche positive Effekte in der Vorurteilsforschung erzielen konnte (vgl. Aronson et al. 2014, S. 511). Die Relevanz der Thematik einer unterrichtlichen Antiziganismusprävention lässt sich insbesondere anhand dreier Aspekte begründen. Erstens kommt der Prävention jeglicher Form von Diskriminierung vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen in Deutschland eine zentrale Bedeutung zu. Wie die Leipziger Autoritarismusstudie im Jahr 2018 aufzeigte, ist die deutsche Gesellschaft nicht nur von rechtsextremen Einstellungen durchzogen, sondern tendiert in der Mehrheit auch dazu, andere abzuwerten und die gleichberechtigte Position aller Menschen in der Gesellschaft in Frage zu stellen. Ressentiments gegenüber Gruppen, die als fremd oder anders wahrgenommen werden, existieren im gesamten Land nach wie vor manifest oder mindestens latent (vgl. Decker et al. 2018, S. 113). Gerade im Bildungsbereich gilt es angesichts dieser erschreckenden Tendenzen Maßnahmen zu ergreifen, um Ausgrenzung, Gewalt und Hetze jeglicher Form entgegenzuwirken.

Zweitens spielt die historische Verantwortung gegenüber Sinti und Roma in Deutschland aufgrund der jahrzehntelangen ausbleibenden Aufarbeitung und Anerkennung der nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen bzw. des Völkermords an Sinti und Roma und einer zusätzlichen Schuldumkehr in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg nach wie vor eine große Rolle. In der Hauptsache geht es dabei aber nicht um ein gemeinsames „ethnisches Schuldkollektiv“ (Assmann 2020, S. 12), was in Zeiten der Globalisierung und Migration und des zeitlichen Abstands ohnehin nicht haltbar wäre, sondern um eine Weiterführung der

Wahrnehmung einer historischen Verantwortung hin zu einem Bewusstsein der aktuellen Verantwortung, diskriminierende Strukturen und Praktiken in der heutigen Gesellschaft zu überwinden.

Die Thematik ist drittens nicht zuletzt angesichts des anvisierten Ziels von Inklusion und Chancengleichheit relevant, welches sowohl auf bildungspolitischer als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene nur dann zu erreichen ist, wenn eine tatsächliche Gleichberechtigung aller Menschen in Deutschland gewährleistet werden kann. Dies kann im Hinblick auf Sinti und Roma bislang noch immer als Illusion bezeichnet werden, wie in späteren Ausführungen nachzuvollziehen sein wird.

Methodik der Untersuchung

Dieser Beitrag basiert auf einer ausführlichen Literaturrecherche und -analyse. Sie fokussiert auf die Situation der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland. Deshalb wird vorwiegend Literatur aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen, die sich eingehend mit der Thematik befasst. Das bisher eher geringe öffentliche und wissenschaftliche Forschungsinteresse im Hinblick auf die Antiziganismusprävention schlägt sich auch deutlich in der Literatur nieder. Aus diesem Grund wurden theoretische und empirische Arbeiten aus den Bereichen Antiziganismusprävention, interkulturelle Bildung und kooperatives Lernen herangezogen.

Terminologische Erläuterungen

Wie der Titel des Werks „Sprache - Macht - Rassismus“ (Hentges et al. 2014) im wörtlichen Sinne zu verstehen gibt, dient Sprache – begriffen als „soziale Praxis“ – dazu, „Menschen zu beschreiben und zu klassifizieren“ und die „Wirklichkeit kommunikativ zu konstruieren“ (Hentges et al. 2014, S. 7). Dadurch ist sie nicht zuletzt auch „wesentlicher Bestandteil verschiedener Rassismen“ (Hentges et al. 2014, S. 8). In ihr spiegeln sich Macht- und Dominanzverhältnisse der Gesellschaft wider, zumal durch sie, um mit den Worten Bourdieus zu sprechen, „symbolische Macht bzw. Gewalt“ (Bourdieu 2005, zit. n.

Hentges et al. 2014, S. 8) ausgeübt bzw. legitimiert werden kann, indem beispielsweise diskriminierende Fremdbezeichnungen Diskurshoheit erlangen und marginalisierte Gruppen keine Möglichkeiten haben, sich „Gehör zu verschaffen“. (vgl. Hentges et al. 2014, S. 7f.) Dieser Zusammenhang von (fehlendem) Wissen, Sprache und Macht zeigte sich in den vergangenen Jahrzehnten auch deutlich in Bezug auf die Minderheit der Sinti und Roma.¹⁴

Sinti und Roma vs. „Zigeuner“

Das Begriffspaar „Sinti und Roma“ spielt seit längerer Zeit sowohl im fachterminologischen als auch im öffentlichen Diskurs eine bedeutende Rolle. „Roma“ kann dabei als Sammelbezeichnung bzw. Oberbegriff für die gesamte Minderheit der Roma angesehen werden, die sich wiederum in verschiedene Gruppierungen unterteilen lässt. Scherr spricht in dieser Hinsicht von der Bezeichnung „Roma“ als einer „Abstraktion von den vielfältigen, nationalgesellschaftlich unterschiedlich ausgeprägten Binnen-differenzierungen“ (Scherr 2017a, S. 307; vgl. Luttmer 2011a, S. 107; Wippermann 2015, S. 199f.) In Deutschland setzte sich die ab den späten 1970er-Jahren von der Sinti-Bürgerrechtsbewegung eingebrachte Eigenbezeichnung der „Sinti und Roma“ für die ethnische Minderheit durch, wobei das Wort „Sinti“ die Teilgruppe der Nachfahren der seit dem ausgehenden Mittelalter in Deutschland und weiteren Ländern Mittel- und Westeuropas lebenden Roma umfasst (vgl. Matter 2015, S. 44; Luttmer 2011a, S. 107). Nach Max Matter (2015, S. 45) lassen sich

¹⁴ Äneke Winckel (2002, S. 134-138), die rassistische Aggressionen gegen Sinti und Roma im wiedervereinigten Deutschland untersuchte, führt exemplarisch einige Aussagen, Kommentare und Beiträge im medialen Bereich auf, die auf ein fehlendes Bewusstsein für eine politisch korrekte Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten und die daraus resultierenden Folgen für die Betroffenen in den späten 1990er-Jahren schließen lassen. Ein ähnliches Bild zeigte sich in der Debatte um die Inschrift des Holocaust-Denkmal im Jahr 2005 (vgl. Rose 2005).

die in Deutschland lebenden Sinti und Roma dabei in insgesamt sieben Gruppen unterteilen.¹⁵

Das obige Begriffspaar „Sinti und Roma“ führt nicht selten zu Verwirrung u.a. auf politischer und medialer Ebene und einer daraus resultierenden Verallgemeinerung sowie Bestärkung der Annahme, dass es sich bei Sinti und Roma in Deutschland fälschlicherweise um eine Einheit handle.¹⁶ Abgesehen davon scheint der Begriff – gerade in Deutschland – aber kohärent zu sein, da die Angehörigen der Sinti und Roma bzw. deren Vorfahren gleichermaßen Ausgrenzung, Verfolgung und nationalsozialistischer Vernichtungspolitik sowie der Nicht-Anerkennung als Opfergruppe nach dem Zweiten Weltkrieg ausgesetzt waren. (vgl. Matter 2015, S. 45f.)

Im Kontrast zu der politisch korrekten Eigenbezeichnung der „Sinti und Roma“ steht der Begriff „Zigeuner“, eine Fremdbezeichnung „einer Mehrheit für eine Minderheit“ (Luttmer 2011a, S. 107), die zum einen negativ konnotiert ist, da sich in ihr „jahrhundertelange Verachtung“ (Mappes-Niediek 2013, S. 164) widerspiegelt und bestimmte – meist negative – Bilder und Vorstellungen mit ihr einhergehen, mit denen die Minderheit der Sinti und Roma von außen attribuiert werden (vgl. Luttmer 2011a, S. 107f.). Zum anderen wird der Begriff aufgrund seiner Kongruenz mit dem nationalsozialistischen Sprachgebrauch als diskriminierend abgelehnt (vgl. Wippermann 2015, S. 26f.). Dennoch wird er in der vorliegenden Arbeit im historischen Kontext teilweise zu lesen sein, dabei aber immer in distanzierende Anführungszeichen gesetzt.

¹⁵ Matter differenziert die Angehörigen der Minderheit nach ihrer rechtlichen Stellung (Staatsbürgerschaft und Aufenthaltsstatus) und teilt diese so sieben verschiedenen Gruppen zu. Ausführlicher siehe hierzu Matter 2015, S. 46.

¹⁶ Eine exemplarische Darstellung medialer sowie politischer Verallgemeinerungen findet sich in Matter 2015, S. 45.

Antiziganismus

Vor dem Hintergrund der rassistisch-diskriminierenden Fremdbezeichnung „Zigeuner“ wird auch der Terminus „Antiziganismus“ kontrovers diskutiert, da sich in ihm erneut der diskriminierende Begriff wiederfindet (vgl. Çetin 2015, S. 32). Der Begriff „Antiziganismus“ kam in den 1980er-Jahren auf und konnte sich zu Beginn des 21. Jh. endgültig als Parallelbegriff zum Antisemitismus etablieren (vgl. Luttmer 2011a, S. 109; Benz 2014a, S. 47). Kritiker des Terminus „Antiziganismus“ lehnen diesen allerdings ab, da er an sich nicht nur verletzend und diskriminierend sei, sondern auch Gefahr laufe, missverstanden zu werden und so zu einer Legitimation der Bezeichnung „Zigeuner“ führe (vgl. End 2014, S. 7).

Die Gegenposition besteht hingegen auf der Verwendung des Begriffs, da auf diese Weise auf den Projektionscharakter rassistischer Zuschreibungen aufmerksam gemacht werden könne (vgl. End 2014, S. 7). Auch Magdalena Marsovszky (2014, S. 291) erachtet den Begriff als sinnvoll, um angemessen über verschiedene Ressentiments, ihre jeweiligen Spezifika und die damit in Zusammenhang stehenden Ausgrenzungsmechanismen diskutieren zu können. Astrid Messerschmidt (2014, S. 14) betont gar die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem Begriff, „um über die dominierenden Sichtweisen derer zu sprechen, die sich antiziganistisch äußern“ (Messerschmidt 2014, S. 14) – es handle sich bei dem Neologismus somit um einen Forschungs- und Bildungsansatz. Da sich alternative (Selbst-)Beschreibungen wie zum Beispiel „Antiromaismus“, „Romaphobie“ oder „Gadje-Rassismus“¹⁷ bisher nicht durchsetzen

¹⁷ Die Alternativbezeichnung „Gadje-Rassismus“ wurde von Elsa Fernandez ins Leben gerufen. Sie betont hiermit nicht nur die zentrale Rolle der „Gadje“ (= Nichtroma), die diese beim Rassismus gegenüber Roma einnehmen, und stellt somit die Täterinnen und Täter in den Fokus, sondern verwendet auch eine Romani-Begrifflichkeit. Der Begriff wurde allerdings, wie viele andere ebenfalls, noch nicht veröffentlicht und vertiefend diskutiert, was u.a. laut der Rom*nja-Aktivistin Isidora Randlejović auch an der in Deutschland fehlenden Konnektivität – sprich einer Verbindung zu Betroffenen – liegt. Aus diesem

konnten und die terminologische Kontroverse so bislang zu keinem einheitlichen Ergebnis geführt hat, wird auch in den nachfolgenden Ausführungen der Terminus übernommen, der im öffentlichen ebenso wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch weiterhin weit verbreitet ist (vgl. End 2014, S. 7; Çetin 2015, S. 32).

Der Begriff „Antiziganismus“ bezeichnet grundsätzlich „die feindliche Haltung“ (Koch 2010, S. 260) gegenüber Sinti und Roma. Die Feindschaft bzw. Ablehnung dieser ethnischen Minderheit umfasst ein breites Spektrum, welches von Vorurteilen über sog. „Zigeuner“, über Ausgrenzung und Vertreibung vermeintlicher Mitglieder des Kollektivs bis hin zur massenhaften Vernichtung von Sinti und Roma reichen kann. Dabei wird nicht nach Individuen differenziert, sondern das scheinbare Kollektiv – die homogene Gruppe der Sinti und Roma – mit negativ bewerteten Eigenschaften bzw. Vorurteilen und Stereotypen assoziiert. (vgl. Koch 2010, S. 260; Benz 2014a, S. 47; End 2014, S. 7) Marsovszky (2014, S. 293) spricht in diesem Zusammenhang auch vom Antiziganismus als „strukturelle, projektive Feindbildkonstruktion“. Doch nicht nur die Zuschreibung von negativ bewerteten Eigenschaften sei diskriminierend, sondern auch die Attribuierung positiver Merkmale, da auch hierbei bestimmte Gruppenmerkmale als unveränderbar und identitätsstiftend festgeschrieben werden, wie auch die Sinteza Petra Rosenberg (2014, S. 17) betont.

Wie bereits erwähnt, stellen spezifische Vorurteile neben Stereotypen gegenüber der ethnischen Minderheit der Sinti und Roma eine zentrale Ebene des „Antiziganismus“ dar. Sie existieren meist seit Jahrhunderten und tragen zu einer Normsetzung der Mehrheitsgesellschaft bei, die dazu führt, dass Sinti und Roma homogenisiert, teils romantisiert, meist aber diskriminiert und ausgegrenzt werden. (vgl. Koch 2010, S. 261; Benz 2014a, S. 47; End 2014, S. 7) Die nun abschließend folgende Definition von Markus End (2013, S. 13) fasst die eben genannten Aspekte des gesellschaftlichen Phänomens des „Antiziganismus“ noch einmal

Grund sei die terminologische Diskussion eine bis dato vornehmlich von Nicht-Roma geführte. (vgl. Çetin 2015, S. 33f.) An dieser Stelle sei weiterführend auf Fernandez' Werk „Fragmente über das Überleben. Romani Geschichte und Gadge-Rassismus“ (2020) verwiesen.

prägnant zusammen und dient als Basis für die nachfolgenden Ausführungen:

„Unter dem Begriff Antiziganismus wird im Folgenden ein historisch gewachsenes und sich selbst stabilisierendes soziales Phänomen verstanden, das eine homogenisierende und essentialisierende Wahrnehmung und Darstellung bestimmter sozialer Gruppen und Individuen unter dem Stigma ‚Zigeuner‘ oder anderer verwandter Bezeichnungen, eine damit verbundene Zuschreibung spezifischer devianter Eigenschaften an die so Stigmatisierten sowie vor diesem Hintergrund entstehende, diskriminierende soziale Strukturen und gewaltförmige Praxen umfasst.“

Neben dieser Auffassung von Antiziganismus wurde auch ein interdisziplinärer Zugang zum komplexen Phänomen der Diskriminierung gewählt und der vorliegenden Analyse zugrunde gelegt. So soll neben einem soziologischen Begriffsverständnis und dessen zentralem Element der *Differenzkonstruktionen* erweiternd zum einen das Syndrom der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* nach Wilhelm Heitmeyer miteinbezogen werden, zum anderen auch das Konzept des *Otherring*, welches in Anlehnung an postkoloniale Theorien entstand. Um die Denkmuster, die hinter den zahlreichen Diskriminierungsformen stehen, erfassen zu können, bedarf es einer Verknüpfung der verschiedenen Zugänge und Perspektiven einerseits mit dem Antiziganismus als einer speziellen Form des Rassismus andererseits. Dies soll im nachfolgenden Kapitel geschehen, um anschließend der Frage nachgehen zu können, woher diese Ablehnung gegenüber Menschen rührt, die mehrheitlich seit Jahrhunderten in Deutschland leben, wie dies bei Sinti und Roma der Fall ist. Im Zuge dessen muss auch näher auf die Kontinuität zwischen historischer und gegenwärtiger Diskriminierung von Sinti und Roma in Deutschland eingegangen werden.

Theoretische Grundlagen: Sozialwissenschaftliche Ansätze der Diskriminierungsforschung

Nach einem soziologischen Diskriminierungsverständnis besteht Diskriminierung nicht ausschließlich aus den benachteiligenden Folgen bzw. den diskriminierenden Handlungen an sich. Ein zentrales Element stellen dabei sog. *Differenzkonstruktionen* dar, die sich primär in der „Verwendung von Klassifikationssystemen“ (Scherr 2017b, S. 44) offenbaren.

Dabei wird eine klare Trennlinie zwischen der Eigengruppe, dem „Wir“ und einer vermeintlichen Fremdgruppe „den Anderen“ gezogen. Es werden einerseits die Mitglieder der Fremdgruppe homogenisiert und mit für alle Mitglieder „typischen“, vermeintlich charakteristischen Eigenschaften belegt – sie werden als „intern homogene Gemeinschaften“ imaginiert und als von der Norm bzw. der Mehrheitsgesellschaft abweichend angesehen. Andererseits führt dieses Vorgehen zu einer Aufwertung der Eigengruppe, die in Abgrenzung der Fremdgruppe stärker individualisiert und differenziert wahrgenommen und bewertet wird. Hierin zeige sich der performative und relationale Charakter von Differenzkonstruktionen. (vgl. Scherr 2017b, S. 44)

Vor diesem Hintergrund spielt auch das Konzept des *Othering* eine wichtige Rolle, welches erweiternd u.a. die Interferenz von Differenzkonstruktionen und Dominanzverhältnissen in den Blick nimmt und im Rahmen der postkolonialen Theoriebildung entwickelt wurde (vgl. Riegel 2016, S. 8, 51). Auch wenn dieses Konzept in erster Linie auf den Kolonialismus und Imperialismus in der Vergangenheit sowie postkolonialistische Verhältnisse und Zustände in der Gegenwart fokussiert, ist es dennoch in dieser Arbeit von Belang, da es ebenfalls auf eine binäre Differenzierung zwischen einer sog. In- und einer Outgroup verweist, welche sich auch – wie später aufgezeigt wird – in antiziganistischen Sinnstrukturen widerspiegelt.

Bedeutsame Elemente des *Othering* stellen die „Verschränkung und [...] [das] Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation“ (Riegel 2016, S.

52) dar. *Othering* kann sowohl in einem Prozess des „Different-Machens“ als auch der marginalisierten Positionierung des konstruierten „Anderen“ bzw. der Ausgrenzung und Unterwerfung verortet werden.

Wilhelm Heitmeyer et al. (2012, S. 304) sprechen in Anbetracht dessen von einem Syndrom der „*Gruppenbezogenen Menschen-feindlichkeit*“ (GMF). Heitmeyer beschreibt mit dieser Begrifflichkeit das Zusammenwirken von Vorurteilen, die dazu dienen, die vorhandene bzw. konstruierte Ungleichwertigkeit zu legitimieren und betont unterdies, dass sich GMF auf keine (inter-)individuellen Antipathien oder Feindschaften beziehe. Vielmehr sei sie in Relation zu dem Verhältnis bzw. den Beziehungen zu spezifischen Gruppen anzusehen, die wiederum in Form von sozial geteilten und in der Gesellschaft verbreiteten Vorurteilen repräsentiert werden. (vgl. Heitmeyer et al. 2012, S. 304; Heitmeyer 2002, S. 19)

Das Spezifikum des Syndroms zeigt sich in der Annahme, dass „Individuen, die dazu neigen, Vorurteile gegenüber einer bestimmten Gruppe zu hegen, zugleich auch anderen Gruppen gegenüber voreingenommen sind“ (Heitmeyer et al. 2012, S. 303), was sich auf eine allgemeine Ideologie der Ungleichwertigkeit von Gruppen zurückführen lässt. Diese liegt Vorurteilen zugrunde und wirke sich gemäß Heitmeyer et al. (2012, S. 288) letztendlich rückwirkend auf eine Legitimation von Ungleichwertigkeit aus. Die unterschiedlichen Formen der Abwertung von konstruierten Gruppen beeinflussen sich somit gegenseitig. Des Weiteren erfahren aber nicht nur Menschen „fremder“ bzw. nichtdeutscher Herkunft Feindseligkeit, sondern auch Personen „gleicher“ Herkunft, jedoch mit von der Norm abweichend empfundenem oder deklariertem Verhalten, wie zum Beispiel Homosexuelle oder Obdachlose. Dazu zählen mitunter auch Sinti und Roma.

Antiziganismus in Deutschland

Ein Charakteristikum bzw. eine Besonderheit des Antiziganismus stellt die „Verschränkung ethno-kultureller Differenzannahmen mit sozialen Stereotypen“ (Scherr 2017c, S. 535) dar. Sinti und Roma in Deutschland sahen und sehen sich gewissermaßen in Unterteilung allgemeiner

homogenisierender Differenz-konstruktionen mit zwei Ebenen an Vorurteilen konfrontiert: Sie werden zum einen mit ethnisch-kulturellen Fremdzuschreibungen belegt und zum anderen Adressaten von negativen Eigenschaftszuschreibungen, die gleichermaßen mit der sozialen Unterschicht assoziiert werden können. Ethnisierende Fremdzuschreibungen werden darüber hinaus herangezogen, um die Folgen von sozialer Benachteiligung sowie Ausgrenzung auf eine ethno-rassistische Weise zu deuten und zu begründen. (vgl. Scherr 2017c, S. 535) „[S]oziale und ökonomische Probleme, die [im Grunde] strukturell bedingt sind, werden kulturalisiert“, um das Wesentliche mit den Worten Romani Roses (2012, S. 2) zu benennen.

Entscheidend bei der Vorurteilsbildung sind generell immer auch die Normen, Werte und Moralvorstellungen, die in einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit vorherrschen. Aus diesem Grund steht die „Wahrnehmung der [Minderheit] [...] immer in einem Spannungsverhältnis von Angst und Faszination, von Verachtung und Romantisierung“ (Matter 2015, S. 67). Doch sind es laut Benz (2014b, S.12) vor allem Sinti und Roma, die „traditionell in besonderem Maße Opfer von [negativen] Vorurteilen und Feindbildern“ werden, was sich insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg zeigte. Das Unrecht nach dem *Porajmos* wurde fortgesetzt, indem Angehörige der Minderheit der Sinti und Roma auch in der Nachkriegszeit als homogene Gruppe, „ethnisches Kollektiv“, „kulturell Andere“ (Scherr 2017c, S. 530) und weitgehend in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft zusammenfassend als das „Fremde“ imaginiert und konstruiert wurden.

Entscheidendes Element des Antiziganismus war dabei eine scheinbare „Nicht-Identität“. Im Gegensatz zur Wir-Gruppe, hier zu „den Deutschen“, die sich über die gemeinsame Kategorie der Nationalität definieren konnten, wurde Sinti und Roma die Zugehörigkeit zu solch gesellschaftlich und historisch unterschiedlich festgelegten Identitätskategorien und somit eine stabile Identität abgesprochen. Vielmehr wurde ihnen ein unstetes, ambivalentes und nicht klar-definiertes Wesen unterstellt, was sich vermeintlich insbesondere in ihrer Nicht-Sesshaftigkeit und ihrem Lebensstil als Nomaden widerspiegelte.

(vgl. End 2014, S. 10; von Borcke 2013, S. 125) So wurde beispielsweise nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949 über ein gesetzliches Vorgehen gegen die sog. „Landfahrerplage“ beraten (vgl. Margalit 2001, S. 99). Darüber hinaus erschien 1965 eine Publikation des während der Zeit des Nationalsozialismus für die „Rassenhygienischen und bevölkerungsbiologischen Forschungsstelle“ (RHF) tätigen Dr. Hermann Arnold, in welchem er von einer „angeborenen nomadischen Lebensweise“ ausging (vgl. Fings 2015, S. 151). Das Stereotyp des von der Norm abweichenden, fremden Nomadenlebens kam beispielsweise auch noch in den 1990er-Jahren deutlich zum Ausdruck, als etwa die katholische Kirche eine „Zigeuner- und Nomadenseelsorge“ bereitstellte, in der öffentlichen Berichterstattung „kein Platz für Nomaden“, wie Sinti und Roma war oder ein Sinto mit der Begründung seine Wohnungskündigung erhielt, da es ansonsten „demnächst Lagerfeuer“ in der Wohnung des Vermieters geben würde, was wiederum auf einen vermeintlich nomadischen Lebensstil schließen lässt (vgl. Winckel 2002, S. 170-172).

Eine weitere gängige Vorstellung, die mit dem Antiziganismus einhergeht und eng verknüpft mit dem eben geschilderten Bild vom „ungebundenen Nomadenleben fernab der modernen Zivilisation“ zu sehen ist, ist die irrtümlich angenommene zivilisatorische Rückständigkeit der Minderheit der Sinti und Roma (vgl. von Borcke 2013, S. 127; Benz 2012, S. 221). An dieser Stelle zeigt sich das bereits angesprochene Spannungsverhältnis zwischen Romantisierung auf der einen Seite und einer auf Stigmatisierung beruhenden Ablehnung bzw. Verachtung auf der anderen Seite. Während „Zigeuner“ beispielsweise als „Symbole ungezügelter Freiheitsdranges [...] und sinnenfroher Ungebundenheit“ (Benz 2014a, S. 64) in Kunst, Musik und Literatur sehnsüchtig bewundert wurden und werden, wurden sie zugleich aufgrund der ihnen zugeschriebenen Lebensweise als „atavistische ethnische Gruppe“ (Benz 2012, S. 225) bzw. als Primitive und nicht zivilisierbare Menschen abgelehnt. So hieß es zum Beispiel in einem Urteil des Bundesgerichtshofs 1956, dass es den „Zigeunern“ „vielfach [an] sittlichen Antrieben“ fehle, weil „ihnen wie primitiven Urmenschen ein ungehemmter Okkupationstrieb eigen“ (Fings 2015, S. 151) sei.

Wie es auch Benz (2019, S. 158) herausstellt, blieb die Vorstellung von Sinti und Roma in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg „im Negativen charakterisiert durch die Vermutung konstitutiver Kriminalität und „asozialen Verhaltens“. Asozialität wie auch Kriminalität bilden folglich zwei weitere Elemente der Sinnstruktur des Antiziganismus. In dem bereits zitierten Urteil des Bundesgerichtshofs 1956 hieß es, die „Zigeuner“ seien aufgrund ihrer Widersetzung gegen eine Sesshaftmachung als „asozial“ einzustufen. Außerdem würden sie zur Kriminalität neigen. (vgl. Fings 2015, S. 151) Diese These wurde auch herangezogen, um sowohl die Verschleppung von Sinti und Roma in Konzentrationslager als berechnigte Maßnahme zu legitimieren, als auch eine rassistisch motivierte Verfolgung des NS-Regimes vor 1943 ausschließen zu können. So seien diese Schritte vielmehr im Sinne von „polizeilichen Vorbeugungs- und Sicherungsmaßnahmen“ angesichts der den „Zigeunern“ innewohnenden „asozialen Eigenschaften“ und ihrer Kriminalität durchgeführt worden. (vgl. Fings 2015, S. 151; Margalit 2007, S. 501)

Auch wenn dieses Urteil sieben Jahre später in Teilen revidiert wurde, kam die deutsche Justiz, aber auch die deutschen Behörden und die Gesamtgesellschaft, ihrer „moralisch-humane[n] Pflicht einer Wiedergutmachung“ (Margalit 2001, S. 100) der während der Zeit des Nationalsozialismus verübten Verbrechen bis in die 80er-Jahre¹⁸ nicht nach, was sich laut Scherr (2017c, S. 536) bis heute folgenreich auswirke.¹⁹

Das Konstrukt der „kriminellen und asozialen Zigeuner“ ist vermutlich dasjenige, welches sich bis heute am hartnäckigsten in den Köpfen der Mehrheit der Bevölkerung festsetzen konnte und somit auch das aktuelle Bild von Sinti und Roma prägt. Dies könnte u.a. daran liegen, dass es

¹⁸ Im Jahr 1982 kam es durch den damaligen Bundeskanzler Helmut Schmidt erstmals zu einer offiziellen Anerkennung von Sinti und Roma als Opfer des nationalsozialistischen Völkermords aus „rassistischen Gründen“. Sein Nachfolger Helmut Kohl bekräftigte dies 1985. (vgl. Wippermann 1997, S. 200; Wippermann 2015, S. 143)

¹⁹ Er führt diesbezüglich die Begrifflichkeit der „past-in-present-discrimination“ an. Weiterführend siehe Scherr 2011, S. 37.

sowohl auf einer ethnisch-kulturellen als auch auf einer sozialen Ebene anzusiedeln ist. Bevor nun näher auf die soziale Stereotypisierung eingegangen werden kann, muss an dieser Stelle eines in Bezug auf die oben beschriebenen Elemente des Antiziganismus bzw. Vorurteile über Sinti und Roma deutlich hervorgehoben werden: Sie alle haben – früher wie auch heute – gemeinsam, dass sie als unveränderbares, angeborenes Wesensmerkmal gleichermaßen auf alle Mitglieder der Minderheit projiziert werden, diese damit als eine homogene, von der Norm abweichende Fremdgruppe reproduzieren und zu Ausgrenzung sowie Diskriminierung führen.

Insbesondere die aus dem Zusammenbruch des Ostblocks in den 1990er-Jahren entstehende Migration von Roma aus Osteuropa zog laut Wippermann (1997, S. 217f.) eine neuerliche „Spirale des Hasses“ und einen Rückgriff auf „traditionelle“ antiziganistische Vorurteile nach sich. Parolen wie „Nehmt die Wäsche von der Leine, die Zigeuner kommen!“ (Winckel 2002, S. 149) waren nicht nur im medialen Bereich an der Tagesordnung und spiegelten das soziale Stereotyp der Kriminalität von Sinti und Roma in Deutschland wider. Eng damit verbunden wurde auch das Bild des „Zigeuners“ als Sozialhilfebetrüger in Politik, Gesellschaft und Medien kolportiert, mit dem eine Vorstellung einherging, nach der vor allem osteuropäische Roma als sog. „Wirtschaftsflüchtlinge“ nur aus dem einen Grund nach Deutschland gekommen seien, um sich „die angeblich hohe Sozialhilfe zu erschleichen“ (Winckel 2002, S. 151). Diese Vorstellung blieb allerdings nicht nur auf Roma-Flüchtlinge beschränkt, sondern wurde auch auf die seit Jahrhunderten in Deutschland lebenden Sinti generalisiert (vgl. Winckel 2002, S. 151). Hiervon kann ein weiteres Element der Vorurteilsstruktur des Antiziganismus abgeleitet werden, nämlich das eines von der Minderheit vermeintlich gepflegten „parasitären, schmarotzenden Lebensstils“ (End 2014, S. 10). Dabei wurde „der Zigeuner“ in der Vergangenheit in zahllosen Ausführungen der Figur des „Bauern“ entgegengesetzt, welcher stellvertretend für die Mehrheitsbevölkerung stand. Die „Bauern“ würden demnach die Lebensmittel in harter Arbeit produzieren, während Sinti und Roma ihren Lebensunterhalt damit verdienen, sich die

„Früchte der Arbeit von Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung“ anzueignen. Hierbei spielen insbesondere Tätigkeiten wie Betteln, Stehlen oder Hausieren eine bedeutsame Rolle, die der vermeintlich „richtigen Arbeit“ der Mehrheitsbevölkerung diametral entgegengestellt wurden.

Vor diesem Hintergrund scheint es kaum verwunderlich, dass sich Berichte von „asylsuchenden rumänischen Sinti und Roma, [die] in Scharen als Bettler auftreten“ (Winckel 2002, S. 152) bis in die 90er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts und nicht zuletzt bis heute in der medialen Berichterstattung wiederfinden. Indirekt wird Angehörigen der Minderheit in diesem Kontext auch erneut ein vorzivilisatorischer Status unterstellt, indem zivilisatorische Merkmale wie Eigentum, Gesetze oder auch Lohnarbeit unter ihnen scheinbar keine Beachtung fänden (vgl. End 2014, S. 10f.). Des Weiteren wird hierbei die enge Verknüpfung ebenso wie die komplexe Gemengelage der zwei Ebenen ersichtlich, da indirekt immer eine Verbindung zwischen Ethnie und einem bestimmten Verhalten respektive bestimmten Eigenschaften hergestellt wird – auch wenn bestimmte Elemente des Antiziganismus auf den ersten Blick allein auf sozialer Ebene zu verorten zu sein scheinen und eine klare Trennung ermöglichen. Hinzu kommt, dass der Tatsache, dass es gerade die jahrzehntelange Politik der Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung war, die Sinti und Roma oftmals in eine schwierige, fast ausweglose, wirtschaftliche und soziale Lage brachte, selten Aufmerksamkeit geschenkt wurde und wird (vgl. Widmann 2015, S. 181). Im Gegensatz zur steten Verknüpfung ethnisch-kultureller und sozialer Zuschreibungen wurde der soziale Kontext bzw. die teils prekäre Situation der Betroffenen als Ursache für ihre Lage sowohl im öffentlichen Bewusstsein als auch auf politischer Ebene vollständig ausgeklammert. Die scheinbar typische Lebensweise der Sinti und Roma wurde vielmehr als „aus kulturellen Gründen frei gewählt“ (von Borcke 2013, S. 129) angesehen und ihre Situation als selbst verschuldet beurteilt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Angehörige der Minderheit der Sinti und Roma trotz der sich im historischen Verlauf wandelnden Bezeichnung nicht nur als „Zigeuner“ in den unmittelbaren

Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg, sondern auch in den weiteren Jahrzehnten als Sinti und Roma mit zahlreichen homogenisierenden Differenzkonstruktionen konfrontiert sahen, die zum einen auf ethnisch-kulturellen Fremdzuschreibungen und zum anderen auf sozialen Stereotypen beruhten. Sinti und Roma wurden als „Fremde“ konstruiert, indem deren angeblich kulturell bzw. ethnisch verwurzelten Eigenschaften den Normen und Werten der Mehrheitsbevölkerung – auch auf sozialer Ebene – stets diametral entgegengesetzt und als den einzelnen Mitgliedern einer vorgeblich homogenen Gruppe inhärente Charakteristika festgelegt wurden. Wie es auch Matter (2015, S. 67) betont, trug das Fremde dabei „in sich all die Eigenschaften, von denen man sich selber distanziert“.

Insbesondere die spezifische Verschränkung der beiden erläuterten Ebenen antiziganistischer Vorurteilsstrukturen muss als überaus problematisch eingestuft werden, da dadurch neben einer ethnischen auch eine soziale Grundlage geschaffen wird, um Diskriminierung und Ausgrenzung gegenüber Sinti und Roma zu legitimieren – Matter (2015, S. 306) spricht bildlich von einer „toxischen Verbindung“, gegen die es vorzugehen gilt. Diese zu überwinden fällt umso schwerer, da in Bezug auf Sinti und Roma auf das Phänomen der Ethnizität und einer damit in Verbindung stehenden Kultur zurückgegriffen wurde und wird. Im Gegensatz zum Konstrukt der „Rasse“ kann angesichts dessen keine Dekonstruktion in dem Sinne stattfinden, dass eine gemeinsame Kultur, Geschichte und Herkunft, auf die sich viele Sinti und Roma berufen und die ferner sowohl ethnischen Identitätskonstruktionen dienen als auch Identifikationspotenzial bieten, geleugnet werden (vgl. Scherr 2017c, S. 540f.). Vor diesem Hintergrund stellen ethnische Selbstbeschreibungen eine weitere wichtige Ebene dar, wenn es um die Überwindung diskriminierender Strukturen und Praktiken geht.

Antiziganismus in der Institution Schule

Antiziganismus tritt in allen gesellschaftlichen Bereichen und in vielfältigen Formen in Erscheinung, so auch im Bildungsbereich, in dem nach wie vor ein „asymmetrisches Verhältnis zwischen Minderheit und

Mehrheit“ (Strauß 2011, S. 103) besteht, das u.a. auf Diskriminierungserfahrungen im schulischen Bereich und fehlenden Teilhabechancen beruht (vgl. Strauß 2011, S. 103). Dabei zeigt sich erneut die bereits erläuterte Doppelstigmatisierung hinsichtlich Ethnie und sozio-ökonomischem Status von Sinti und Roma.

Sie schlägt sich im Bildungsbereich zum einen in Bezug auf Effekte des sozioökonomischen Status nieder. Zum anderen findet sie auch konkret Ausdruck in den von Scherr und Sachs (2017, S. 46) beschriebenen Formen der schulischen Diskriminierung, die sich auf verschiedenen Ebenen – unabhängig des sozioökonomischen Status – auswirken können. So könne die Stigmatisierung auf Klassenebene die soziale Integration innerhalb einer Klasse behindern und sich negativ auf das Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Verhältnis auswirken. Auf einer individuellen bzw. persönlichen Ebene führe dies bei den Betroffenen möglicherweise zu einer insgesamt „negativen Einstellung gegenüber der Schule und zum Bildungssystem“ an sich, darüber hinaus zu einer Motivationsminderung und einer fehlenden „Investitions-bereitschaft in schulisches Lernen“ (Scherr/Sachs 2017, S. 46). Ferner können Stereotype die tatsächliche Leistungserbringung im Sinne einer sog. *sich selbst erfüllenden Prophezeiung* (Aronson et al. 2014, S. 69, 489) negativ beeinflussen. Auf schulischer Ebene können Stereotype schließlich auch dazu beitragen, dass Laufbahn- und Übergangsempfehlungen von Lehrpersonen nicht am tatsächlichen Leistungsstand orientiert sind, sondern an der Minderheitenzugehörigkeit der Schüler*innen gemessen ausgestellt werden. So werden laut Scherr/Sachs (2017, S. 46) beispielsweise Schülerinnen und Schüler aus Minderheiten nachweislich häufiger auf Förder- und Sonderschulen verwiesen. (vgl. Scherr/Sachs 2017, S. 46f.)

Antiziganismus und die damit einhergehende Diskriminierung im Bildungskontext können sich äußerst nachteilig auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben der Betroffenen auswirken, möglicherweise verbunden mit einem sozialen Abstieg und in letzter Konsequenz einer gesellschaftlichen Exklusion, wenn die Norm der Mehrheitsgesellschaft nicht erfüllt werden kann (vgl. Klein 2011, S. 18). Auch wenn die Zahl derer, die sich mit persönlichen Diskriminierungserfahrungen in Schule

und Unterricht konfrontiert sehen, im Jahr 2020 mit 62,7% im Vergleich zu einer Umfrage aus dem Jahr 2011 (81,2%) geringer ausfällt, bleibt die Anzahl von Sinti und Roma, die aufgrund ihres ethnischen Hintergrunds beleidigt oder angefeindet worden sind, erschreckend hoch. Dabei reicht das Spektrum von manchmal, über regelmäßig bis hin zu häufig bzw. sehr häufig. Lehrpersonen, sonstiges Schulpersonal, andere Personen und insbesondere Mitschüler/-innen wurden als Diskriminierungsträger genannt. Über die Hälfte der Befragten (53,8 %) beklagten, dass es dabei auch zu Gewalt gekommen sei. (vgl. Strauß 2011, S. 100; Kudak/Rostas 2021: 35f.)

Zur Illusion der Bildungs- und Chancengleichheit von Sinti und Roma

Der sog. „PISA-Schock“ im Jahr 2000 zeigte deutlich, dass das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich nicht nur in Bezug auf das Leistungsniveau der Schülerschaft in bestimmten Bereichen unter dem OECD-Durchschnitt zu verorten war, sondern auch im Hinblick auf den Abbau herkunftsbedingter Barrieren und den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungserfolg (vgl. Böttcher 2021, S. 17, 19), was sich insbesondere auch in der „Benachteiligung von sozialen und ethnischen Minderheiten“ (Klein 2011, S. 22) widerspiegelte. Klein (2011, S. 19, 22) verweist diesbezüglich auf den dem dreigliedrigen deutschen Schulsystem inhärenten *Differenzierungseffekt*²⁰, der sich auch bei der Betrachtung der Bildungslage von Sinti und Roma in Deutschland abzeichnet.

Karin Cudak und Iulius Rostas (2021, S. 16) betonen in ihrem Beitrag der RomnoKher-Studie 2021, dass antiziganistische Konstanten gegenwärtig u.a. in der fortlaufenden Exklusion von Sinti und Roma zum Ausdruck

²⁰ Dieser zeigt sich in einer unzureichenden Förderung und frühen Exklusion leistungsschwacher Kinder. Dadurch wird es leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern oftmals nicht ermöglicht, eingeschlagene bzw. zugewiesene Bildungswege beliebig zu revidieren und zu modifizieren. (vgl. Klein 2011, S. 22)

kommen. Im Bildungssystem spiegelt sich dies beispielsweise in „nicht unbedingt intendierte[n], aber dennoch antiziganistisch ausgerichtete[n] Ausschulungen, Extrabeschulungen und institutionell eingeleitete[n] Bildungsabbrüche[n]“ (Cudak/Rostas 2021, S. 16) wider. Sinti und Roma sind gewissermaßen Leidtragende der Segregation im deutschen Bildungswesen. Sie werden aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit teilweise in vom Großteil der Mehrheitsbevölkerung getrennten Schulen oder Klassen unterrichtet und als „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ eingestuft, wodurch die Ungleichheiten zwischen Mehrheit und Minderheit in der Gesamtgesellschaft auch auf schulischer Ebene reproduziert werden (vgl. Cudak/Rostas 2021, S. 18).

Während 13% der im Rahmen der „Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma“ im Jahre 2011 Befragten noch angaben, keine Schule besucht zu haben – im Vergleich dazu lag der Wert der Mehrheitsbevölkerung geschätzt unter 1% – kann im Jahr 2021 zumindest im Primarstufenbereich von einer hundertprozentigen Bildungsbeteiligung von Kindern aus Sinti- und Roma-Familien ausgegangen werden, was als durchaus positiv bewertet werden kann. Der Grundschule scheint es vermehrt zu gelingen, Möglichkeiten zu finden, die Heterogenität in den Klassenzimmern aufzugreifen und sich an den Bedürfnissen der unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler zu orientieren bzw. angemessen darauf einzugehen, da ihr von den Befragten der RomnoKher-Studie 2021 immer mehr Vertrauen entgegengebracht wird. Dies führt zumindest in diesem Bereich dazu, dass sich die Bildungsbeteiligung von Mehr- und Minderheit nicht mehr unterscheidet. (vgl. Strauß 2011, S. 101; Cudak/Rostas 2021, S. 27)

Eine weiterführende Schule besuch(t)en in der Folge 96,5% der Befragten, wobei sich insbesondere ein Anstieg der Realschulbesuche von 11,5% im Jahr 2011 auf 26,7% im Jahr 2021 verzeichnen ließ. Auch die Anzahl derer, die das Gymnasium besucht haben, vervierfachte sich im Vergleich zu 2011. Dennoch zeigte sich im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eine deutliche Kluft: Die Bildungsbeteiligung am von der Gesamtgesellschaft bevorzugten gymnasialen Zweig bleibt in der Gesamtbevölkerung mehr als fünf Mal höher als bei Sinti und Roma. Nach wie vor wird nach Angaben der Befragten Sinti und Roma

vorwiegend die Hauptschule besucht, auch wenn die Zahlen rückläufig sind (2011: 57,9%, 2021: 31,1%). Eine positive Entwicklung lässt sich in Bezug auf die Feststellungsquote eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beobachten. Zwar wird im bundesweiten Durchschnitt insgesamt mehr sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, der Anteil zwischen Schülerinnen und Schülern der Minderheit der Sinti und Roma und der restlichen Bevölkerung unterscheidet sich dabei allerdings nicht mehr. Eine ethnisierende Perspektive im Hinblick auf das Konstrukt „Behinderung“, aus der nicht selten sonderpädagogische Fehldiagnosen resultierten, werden laut Cudak/Rostas (2021, S. 32) kaum mehr eingenommen. Ebenfalls als einerseits tendenziell positiv anzuführen, ist der Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern der Minderheit der Sinti und Roma, die einen Sekundarschulabschluss erreichten. Die Zahl liegt hier 2021 bei 66,1% der Befragten (vgl. 2011: 47%), wobei etwa jeder Zehnte ein (Fach-)Abitur erlangte. Andererseits können im Umkehrschluss aber auch ein Drittel der Befragten keinen Schulabschluss aufweisen, was sich nachhaltig auf die weiterführende Ausbildung im tertiären Bildungsbereich und nicht zuletzt auf Teilhabechancen am Erwerbsleben sowie dem sozialen und gesellschaftlichen Leben auswirkt. (vgl. Cudak/Rostas 2021, S. 28f., 32; Klein 2011, S. 30f.)

Auch wenn durchaus ein Aufwärtstrend aus den Ergebnissen abzulesen ist und sich die Prozentzahlen im Vergleich zum Jahr 2011 positiv entwickelt haben, bleibt doch eine erschreckend hohe Anzahl an Sinti und Roma, die von Bildung, Beschäftigung oder Ausbildung exkludiert sind, wohingegen der Wert in der Gesamtbevölkerung bedeutend niedriger ist. Das bekanntermaßen nach dem „PISA-Schock“ in Deutschland zum Ziel erklärte Erreichen einer Chancen- und Bildungsgleichheit muss mit Blick auf die Minderheit der Sinti und Roma mit den Worten Bourdieus somit noch immer als „Illusion“ beschrieben werden.

Sinti und Roma in Unterricht und Schule

Die Thematisierung von Sinti und Roma im schulischen Unterricht stand auch bei einer Umfrage des Dokumentationszentrums Deutscher Sinti und Roma 2004 im Fokus. In Form eines standardisierten Fragebogens

wurde eine repräsentative Stichprobe von Lehrkräften weiterführender Schulen in ganz Deutschland neben anderem auch befragt, auf welche Art und in welchem Umfang das Thema „Sinti und Roma“ bislang Eingang in den Unterricht fand. Zum Vergleich wurden auch die Themen „Minderheiten im Allgemeinen“ und „Vorurteils- und Stereotypenbildung“ in den Fragebogen aufgenommen. Oliver von Mengersen (2012, S. 8) hebt besonders den hohen Anteil positiver Antworten in Bezug auf die Thematisierung von Sinti und Roma hervor – rund ein Drittel der Befragten gaben an, dieses Thema im Unterricht behandelt zu haben. Im Unterschied zu den beiden anderen erfragten Themen konnte festgestellt werden, dass die Thematisierung von „Sinti und Roma“ fast ausschließlich auf die Eigeninitiative der Lehrpersonen zurückzuführen war, wohingegen schulische bzw. außerschulische Ereignisse oder auch Äußerungen vonseiten der Schülerinnen und Schüler keine Rolle spielten. (vgl. von Mengersen 2012, S. 4, 8f.)

Die Umfrage berücksichtigte ebenfalls den Kontext, in welchem das Thema „Sinti und Roma“ unterrichtet wurde, wobei mit über 50% historische Themen wie etwa der „Nationalsozialismus“ und der „Völkermord“ an erster Stelle rangierten, gefolgt von Themen wie „Vorurteils-/Stereotypenbildung“ (16%) und „Literatur /Lesestücke“ (12,9%). Dahingegen wurden kaum Bezüge zu aktuelleren politischen Themen hergestellt (vgl. von Mengersen 2012, S. 13). Diese Ergebnisse sind besonders auch im historischen Kontext als äußerst interessant zu bewerten: Während nach von Mengersen (2012, S. 14) vermutlich alle Lehrerinnen und Lehrer, die das Thema „Sinti und Roma“ im Kontext des nationalsozialistischen Völkermords aufgriffen, dies auch im Kontext der Zeit des Nationalsozialismus insgesamt taten, berücksichtigen ca. 45% derjenigen, die Sinti und Roma im Nationalsozialismus thematisierten, diese nicht im Rahmen des Themenbereichs „Völkermord“. Daraus lässt sich schließen, dass „das Thema ‚Völkermord‘ weitgehend nur anhand des Exempels der Juden unterrichtet wird“ (von Mengersen 2012, S. 14), worin sich erneut eine Kontinuität der Diskriminierung von Sinti und Roma zeigt.

Dieser Umstand lässt sich auch mit Blick auf Schulbücher und Bildungspläne bekräftigen. So konnte bei einer vorangegangenen

Analyse der Bildungspläne von Baden-Württemberg für das Fach Geschichte im Rahmen einer unveröffentlichten wissenschaftlichen Hausarbeit beispielsweise lediglich eine einzige konkrete Erwähnung der Minderheit der Sinti und Roma eruiert werden (vgl. Greber 2021, S. 16). Ein ähnliches Bild zeichnete sich auch im Hinblick auf die Darstellung des Themas „Sinti und Roma“ in deutschen Schulbüchern ab, wobei an dieser Stelle exemplarisch auf eine 2006 erschienene Studie verwiesen sei, die einigen untersuchten Werken gar eine Verstärkung anstatt eines Abbaus antiziganistischer Stereotype und Vorurteile attestierte (vgl. von Mengersen 2012, S. 25).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass es in den vergangenen Jahrzehnten zwar durchaus einige Bemühungen auf politischer Ebene gab, die „Kenntnis der Kultur, Geschichte, Sprache und Religion [...] nationaler Minderheiten“ (Council of Europe 1995, S. 4) nicht zuletzt im Bildungsbereich zu fördern, wozu sich Deutschland 1997 durch die Ratifizierung des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten rechtlich verpflichtete. Doch muss bezweifelt werden, ob dieser Verpflichtung tatsächlich im nötigen Ausmaß nachgekommen wird, zumal das erklärte Ziel in Baden-Württemberg auch 2019 noch „die Verankerung der Geschichte und Gegenwart von Sinti und Roma in den Bildungsplänen des Landes“ (Staatsministerium Baden-Württemberg 2019, S. 2) darstellte. Die fehlende konkrete Verankerung in Bildungsplänen und die gleichzeitige Eröffnung großer Handlungsspielräume in der Gestaltung des eigenen Unterrichts bergen die große Gefahr, dass die Thematik rund um Sinti und Roma weiterhin ein „Nischenthema“ (von Mengersen 2012, S. 25) bleibt, dessen Behandlung auf die Eigeninitiative, das Interesse, das Vorwissen und überdies auf die eigene Haltung der Lehrerinnen und Lehrer angewiesen ist.

Folglich ist es vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich, dass die Anzahl antiziganistischer Vorfälle im und auch außerhalb des Unterrichts noch immer alarmierend hoch ausfällt (vgl. Cudak/Rostas 2021, S. 36). Schließlich wissen die Schülerinnen und Schüler schlichtweg zu wenig über die größte Minderheit Deutschlands (vgl. von Mengersen 2012, S. 17). Doch wie kann präventiv gegen diese Form von Rassismus

vorgegangen werden? Welche handhabbaren unterrichtsdidaktischen Konzeptionen und Methoden eignen sich, um dieser vielschichtigen Problematik nachhaltig entgegenzuwirken? Diesen Fragen soll im nachfolgenden zweiten Teil der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden, indem drei mögliche Ansätze eingeordnet und kritisch beleuchtet werden.

Mögliche Ansätze der unterrichtlichen Antiziganismusprävention – eine kritische Auseinandersetzung

Angesichts der Aktualität antiziganistischer Diskriminierung und dem fortwährenden Vorhandensein tradiertter Vorurteile gegenüber Sinti und Roma in der deutschen Gesamtgesellschaft bleibt zu hoffen, dass auch die Suche nach Möglichkeiten der Antiziganismusprävention als Reaktion darauf zunehmend in den Fokus rückt. Dem Bildungsbereich als solchem und speziell dem schulischen Unterricht kommt dabei eine entscheidende Rolle zu, da er die individuelle Entfaltung und Entwicklung bestimmter Einstellungen, Haltungen und (demokratischer) Wertvorstellungen junger Menschen maßgeblich beeinflussen kann, was insbesondere angesichts der auch bei Jüngeren weit verbreiteten Ideologien der Ungleichwertigkeit als zentrale Elemente der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit von immenser Bedeutung ist (vgl. Klein et al. 2014, S. 66, 75).

Wie einleitend bereits betont, wird der unterrichtlichen Antiziganismusprävention allerdings bislang kein allzu hoher Stellenwert eingeräumt. Eventuell liegt dies auf unterrichtlicher Ebene auch an fehlenden Konzeptionen, Materialien und Methoden, die sich explizit mit dieser vielschichtigen Problematik auseinandersetzen und von Lehrerinnen und Lehrern herangezogen werden könnten. Anschließend sollen deshalb exemplarisch drei bereits vorhandene didaktische Konzeptionen dahingehend untersucht werden, inwieweit sie sich zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention eignen.

Der Begriff der „Prävention“ wird dabei einer medizinischen Definition entsprechend grundsätzlich als „Vorbeugung“ verstanden (vgl. Dudenredaktion, o. J.). Es geht demgemäß grundsätzlich um

Maßnahmen, die eine „gezielte Vorbeugung von unerwünschten und zukünftigen Ereignissen oder Zuständen“ (Greuel 2018, S. 132) umfassen. Der Präventionsbegriff wird im Folgenden nach der Kategorisierung Gordons (1983, zit. n. Greuel 2018, S. 134) in einem universellen Sinn aufgefasst, was bedeutet, dass sich die vorbeugenden Maßnahmen auf alle beziehen, die bis dato keine „Auffälligkeiten“ zeigten, wozu zwangsläufig auch Mitglieder der „Mitte der Gesellschaft“ gezählt werden müssen, da sich diese zu oft mit der Behauptung, nicht Teil des Problems zu sein als Zielgruppe ausnehmen und so ein selektives Vorgehen bei der Prävention fördern (vgl. Becker et al. 2020, S. 172).

In Bezug auf Caplan (1964, zit. n. Greuel 2018, S. 132) und dessen Unterteilung der Prävention nach dem Zeitpunkt des Eingreifens, wurde nachfolgenden Überlegungen ferner die Primärprävention zugrunde gelegt, also die Förderung von „Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten, die Menschen gar nicht erst extremistischen Versuchen anheimfallen lassen“ (Becker et al. 2020, S. 173) im Vorfeld des Auftretens unerwünschter Zustände. Sie setzt somit vor der Entstehung und der Verfestigung bestimmter Einstellungen und Handlungen an (vgl. Stärck 2019, S. 24). Auch die Frage nach der Nachhaltigkeit bestimmter Präventionsansätze soll bei der folgenden Analyse Beachtung finden.

Zunächst wird das *Lernen aus der Geschichte* bzw. das *Erinnerungslernen* betrachtet, welches im Hinblick auf Sinti und Roma im Kontext der „jahrzehntelangen Zänkereien um die Form des Erinnerens“ (Stender 2016, S. 26) und einer angemessenen Gedenkpolitik von langjährigen Diskussionen geprägt ist. Des Weiteren formulierte die Kultusministerkonferenz 1996 erstmals „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“, welche seitdem stetig aktualisiert und angepasst wurden – Schulen sind angehalten, „pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen“ (KMK 2013, S. 2). Aus diesem Grund wird im Anschluss auch das *interkulturelle Lernen* als ein weiterer möglicher Ansatz zur Antiziganismusprävention einer kritischen Betrachtung unterzogen. Als dritter Ansatz konnte das *kooperative Lernen* seit den 1970er-Jahren – seit es in der Sozialpsychologie in Anlehnung an die Kontakthypothese hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen als eine der

effektivsten Methoden erforscht wurde – ebenfalls einen großen Aufschwung im schulischen Bereich verzeichnen und soll nachfolgend ebenso in die kritische Auseinandersetzung miteinbezogen werden (vgl. Aronson et al. 2014, S. 509; 511).

Erinnern: Lernen aus der Geschichte

Vor dem Hintergrund eines erstarkenden Rechtspopulismus in Deutschland, der mit einer sog. „Geschichtsverdrossenheit“, die bis hin zur Leugnung historischer Tatsachen reicht, einhergeht, lässt sich nach Aleida Assmann (2020, S. 13) auch zunehmend ein „wachsende[s] Unbehagen an der [deutschen] Erinnerungskultur“ feststellen. In Zeiten, in denen die „Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen und ihre Opfer fester Bestandteil der deutschen Kultur und Gesellschaft“ (Meyer 2013, S. 93) sind, werden Forderungen nach einer „erinnerungspolitischen Wende um 180 Grad“ aus rechten Kreisen immer lauter. So argumentiert der AfD-Politiker Björn Höcke (2017, zit. n. Assmann 2020, S. 219) beispielsweise, dass die derzeitige „Vergangenheitsbewältigung als gesamtgesellschaftliche Dauer-aufgabe“ das Volk lähme. Anstelle von „toten Riten“ verlangt er eine Erinnerungskultur, die die Aufmerksamkeit auf die „großartigen Leistungen der Altvorden“ (Höcke 2017, zit. n. Assmann 2020, S. 219) richtet.

Diese Forderung lässt sich unter anderem aber auch aus moderateren Gesellschaftskreisen vernehmen. So plädieren beispielsweise die beiden Soziologen Dana Giesecke und Harald Welzer (2012) für eine „Renovierung der deutschen Erinnerungskultur“. Sie kritisieren das „paradoxe Bemühen, aus einem negativen Ursprungsereignis eine positive Identitätsbewältigung zu generieren und in politisches Verantwortungsbewusstsein zu übersetzen“ (Giesecke/Welzer 2012, S. 98f.). Dabei sprechen sie sich ebenfalls für eine auf positiv konnotierten Grundlagen basierende Erinnerungskultur aus. Außerdem weisen sie darauf hin, dass der Bezugspunkt für nachfolgende Generationen und insbesondere auch für Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft nicht die Vergangenheit, sondern die Zukunft sei, an der sich auch die Erinnerungskultur orientieren müsse, um anschlussfähig bleiben zu können (vgl. Giesecke/ Welzer 2012, S. 98f.).

Demgegenüber betont Assmann (2020, S. 75) das Potenzial, welches der Erinnerung innewohne, wenn diese nicht als bloße Vergangenheitsfixierung betrachtet würde. Dieses Potenzial zeigt sich insbesondere in einer sich seit einigen Jahrzehnten entfaltenden neuen Erinnerungskultur, die im Sinne einer selbstkritischen Erinnerung auch die Opfer der von Deutschen begangenen Verbrechen miteinbezieht und eine reflexive bzw. kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Verantwortung – auch mit Blick auf die Gegenwart und die Zukunft – fördert (vgl. Assmann 2020, S. 11). Durch diese Aufnahme von fremdem Leid in die deutsche Erinnerungskultur könnte die negative Last der Geschichte in zukunftsweisende Werte wie zum Beispiel Empathie transformiert werden (vgl. Assmann 2020, S. 75).

Bezogen auf die Minderheit der Sinti und Roma sind die Erinnerung und das Gedenken an die zahlreichen Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung in Deutschland – wie bereits dargelegt wurde – von zahlreichen Debatten geprägt. Nach der öffentlichen Anerkennung des Völkermordes in den 1980er-Jahren, ging es in den folgenden Jahrzehnten vornehmlich um die Frage, wie angemessen daran in Museen, Gedenkstätten und Denkmälern erinnert werden kann. (vgl. Fings 2016, S. 107f.) Wenn Astrid Messerschmidt (2014, S. 14) mit Blick auf die jahrelange gedenkpolitische Missachtung der Minderheit, von einer erkennbaren „Kontinuität der Nichtzugehörigkeit“ spricht, so muss der Anspruch auf ein gleichberechtigtes Erinnern und Gedenken, die Notwendigkeit und eine kontinuierliche Reflexion ebendessen nach wie vor gefördert werden, um in der Folge überprüfen zu können, „welche Lehren wir [aus der Vergangenheit] [...] gezogen haben und ob wir diese Lehren in unserem heutigen Denken und Handeln beherzigen“ (Böhmer 2002, zit. n. Meyer 2013, S. 288). Dazu bedarf es, in Anlehnung an Assmann (2020, S. 31), insbesondere auch eines adäquaten Wissens. Der Institution Schule bzw. dem Unterricht im Speziellen als einem möglichen Raum der Wissensvermittlung, des Erinnerns und des Lernens aus der Geschichte kommt dabei eine große Bedeutung zu. Doch in welchem Ausmaß wird im Unterricht an die Verbrechen an Sinti und Roma erinnert?

Wie bereits dargelegt, werden Sinti und Roma in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg lediglich ein einziges Mal konkret erwähnt. Diese Erwähnung findet sich in den Bildungsplänen für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I, in Gemeinschaftsschulen und Gymnasien in Zusammenhang mit den Schlagworten „Terror“ und „Verfolgung“, im Themenbereich „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, S. 34; 2016b, S. 28; 2016c, S. 6). Die überwiegende unterrichtliche Thematisierung der Minderheit der Sinti und Roma im historischen Kontext konnte 2012 für ganz Deutschland nachgewiesen werden und wurde ebenfalls oben angeführt. Inwieweit sich diese Entwicklung seit der Einführung der neuen Bildungspläne 2016 und dem Verzicht auf eine weitreichende Verankerung der Geschichte und Gegenwart der Minderheit darin auch in Baden-Württemberg fortsetzte, lässt sich aufgrund fehlender empirischer Erhebungen nicht abschließend klären.

Problematisch vor diesem Hintergrund ist folglich zum einen die eventuell fehlende Thematisierung der Verfolgungs- und Vernichtungsgeschichte der Sinti und Roma unter dem NS-Regime insgesamt, auf die Erinnerung, Gedenken und eine „moralische Sensibilisierung“ (Scherr 2017c, S. 539) bzw. eine kritische Wertebildung angewiesen sind. Zum anderen bleibt die Frage offen, wie genau sich eine Thematisierung der Minderheit der Sinti und Roma im historischen Kontext gestaltet. Bleibt diese auf die bloße Betonung der Folgen von in der Gesellschaft etablierten Vorurteilsstrukturen und Diskriminierungspraktiken – sprich der Verfolgung und grausamen Tötung zahlreicher Angehöriger der Minderheit – beschränkt, muss bezweifelt werden, ob es Schülerinnen und Schülern gelingt, auch die Ursachen, also die antiziganistischen Sinnstrukturen, welche im Zuge von Differenzkonstruktionen und Otheringprozessen entstehen, zu durchdringen, zu reflektieren und kritisch zu bewerten.

Zweifelsfrei sind die Vorurteile gegenüber Sinti und Roma, die sich noch heute in der Gesellschaft ausmachen lassen, auch historisch bedingt. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass sie keinesfalls nur „Überbleibsel vergangener Zeiten“ (Benz/Widmann 2012, S. 273) sind.

Vielmehr erfüllen sie laut Benz und Widmann (2012, S. 273) „Funktionen in der jeweiligen Gegenwart“. Aus diesem Grund gilt es einerseits sowohl die Geschichte der Sinti und Roma im Unterricht aufzugreifen als auch die Erinnerung und das Gedenken daran auf eine Weise zu nutzen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, erstens den „Tradierungsprozess antiziganistischer Vorurteile“ (Scherr 2017c, S. 539) nachzuvollziehen und zweitens neue Handlungsspielräume in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Muster der Ausgrenzung zu entdecken. Dazu bedarf es im Rahmen des Erinnerungslernens auch einer unterrichtlichen Herstellung von Gegenwarts- und Lebensweltbezügen, um neben einem Bewusstsein für eine historische Verantwortung auch die Wahrnehmung der Verantwortung, aktuelle diskriminierende Strukturen und Praktiken zu überwinden, bei den Schülerinnen und Schülern anbahnen zu können. Ansonsten zeigt sich vermutlich das von Stender (2016, S. 26) beschriebene gesamtgesellschaftliche Dilemma einer „paradoxen Gleichzeitigkeit von nachholender Anerkennung vergangener rassistischer Verfolgung und [einer] Verweigerung der Anerkennung aktueller rassistischer Verfolgung“.

Erinnerung sollte folglich „nicht museal und identifikatorisch, sondern gegenwärtig, reflexiv und politisch“ (Giesecke/Welzer 2012, S. 49) gestaltet werden. Dies kann auch durch eine Pluralisierung der Erinnerungen geschehen, indem sich die Erinnerungsarbeit im schulischen Bereich verschiedenen Familien-, Migrations- und Diskriminierungsgeschichten öffnet, Anerkennung und Zugehörigkeit signalisiert und so beispielsweise verdeutlicht, „dass die Geschichte der NS-Massenverbrechen alle [gleichermaßen] angeht“ (Messerschmidt 2017, S. 864). (vgl. Messerschmidt 2017, S. 864f.)

Derzeit fehle es nach Scherr (2017c, S. 539) noch an einer schulischen Bildung, die „Antiziganismus zureichend im Kontext eines Lernens aus der Geschichte“ thematisiere. Diese Form des Erinnerns ist folglich zunächst einmal darauf angewiesen – mittels geeigneter Unterrichtsmethoden und entsprechender Materialien – Eingang in den Unterricht zu finden. So hängt in Baden-Württemberg beispielsweise die eingehendere Thematisierung der historischen sowie der gegenwärtigen Diskriminierung von Minderheiten infolge der Eröffnung vielfältiger

Gestaltungsmöglichkeiten in den Bildungsplänen des Landes schulartenübergreifend vom Vorwissen, den eigenen Interessen und Haltungen der Lehrpersonen ab (vgl. Greber 2021, S. 17). In Anbetracht dessen muss bezweifelt werden, inwiefern das momentan stattfindende Erinnerungslernen einer universellen und nachhaltigen Antiziganismusprävention im Unterricht dienlich ist.

Darüber hinaus lässt sich ein weiteres Problem bezüglich des Alters der Schülerinnen und Schüler feststellen: Da das Fach Geschichte und das damit in Verbindung stehende Erinnerungslernen – jedenfalls auf die Zeit des Nationalsozialismus bezogen – vornehmlich in der Mittel- und Oberstufe vorgesehen ist und gelehrt werden soll (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a,b,c,d), dürften antiziganistische Vorurteile bei einem Teil der Jugendlichen unter Umständen bereits vorhanden sein. Aufgrund dessen kann bei einzelnen Heranwachsenden keine Prävention im Sinne einer Primärprävention mehr stattfinden.

Auch im Hinblick auf eine angestrebte Akzeptanz von Sinti und Roma ergeben sich einige Schwierigkeiten. Zum einen läuft die unterrichtliche Thematisierung der Minderheit im historischen Kontext – sofern sie denn stattfindet – Gefahr, lediglich *über* Menschen mit Diskriminierungserfahrungen zu berichten, anstatt *mit* ihnen zu sprechen, was Scherr (2017c, S. 539) zufolge dazu führen kann, dass antiziganistische, auf Vorurteilen beruhende Bilder und Vorstellungen nicht als solche erkannt werden und irrtümlich als zutreffende Beschreibungen internalisiert werden. Diese problematische Situation dürfte in den folgenden Jahren durch das „Ende der Ära der Zeitzeugen“ (Assmann 2020, S. 13) noch verstärkt werden. Zum anderen betont auch Luttmer (2011b, S. 321), dass eine „exklusive Bearbeitung“ der Thematik zwangsläufig eine Untermauerung des vermeintlichen Sonderstatus von Sinti und Roma in Deutschland und eine Fortsetzung der Diskriminierung begünstigen könnte, was dem Ziel einer angestrebten Akzeptanz auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zuwiderlaufen würde.

Summa summarum ist das Erinnerungslernen aus den genannten Gründen bislang kaum geeignet, um nachhaltig bzw. präventiv gegen Antiziganismus vorzugehen. Dennoch darf das Erinnern und die neue

Erinnerungskultur, die Sinti und Roma als gleichberechtigte Opfer miteinschließt, nicht in den Hintergrund rücken, denn wie es auch Assmann (2020, S. 32) betont, bekräftigen Gruppen mithilfe von Erinnerungskulturen ihre Werte, stärken ihr Selbstbewusstsein, ihre Handlungsfähigkeit – was für die Minderheit der Sinti und Roma von immenser Bedeutung ist – und nicht zuletzt ihre eigene Identität. Letztere gilt es hinsichtlich der Differenzkonstruktion einer vermeintlich von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden „Nicht-Identität“ von Sinti und Roma als ein „Sowohl-als-auch“ mit einer gesellschaftlichen und nationalen Zugehörigkeit besonders zu betonen (vgl. Messerschmidt 2013, S. 221).

Das Lernen aus der Geschichte birgt durchaus – bei Beachtung entscheidender Faktoren – das Potenzial, moralisch zu sensibilisieren, Empathiefähigkeit zu fördern, Werte der Akzeptanz, der Gleichheit und des Respekts sowie ein Bewusstsein für die eigene Verantwortung der Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung bei Schülerinnen und Schülern anzubahnen. Um Antiziganismus und seine Vorurteilsstrukturen nachhaltig entgegenzuwirken, bedarf es allerdings weiterer Ansätze, da das Erinnern als solches zu oft lediglich auf die Thematisierung der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung von Sinti und Roma bezogen wird, ein Transfer hin zur Aktualität der Thematik jedoch kaum stattfindet.

Dies unterstreicht auch die bereits angeführte Studie zu Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma: Obschon 81% der Befragten angaben, über Kenntnisse der Verfolgung und Ermordung von Sinti und Roma unter dem NS-Regime zu verfügen, war kein erkennbarer Einfluss auf die aktuelle Haltung zu dieser Minderheit nachzuweisen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, S. 11f.). Auch Romani Rose (2020) betont: „[E]rinnern allein reicht nicht“.

Interkulturelles Lernen

Das Adjektiv „interkulturell“ kann mit den Worten Monika Guttacks (2016, S. 16) als „strapaziertes Modewort“ bezeichnet werden, das in den vergangenen drei Jahrzehnten in den verschiedensten Bereichen im Zuge zunehmender Migration und Globalisierung an Bedeutung gewann. Die auf den ersten Blick teils diffus erscheinende Verwendung des Begriffs sei dabei seinen verschiedenen Bedeutungen je nach Kontext und Zielsetzung geschuldet (vgl. Guttack 2016, S. 16, 19). Im Bildungsbereich sah sich die Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 angesichts der kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft und den vermehrt auftretenden ausländerfeindlichen Übergriffen veranlasst, „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK, S. 2) herauszugeben, wodurch die Schule als zentrales Handlungsfeld interkultureller Pädagogik beschrieben werden kann (vgl. Amos 2019, S. 25). Interkulturelle Bildung wird seitdem als eine fächerübergreifende „Querschnittsaufgabe“ verstanden, was bedeutet, dass interkulturelles Lernen weder nur auf einzelne Personen oder Fächer reduziert werden darf, sondern auf Bildungsinstitutionen als solche und deren Veränderung ausgeweitet werden sollte (vgl. Krüger-Potratz 2007, S. 29).

Interkulturelles Lernen kann hierbei als „zielgerichtete Aneignung interkultureller Kompetenz“ (Lüsebrink 2008, zit. n. Nothnagel 2018, S. 60) definiert werden. Aus der Vielzahl möglicher Definitionen der „Interkulturellen Kompetenz“ wurde für die nachfolgenden Ausführungen das Konzept nach Erll und Gymnich (2015) ausgewählt, da es die einzelnen Facetten bzw. Teilkompetenzen systematisch aufzeigt. Nach diesem Modell kann die interkulturelle Kompetenz in drei Komponenten aufgeschlüsselt werden: in eine kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz. Während erstere auf einer Wissensebene anzusiedeln ist, die das „Wissen über andere Kulturen“, wie auch „kulturtheoretisches Wissen“ und die Fähigkeit zur „Selbstreflexivität“ umfasst, beinhaltet letztere neben dem „Einsatz geeigneter kommunikativer Muster“ auch den „Einsatz wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien“. Die Komponente der affektiven Kompetenz

involviert sowohl ein grundsätzliches „Interesse an und eine Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen“, „Empathie und die Fähigkeit des Fremdverstehens“ als auch daran angelehnt die „Ambiguitätstoleranz“ – das Aushalten-Können von Verschiedenheit bzw. Fremdheit. (vgl. Erll/Gymnich 2015, S. 11-13, 149; Wagner 2017, S. 104) Zum Ziel des Erwerbs interkultureller Kompetenz erklären Erll und Gymnich (2015, S. 151) u.a. die „Toleranz“.²¹

Die Erziehungswissenschaftlerin Isabell Diehm (2000, S. 263) ergänzt diesen Aspekt der Erziehung zu Toleranz durch das Element des wechselseitigen Respekts und hebt beide ebenfalls als herausragende Ziele der interkulturellen Pädagogik hervor. Der Selbstreflexivität scheint im Bildungsbereich ebenfalls große Bedeutung beigemessen zu werden. Mit Blick auf die Empfehlungen der KMK geht es bei dieser allerdings nicht nur um die „selbstreflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und dem eigenen kulturellen Handeln“ (Wagner 2017, S. 83), sondern auch um eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Bildern von Anderen, um das Wissen ihrer Entstehung und die Reflexion ebendieser (vgl. KMK 2013, S. 2). In der heutigen pluralistischen Gesellschaft wird die interkulturelle Kompetenz als Kernkompetenz angesehen, um ein friedliches, „wenn auch nicht konfliktfreie[s] Zusammenleben in sprachlich-kulturellen, ethnisch und national heterogenen Gesellschaften“ (Krüger-Potratz 2007, zit. n. Nothnagel 2018, S. 61) gewährleisten zu können, deren Aneignung in einem lebenslangen Lernprozess stattfindet, weshalb Erll/Gymnich (2015, S. 148f.) auf das Modell einer Lernspirale zurückgreifen.

Wie bereits ersichtlich wurde, spielt die Begrifflichkeit der „Kultur“ innerhalb der interkulturellen Pädagogik und insbesondere in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz eine zentrale Rolle. Der Kulturbegriff als solcher und die damit verbundene Diskussion können an dieser Stelle

²¹ Sie begreifen „Effizienz“ als ein weiteres Hauptziel interkulturellen Lernens, das allerdings eher in wirtschaftlichen und politischen Fragen von Belang ist und aus diesem Grund an dieser Stelle ausgeklammert wird. Weiterführende Informationen finden sich in Erll/Gymnich (2015, S. 150f.).

nicht differenziert ausgeführt werden.²² Allerdings muss betont werden, dass die Begriffe „Kultur“ und „Ethnie“ nicht identisch gebraucht werden dürfen, wie dies häufig der Fall ist (vgl. Bertels/Bußmann 2013, S. 22f.). Erll/Gymnich (2015, S. 32) führen die Begrifflichkeiten in einer Beschreibung interkultureller Kompetenz, die sich auf die „Interaktion zwischen Mitgliedern unterschiedlicher nationaler und ethnischer Kulturen“ bezieht, zusammen. Kultur wird dabei als „Bekanntheit von Differenzen“ definiert, welche sich auch in antiziganistischen Sinnstrukturen zeigt, indem der Minderheit der Sinti und Roma eine andere, „fremde Kultur“ zugesprochen wird (vgl. Erll/Gymnich 2015, S. 35; Messerschmidt 2019, S. 9). Angesichts dessen soll das interkulturelle Lernen im Folgenden erweiternd auch auf ethnische Minderheiten ausgeweitet werden. So betont auch Diehm (2000, S. 253), dass die ethnisch codierte Differenz und deren Anerkennung zentrale Elemente der interkulturellen Pädagogik insgesamt darstellen.

Die KMK legte in ihren Ausführungen verschiedene Dimensionen beim Erwerb interkultureller Kompetenzen fest, die von „Wissen und Erkennen“, über „Reflektieren und Bewerten“ bis hin zu „Handeln und Gestalten“ reichen. Dieser Dreischritt bietet grundsätzlich auch zahlreiche Möglichkeiten, die Entstehung von antiziganistischen Differenzkonstruktionen und Otheringprozessen, daraus resultierender Grenzziehungen sowie in der Gesellschaft seit Jahrhunderten etablierte fremdbestimmte Vorurteilsstrukturen wie auch Ausgrenzungs- und Diskriminierungspraktiken multiperspektivisch zu beleuchten, um sich anschließend reflexiv mit diesen auseinandersetzen zu können. Wie es auch die KMK betont, könne sich daraus auch eine Offenheit gegenüber dem „Anderen“ entwickeln. Darüber hinaus liege im Erkennen der Veränderbarkeit kollektiver Orientierungs- und Deutungsmuster die Chance, selbst Verantwortung für eine gleichberechtigte Teilhabe aller in persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Bereich zu übernehmen und ein bewusstes Eintreten gegen jegliche Form der Diskriminierung (außer-) unterrichtlich anzubahnen. (vgl. KMK 2013, S. 4) Hierbei spielt

²² Eine ausführliche Begriffsbestimmung nehmen zum Beispiel Wagner (2017, S. 14-38); Peratello (2015); Guttack (2016, S.20-28) oder Erll/Gymnich (2015, S. 18-52) vor.

auch die bereits angeführte Selbstreflexivität, die im Rahmen des interkulturellen Lernens gefördert werden und laut Broden (2017, S. 832) institutionell auf Schulebene verankert werden sollte, eine entscheidende Rolle, wonach interkulturelle Lernprozesse „auch immer Bildungsprozesse an sich selbst“ (Eppenstein 2013, S. 30) sind.

Insgesamt betrachtet kann interkulturelle Bildung nach Udeani (2015, S. 11f.) dazu beitragen, dass die Gleichwertigkeit des Fremden mit dem Vertrauten akzeptiert und dem Fremden weiterhin dennoch Raum für seine Eigenheit zugestanden wird, was insbesondere in Bezug auf den Wunsch nach einer kollektiven Minderheitenidentität von Teilen der Sinti und Roma von großer Bedeutung ist und deswegen im Zuge einer antiziganismuskritischen bzw. präventiven Bildungsarbeit anvisiert werden sollte (vgl. Messerschmidt 2013, S. 221). Vor diesem Hintergrund plädiert auch die KMK (2013, S. 8) für eine Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, sodass diese „Differenz selbstbestimmt [...] artikulieren und sich nicht auf fremdbestimmte Zuschreibungen festlegen [...] lassen“.

Hierin zeigt sich allerdings auch ein Grundproblem interkultureller Pädagogik: die sog. Kulturalisierung. Sie zeigt sich in der Paradoxie, sich einerseits positiv von rassistischen Haltungen absetzen zu wollen, andererseits aber gleichermaßen an einer kulturellen Differenz festhalten zu müssen, wodurch sich die Anerkennung kultureller Unterschiede schnell hin zu einem „Verdikt der kulturellen Unvereinbarkeit“ wandeln kann (vgl. Eppenstein 2013, S. 33). Es besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schülern durch die Betonung vorhandener kultureller Differenzen erneut als „Andere“ konstruiert werden, indem der in der interkulturellen Pädagogik verwendete Begriff der „Differenz“ zunächst dazu genutzt wird, Abgrenzungen vorzunehmen (vgl. Amos 2019, S. 26). So führt auch Leiprecht (2003, S. 21) die Problematik einer Reproduktion ebenjener Aspekte an, die in der Gesellschaft als Grundlage zur Diskriminierung genutzt würden. Es stellt sich somit die Frage, auf welche Art und Weise und in welchem Ausmaß zum Beispiel ethnische Selbstbeschreibungen und Perspektiven der „fremden“ Kultur in den Unterricht integriert werden.

Bertels/Bußmann (2013, S. 10) schlagen in Anbetracht dessen eine „Dritt-Kultur-Perspektive“ vor, die es in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit anderen Kulturen einzunehmen gilt, um zu verhindern, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler exponiert fühlen. So könnten zunächst Kulturen thematisiert werden, zu denen kein lebensweltlicher Bezug der Heranwachsenden bestünde, um daran anknüpfend fremde Kulturen im eigenen Umfeld miteinzubeziehen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler dann aufgrund der zuvor erlernten Handlungsstrategien unvoreingenommen auseinandersetzen könnten (vgl. Bertels/Bußmann 2013, S. 10). Kinder und Jugendliche mit einem jeweiligen kulturellen Hintergrund haben nach diesem Ansatz lediglich auf freiwilliger Ebene und sehr begrenzt die Möglichkeit, ihre eigene Perspektive miteinzubringen, wobei eine intensivere Integration gerade bei Sinti und Roma bedeutsam wäre, um weitverbreiteten, vermeintlich korrekten Fremdzuschreibungen entgegenzuwirken und diese berichtigen zu können.

Daraus ergibt sich eine weitere Problematik, die eine Essentialisierung kultureller Zugehörigkeiten und damit verbundener Normen und Werte wie auch bestimmter kultureller Eigenheiten umfasst. Sowohl bei Fremd- als auch Selbstbeschreibungen könne es dazu kommen, dass „der komplexe Prozess von Identifikation und Abgrenzung zu unterschiedlichen Kulturen [...] konzeptionell keine Berücksichtigung“ (Scherr 2003, S. 52) finde, was dazu führt, dass die Betroffenen auf ihre Andersartigkeit festgeschrieben werden – sie gelten als Repräsentanten einer homogenen kulturellen Gruppe, womit sich Mitglieder der Minderheit der Sinti und Roma bereits seit Jahrhunderten konfrontiert sehen. (vgl. Amos 2019, S. 25; Broden 2017, S. 829; Eppenstein 2013, S. 32f.; Stender 2003, S. 82)

Mit Blick auf die Doppelstigmatisierung von Sinti und Roma in Deutschland bedarf es außerdem einer interkulturellen Bildung, die ihren Fokus – entgegen der momentanen pädagogischen Anstrengungen – nicht nur auf die „Fremdheit“ und die kulturellen Differenzen per se richtet, sondern auch soziale Stereotypisierungen in den Mittelpunkt stellt. Im Speziellen sollten soziale Ungleichheiten nicht als kulturelle Differenzen verharmlost bzw. auf eine kulturelle Dimension reduziert werden,

sondern reziprok dazu, vermeintlich kulturelle bzw. ethnische Unterschiede in Zusammenhang mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen und sozialen Ungleichheiten betrachtet werden (vgl. Amos 2019, S. 25; Scherr 2003, S. 52; Eppenstein 2013, S. 33).

Luttmer (2011b, S. 321) plädiert überdies generell für eine „weniger auf der Thematisierung des vermeintlich Anderen, als vielmehr auf der Auseinandersetzung mit der eigenen, ggf. privilegierten Position“ liegenden konzeptionellen Auseinandersetzung mit Formen des Antiziganismus, um Ausgrenzungen zu vermeiden. Hieraus kann geschlossen werden, dass auch die der interkulturellen Kompetenz inhärente Teilkomponente der „Selbstreflexivität“ stärker im Unterricht gefördert werden sollte, da sie nicht nur eine Reflexion des eigenen Handelns, sondern auch der Ursachen und der Entstehung von Fremdbildern und Vorurteilsstrukturen und der daraus resultierenden Diskriminierungspraktiken miteinschließt.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das interkulturelle Lernen durchaus Möglichkeiten bietet, bestimmte Kompetenzen wie zum Beispiel Empathie, Fremdverstehen und Ambiguitätstoleranz zu fördern, die sich positiv auf die Haltung gegenüber dem scheinbar „Fremden“ auswirken können. Auch eine im Zuge der interkulturellen Kompetenz entstehende Aufgeschlossenheit und das Interesse gegenüber anderen Kulturen könnten gewinnbringend dazu genutzt werden, Sitten und Gebräuche von Sinti und Roma kennenzulernen und die Minderheit insgesamt „sichtbar werden zu lassen“, wie dies beispielsweise die Sinteza Gina Reinhardt (2013, S. 168) fordert. Auch die Fähigkeit der Selbstreflexivität ist ein essentielles Element, eigene und fremde Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen kritisch zu überdenken, sodass gleichermaßen Raum für beide Perspektiven entstehen kann.

Dennoch muss bezweifelt werden, ob die genannten Aspekte ausreichen, um eine nachhaltige unterrichtliche Antiziganismusprävention gewährleisten zu können. Vielmehr scheint es so zu sein, als würden verschiedene Elemente der Kulturalisierung vermeintlich bestehende Differenzen noch zusätzlich betonen bzw. neu konstruieren. So betont Guttack (2016, S. 22), dass die erkenntnistheoretisch notwendige Konstruktion einer kulturell homogenen Gruppe die Gefahr berge, den

Fokus ausschließlich auf Unterschiede zwischen Kulturen zu richten. Zudem besteht in Bezug auf die Mitglieder der Minderheit der Sinti und Roma die schwierige Aufgabe, zwischen ethnischen Selbstbeschreibungen einerseits und essentialisierenden, ethnizierenden Fremdzuschreibungen andererseits zu unterscheiden. Beide sind insoweit als problematisch einzustufen, als dass sie die Trennlinie zwischen einer In- und Outgroup verfestigen und zu „Annahmen über eine grundlegende ethnische Andersartigkeit“ beitragen können (vgl. Scherr 2017a, S. 316). Hier gilt es eine verstärkte Subjektorientierung in den Unterricht zu integrieren, um unterschiedliche Beziehungen und Perspektiven auf das Phänomen des Antiziganismus aufzuzeigen und eine Relativierung dominanter Sichtweisen zu ermöglichen (vgl. Messerschmidt 2019, S. 18).

Aus den aktuellen Studien zur Bildungssituation von Sinti und Roma ergibt sich das Dilemma, dass trotz einiger Fortschritte nach wie vor nur eine geringe Anzahl Jugendlicher, die der Minderheit der Sinti und Roma angehören, im Sekundarstufenbereich – genauer in Realschulen und Gymnasien – vertreten sind. Dies kann unter Umständen dazu führen, dass Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit einzig auf die Minderheit bzw. das ihnen „Fremde“ richten, wohingegen beispielsweise eigene Haltungen, die eigene Verantwortung und gesellschaftlich verankerte Vorurteilsstrukturen bzw. der Prozess der Selbstreflexion als solcher außer Acht gelassen werden. Die Minderheit der Sinti und Roma wird gewissermaßen zum bloßen Objekt, zu einem Unterrichtsthema unter vielen (vgl. Hamburger 2001, S. 47), wobei die Mehrheit über die Minderheit lernt.

Alles in allem muss eine solche Ausgangssituation mit den Worten Luttmers (2011b, S. 322) als „fatal und kontraproduktiv“ beschrieben und abgelehnt werden. Im Sinne einer Prävention, die Vorurteilen und Diskriminierung vorbeugt, dürfte interkulturelles Lernen aus den oben genannten Gründen nicht ausreichen. Allerdings sollte es auch nicht gänzlich ausgeklammert werden, wenn es um unterrichtliche Antiziganismusprävention geht, da für den Vorurteilsabbau und eine interkulturelle Kommunikation grundlegende Kompetenzen angebahnt werden können. Zudem bietet das interkulturelle Lernen den Vorteil,

bereits im Elementar- bzw. frühen Primarstufenbereich zur Anwendung kommen zu können, in welchen die Wahrscheinlichkeit schätzungsweise noch höher sein dürfte, im Sinne einer universellen Primärprävention im Vorfeld des Auftretens unerwünschter Zustände und einer Verfestigung ebenjener eingreifen zu können, wengleich die Annahme von vorurteilsfreien und „unschuldigen“ Kindern ebenfalls als „Heile-Welt-Utopie“ beurteilt werden muss (vgl. Brandstetter 2020, S. 18f.; Stärck 2019, S. 22-24).

Auf methodischer Ebene bleibt auch hier die Frage, wie genau interkulturelles Lernen im Unterricht gestaltet werden kann, um „nicht die Minderheit der Sinti und Roma sondern die Vorurteilsstrukturen und daraus resultierende vielfältige Diskriminierungspraktiken seitens der Mehrheitsbevölkerungen“ (Alte Feuerwache e.V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße, 2014, zit. n. End 2017, S. 47) in den Fokus zu nehmen und darüber hinaus nachhaltige Effekte zu erzielen, die auch außerhalb des Unterrichts stabil fortbestehen. Fernerhin müsste die Erziehung zu Toleranz als bedeutsame Komponente interkulturellen Lernens dahingehend überprüft werden, inwieweit mit dieser Begrifflichkeit hinsichtlich einer angestrebten Akzeptanz von Sinti und Roma in Deutschland „Akzeptanz“ im eigentlichen Sinne gemeint ist, wobei an dieser Stelle auch auf den pädagogischen Anspruch Stenders (2003, S. 89) verwiesen sei, der eine „Erziehung zur Intoleranz gegenüber jeder Form der Diskriminierung und Menschenrechtsverletzung“ anstrebt. Letztendlich könne die subjektive und kollektive Überwindung des Antiziganismus Luttmer (2011b, S. 323) zufolge ohnehin nicht durch rationalisierte Bildungsprozesse erreicht werden. Vielmehr sollte sie über persönliche Kontakte erfolgen, weswegen nachfolgend das kooperative Lernen als ein weiterer Ansatz unterrichtlicher Antiziganismusprävention in den Blick genommen wird, da er mit seinen Methoden maßgeblich zur Verbesserung von Intergruppenbeziehungen beitragen kann (vgl. Aronson et al. 2014, S. 511).

Kooperatives Lernen

In der 2014 durchgeführten Studie zu Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma gaben gut die Hälfte der Befragten an, bereits in Kontakt mit Mitgliedern der Minderheit gestanden zu haben. Es konnte allerdings festgestellt werden, dass es sich in der Regel nicht um einen engeren persönlichen Kontakt handelte, sondern der angenommene Kontakt auf attribuierten Merkmalen bezüglich des Erscheinungsbildes oder des Umfelds beruhte (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, S. 12). Insbesondere die Institution der Schule hat diesbezüglich den großen Vorteil, dass sie – in Deutschland zumindest in der Primarstufe – Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft zusammenbringt, sodass Möglichkeiten entstehen, gegenseitige Kontakte, die auf einer engeren persönlichen Ebene entstehen, zu fördern. Hierbei kommt dem kooperativen Lernen eine bedeutende Rolle zu.

Wie die Sinteza Gina Reinhardt (2013, S. 168) aus ihren eigenen Erfahrungen berichtet, fehle es vielen Menschen an alltäglichen, „offensichtlichen Berührungspunkten“ mit Sinti und Roma, woraus vorschnelle Urteile bzw. die Tradierung von Vorurteilen resultiere. Angesichts dessen ist die Bedeutung von direktem Kontakt zwischen Minderheit und Mehrheitsbevölkerung nicht von der Hand zu weisen, um Vorurteile entkräften zu können.

Auf unterrichtlicher Ebene können direkte Kontakte durch Methoden des kooperativen Lernens angebahnt werden. Indem alle Gruppenmitglieder gleichermaßen an der Problemlösung bzw. Zielerreichung beteiligt werden, kann eine möglicherweise vorhandene Trennlinie zwischen „Wir“ und den „Anderen“ prinzipiell aufgehoben werden. Es findet keine Auf- oder Abwertung bestimmter Gruppenmitglieder statt, da alle gleichermaßen für das Gelingen des Gruppenprozesses verantwortlich sind. Im Sinne einer universellen Prävention können prinzipiell alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse erreicht werden. Inwieweit diese theoretische Implikation allerdings auf den praktischen Schulalltag übertragen werden kann, bleibt fraglich. Schließlich sind kooperative Lernformen immer auch auf die Motivation, die Freiwilligkeit und die

Partizipation der Heranwachsenden angewiesen (vgl. Konrad/Traub 2019, S. 51). Eine bewusste Kontaktvermeidung und eine allgemein fehlende Bereitschaft, vorhandene Kontaktmöglichkeiten überhaupt zu nutzen, müssen an dieser Stelle Berücksichtigung finden. So hat die Institution Schule bzw. der Unterricht einerseits den generellen Vorzug, Kontakte zu ermöglichen, die aber andererseits bei Schülerinnen und Schülern, die sich einer Gruppenarbeit bzw. kooperativen Lernformen verweigern, durch Zwang herbeigeführt werden müssten, was bekanntermaßen das Gegenteil des eigentlich beabsichtigten Ziels herbeiführt. Scherr (2003, S. 53) weist überdies noch darauf hin, dass in direkten Begegnungen mit dem „Fremden“ entstehende Irritationen durchaus auch zu einer Verfestigung bestimmter Gewissheiten und Überlegenheitsansprüchen führen können.

In Bezug auf die Minderheit stellt sich als weiteres Problem der Umstand dar, dass es nur wenige Kontaktmöglichkeiten zu Mitgliedern der Sinti und Roma, insbesondere in weiterführenden Schulen, gibt. Selbst unter optimalen Rahmenbedingungen bzw. Voraussetzungen fehlt es gerade in Realschulen und Gymnasien schlichtweg an der Präsenz von jugendlichen Sinti und Roma, worin sich die allgemeine Problematik mangelnder persönlicher Kontakterfahrungen widerspiegelt.

Borsch (2015, S. 75) spricht sich zudem dafür aus, die Methode des Gruppenpuzzles aufgrund der selbstständigen Erarbeitung der verschiedenen Inhalte frühestens ab der dritten Klassenstufe anzuwenden, was eine Primärprävention von Antiziganismus kaum mehr möglich erscheinen lässt, da sich bestimmte antiziganistische Bilder wahrscheinlich bereits bei Kindern und Jugendlichen als Hauptadressaten kooperativen Lernens stereotypisch verfestigt haben, wie sich dies etwa auch bei rechtsextremen Einstellungen zeigte (vgl. Stärck 2019, S. 24; Zick/Klein 2014, S. 39).

Dennoch eröffnet das kooperative Lernen die Chance, Sinti und Roma nicht als bloßes Unterrichtsthema aufzugreifen und ihnen keine „Sonderrolle“ zuzuweisen, sondern Vorurteile gegen diese Minderheit in einer Umgebung des gegenseitigen Respekts und der Wertschätzung unbewusst abzubauen. Wie genau dies auch schon in der Primarstufe gelingen kann, gilt es allerdings weiter zu evaluieren.

Eine Besonderheit des Antiziganismus stellen die beiden Ebenen antiziganistischer Vorurteilsstrukturen dar, welche indirekt gleichermaßen in kooperativen Lernsettings aufgegriffen werden können, da sich die Gestaltung kooperativer Lernarrangements im Grundsatz auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen bezieht (vgl. Maier 2013, S. 231). Doch auch in Bezug auf diese doppelte Stigmatisierung fehlt es bislang an empirischen Daten, weswegen nicht abschließend geklärt werden kann, ob ein Aufgreifen der spezifischen Diskriminierungsproblematik von Sinti und Roma auch auf praktischer Ebene in ausreichendem Maße realisiert wird. Gleiches gilt für die tatsächlichen Effekte von Kontakten zwischen Mehr- und Minderheit, die notwendigen Voraussetzungen für einen gelingenden Intergruppenkontakt und mögliche auftretende Ausgrenzungsmechanismen bzw. Diskriminierungspraktiken. Darüber hinaus sollten auch die Auswirkungen bzw. Effekte kooperativen Lernens auf ihre zeitliche Dauer hin – sprich, ob sie nur auf die Kontaktsituation im Unterricht begrenzt bleiben – untersucht werden, um tatsächlich auch eine nachhaltige Prävention gegen Antiziganismus im Unterricht zu erzielen.

Des Weiteren bedarf es ebenfalls einer Überprüfung der während der Gruppenarbeit ablaufenden gruppenspezifischen Prozesse und des Umfangs, in welchem sich Schülerinnen und Schüler sowohl an konstruierten Fremdbildern und Sinnstrukturen bedienen, die sie auch in ihrer außerschulischen Lebenswelt erfahren. Außerdem sollte überprüft werden, wie es ihnen fortan gelingt, die innerschulisch geforderte Anerkennung von Vielfalt und außerschulische Erfahrungen von Hierarchien und Diskriminierung im gesellschaftlichen Miteinander auszubalancieren.

Zusammenfassend zeigte sich, dass jede der drei didaktischen Konzeptionen zum einen bedeutsame Komponenten beinhaltet, die im Rahmen einer unterrichtlichen Antiziganismusprävention mit berücksichtigt werden sollten, zum anderen aber auch, dass alle der oben reflektierten Konzeptionen an ihre Grenzen stoßen, wenn es darum geht, dem komplexen Phänomen des Antiziganismus vorzubeugen. In einer abschließenden konzeptionellen Diskussion sollen deshalb die zentralen Erkenntnisse der Analyse noch einmal gesammelt wiedergegeben

werden, um in ihrer Verknüpfung und unter Beachtung weiterer zentraler Aspekte einen denkbaren multidimensionalen Präventionsansatz ableiten zu können.

Diskussion der Konzepte

In Bezug auf die eingangs gestellte Leitfrage, inwiefern sich die drei Konzeptionen des Erinnerungslernens, des interkulturellen Lernens wie auch des kooperativen Lernens eignen, um im Unterricht präventiv gegen Antiziganismus vorzugehen, muss nach eingehender Analyse konstatiert werden, dass all diese didaktischen Ansätze zunächst einmal viele kritische Bedenken und Vorbehalte hervorrufen, wodurch sie zunächst nicht geeignet scheinen. So besteht beim Erinnerungslernen das grundsätzliche Problem einer nahezu fehlenden Thematisierung von Sinti und Roma im Kontext der nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen. Wenn diese dennoch stattfindet, bleibt ein Transfer, d.h. eine Verknüpfung von vergangenen und gegenwärtigen Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung, entgegen der Intention des Lernens aus der Geschichte oftmals aus, was jedoch gerade vor dem Hintergrund einer anhaltenden Diskriminierung von Sinti und Roma in Deutschland als essentielles Element beachtet werden sollte.

Des Weiteren birgt das interkulturelle Lernen die Gefahr, bestehende antiziganistische Differenzkonstruktionen, Fremdbilder und Essentialisierungen durch die stete Betonung einer „kulturellen Fremdheit“ bzw. vorhandener kultureller Differenzen im Zuge einer sog. Kulturalisierung erneut zu reproduzieren. Sinti und Roma haben aufgrund der fehlenden Inklusion insbesondere im Sekundarstufenbereich dabei kaum die Möglichkeit, vorhandenen Vorurteilsstrukturen durch ethnische Selbstbeschreibungen entgegenzuwirken. Die Minderheit wird somit in gewisser Weise als „Objekt“ von außen betrachtet, wodurch beispielsweise auch ihre Doppelstigmatisierung keine Berücksichtigung findet. Soziale Ungleichheiten werden als kulturelle Differenzen ausgemacht, wobei die eigenen Positionen im gesellschaftlichen Machtgefälle, eigene Denk- und Verhaltensweisen sowie Normalitätskonstruktionen der Mehrheitsgesellschaft und die Ursachen der

Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierungspraktiken selten im Fokus stehen.

Gleiches trifft auch auf kooperative Lernsettings zu, von denen einige vornehmlich auf leistungsheterogene Gruppen ausgerichtet sind (vgl. Borsch 2015, S. 54), wodurch die soziale Komponente des kooperativen Lernens in den Hintergrund rückt. Ein weiteres Problem besteht erneut in der mangelnden Präsenz jugendlicher Sinti und Roma in weiterführenden Schulen, sodass Methoden wie die Jigsaw-Klasse, die auf Kontakten zwischen Mehr- und Minderheit basieren, nicht im Unterricht zur Anwendung kommen können. Ferner sind diese Methoden auf die Bereitschaft und die Motivation der beteiligten Schülerinnen und Schüler angewiesen, welche nicht zwangsläufig vorhanden sind. Zudem ist nicht gewährleistet, dass alle Beteiligten des Gruppenprozesses die Diskrepanz zwischen innerschulisch geforderter und vermittelter Anerkennung von Vielfalt einerseits und außerschulisch erfahrenen Hierarchisierungen und Diskriminierungen andererseits überwinden können.

Dennoch müssen aber auch die potenziellen Möglichkeiten und Chancen, die diesen Konzeptionen immanent sind, beachtet werden. So kann das Erinnern als solches als ein zentrales Element angesehen werden, die „Kontinuität der Nicht-Zugehörigkeit“ und die jahrelange gedenkpolitische Missachtung der Minderheit der Sinti und Roma auch in einem pädagogischen Rahmen zu überwinden. In der unterrichtlichen Integration des Erinnerns im Rahmen eines Lernens aus der Geschichte entsteht die Chance, „Spuren des Vergangenen im Gegenwärtigen zu finden“ (Rook 2003, S. 169), Ursachen und Tradierungsprozesse antiziganistischer Diskriminierungsmuster zu erkennen, diese zu reflektieren und somit Handlungsspielräume für den Umgang mit aktuellen Formen der Ungleichbehandlung und Ausgrenzung zu entdecken. Das Potenzial eines Erinnerungslernens liegt überdies auch in der moralischen Sensibilisierung, der Förderung zukunftsweisender Werte und Fähigkeiten und der Anbahnung einer Verantwortungsübernahme hinsichtlich der Überwindung gegenwärtiger und zukünftiger diskriminierender Strukturen und Praktiken. Letzteres kann auch im Zuge des interkulturellen Lernens angebahnt werden, wobei insbesondere der Dreischritt „Wissen und Erkennen - Reflektieren und Bewerten - Handeln

und Gestalten“ eine entscheidende Rolle spielt. Die interkulturelle Perspektivierung aller Lerninhalte kann einen Raum erschaffen, in dem vielfältige Perspektiven und Erfahrungen aufgegriffen und zentrale Fähigkeiten wie das Fremdverstehen oder die Ambiguitätstoleranz gefördert werden, sodass eine Offenheit gegenüber dem „Anderen“ entstehen kann, die wiederum durch Prozesse der Selbstreflexion unterstützt werden kann.

Studien haben gezeigt, dass in Situationen, in denen es zu Intergruppenkontakten kam, unter „optimalen Kontaktbedingungen“ bereits zahlreiche positive Effekte, insbesondere auch bezüglich des Vorurteilsabbaus, erzielt werden konnten (vgl. Wolf 2016, S. 30). Direkte, persönliche Kontakte zwischen Sinti und Roma und der restlichen Bevölkerung sind somit als essentielle Elemente einer Antiziganismusprävention zu berücksichtigen. In Gruppenkonstellationen, wie sie beim kooperativen Lernen entstehen, können Trennlinien zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“ aufgrund der „optimalen Kontaktbedingungen“ aufgehoben werden. Zumindest für den Zeitraum der Gruppenarbeit sollte im Idealfall keine Auf- oder Abwertung einzelner Gruppenmitglieder stattfinden. Implizit kann auch diese Konzeption eine Reflexion und eine Änderung vorgefestigter Einstellungen und Haltungen zur Folge haben.

In der Gesamtheit betrachtet kann jedoch keiner der oben angeführten Ansätze in Anlehnung an einen Präventionsbegriff, der sowohl in einem universellen wie auch primärpräventiven und nachhaltigen Sinne aufgefasst wurde, vorbehaltlos überzeugen. Während das interkulturelle Lernen im Vergleich zu den beiden anderen Konzeptionen den Vorteil hat, bereits im frühen Unterricht der Primarstufe zum Einsatz kommen zu können und so möglichst früh primärpräventiv bei Kindern anzusetzen, kann das kooperative Lernen zumindest in der Theorie mehr universell, d.h. bei einer größeren Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern ansetzen. Dies wird dadurch begünstigt, dass sich kooperative Methoden weniger durch gezieltes Lernen, als vielmehr durch Interaktion und Erfahrung mit anderen auf bestimmte Einstellungen und Haltungen auswirken und somit vermutlich auf mehr Bereitschaft aufseiten der Schülerinnen und Schüler stoßen. Hinsichtlich des Lernens aus der

Geschichte bzw. des Erinnerungslernens ist zu bemängeln, dass dessen Potenzial derzeit (noch) nicht in ausreichendem Maße ausgeschöpft wird, um nachhaltige Effekte erzielen zu können, wozu beispielsweise auch die bislang nur sehr lose Verankerung der Thematik von Sinti und Roma in den Bildungsplänen Baden-Württembergs beiträgt.

Insgesamt zeigt sich ein uneinheitliches Bild in Bezug auf eine mögliche Antiziganismusprävention, was einem konzeptuellen Kern der analysierten Ansätze geschuldet sein dürfte, der im eigentlichen Sinne kein präventiver ist. Dies kann laut Greuel (2018, S. 135) dazu führen, dass Angebote willkürlich einem präventiven Zweck untergeordnet werden. Zwar sind die analysierten didaktischen Konzeptionen ihrem Grundgedanken nach nicht auf die Prävention gegen Antiziganismus ausgerichtet, enthalten aber dennoch essentielle Elemente, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen und im Sinne eines erweiterten Präventionsbegriffs sowohl gegen die Entwicklung und Verfestigung antiziganistischer Vorurteile, Differenzkonstruktionen und Diskriminierungspraktiken wirken als auch zur Akzeptanzförderung von Sinti und Roma im Unterricht beitragen können, was angesichts der sehr geringen Anzahl an Möglichkeiten zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention nicht unberücksichtigt bleiben darf.

Folglich gilt es, den angewandten, in dieser Arbeit recht eng gefassten Begriff der Prävention zu erweitern, um die Frage einer möglichen Eignung der verschiedenen Ansätze zur Antiziganismusprävention abschließend beantworten zu können. Dabei soll die Sekundärprävention in ihrer Verschränkung mit der Primärprävention miteinbezogen werden, da es, wie bereits aufgezeigt, in Bezug auf die Minderheit der Sinti und Roma durchaus vorkommen kann, dass (erste) Ausprägungen des Antiziganismus oder anderer radikaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern bereits vorliegen, deren Weiterentwicklung bzw. Verfestigung möglichst verhindert werden sollten.

Die Nachhaltigkeit von präventiven Maßnahmen kann im Rahmen dieser Arbeit aufgrund fehlender empirischer Untersuchungen ohnehin nicht gänzlich überprüft werden. Aus diesem Grund kann ein Präventionsansatz im Folgenden dann als nachhaltig angesehen werden,

wenn er „einen eigenständigen Entwicklungsprozess“ (Bischoff et al. 2015, S. 121) anstößt. Unter einer solchen Erweiterung des Präventionsbegriffes und unter Berücksichtigung zentraler Rahmenbedingungen bzw. mehrerer Dimensionen bergen sowohl das Lernen aus der Geschichte, das interkulturelle als auch das kooperative Lernen Möglichkeiten, im Unterricht präventiv gegen das Phänomen des Antiziganismus anzugehen – insbesondere auch in ihrer Verknüpfung in einem multidimensionalen Präventionsansatz. Dieser soll im folgenden Kapitel modellhaft dargestellt werden.

Modell eines multidimensionalen Präventionsansatzes zur Antiziganismusprävention im Unterricht

Im Zentrum des Modells (siehe Abbildung 1) sind die in dieser Arbeit definierten Hauptkomponenten der Antiziganismusprävention, das Erinnerungslernen bzw. das Lernen aus der Geschichte, das interkulturelle und das kooperative Lernen bildlich als Säulen dargestellt. Jede der einzelnen Konzeptionen umfasst einzelne Teilkomponenten und Aspekte, die im bisherigen Umgang bzw. bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Sinti und Roma nicht ausreichend mitberücksichtigt wurden, für die Minderheit der Sinti und Roma und deren gesamtgesellschaftliche Akzeptanz aber von großer Bedeutung sind. Sie können gewissermaßen als Basis angesehen werden, um tiefergehende Prozesse auf einer kognitiven und affektiven Ebene anzuregen, die sich wiederum positiv auf die Verhaltensebene auswirken können.



Abbildung 1: Modell eines multidimensionalen Präventionsansatzes zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention (eigene Darstellung)

Zur ersten Komponente *Lernen aus der Geschichte* gehört die grundlegende Anerkennung der nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen an Sinti und Roma sowie eine angemessene Erinnerung daran, von welcher ausgehend eine Einsicht in Tradierungsprozesse antiziganistischer Vorurteilsstrukturen angebahnt werden kann. Zum anderen umfasst diese erste Säule das zentrale Element der Transformation, welche im Sinne einer Überführung von einer historischen hin zu einer aktuellen Verantwortung verstanden werden kann, um letztlich neue zukünftige Handlungsspielräume zur Überwindung von Diskriminierung jedweder Art in der heutigen Gesellschaft entdecken und nutzen zu können. (vgl. Abbildung 1)

Die zweite Säule des *interkulturellen Lernens* umfasst die Teilkomponenten einer prinzipiellen Offen- bzw. Aufgeschlossenheit gegenüber dem scheinbar „Fremden“ und der Selbstreflexivität als zentrales Element, um sowohl die Kultur der Mehrheitsgesellschaft als auch die kulturell vermittelten Bilder vom „fremden Anderen“, zum Beispiel Vorurteile gegenüber Sinti und Roma, reflektieren zu können. Darüber hinaus soll eine Einsicht in die Veränderbarkeit kollektiver kultureller Deutungs- und Orientierungsmuster dazu beitragen, sich kritisch mit aktuellen Differenz-, Macht- und Normalitätskonstruktionen auseinanderzusetzen und diese gegebenenfalls zu dekonstruieren. Auch die Förderung von Kompetenzen wie Fremdverstehen oder Ambiguitätstoleranz sind unerlässliche Bestandteile eines Präventionsansatzes gegen Antiziganismus. (vgl. Abbildung 1)

Das *kooperative Lernen* als dritte Säule einer möglichen unterrichtlichen Antiziganismusprävention bietet generell die Gelegenheit, Intergruppenkontakte zwischen Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma und der Mehrheitsbevölkerung auf unterrichtlicher Ebene zu ermöglichen. Ferner zeichnet es sich insbesondere durch die Förderung sozialer Kompetenzen wie zum Beispiel Empathie aus, durch die die Neigung verringert wird, Vorurteile zu generieren. Überdies kann es dazu beitragen, das Selbstwertgefühl der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu stärken und vorhandene Trennlinien zwischen einer In- und Outgroup aufzuheben, wodurch Beziehungen zwischen Gruppen – auch bei bereits vorhandenen verfestigten Bildern und Vorstellungen – im Idealfall

verbessert werden können, worin sich die nötige Verschränkung von Primär- und Sekundärprävention auf unterrichtlicher Ebene zeigt. (vgl. Abbildung 1)

Die drei zentralen Hauptkomponenten bzw. Säulen und die darin enthaltenen Teilkomponenten stehen bildlich gesprochen auf einem Fundament, das sich sowohl auf der Dimension der Inklusion als auch den Dimensionen der Subjektorientierung und der ethnischen Selbstbeschreibungen gründet (vgl. Abbildung 1). Auf diese Dimensionen sind alle Ansätze angewiesen, um antiziganismuspräventive Lernsettings gestalten zu können. Dabei ist eine gelebte Inklusion von Sinti und Roma insbesondere im Sekundarstufenbereich, wie bereits dargelegt, von zentraler Bedeutung und sollte vermehrt angestrebt werden, um in der Folge auch ethnische Selbstbeschreibungen von Sinti und Roma in den Unterricht integrieren zu können, um so einer Objektivierung dieser Minderheit vorzubeugen. Außerdem können auf diese Weise gemäß einer Subjektorientierung „unterschiedliche Beziehungen zum Antiziganismus“ (Messerschmidt 2019, S. 18) bzw. unterschiedliche Perspektiven miteinbezogen werden.

Der rot hinterlegte zentrale Dreischritt „Erkennen - Reflektieren - Dekonstruieren“ beruht auf den drei Grundpfeilern der analysierten didaktischen Konzeptionen, die zusammenfassend alle eine Auseinandersetzung mit Differenzkonstruktionen, mit homogenisierenden Selbst- und Fremdbildern, mit durch Otheringprozesse entstehende Differenzordnungen und hierarchischen Strukturen sowie mit impliziten Normalitätskonstruktionen bzw. bestimmten Norm- und Wertvorstellungen in der heutigen Gesellschaft ermöglichen. Ferner sollte sich dieser Dreischritt auf antiziganistische Vorurteilsstrukturen, deren Tradierung und Ursachen beziehen. Auch sollte sich die Aufmerksamkeit auf die Art und Weise des Sprechens richten, da sich Bezeichnungen und Benennungen darauf auswirken, wie „die Wirklichkeit gesehen wird, wie Gruppen konstituiert und eingeordnet werden“ (Messerschmidt 2019, S. 4). All diese Dimensionen müssen unter dem Dreischritt „Erkennen - Reflektieren - Dekonstruieren“ mitberücksichtigt werden, können aber aus Übersichtsgründen in diesem Modell nicht visuell mitaufgenommen werden. (vgl. Abbildung 1)

Der Dreischritt ist unterdies auch in einem wechselseitigen Verhältnis zur Dimension des Wissens zu sehen, da differenziertes Wissen und Aufklärung elementar sind, um sich mit den oben aufgeführten Aspekten in einem gebührenden Ausmaß auseinandersetzen zu können. Im Umkehrschluss bewirkt die Schrittfolge der Erkenntnis, der Reflexion und der Dekonstruktion auch wiederum eine Erweiterung des Wissens über Sinti und Roma und deren fortwährende Diskriminierung.

Beide Dimensionen streben eine Akzeptanz im Sinne einer Anerkennung und Wertschätzung von Sinti und Roma sowohl inner- als auch außerunterrichtlich an. Um dieses Ziel erreichen zu können, bedarf es zweier Rahmenbedingungen, die sich auf alle im Modell aufgeführten Dimensionen beziehen und dort in grüner Farbe dargestellt werden (vgl. Abbildung 1). So sollte in Bezug auf Sinti und Roma erstens das Spezifikum der Doppelstigmatisierung Berücksichtigung finden, um ethnische und soziale Grundlagen sowie ihre Verflechtungen zur Legitimation von Ausgrenzung und Diskriminierung der Minderheit herausstellen und präventiv im Unterricht auf beiden Ebenen ansetzen zu können.

Zweitens gilt es angesichts der zahlreichen verschiedenen alltäglichen Erscheinungsformen von Antiziganismus und weiterer Ideologien der Ungleichwertigkeit im Unterricht einen Lebensweltbezug zum gewohnten Umfeld der Schülerinnen und Schüler herzustellen, der mit einem Gegenwartsbezug einhergeht, um es den Heranwachsenden zu erleichtern, beide Ebenen – sowohl außerschulische als auch innerschulische Erfahrungen – in ein Gleichgewicht zu bringen und ihnen insbesondere auch die Bedeutung des „Gelernten“ vor Augen zu führen. Nicht zuletzt liegt der bedeutende Vorteil dieses multidimensionalen Ansatzes primär in der Verknüpfung der einzelnen Säulen, wodurch sich Möglichkeiten einer wechselseitigen Ergänzung und eines Defizitausgleichs ergeben.

So könnte beispielsweise der Ansatz des interkulturellen Lernens mit kooperativen Lernmethoden verknüpft werden, um der möglichen Gefahr einer Kulturalisierung und Objektivierung der Minderheit der Sinti und Roma in direkten Kontaktsituationen begegnen zu können. Um die Notwendigkeit solcher Synergieeffekte hervorzuheben, wurden die Säulen visuell durch eine graue Spirale verbunden (vgl. Abbildung 1).

Diese soll darüber hinaus auch zum Ausdruck bringen, dass die beim Lernen aus der Geschichte, beim interkulturellen und kooperativen Lernen im Unterricht stattfindenden Lernprozesse im Sinne einer nachhaltigen Prävention eigenständige Entwicklungsprozesse anregen, die sich als lebenslange Lernprozesse auch in außerunterrichtlichen Bereichen und Situationen niederschlagen, was den Prozesscharakter des Modells unterstreicht.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das erläuterte Modell keineswegs den Anspruch einer Allgemeingültigkeit bzw. einer allumfassend zu leistenden Antiziganismusprävention erhebt. So dürfte der oben dargestellte Ansatz trotz aller Möglichkeiten und Vorteile gegen tief verankerte rechtsextreme Einstellungen und Verhaltensweisen wahrscheinlich wenig erfolgsversprechend sein. Zudem fokussiert er auf eine unterrichtliche Antiziganismusprävention, die in Anlehnung an die „Topografie empirisch abgeleiteter Dimensionen unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen“ von Budde (2015, S. 29) lediglich auf einer Mikroebene ansetzt, welche sich auf „Akteur*innen“, „didaktische und

inhaltliche Aspekte“, die „Fachkultur“ und auf „soziales Lernen und Erziehung“ bezieht (vgl. Abbildung 2).

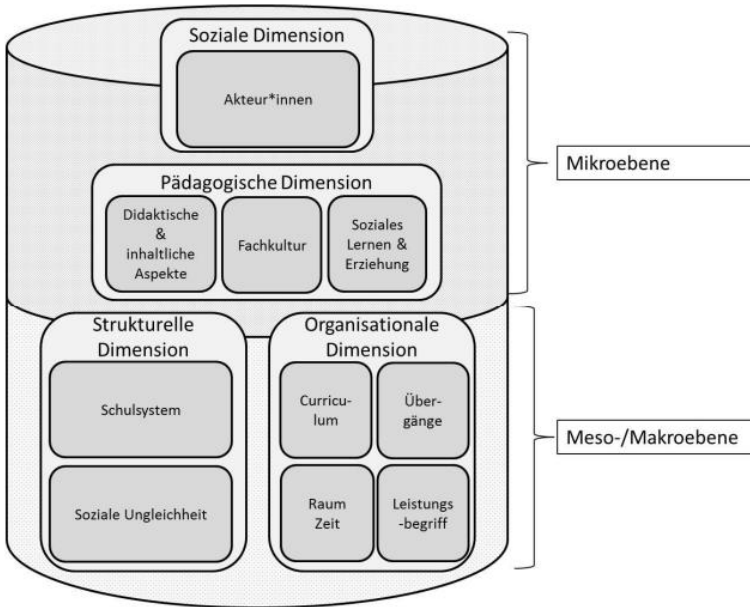


Abbildung 2: Topografie empirisch abgeleiteter Dimensionen unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen (Budde 2015, S. 29)

Aus diesem Grund muss der eben vorgestellte multidimensionale Präventionsansatz als ein Element einer auf Antiziganismusprävention ausgerichteten Gesamtstrategie gelten, die es zum einen intersektional weiterauszubilden und auf alle Facetten der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auszuweiten sowie zum anderen in einen größeren strukturellen Rahmen einzubinden gilt. Denn es geht bei der Antiziganismusprävention bzw. bei der Bekämpfung von Diskriminierung jeglicher Form nicht nur um die Änderung individueller

Einstellungen und Handlungen, sondern auch um strukturelle (Macht-)Verhältnisse, die es zu modifizieren, im Idealfall zu überwinden gilt (vgl. Kalpaka 2003, S. 56). Dabei sieht Kalpaka (2003, S. 65) ein postuliertes „Nacheinander“, sprich zuerst Menschen zu ändern und danach Strukturen in den Blick zu nehmen, als äußerst kritisch an, da so die Eingebundenheit der Individuen in die Strukturen außer Acht gelassen werde. Wie es auch Broden (2017, S. 820) verdeutlicht, sind Rassismus und somit auch Antiziganismus keine individuellen, sondern gesamtgesellschaftliche Phänomene, deren Bekämpfung und Überwindung als gesamtgesellschaftliche Aufgaben verstanden werden müssen. Nur so ist es möglich, eine Akzeptanz von Sinti und Roma zu erreichen und die Potenziale, die dahingehend in den einzelnen der thematisierten präventiven Ansätze oder in ihrer Verbindung liegen, effektiv zu nutzen.

Fazit und Ausblick

Um auf die eingangs gestellte Leitfrage zurückzukommen, inwiefern sich die didaktischen Konzeptionen des Erinnerungslernens im Sinne eines Lernens aus der Geschichte, des interkulturellen und des kooperativen Lernens dazu eignen, um im Unterricht präventiv gegen Antiziganismus vorzugehen, muss zunächst auf die dringende Notwendigkeit einer unterrichtlichen Antiziganismusprävention hingewiesen werden. Angehörige der Minderheit der Sinti und Roma werden in Deutschland nach wie vor mit doppelstigmatisierenden ethnokulturellen und sozialen Fremdzuschreibungen belegt und als homogene, von der „Norm“ der Mehrheitsgesellschaft abweichende, fremde Gruppe konstruiert. Dadurch sehen sie sich mit vielfältigen Erscheinungsformen von Diskriminierung in den verschiedensten Lebensbereichen konfrontiert, was sich auch im Bildungsbereich zeigt. Trotz aller Herausforderungen sind die Bedeutung einer unterrichtlichen Antiziganismusprävention und die Evaluierung möglicher Ansätze vor diesem Hintergrund nicht von der Hand zu weisen. Die Analyse der verschiedenen Konzeptionen verdeutlichte, dass diese im Grundsatz keinen präventiven Kern enthalten, wodurch sie auf den ersten Blick jeweils nicht gänzlich überzeugen konnten und ungeeignet

scheinen, im Unterricht präventiv gegen das vielschichtige Phänomen des Antiziganismus anzugehen. Wenn auch nicht in den einzelnen Konzeptionen, so liegt aber gerade in ihrer Verknüpfung die große Chance, sowohl Erkenntnisse zur (historischen) Tradierung wie auch zu Prozessen der Homogenisierung und Essentialisierung erlangen zu können. Schülerinnen und Schüler haben so die Möglichkeit Differenzkonstruktionen in Bezug auf Sinti und Roma, ihre Ursachen sowie Formen vergangener und gegenwärtiger diskriminierender Strukturen und Praktiken zu reflektieren, um das sich nach End (2013, S. 13) selbst stabilisierende Phänomen des Antiziganismus mit all seinen Facetten letztendlich dekonstruieren zu können.

Zusammenfassend eignen sich die didaktischen Konzeptionen des Erinnerungs-, des interkulturellen und des kooperativen Lernens trotz ihres nicht vorhandenen präventiven Kerns, um insbesondere durch ihr Zusammenwirken und ihre wechselseitige Ergänzung im Sinne einer nachhaltigen Prävention, eigenständige Entwicklungsprozesse bei den Heranwachsenden anstoßen, primär- und sekundärpräventiv gegen erste Ausprägungen und weitere Verfestigungen bereits konsolidierter antiziganistischer Einstellungen und Haltungen angehen und universell bei einer großen Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern ansetzen zu können.

Allerdings muss an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auf theoretischen Überlegungen basieren, wodurch sich die These einer Eignung der analysierten Konzeptionen zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention im Rahmen dieser Ausführungen nicht abschließend bestätigen lässt. Es bedarf weiterer empirischer Untersuchungen, um Effekte, die auf theoretischer Ebene nur schwer abzuschätzen sind, weiterführend überprüfen zu können. Auch von einer verallgemeinernden Gültigkeit obiger Erkenntnisse wird an dieser Stelle Abstand genommen, da die Eignung einzelner Maßnahmen letztlich vom konkreten Einzelfall abhängig ist. Darüber hinaus bleiben die in einem multidimensionalen Präventionsansatz zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention gebündelten Dimensionen zunächst auf eine Unterrichts- und damit Mikroebene beschränkt.

Im Hinblick auf das Potenzial der einzelnen Konzeptionen bezüglich einer anvisierten gesamtgesellschaftlichen Akzeptanz von Sinti und Roma muss angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland bezweifelt werden, ob eine bloße Akzeptanzförderung, bestenfalls auch eine Erreichung ebendieser auf unterrichtlicher Ebene ausreicht und tatsächlich zum Ziel führen kann. Dennoch kann die Bildung der Anfang eines langen Lernprozesses sein, um letztendlich eine gesamtgesellschaftliche Akzeptanz von Sinti und Roma in Deutschland zu erreichen.

Summa summarum gilt es also die gesamtgesellschaftliche Relevanz einer unterrichtlichen Antiziganismusprävention deutlicher zu betonen, sie als ein eigenständiges pädagogisches Handlungsfeld weiter auszubauen und stärker zu fördern. Dabei sollten insbesondere auch die Lehrer/-innen-Ausbildung und die Förderung praxisbegleitender Forschung zu Präventionsmaßnahmen im Elementar- und Primarstufenbereich vermehrt Beachtung erfahren. Wert darüber nachzudenken ist vor allem auch die Frage, ob anstatt einer Verhaltensänderung im präventiven Sinne vielmehr eine Verhältnisänderung anzustreben ist, sodass alle Menschen in Deutschland „ohne Angst verschieden sein und mit Verschiedenheit dazu gehören können“ (Messerschmidt 2013, S. 221). Denn wie es auch Pelinka (2012, XIX) betont, hat „die Gesellschaft die Option, Wege zu finden, mit Vorurteilen umzugehen, sie zu reduzieren und ihre explosiven, ihre mörderischen Potenziale zu kontrollieren – durch die Dekonstruktion der Konstruktion hinter bestimmten Vorurteilen“.

Literatur

- Amos, S. Karin (2019): Othering „Other People’s children“ – Schule und „kulturelle Differenz“ reflektiert am Beispiel des Umgangs mit Geflüchteten, in: Russell West-Pavlov; André Gerland (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung, Migration und Flucht. Potenziale und Beispiele der Integration in Schule, öffentlichem Raum und Literatur*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 21-37.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2014): Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. 2. überarb. Auflage. Online abrufbar: <https://zentralrat.sintiundroma.de/wp-content/uploads/presse/333.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Aronson, Elliot/Timothy Wilson und Robin Akert (2014): *Sozialpsychologie*. 8., aktual. Auflage, Hallbergmoos: Pearson.
- Assmann, Aleida (2020): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. 3., erw. und aktual. Auflage, München: C.H.Beck.
- Becker, Helle/Karim Fereidooni/Thomas Krüger/Götz Nordbruch und Monika Oberle (2020): Politische Bildung und Primärprävention. Auszug aus einer Fachdebatte, in: Stefan E. Hößl; Lobna Jamal; Frank Schellenberg (Hrsg.): *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [= Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, Band 10399], S. 165-185.
- Benz, Wolfgang (2012): Antiziganismus, in: Anton Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 221-234.
- Benz, Wolfgang (2014a): *Sinti und Roma: Die unerwünschte Minderheit. Über das Vorurteil Antiziganismus*. Berlin: Metropol. [= Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1531].
- Benz, Wolfgang (2014b): Ressentiment und Konflikt. Einleitung, in: Wolfgang Benz (Hrsg.): *Ressentiment und Konflikt. Vorurteile und Feindbilder im Wandel*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 9-19.

- Benz, Wolfgang (2019): *Alltagsrassismus. Feindschaft gegen „Fremde“ und „Andere“*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Benz, Wolfgang/Widmann, Peter (2012): Vorurteile aus geschichts- und kunstwissenschaftlicher Perspektive, in: Anton Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 263-285.
- Bertels, Ursula/Bußmann, Claudia (2013): *Handbuch Interkulturelle Didaktik*. Münster: Waxmann. [= Gegenbilder, Band 10].
- Bischoff, Ursula/Frank Greuel/Susanne Johansson/Frank König/Stefanie Reiter und Eva Zimmermann (2015): Nachhaltige Impulse für eine wirksame Interventions- und Präventionsarbeit. Ergebnisse der Programmevaluation des Bundesprogramms „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“. Abschlussbericht 2015. München: Deutsches Jugendinstitut. Online abrufbar:
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/toko/2015_Nachhaltige_Impulse_f%C3%BCr_eine_wirksame_Interventions_Pr%C3%A4ventionsarbeit.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Borsch, Frank (2015): *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. 2., überarb. und erw. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer. [= Lehren und Lernen].
- Böttcher, Wolfgang (2021): Chancenungleichheit. Oder: Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen, in: Lilo Brockmann; Carmen Hack; Anna Pomykaj; Wolfgang Böttcher (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung*. Weinheim: Beltz Juventa. [= Inklusive Bildung], S. 17-34.
- Brandstetter, Bettina (2020): *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung*. Münster: Waxmann. [= Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Band 9].
- Brodin, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien, in: Karim Fereidooni; Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 819- 835.

- Budde, Jürgen (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht, in: Jürgen Budde; Nina Blasse; Andrea Bossen; Georg Rißler (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa. [= Edition Erziehungswissenschaft], S. 21-38.
- Çetin, Zülfukar (2015): «Das Homogene sind die Leute, die über Rom-nja reden». Zülfukar Çetin im Gespräch mit Isidora Randjelović, in: Zülfukar Çetin; Savaş Taş (Hrsg.): *Gespräche über Rassismus. Perspektiven & Widerstände*. Berlin: Yilmaz-Günay, S. 31-44.
- Council of Europe (1995): Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. Online abrufbar: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007cdc3>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Cudak, Karin/Rostas, Iulius (2021): Bildungssituation(en) von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem, in: Daniel Strauß (Hrsg.): *RomnoKher-Studie 2021: Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland*. Mannheim: RomnoKher, S. 13-44.
- Decker, Oliver/Johannes Kiess/Julia Schuler/Barbara Handke und Elmar Brähler (2018): Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf, in: Oliver Decker; Elmar Brähler (Hrsg.): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen: Psychosozial, S. 65-115. Online abrufbar: https://www.boell.de/sites/default/files/leipziger_autoritarismusstudie_2018_-_flucht_ins_autoritaere_.pdf?dimension1=ds_leipziger_studie, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Diehm, Isabell (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 46, Nr. 2, S. 251-274.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (o. J.): Prävention, Duden online. Online abrufbar: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Praevention>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

- End, Markus (2013): Gutachten Antiziganismus. Zum Stand der Forschung und der Gegenstrategien. Marburg: I-Verb. Online abrufbar: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Gutachten_Antiziganismus_2013.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- End, Markus (2014): Entstehung, Funktion und Wirkung von Vorurteilen im Zusammenhang mit Sinti, Roma und anderen als ‚Zigeuner‘ Stigmatisierten, in: Milena Detzner; Ansgar Drücker; Barbara Manthe (Hrsg.): *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*. Düsseldorf: Düssel, S. 7-11.
- End, Markus (2017): Das soziale Phänomen des Antiziganismus. Theoretisches Verständnis, empirische Analyse, Präventionsmöglichkeiten, Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online abrufbar: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2913638>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Eppenstein, Thomas (2013): Interkulturelle Kompetenz – Zumutung oder Zauberformel? Ansprüche und Aporien kultursensibler Sozialer Arbeit im Zeichen der Integration, in: Ionna Zacharaki; Thomas Eppenstein; Michael Krummacher (Hrsg.): *Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz. Vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwalbach/ Ts.: Debus Pädagogik, S. 29-43.
- Erll, Astrid/Gymnich, Marion (2015): *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. 3. Auflage, Stuttgart: Klett. [= Kernkompetenzen].
- Fernandez, Elsa (2020): *Fragmente über das Überleben. Romani Geschichte und Gadge-Rassismus*. Münster: UNRAST.
- Fings, Karola (2015): Schuldabwehr durch Schuldumkehr. Die Stigmatisierung der Sinti und Roma nach 1945, in: Oliver von Mengersen (Hrsg.): *Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [= Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1573], S. 145-164.
- Fings, Karola (2016): *Sinti und Roma. Geschichte einer Minderheit*. München: C.H.Beck.

- Fuchs, Stefan (2021): Raus aus der Opferrolle, in: *Schwäbische Zeitung*, 25.08.2021, S. 3.
- Giesecke, Dana/Welzer, Harald (2012): *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Greber, Pia M. (2021): Porajmos: Der vergessene Massenmord? Zur Kontinuität zwischen historischer und gegenwärtiger Diskriminierung von Sinti und Roma in Deutschland, unveröffentlichte Hausarbeit. Freiburg i. Br.: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Greuel, Frank (2018): Das (zu) weite Feld der Prävention oder: Wo Prävention beginnen und enden sollte, in: Magdalena von Drachenfels; Philipp Offermann; Carmen Wunderlich (Hrsg.): *Radikalisierung und De-Radikalisierung in Deutschland. Eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung*. Frankfurt a. M.: Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. S. 131-135.
- Guttack, Monika (2016): *Individuelle Wege zur interkulturellen Kompetenz. Eine empirische Untersuchung im Rahmen von Schülerpraktika in Spanien*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. [= Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung, Band 7].
- Hamburger, Franz (2001): Pädagogische Überlegungen zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht, in: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Pädagogisches Institut (Hrsg.): *Praxis des Antirassismus. Erfahrungen aus der Arbeit mit Sinti und Analysen zum Antiziganismus*. 2. Auflage. Mainz: Logophon. [= Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität, Band 11], S. 47-65.
- Heitmeyer, Wilhelm (2002): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse, in: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): *Deutsche Zustände. Folge 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 15-34.
- Heitmeyer, Wilhelm/Andreas Zick und Beate Küpper (2012): Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine

- Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf, in: Anton Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 287-316.
- Hentges, Gudrun/Kristina Nottbohm/Mechthild M. Jansen und Jamila Adamou (2014): Einleitung, in: Gudrun Hentges; Kristina Nottbohm; Mechthild M. Jansen; Jamila Adamou (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol, S. 7-14.
- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit, in: Wolfram Stender; Georg Rohde; Thomas Weber (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel. [= wissen & praxis, Band 117], S. 56-79.
- Klein, Michael (2011): Auswertung von quantitativen Daten zur Erhebung, in: Daniel Strauß (Hrsg.): *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*. Mannheim: RomnoKher, S. 17-50.
- Klein, Anna/Eva Groß und Andreas Zick (2014): Menschenfeindliche Zustände, in: Ralf Melzer (Hrsg.): *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*. Bonn: Dietz, S. 61-84.
- Koch, Ute (2010): Soziale Konstruktion und Diskriminierung von Sinti und Roma, in: Ulrike Hormel; Albert Scherr (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS, S. 255-278.
- Köhler, Elisa (2016): Toleranz, in: Dieter Frey (Hrsg.): *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Berlin: Springer, S. 225-235.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke (2019): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 7. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider.
- Krüger-Potratz, Marianne (2007): Ethnische und soziale Vielfalt gestalten: Interkulturelle Konzepte in der Schule, in: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Gesprächskreis Migration*

- und Integration, S. 25-32. Online abrufbar:
https://www.econbiz.de/archiv1/2009/97972_schule_einwanderungs_gesellschaft.pdf#page=27, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Leiprecht, Rudolf (2003): Antirassistische Ansätze in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen, in: Wolfram Stender; Georg Rohde; Thomas Weber (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel. [= wissen & praxis, Band 117], S. 21-41.
- Luttmer, Michael (2011a): „Schimpft uns nicht Zigeuner!“. Geschichte und Gegenwart des Antiziganismus, in: Claus Melter; Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 106-120.
- Luttmer, Michael (2011b): Wie die Schule den Antiziganismus ins Stolpern bringen kann. Versuche zur Unterstützung der Emanzipation der Sinti und Roma, in: Wiebke Scharathow; Rudolf Leiprecht (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 317-331.
- Maier, Maja S. (2013): ‚Diversity Education‘ und ‚Kooperatives Lernen‘ als Antworten auf schulische Heterogenität? Eine Problemskizze, in: Helmut Wehr; Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg.): *Kooperatives Lehren und Lernen lernen. Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse*. Augsburg: Brigg Pädagogik. [= Pädagogik und Psychologie], S. 220-238.
- Mappes-Niediek (2013): *Arme Roma, böse Zigeuner. Was an den Vorurteilen über die Zuwanderer stimmt*. 3. Auflage. Berlin: Christoph Links. [= Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1385].
- Margalit, Gilad (2001): *Die Nachkriegsdeutschen und „ihre Zigeuner“*. Die Behandlung der Sinti und Roma im Schatten von Auschwitz. Berlin: Metropol. [= Dokumente – Texte – Materialien, Band 36].
- Margalit, Gilad (2007): Zigeunerpolitik und Zigeunerdiskurs im Deutschland der Nachkriegszeit, in: Michael Zimmermann (Hrsg.): *Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und*

- Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Franz Steiner. [= Beiträge zur Geschichte der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Band 3], S. 483-509.
- Marsovszky, Magdalena (2014): Antiziganismus in Ungarn, in: Gudrun Hentges; Kristina Nottbohm; Mechthild M. Jansen; Jamila Adamou (Hrsg.): *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol, S. 286-305.
- Matter, Max (2015): *Nirgendwo erwünscht. Zur Armutsmigration aus Zentral- und Südosteuropa in die Länder der EU-15 unter besonderer Berücksichtigung von Angehörigen der Roma-Minderheiten*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau. [= Rat für Migration].
- Messerschmidt, Astrid (2013): Antiziganismuskritik – ein Kommentar, in: Esther Qicker; Hans-Peter Killguss (Hrsg.): *Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung. Stimmen und Hintergründe zur aktuellen Debatte*. Köln: NS-Dokumentationszentrum. [= Beiträge und Materialien der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus, 7], S. 212-221.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Gegenbilder – systematische und historische Aspekte des Antiziganismus, in: Milena Detzner; Ansgar Drücker; Barbara Manthe (Hrsg.): *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*. Düsseldorf: Düssel, S. 12-16.
- Messerschmidt, Astrid (2017): Rassismusthematisierungen in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus und seiner Aufarbeitung, in: Karim Fereidooni; Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 855-867.
- Messerschmidt, Astrid (2019): Kontexte des Antiziganismus und Perspektiven antiziganismuskritischer Bildung, in: Charis Anastasopoulos (Hrsg.): *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Interkulturelle Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa. Online abrufbar: https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_gender-und-

diversity/Messerschmidt_2019_EEO_Antiziganismus.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

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.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o. J.): Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung. Online abrufbar: <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016a): *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I Baden-Württemberg Geschichte*. Online abrufbar: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016b): *Bildungsplan des Gymnasiums Baden-Württemberg Geschichte*. Online abrufbar: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016c): *Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg Geschichte*. Online abrufbar: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GMSO_G.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016d): *Bildungsplan der Grundschule Baden-Württemberg Sachunterricht*. Online abrufbar: <http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot->

pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

- Nothnagel, Steffi (2018): *Interkulturelles Lernen. Die Rekonstruktion kultureller Differenzerfahrung auf Basis einer narrativ-biografischen Längsschnittstudie*. Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag. [= Schriftenreihe Kultur, Gesellschaft, Psyche. Sozial- und kulturwissenschaftliche Studien, Band 12].
- Pelinka, Anton (2012): Vorwort. Leben mit Vorurteilen, in: Anton Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: Walter de Gruyter, S. XI-XXIII.
- Peratello, Barbara (2015): Auf der Suche nach dem Wesen von Kultur, in: Ilse Born-Lechleitner, Evelyne Glaser (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden*. Wien: LIT. [=Interkulturelle Pädagogik, Band 14], S. 19-29.
- Reinhardt, Gina (2013): Sichtbar werden und neugierig machen, in: Esther Qicker; Hans-Peter Killguss (Hrsg.): *Sinti und Roma zwischen Ausgrenzung und Selbstbehauptung. Stimmen und Hintergründe zur aktuellen Debatte*. Köln: NS-Dokumentationszentrum. [= Beiträge und Materialien der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus, 7], S. 168f..
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rook, Helmut (2003): Erinnerungsarbeit gegen Rechtsextremismus. Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit am Beispiel der Gedenkstätte Buchenwald, in: Klaus Ahlheim (Hrsg.): *Intervenieren, statt resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau. [= Politik und Bildung, Band 30], S. 162-177.
- Rose, Romani (2005): Wir sind Sinti und Roma, keine „Zigeuner“. Stellungnahme zur Debatte um die Inschrift des Holocaust-Denkmals. Online abrufbar: <https://zentralrat.sintiundroma.de/wir-sind-sinti-und-roma-keine-zigeuner-stellungnahme-zur-debatte-um-die-inschrift-des-holocaust-denkmals-2/>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

- Rose, Romani (2012): Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland und in Europa nicht nur auf dem Papier. Online abrufbar: <https://zentralrat.sintiundroma.de/gleichberechtigte-teilhabe-fuer-sinti-und-roma-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Rose, Romani (2020): Mein Europa: Holocaust an Sinti und Roma - Gedenken und Mahnung. Gastkolumne. Online abrufbar: <https://www.dw.com/de/mein-europa-holocaust-an-sinti-und-romagedenken-und-mahnung/a-54388996>, zuletzt geprüft 26.09.2021.
- Rosenberg, Petra (2014): Bezeichnungen... und was zwischen den Zeilen steht, in: Milena Detzner; Ansgar Drücker; Barbara Manthe (Hrsg.): *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*. Düsseldorf: Düsseldorf, S. 17.
- Scherr, Albert (2003): Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus?, in: Wolfram Stender; Georg Rohde; Thomas Weber (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel. [= wissen & praxis, Band 117], S. 42-55.
- Scherr, Albert (2011): Was meint Diskriminierung? Warum es nicht genügt, sich mit Vorurteilen auseinander zu setzen, in: *Sozial Extra*, Jg. 35, S. 34-38. Online abrufbar: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12054-011-0411-6.pdf>, zuletzt geprüft 26.09.2021.
- Scherr, Albert (2017a): Anti-Roma-Rassismus, in: Karim Fereidooni; Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 307-318.
- Scherr, Albert (2017b): Soziologische Diskriminierungsforschung, in: Albert Scherr; Aladin El-Mafalaani; Gökçen Yüksel (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-58.
- Scherr, Albert (2017c): Diskriminierung von Roma und Sinti, in: Albert Scherr; Aladin El-Mafalaani; Gökçen Yüksel (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer, S. 529-543.

- Scherr, Albert/Sachs, Lena (2017): *Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Staatsministerium Baden-Württemberg (2019): Mitteilung der Landesregierung. Jährliche Unterrichtung des Landtags gemäß Artikel 2 Absatz 5 des Gesetzes zu dem Vertrag des Landes Baden-Württemberg mit dem Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg e. V.. Online abrufbar: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/6000/16_6428_D.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Online abrufbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Stärk, Alexander (2019): *Ist das Hautfarbe? Elementarpädagogische Präventionsmaßnahmen gegen Vorurteile und Diskriminierung bei Kindern*. Opladen: Barbara Budrich. [= promotion, Band 10].
- Stender, Wolfram (2003): Erziehung zur Toleranz? Probleme antirassistischer Pädagogik in Deutschland, in: Wolfram Stender; Georg Rohde; Thomas Weber (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel. [= wissen & praxis, Band 117], S. 80-90.
- Stender, Wolfram (2016): Die Wandlungen des ‚Antiziganismus‘ nach 1945. Zur Einleitung, in: Wolfram Stender (Hrsg.): *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-50.
- Strauß, Daniel (2011): Zehn Ergebnisse der Bildungsstudie und Empfehlungen, in: Daniel Strauß (Hrsg.): *Studie zur aktuellen*

- Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht.* Mannheim: RomnoKher, S. 96-104.
- Udeani, Chibueze C. (2015): Interkulturelle Bildung – Unser Versuch die Grenzen des Verstehens zu weiten, in: Ilse Born-Lechleitner, Evelyne Glaser (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz: vermitteln, erwerben, anwenden.* Wien: LIT. [=Interkulturelle Pädagogik, Band 14], S. 7-18.
- Unabhängige Kommission Antiziganismus (UKA) (2021): Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Perspektivwechsel – Nachholende Gerechtigkeit – Partizipation. Online abrufbar: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/303/1930310.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Von Borcke, Tobias (2013): Feldforschung. Betrachtungen zur neuesten Tsiganologie aus Leipzig, in: Alexandra Bartels; Tobias von Borcke; Markus End; Anna Friedrich (Hrsg.): *Antiziganistische Zustände 2. Kritische Positionen gegen gewaltvolle Verhältnisse.* Münster: Unrast, S. 114-137.
- Von Mengersen, Oliver (2012): Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse einer Umfrage des Dokumentationszentrums Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg 2004. Online abrufbar: <https://zentralrat.sintiundroma.de/gleichberechtigte-teilhabe-fuer-sinti-und-roma-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.
- Wagner, Stephanie (2017): *Förderung bei kulturellen Differenzen.* Stuttgart: Kohlhammer. [= Fördern lernen – Intervention, Band 8].
- Widmann, Peter (2015): Der lange Abschied vom Feindbild »Zigeuner«. Kommunale Minderheitenpolitik und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik, in: Oliver von Mengersen (Hrsg.): *Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [= Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, Band 1573], S. 165-184.
- Winckel, Änneke (2002): *Antiziganismus. Rassismus gegen Roma und Sinti im vereinigten Deutschland.* Münster: Unrast.

- Wippermann, Wolfgang (1997): *»Wie die Zigeuner«. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich*. Berlin: Elefanten Press.
- Wippermann, Wolfgang (2015): *Niemand ist ein Zigeuner. Zur Ächtung eines europäischen Vorurteils*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Wolf, Carina (2016): *Einflussfaktoren auf das Zustandekommen von Intergruppenkontakt. Wann anders nicht schlechter ist*. Wiesbaden: Springer.
- Zick, Andreas/Klein, Anna (2014): Rechtsextreme Einstellungen in einer fragilen Mitte, in: Ralf Melzer (Hrsg.): *Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014*. Bonn: Dietz, S. 32-60.

**On the need for mentoring programs
in selected European countries**

Distance Learning for Roma Students in the 2019-2020 school year during the pandemic of COVID-19 in Croatia

Goran Lapat & Ivana Koren

Summary

In the 2019 – 2020 school year the Republic of Croatia is facing the challenges of the COVID-19 virus pandemic. The virus brings with it numerous changes and innovations in various social systems, including the educational system. Distance learning, which until then was carried out in very rare situations, was the biggest of all educational innovations, a big change and a challenge for all participants in the education system. In distance learning, a vulnerable group of students fared the worst, which includes students from the Roma national minority who, even without distance learning, have difficulties with achieving good educational outcomes.

To improve the stated situation, a study was conducted that examined the effectiveness of online classes for students of the Roma national minority in the 2019 – 2020 school year, studying the attitude of Roma students towards work, how the students and parents of the Roma national minority coped with the challenges of distance learning and what difficulties they encountered.

The research was conducted in Međimurje County, which has the largest share of Roma population in the Republic of Croatia. The case study confirmed the difficult and ungrateful position of Roma students during online classes. According to the teachers, Roma students did not have the same conditions for following online classes as students from the majority population. Poor social and material conditions, lack of understanding of the Croatian language and the low educational status of the parents further influenced the following of the teaching content, which this group of students already finds difficult to follow.

Introduction

Crisis situations occur from time to time in almost every human society. A crisis represents a deep, comprehensive disturbance in the life of an individual or the functioning of society with strong and more or less severe and permanent consequences. They represent a state caused by the lack or deprivation of something important for an individual or society, as well as the consequences caused by the crisis. In 2020, the entire world, including the Republic of Croatia, faced a challenge it had never faced before, the COVID-19 virus. The crisis caused by the pandemic of the COVID-19 virus united people of different races, nationalities, religions, different cultural habits and values in the fight against the virus that took more than 6.3 million human lives, infecting more than 530 million people.²³

The paper examines the consequences of the pandemic through the prism of education. Education establishes social norms and values, and it enables us to acquire a sense of belonging in our own community or a social group. It shapes the consciousness and point of view of the individual and creates a sense of one's own culture, respect for certain principles and solidarity. It is the school that prepares the student for his role as an adult, and the teachers and professors are the ones who instill values in the students (Sekulić Erić, 2020). The COVID-19 pandemic took the education system by surprise and caused numerous changes in education around the world. In the 2019 – 2020 school year, for the safety of all its citizens, Croatia has decided to hold its classes via the distance learning model. Distance learning is a form of teaching at home or in a health facility that allows the student to follow the lessons with the help of a video conference. In Croatia, it was primarily carried out by broadcasting TV lessons, but most teachers adapted to the process of teaching students in different ways. As the pandemic came suddenly, the Ministry of Science and Education, in cooperation with the Education and Teacher Training Agency and Croatian Radiotelevision, organized the broadcast of classes on the 3rd TV program for the 2021 – 2022 school

²³ See <https://www.worldometers.info/coronavirus/>

year under the name "School on the Third". Every day for one hour (with an afternoon replay) lessons for the first, second, third and fourth grades were broadcast to help students and teachers when they could not be at school.

In addition to "School on the Third", students used cell phones, social networks, and numerous software tools to communicate with their teachers. Despite good intentions, there were students in Croatia who did not have the conditions to follow this form of teaching, and among them we also include students from the Roma national minority.

There are very few historical sources that specifically talk about the origin and beginning of Roma migration (Office for Human Rights and Rights of National Minorities, 2022). Research conducted over the last twenty years speaks about the Roma in the Republic of Croatia: Dragun (2000) talks about the origin, mythology and beliefs of the Roma; Bakić-Tomić et al. (2014) on the traditional food of the Roma; Šlezak (2009) on the spatial segregation of Roma in Međimurje; Šlezak and Belić (2019) on the projection of the movement of the Roma population in Međimurje; Višnjic-Jevtić, Lapat and Galinec (2018) on the role of preschool education and the importance of including Roma in the preschool education system; Lapat and Riđički (2019) on the current state of Roma education; Lapat and Basta (2010) on the challenges of cooperation between teachers and Roma students' parents; Lapat (2017) on the digital literacy of the Roma; Vojak (2013) on legal provisions that regulated the position of Roma in the past; Novak-Milić, Olujić and Radosavljević (2018) about the Bayash language used by Roma in Međimurje County. Most students of the Roma national minority in Međimurje County live in settlements that are spatially distant from the settlements where the majority population lives. Low living standards, poor housing conditions and sociological habits are also reflected in educational (non)achievements that often result in dropping out of school (Horvat, 2009; Lapat and Riđički, 2019). Education is certainly one of the most important components of the integration of the Roma minority and as such has an important place in the many strategic documents such as National Program for Roma and Action Plan for the Decade of Roma Inclusion, National Strategy for Roma Inclusion for the period from 2013

to 2020, National Plan for the Inclusion of Roma for the Period from 2021 to 2027 (Croatian Government, 2013; 2021). The Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia adopted the curriculum for the course subject *Language and culture of the Roma national minority* based on Model C. The model C represents a form of education for members of the national minority in which children learn their mother language, history and nurture their own minority culture for 5 hours a week (MSE, 2020). Obviously, there is still a long way to go before the implementation of model B, in which part of the regular curriculum is conducted in the minority language, or model A, where the entire teaching process is organized in the minority language.

In the 2019 – 2020 school year, during the outbreak of the COVID-19 pandemic, the Croatian education system, as well as education systems around the world, are facing an extraordinary situation. In order to preserve health, most countries decided to close schools for the benefit of all participants in the educational system. After a certain time, many countries, including Croatia, are reaching for previously unusual decisions, and introducing a different form of teaching for all students – distance learning. All educators were theoretically well acquainted with the concept of distance learning, but unfortunately not in an experiential way. During the transition to distance learning, the Ministry of Science and Education, in July 2020, issues a unique document called the *Action Plan for the implementation of distance learning* for the 2020 – 2021 school year. In March 2020, Croatia started distance learning due to the COVID-19 virus pandemic. Distance learning was quite challenging for all participants of the education system: teachers, students and even parents who, due to the newly created situation, had to take a responsible role in the educational life of their child. At first, classes were conducted without any specific model, which resulted in great dissatisfaction among parents, students, and teachers. Based on some national and international analyzes that were carried out, the document *Action Plan for the implementation of distance learning* was created. In the first part of the document, *looking backward* part is analyzed, which describes the basic steps in the preparation and implementation of the project in the period from March to September 2020. The second part of the document is a

plan for ahead and it elaborates the scenario and activities for distance learning for the next school and academic year with the corresponding models of distance learning (School for Life, 2020).

The Ministry of Science and Education is starting the process of planning distance learning following the example of other countries in Europe and the world that have started to close schools and other educational institutions due to the COVID-19 pandemic. Numerous public institutions participated in the planning of distance learning in the Republic of Croatia: CARNET, SRCE, ETTA, AVETAE, AMEUP and NCEEE²⁴. Distance learning officially began on March 16, and was realized as a lesson that was shown on TV, along with numerous other platforms intended for students and their teachers. Information was also shared through YouTube channels, e-mail, social networks and through the websites of the Ministry of Science and Education and the School for Life, through digital platforms (Moodle, Teams, Yammer, Google Classroom, Edmodo) and numerous applications (School for Life, 2020). During the implementation of distance learning, the Ministry created detailed instructions and guidelines for schools in the implementation of distance learning. They focus on the following points:

- establishment of communication channels,
- equipping students in socioeconomically disadvantaged status,
- creation of instructions for using pre-prepared contents according to the age of the students,
- monitoring and support.

There was an exact structure and way of functioning of the virtual classes/classrooms. The principal of each school had a place in the virtual classroom on Loomen²⁵, through which he received instructions for further work from the Ministry of Education. Also, each school had its

²⁴ CARNET – Croatian Academic Research Network; SRCE – University Computing Centre; ETTA – Education and Teachers Training Agency; AVETAE – Agency for Vocational Education and Training and Adult Education; AMEUP – Agency for Mobility and EU Programs; NCEEE – National Centre for External Evaluation of Education

²⁵ CARNET's online learning system

own virtual classroom, i.e., teacher's lounge, to which all teachers had access, and in it they found all the necessary information for further work in distance learning. Furthermore, each of these teachers opened his own virtual classroom that his students can access. The AAI identity that students get from CARNET was required to enter the virtual classrooms. Support and provision of information to teachers and principals in schools took place through several different channels, while guidelines and instructions on how to organize a virtual teacher's lounge and a virtual classroom were published on the website of the School for Life. Elementary school students followed the lessons remotely via TV.

The basic principle of distance learning is the availability of content and learning for all students, regardless of the conditions they have at home and the support provided by teachers in the first week of distance learning. One of the major challenges of distance learning was to provide all students of the course with access to the Internet and, of course, access to digital equipment. For everything to work properly, every student had to have access to the Internet from home. The question arises as to what happens to students who, due to their lower socioeconomic status, do not have constant access to the Internet at home. To solve this problem, teleoperators provided SIM cards as well as free access to all digital educational content, and in addition, they provided an additional 2.5 GB of Internet traffic free of charge for all students who needed it. In cooperation with the Ministry of Science and Education, schools acquired the necessary equipment for students, and 90,000 tablets for students and 26,000 computers for teachers were provided (School for Life, 2020).

Vulnerable groups of students in distance learning during the Covid-19 pandemic in Croatia

High-quality transmission of teaching content and information to students from vulnerable groups during distance learning was certainly one of the biggest challenges. The reason for this is the fact that every student who belongs to a vulnerable group of students had a customized or individualized program that he worked according to until "distance learning". No two programs are the same because the needs, abilities and

knowledge of students differ from each other. We consider all students with disabilities, students belonging to national minorities and students who are in an unfavorable socioeconomic position to be a vulnerable group of students (School for Life, 2020). Schools whose students are members of the Roma national minority equipped Roma assistants with information technology with funds approved by the Ministry, and in this way, they assisted Roma students in distance learning. UNICEF also got involved in helping the Roma, acquiring 100 tablets and 500 SIM cards for distance learning (School for Life, 2020).

Methodology

Research problem

The problem of this research is to examine and determine how successful online classes were for students of the Roma national minority in Međimurje schools in the 2019 – 2020 school year, what was the attitude of Roma students towards work, how were the students and parents of the Roma national minority coping with the challenges of distance learning and what difficulties they encountered.

Research goal

The goal of the research is to examine the opinion of teachers and parents of Roma students *about online classes during the 2019 – 2020 school year*.

Research hypotheses

Regarding previous research and findings related to the education of Roma in Međimurje, the following hypotheses were set at the beginning of the research:

H1. Roma students did not have the same conditions for following distance learning as students from the majority population.

H2. Parents of Roma students participated more in their children's schoolwork during online classes than during regular classes.

H3. Due to the conditions in which they live, Roma lower elementary school students were not able to follow the lessons remotely.

H4. Due to their lower educational status, the parents of Roma students were not able to help their children with their schoolwork during online classes.

Method – case study

In order to obtain the most thorough data related to the topic of this work, a case study was used for the research. A case study is a qualitative method that uses different methods to analyze one or more selected cases related to the same or similar research problem. The case study requires field work, and different sources are used to collect data: documents, records, interviews, observation with participation and physical evidence. In this case, one group – the Roma national minority is considered as one case. The case study tries to answer two questions: "why" something happened or, as in this research, "how something happened", that is, with a concrete example – "How did distance learning affect the education of students of the Roma national minority?" To collect data for the purpose of this research, the fieldwork included a Roma settlement, and interviews and observations were conducted (Tkalac Verčič et al., 2010).

Sample

The research was conducted in 3 elementary schools attended by Roma students: Elementary School Mala Subotica (DS Držimurec-Strelec), Elementary School Pribislavec and Elementary School Orehovica. The sample consists of three classroom teachers (N=3). All three teachers have many years of experience in working with students and parents of the Roma national minority. During the interview, the research was conducted in accordance with the measures that were set during the COVID-19 pandemic.

Procedures and instruments

This research used the procedure of data collection by interview. An interview is a data collection technique in qualitative research, and the respondents' answers are taken as a source of data. During the interviews, an in-depth interview was used, which allows obtaining more detailed answers to the question, and is itself more time-consuming. The average

duration of an in-depth interview is from 20 minutes to 2 hours, during which only one interviewee is interviewed. Despite the time requirement, this form of interview is also desirable because it allows the respondent greater freedom of answer (Tkalac Verčič et al., 2010).

Data processing

Qualitative methodology, that is, qualitative data analysis, was used in data processing. The interview research process itself consists of several steps, among which is the transcription of the interview. This implies transcription from spoken language into written text. Transcribing the interview is a very important step, although some data of the original encounter is inevitably lost. The transcription can be made from a video recording or a sound recording. If a transcript is made from a video recording, the researcher can also comment on non-verbal communication (Cohen et al., 2007). In this research, a transcription from a sound recording is used.

Data analysis

According to Cohen et al. (2007), data analysis has a certain number of steps:

- generating natural meaningful units,
- classification, categorization and ranking of these meaningful units,
- structuring the story that will describe the content of the interview,
- interpretation of the data obtained from the interview.

Generating meaning from data can be done in different ways: by counting the frequency of occurrence (ideas, words...), noting examples and topics that are often repeated, creating groups/clusters, creating metaphors, creating a logical chain of data and others (Cohen et al., 2007).

Results and Discussion

Interview with teachers

1. How were classes organized at your school during the COVID-19 pandemic?

In response to this question, all the teachers mentioned following the lessons via the TV program "School on the Third", then some of the platforms, and of course social networks such as Viber and Facebook. Two teachers also mentioned the involvement of Roma helpers who were "transmitters" of information and materials between students and teachers. All three teachers emphasized that for Roma it was not possible to follow the "School on the Third" because the teaching content did not match what they were currently doing with their teachers, and it was very confusing for them.

2. Are you satisfied with the method of organizing distance learning?

All three teachers answered that they were not satisfied with the way of organization, but they believed that all educators did their job as best they could under the conditions at that time.

3. Do you think that students of the Roma national minority had the same opportunities to follow online classes as students of the majority population in the Republic of Croatia?

All three teachers believe that Roma students did not have equal conditions for following online classes. Primarily, digital equipment is cited as a problem, which Roma students do not have at all or only have a mobile phone, usually only their father. In addition to digital equipment, the lack of data traffic was also a problem. Those Roma families who had the necessary digital equipment often did not know how to use it adequately, while this was not a problem for students from the majority population.

4. What problems did you encounter the most during online classes, and which ones involve students from the Roma national minority?

They highlighted the inclusion of Roma children in online classes and getting feedback from them as the biggest problem. In addition to not having the necessary equipment available, some of them did not know how to use it, so some had to adopt that area first. The conditions in which Roma students live also created a big problem. Most of them live in multi-member families in one and only room in the house. What created a big problem was the situation where students were expected to become completely independent overnight. They had to read the text themselves, write everything in a notebook, learn to add, subtract, and so forth. Everything that they would have done at school together with the teacher, now they had to do alone. Lack of clarity, concreteness and, in addition, the expectation from children to suddenly be responsible and independent – like adults. According to the answers of the teachers, parents should have taken this important role, but this was often absent. Most often, parents were busy with their own problems or did not have enough authority over their children, so their role was taken over by older brothers and sisters.

5. How involved were Roma parents in their students' school duties before distance learning?

One answer to this question is negative, that is, the teacher stated that the parents were not involved at all or were very weakly involved in their children's school duties, but as a reason she states that it was not even required of them, in some way. Namely, the school provided all students with an extended stay during which they completed all the duties that were required of them. The other two answers were positive, that is, the teachers stated that in most cases parents were regularly involved in their children's schoolwork. Both teachers emphasized that there were also those parents who did not care about their obligations, but they were in the minority.

6. How involved were Roma parents in their children's schoolwork during distance learning?

Following on from the previous question, all the teachers confirmed that the attitude of parents regarding school duties did not change during

online classes. Those who were involved in the child's school duties during regular classes remained involved during online classes and vice versa. For some, there was a problem of harmonizing their going to work with the child's school obligations, so the teachers were mostly available 24 hours a day. Most often, they heard from their parents via cell phone calls. Children whose parents did not want to cooperate were approached by teachers rarely through Roma helpers, and most often through older brothers and sisters.

7. What was the biggest issue in distance learning for students of the Roma national minority?

As the biggest problem of remote teaching with Roma students, the teachers pointed out the unsettled life of Roma families, the impossibility of direct communication and the impossibility of concretizing the problem. The students found the teaching content via distance learning too complicated and too abstract. In addition to all this, the problem was created by the low educational status of the parents and thus the inability to provide help to the child with school duties.

8. What was the situation regarding school duties when the students of the Roma national minority returned to their school desks?

After returning to school, the teachers state that all the students, including the Roma national minority, were confused by distance learning. One teacher states that the students were completely antisocial on the first days and did not talk to each other at all. In the case of Roma students, it was clear that they missed regular classes and that they did not learn anything through distance learning. The teachers noticed that some tasks now took them much longer than before distance learning. One teacher pointed out that there were no major problems with her students and that those students who normally work continued to work, that is, there was no great oscillation.

9. Do you, as a teacher, think that classes during COVID-19 should have been organized differently, considering students of lower financial status, including students of the Roma national minority? How?

As for the organization of distance learning for Roma students, all teachers agreed that it was necessary to organize classes differently for this group of students, but they also agreed that the whole situation came upon them too quickly and that there was no time for a different organization. However, they believe that a lot depended on the efforts of the school's employees and that there was a lack of support from other participants in the educational process. In other words, they all agreed that this problem had been neglected.

10. Most Roma parents have a lower educational status... Do you think this affected the results of monitoring online classes of students of the Roma national minority? How?

The teachers answered this question differently. One teacher believes that it had an impact because parents with a lower educational status also read less well, which resulted in the fact that they often did not understand the instructions that the teachers sent to the students. On the other hand, another teacher believes that the educational status of parents had no influence on the results of following online classes. She believes that everything depends on the child - the student. The third teacher stated that she noticed that a shift had taken place and that even less educated Roma parents understand that education is still important, so they put a lot of effort into helping their child with schoolwork. Nevertheless, she would agree that there were problems and that the lower educational status of parents affected the success of their children, but there were also exceptions. With some, the situation arose that despite the ignorance of the parents, the child still made very good progress during online classes.

Discussion

The theoretical part of this paper deals with the presentation and elaboration of the issue of education of the Roma population. Emphasis is mostly placed on unequal conditions and where students of the Roma national minority are most deprived. Also, part of the work is dedicated to the integration of Roma children into the educational system of the Republic of Croatia. The entire issue was put in the context of the period

when the entire world was hit by the pandemic of the COVID-19 virus. In the research part of the work, the problem of education of the Roma national minority is presented, which has become apparent even more with the pandemic of the COVID-19 virus.

Through the conducted interview, hypothesis 1 (H1) *Roma students did not have the same conditions for following distance learning as students from the majority population*, was confirmed by the answers of teachers and parents. Namely, two out of three teachers work in a mixed class and confirmed that Roma students did not have equal conditions for following online classes. Primarily, the problem was digital equipment and internet connection, which Roma students usually do not have. Due to the lack of digital equipment, it was often impossible to reach the parents and students themselves, and a large part of them did not even know how to use technology, while the students of the majority population did not have such problems. As a rule, students from the majority population live in better material conditions and therefore have better access to digital technology. Also, distance learning was organized in the Croatian language and some languages of national minorities. According to the Constitution of the Republic of Croatia, the Roma national minority attends classes in the regular program in the Croatian language, and that was also the case during the pandemic. Despite this, a very small number of Roma students was able to attend classes in the Croatian language at "School on the Third". Namely, students of Roma nationality have a poor knowledge of the Croatian language, which they mostly use only at school, while they converse in Roma at home. H1 can be confirmed.

The hypothesis (H2) *Parents of Roma students participated more in their children's schoolwork during online classes than during regular classes* is rejected. Based on the answers of the teachers, it was determined that the introduction of online classes into the education system had no effect on the participation of parents in the students' schoolwork. According to the analysis of the responses, parents did not participate in their children's schoolwork before the outbreak of the pandemic because there was no need. In other words, an extended stay was organized for the students, during which the students completed all their duties. Before conducting online classes, parents were included in the obligations if they were asked

to do so, but there were always those who were not interested in participating. During online classes, some parents participated but did not have enough knowledge to help, while there were parents who did not participate in their children's schoolwork at all. Those who were involved in the child's school duties during regular classes remained involved during online classes and vice versa. We can conclude that the COVID-19 pandemic had no impact on the level of parents' participation in their children's schoolwork, and therefore this hypothesis is rejected.

Hypothesis 3 (H3) reads: *Due to the conditions in which they live, Roma lower elementary school students were not able to follow the lessons remotely.* This hypothesis is confirmed based on the analyzed responses of the interviewed participants. All answers to the question *What, according to you, was the biggest problem in distance learning for students of the Roma national minority?* coincided with each other, that is, the teachers agreed that the biggest problem was the unsettled life of Roma families and poor material conditions. Many members of that one-room house did not allow the students the concentration they needed to learn the teaching content. In addition, many of them did not have the necessary digital equipment and sufficient data traffic, so the teachers reached them through Roma helpers. Often, because of the mentioned problems, there was a lack of communication between parents and teachers, and parents did not submit assignments on time. The hypothesis is also confirmed by the answers to the question *What was the situation regarding school duties when the students of the Roma national minority returned to their school desks?* After returning to class, it was evident that there was no progress among the students of the Roma national minority and that the students needed much more time to solve the tasks than before the online classes. One answer to this question was nevertheless positive, i.e., the teacher stated that there was no great oscillation in solving tasks considering the period before the pandemic.

(H4) Hypothesis 4 – *Due to their lower educational status, the parents of Roma students were not able to help their children with their schoolwork during online classes* – is confirmed. In the Roma community, it often happens that older brothers and sisters take over the role of parents, so the same was true during distance learning. The same is confirmed by the

interviewed teachers who pointed out the ignorance of parents as part of the problem of remote teaching. To the question: *Most Roma parents have a lower educational status... Do you think this affected the results of monitoring online classes of students of the Roma national minority? How?* the respondents agreed that, as a rule, the educational status of the parents did not have a great influence on following online classes. Despite this, the fact is that most Roma parents are semi-literate or illiterate and therefore could not help their children with homework and other school duties. One teacher pointed out that despite the great simplification of the instructions, it was still unclear to parents what and how to do it. Thus, they did not know how to convey the instructions even to their children, so the tasks were often done completely incorrectly or were not done at all. The same situation was confirmed by another respondent who stated that it often happened to her that the task was one thing, and the students solved only what they knew, even though it was wrong. On the other hand, the next interviewee gave an example where a student of the Roma national minority perfectly mastered the course content followed during online classes with the fact that both of her parents are illiterate. Thus, she would not agree with this statement and believes that everything depends on the interest of the student himself. However, there is only one such student, and she is an exception. In the end, we can conclude that despite parents' desire to help their children with their schoolwork, their low educational status still had an impact on following online classes at a distance and adopting new teaching content. However, there are positive aspects to all of this, as all the respondents pointed out that there is a change in the educational policy of the Roma, that is, that they themselves are becoming more aware of the importance of education.

Of the four hypotheses, three were confirmed and one was rejected. The research confirmed the difficult and ungrateful position of Roma students during online classes. Although in different conditions, some of the established facts of this research can be identified with already conducted, similar research. Thus, the problem of understanding and using the Croatian language among students of the Roma population has already been established. The research "Communication and functional literacy of Roma in everyday life" found that Roma students use the Croatian

language only in preschool or primary school, which makes it difficult for them to follow classes in Croatian at the same pace as students of the majority population. Also, the results of the same research confirm our rejected hypothesis 2, which states that *Parents of Roma students participated more in their children's schoolwork during online classes than during regular classes*. An earlier survey found that 42% of parents do not help with homework, but that older brothers and sisters do it. 6% of them stated that they regularly participate in their children's schoolwork. If we compare the results, it is evident that the situation has not changed during online classes, and parents still did not participate in their children's schoolwork. Older brothers and sisters continue to take on this role. The research "Communication of Roma children at school" conducted in 2011 establishes the fact that most Roma parents have a low educational status, but the interviewed teachers point out that progress in the education of Roma can still be seen. In other words, progress can be seen in the educational policy of the Roma population, which is becoming more aware of the importance of education. The same was confirmed by our fourth hypothesis (H4) – *Due to their lower educational status, the parents of Roma students were not able to help their children with their schoolwork during online classes*. Nevertheless, the teachers emphasized the visible desire of Roma parents to help their children with their schoolwork.

Mentoring as help to teachers

The COVID 19 pandemic was a stressful situation for teachers as well. A stressful environment makes learning, but also teaching, difficult. Even the teacher has the right to make a mistake, which means that the teacher also needs help. One of the ways to help is mentoring teachers, which means being open to personal development and new teaching opportunities instead of expressing problems, difficulties, and limitations. Educational theory and practice know different types of mentors. Although all mentors have some common professional qualities, there is a whole series of different roles that a mentor can play in the teaching and

learning process, such as: coordinator, helper, encourager, leader, advisor, etc.

Tips for successful mentoring: get to know the "apprentice's" experience, successes and failures, his beliefs and values, goals, mood, motives, feelings, environment in which he lives, free time, etc. Relationships between mentors and teachers "apprentices" must be filled with incentives and trust.

The definition of a mentor is of a general nature and implies an expert in the sector and main activity who has acquired knowledge and skills for:

- effective teaching of students during teaching and learning in the working environment and at the workplace, i.e., implementation of the practical part of the teaching
- planning and programming, monitoring, guiding, and advising students during the apprenticeship and defining the various activities that the student can and should perform, which will become the student's actual work plan, i.e., learning
- using the most appropriate pedagogical strategies, methods and teaching styles, constantly encouraging students to learn, assisting them in learning appropriate to their prior knowledge
- application of the "critical friend" model in guiding, giving feedback

The goal of mentoring is the point of understanding, i.e., that "Aha!" experience that precedes the effectiveness and quality of the practical performance of a certain activity. Freeing students from fears and other undesirable emotional states and stressful moments is imperative for every school! This is where togetherness is key. Teamwork is the basis for developing cooperative behavior, mutual respect for rules, creating mutual communication and a sense of belonging to a group. Let's make the school and parents allies in the achievement of common goals and shared responsibility, bearing in mind that our "apprentice" is the child of parents or guardians for whom he means the most in life.

Conclusion

There are challenges and problems in the education of Roma in Croatia, but with the efforts of all participants, they are being minimized or at least mitigated. Projects have been implemented, and are still being implemented, that try to include Roma people in the regular education system. The fact that it is difficult to include Roma in the education system and to make them aware of the importance of education for their lives has been weakened even more by the entire situation brought about by the pandemic of the COVID-19 virus. With the arrival of the virus and the dangers it brings, the Ministry has decided to conduct distance learning. It is important to note that this form of teaching was a novelty for everyone, from teachers, parents to students, and all of them had to navigate the "new normal" overnight. A whole plan was adopted on how and in what way to implement this form of teaching with detailed guidelines that were made for different groups of students. The problems are mostly encountered by teachers of students of the Roma national minority who, due to poor social and material conditions, do not have access to the provided technical conditions for following online classes. According to the research results, the entire concept of the action plan for this group of students did not work effectively enough. As always, the Roma national minority is placed in the group of students of the majority population and ignores the facts that have been creating challenges in their education for years and decades. These are the poor understanding of the Croatian language and the poor material conditions in which they live. Thus, Roma students were not able to follow the classes on TV – "School on the Third", and it was even more difficult for them to come into contact with their teachers. Online teaching has passed, the teaching content that should have been adopted is part of the past, and students are still deprived of knowledge. It follows that online teaching has in some way set back the process that has been invested in Roma education for years. Of course, the effort that many teachers have shown during this distance teaching should be emphasized, but the years that come will show the real loss in educational activities. And this work is a kind of mentoring and helping teachers so that they can be more successful in

overcoming challenges in similar situations and environments in the future.

Literature

- Bakić-Tomić, Lj., i sur. (2014). Prošlost i tradicijsko blago Roma. U: Jednake mogućnosti - bolja integracija romske djece u obrazovni sustav RH. Zagreb: UZOR "KALI SARA."
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Metode istraživanja u obrazovanju (peto izdanje). Zagreb: Naklada SLAP.
- Dragun, M. (2000). Podrijetlo, mitologija i vjerovanja Roma. Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 9(2-3 (46-47)), 317-333.
- Croatian Government (2013). National Strategy for Roma Inclusion, from 2013 to 2020
<https://ravnopravnost.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/images/pdf/Nacionalna%20strategija%20za%20uklju%20c4%8divanje%20Roma%202013.-2020.pdf> (11-01-2023)
- Croatian Government (2021). National Plan for the Inclusion of Roma for the Period from 2021 to 2027,
<https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/NPUR%202021-2027/Nacionalni%20plan%20za%20uklju%20c4%8divanje%20Roma.pdf> (12-01-2023)
- Horvat, A. (2009). Segregacijom do integracije? Mogućnosti integriranog obrazovanja Roma. Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu, 46(2), 443-472.
- Lapat, G. (2017). Digitalna pismenost pripadnika romske etničke skupine. Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva, 21(1-2 (36)), 49-57.
- Lapat, G., i Basta, S. (2010). Specifičnosti suradnje s roditeljima romskih učenika. U Jurčević Lozančić, A.(ur.), Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja (221-231), Zagreb: Učiteljski fakultet.

- Lapat, G., & Miljević-Ridički, R. (2019). The education situation of the Roma minority in Croatia. In *Lifelong learning and the Roma minority in Central and Eastern Europe*. Emerald Publishing Limited.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. [Ministry of Science and Education] (2020a). *Obrazovanje nacionalnih manjina*. Središnji Državni Portal. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-nacionalnih-manjina/571> preuzeto: 20.10.2022.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. [Ministry of Science and Education] (2020b). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, br. 87/08). preuzeto: 15.12.2022.
- Novak-Milić, J., Olujić, I., i Radosavljević, P. (2007). *Utjecaj bajaškoga na usvajanje hrvatskoga. Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga: priručnik s radnim listovima*. Zagreb: Profil, 132-139.
- Sekulić Erić, I. (2020). *Priručnik za polaganje stručnog ispita pripravnika u osnovnim i srednjim školama*. Zagreb: Zadružna štampa d.d.
- Škola za život. [School for Life] (2020). *Nastava na daljinu*. <https://skolazazivot.hr/akcijski-plan-za-provedbu-nastave-na-daljinu-prijedlog/> preuzeto: 14.12.2022.
- Šlezak, H. (2009). Romi u Međimurju. *Meridijani*, 133, 80–85.
- Šlezak, H., & Belić, T. (2019). Projekcije kretanja romske populacije u Međimurju-put od manjine ka većini. *Geoadria*, 24(2), 141-167.
- Tkalac Verčić, A., Čorić Sinčić, D., & Pološki Vokić, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada - Kako osmisлити, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
- Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina [Office for Human Rights and Rights of National Minorities] (2022). *Obilježja Roma u RH*. <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/ostvarivanje-prava-romske-nacionalne->

manjine/nacionalni-program-za-rome/obilježja-roma-u-rh/385
preuzeto: 16.12.2022.

- Višnjić Jevtić, A., Lapat, G., & Galinec, M. (2018). The role of early childhood education in developing social competence of Roma children. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(Sp. Ed. 3), 77-91.
- Vojak, D. (2013). Iz povijesti Roma u 18. stoljeću: Nikola Škrlec Lomnički o Romima u spisima *Status actualis, Projectum i Descriptio*. *Zbornik Odsjeka za povijesne znanosti Zavoda za povijesne i društvene znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti*, 31, 197-215.

Mentoring Projects and Roma children in the Republic of Moldova

Maria Diacon

Introduction

The Roma are one of the most disadvantaged ethnic minorities in Moldova. Most Roma families live in poverty, without the basic services they need, including access to healthcare and education. Roma children are discriminated against to the same extent as adults, being denied the right to a safe, healthy environment and education in childhood. These children can face problems from the beginning of life. They are less likely to be registered at birth. Many do not have birth certificates, which entitles them to a whole range of services, including early education programs²⁶. For Roma children, the attendance rates are much lower at all levels of education. Stigma and discrimination affect enrollment and school attendance by Roma children, who, on average, enter the education system later and leave it earlier than children of other ethnicities.

Only half of Roma children are enrolled in primary and secondary education, unlike children of other ethnicities (90%). Only one out of five Roma children attends a preschool institution, compared to four out of five children of other ethnic groups. Also, these children drop out of school much more often than their peers from other ethnic groups²⁷.

A solution in this sense is created by UNICEF, which, through its initiatives, helps Roma children gain access to education. UNICEF collaborates with education specialists, local NGOs and parents to make schools and preschools welcoming places for all children. Substantial efforts are made to ensure the inclusion and reintegration of Roma

²⁶ Copii excluși din statistici și din sistem. Children excluded from statistics and from the system (2022, November 04) <https://investigatii.md/ro/investigatii/drepturile-copilului/copii-analfabeti>

²⁷ Învățământ și știință. Education and science. (2022, November 04) https://statistica.gov.md/ro/statistic_indicator_details/5

children into the education system and to promote the value of education in Roma communities. The mobilization of these communities should contribute to strengthening understanding and trust between schools and families, with the final result of increasing the rate of school attendance by Roma children²⁸.

Mentoring Projects and Roma children

The present collection of information and opinions regarding the situation of Roma children in the Republic of Moldova, from the perspective of their inclusion in the school environment, is based on studies and reports developed by UNICEF with teams of contracted experts, and one project funded by Development Service of Liechtenstein.²⁹

According to the analysis, schooling is perceived by Roma as a tool by which children learn to read and write, with their school education usually ending in primary classes. Cases of further education in secondary school or university are an exception. Enrolment of girls and boys is uneven and is higher at school among boys. Education is not highly valued for the Roma, even if some Roma people realize the benefits of education. People who manage to go beyond Roma's normal "educational limit" are frequently rejected by Roma. A parent of a Roma family is a passive actor in the education process. Attendance at preschool institutions by Roma children is not accepted nor promoted in their community. Non-schooling

²⁸ Roma children and their access to services. Participatory Assessment of Barriers. Qualitative Sociological Survey. (2022, November 12) <https://www.unicef.org/moldova/media/846/file/Roma-children-and-their-access-to-services.pdf>

²⁹ A relevant study can be found in the Qualitative Sociological Survey Roma children and their access to services. Participatory Assessment of Barriers. <https://www.unicef.org/moldova/media/846/file/Roma-children-and-their-access-to-services.pdf>. Extracts from the publication may be freely reproduced with due acknowledgment using the following reference: UNICEF, 2016, Participatory Assessment of Barriers Hampering the Access of Roma Children and their Families to Services, Chisinau, UNICEF Moldova Office

of Roma is due to several reasons, both objective and subjective. The main causes of early dropouts are migration and early marriages. The enrolment of Roma children in educational institutions has some common characteristics in the surveyed communities. The survey realized by experts showed that family and money are the fundamental values of the Roma community, and any action is aimed towards these goals. The vast majority of the interviewed Roma revealed that education could contribute to starting and supporting a family, but it is not decisive. At the same time, young Roma who did not attend school, especially girls, showed interest in their potential children's schooling, acknowledging the problems they faced because of not attending school. *"I cannot read well, but I want to be able to read and write well in the Latin language"* (IDI³⁰, minor mother 3); *"I wanted them to be literate, be educated, and then they can be formally employed. I do not want them to have a life like mine."* (FG³¹, Roma parents 3); Some parents and young people regard education as a need imposed by societal changes. They realize that modernization compels them to overcome illiteracy and to integrate further into society. The most frequent reason for children's schooling was the acquisition of basic writing and reading skills. Young people opt for schooling, aware that the knowledge gained will enable them for modern life tasks such as preparing some papers, acquiring a driver's license, etc. In addition, they consider schooling to contribute to a better culture and communication.

Interaction between school and parents

One of the goals of education is to involve the parents in the education process alongside teachers and children. The survey investigated how Roma parents and teachers interact. What is the relationship between Roma students and teachers and between Roma and non-Roma students? This will help to identify the factors that encourage or inhibit cooperation at schools. The role of the parents in education is indisputable, as the partnership between the parents and the school is necessary. The teachers

³⁰ IDI – In-Depth Interview

³¹ FG – Focus Group

stress the importance of the parent's role in the children's schooling and performance and note that Roma school enrolment can only be achieved through joint efforts. *'If the parents are not involved, the teachers will achieve nothing.'* (IDI at school #13); *'The children are naughty. They are unruly because of their parents. If parents paid more attention to their children, things would be different. Right now, they attend kindergarten, are quite disobedient, and would not sleep. It is a struggle: they call us names, spit at us, and swear.'* (IDI at kindergarten #4).

The teachers expect the parents to support them, but the parents are more interested in the children's safety at school. Worries and risks include bad roads, lack of sidewalks, and heavy traffic. In these circumstances, the parents have to accompany their children to school. *'The roads here, in Otaci, are very dangerous. We are concerned about the children's safety and therefore take them to and from school daily.'* (focus group of Roma parents #5).

Another reason for such behavior is the parents' fear that their girls might be 'abducted'. Overall, Roma parents are not involved much at all with the school. Some only come to school at the beginning and end of the school year: *'I was there two or three months ago, on September 1.'* (focus group of Roma parents #3). Others never come to school: *'I haven't been there for two or three years already.'* (focus group of Roma parents #3). Not just Roma parents fall back to such behavior. However, given the low interest of the Roma in school matters, the relationship between the parents and the school must be strengthened. Non-Roma parents see Roma as capable of anti-social behavior at school, such as coming by while drunk or stoned. The parents and the teachers disapproved such behavior and talked about such incidents during private discussions with the research group.

The survey also revealed another aspect of Roma parents showing interest in school. They would come to school to fetch things for their children much more often than non-Roma parents, and they would enter the classroom during classes, which is generally allowed by the teachers. This behavior was mentioned most in Soroca and Otaci and less in Vulcanesti. *'It's common for them to come by. A parent might go to the farmer's*

market, buy food, come to school, enter the classroom during class and ask me to give the snack to their kid.’ (IDI at school #2).

According to some respondents, this behavior may be explained by the higher value of children in Roma families than in non-Roma families. Still, excessive pampering can hurt in the long run, particularly when the parents do not insist on schooling. *‘We love our children and yet try to discipline them, while they treat their children as priceless and treasure them... Their love is blind. They just adore the kids without teaching them and later on suffer because of it... Their kids are allowed everything.’ (IDI at school #2).*

In many cases, the interaction between the school and the Roma parents is limited to meetings. However, the participation of the Roma parents is inconsistent. Generally, some parents attend all meetings, and some attend only when they do not travel. *‘Well, there are those who always come to meetings. Their faces are familiar. We know their names.’ (IDI at school #13); ‘They attend the meetings of the teachers with the parents. They do, I have met all parents.’ (IDI at school #3).*

Some parents would not attend the meetings for fear of criticism because of their children’s behavior and performance. In such cases, they sometimes choose to meet with the teachers individually. They show much more interest in their children’s performance during such meetings, and the teachers, in turn, appreciate the cooperation. Regarding involvement in extracurricular activities, Roma parents willingly participate in cultural events organized by the school as their children perform there. The parents are proud of them and often invite relatives to watch. *‘They would not attend the meetings with the teachers, but they show up at events. They all come to watch their children sing and dance.’ (IDI at school #2);*

The survey showed that Roma parents participated in caring for outdoor spaces and the kindergarten building. For instance, Roma leaders helped finish the repair of the roof of the kindergarten by providing necessary construction materials. Such experience is encouraged to get Roma involved in ensuring quality education. *‘Their help was priceless. We are very grateful. Whenever we have meetings with the parents, I would tell them to thank that person if they meet him.’ (IDI at kindergarten #2).*

Interaction between Roma and non-Roma parents

One aspect worth mentioning is the sporadic and difficult collaboration between the Roma and non-Roma parents. The Roma are segregated, especially in communities of mixed ethnicity. They seldom participate in various activities organized by the parents' councils. Even when Roma parents accept to participate at first, they later withdraw. Therefore, non-Roma parents are reluctant to involve Roma parents in other activities. Still, there are cases when Roma parents did get involved. Their involvement was mediated by the teachers, who have greater authority. There is no distinct specific relationship between the teachers and Roma students. As a rule, the first interaction between the preschool teachers and Roma kids is difficult because the teachers fear the children would misbehave. However, their fears dissipate over time. *'They were the first Roma kids I worked with when I started work here. I was fearful when I asked myself how I would work with Roma kids. I was afraid that I would do or say something wrong. But they integrated just fine.'* (IDI at kindergarten #3).

Relationship between teachers and Roma students

Sometimes the teachers favor certain Roma students by paying more attention to them. This is much the same way with non-Roma students. Some mentioned that certain behaviors of Roma students are tolerated, particularly their coming to class late and misbehaving during classes. This may be justified by the desire to make Roma children attend and participate in schooling. *'The teachers are used to me coming late and do not comment on it.'* (M, focus group of young Roma people #2); *'They would not shout at us. Only when we got noisy would they tell us to keep quiet. They were nice to us.'* (IDI with an underage Roma mother #3); *'Teachers are nice to me because I behave, unlike other kids, who run, jump, kick each other, and shout. Our teacher gets headaches because of them.'* (in-depth interview with a young Roma beggar #4).

Some Roma leaders and social workers say the teachers have a consistent attitude toward the children. They said the teachers do not distinguish between students, even if Roma students miss classes more often and do their homework less. *'The teachers do not discriminate against students*

on ethnicity grounds... We monitor it. The teachers are nice to the students.’ (IDI with a Roma leader #1); ‘I would not say that they are discriminated against at school. They are treated just like other kids. They get the same amount of explanations as other kids. The teachers try ten times harder to explain things to Roma students than other kids.’ (IDI with a social worker #1). On the other hand, the survey revealed cases when teachers were not tolerant of the Roma. Some younger Roma blame the teachers for discrimination stressing that the teachers would treat them differently from non-Roma students in similar situations, such as showing up late to class. The young people stated that the teachers blame them, directly or indirectly, for being a ‘gypsy’. ‘I was about ten minutes late, and the teacher scolded me. I just took my seat, and a Russian-speaking girl entered the classroom. The teacher told her nothing. (focus group of Roma young people #2); ‘I had a fight with a Russian-speaking boy at school. The teacher just told him not to meddle with the gypsies, and that was all. But she did ask my Dad to come to school to discuss the incident and wanted to submit a complaint to the police.’ (focus group of Roma young people #2). Sometimes, the teachers identify Roma students as unruly because they are less reserved. In many cases, however, the students show little regard toward the teachers. ‘But they are rude and say whatever crosses their mind... The older students make it a point to prove that they do not need school. They actually say, ‘screw your school’, leave the classroom and the school. The teachers can do nothing about it.’ (IDI at school #13); ‘The teachers have no authority over them.’ (IDI at school #6).

In such situations, some teachers get violent, as reported by the students and confirmed by some teachers. Some parents and some Roma leaders also reported it. They claimed the reasons were the students' unruliness and the teachers' lack of patience when interacting with such students. The Roma believe that the authorities and the school managers intentionally ignore the aggressive behavior of the teachers. As a rule, the parents settle such incidents without involving law enforcement. ‘I hate sports classes. If I do not do what he says, he hits me with his hand.’ (focus group of young Roma people #6); ‘The physical training teacher...

Once, a girl hit him with a ball, and everybody blamed me. He came up, squeezed my hand, and slapped me so hard that it left a mark on my face.’ (IDI with a young Roma beggar #6).

The attitude of the Roma parents towards the teachers falls over a spectrum - from glorifying their work to accusing them of a lack of interest in and attachment to Roma students. The teachers’ negligence may generate Roma dropouts. *‘The teachers are rude. These teachers nowadays do not care for the children as they used to. They do not protect them. They call them gypsies instead of teaching them good things. This is the baggage our children leave school with.’ (focus group of Roma parents #6).*

Interaction between Roma and non-Roma students

The teachers involved in home-schooling confirmed it: they work with children considered incapable of performing, yet the students finish middle school due to the attention they get and the teaching strategies adjusted to the child’s learning capacity. The relationship between the teachers and Roma students plays a key role in school enrolment and education of the Roma. The survey also showed that some teachers’ behavior and attitude were key in making the children either love or loathe school. The integration and participation of children in school activities depend on peer relationships. The survey shows that there is little interaction between Roma and non-Roma children. Mostly, Roma children prefer to interact with other Roma children. Roma children interact with their non-Roma peers primarily in class and at events carried out at school. Performance and common interests are important in building friendships and collaborations between children. *‘Our kids are friends with Roma kids. My daughter has two Roma girlfriends. They are great girls with very good grades.’ (focus group of non-Roma parents #3)* *‘I have a Moldovan friend. I used to visit him at home, where we play, watch cartoons – he has a computer, and we play shooting games. His Mom accepts me, and she feeds me.’ (IDI with a young Roma beggar #2);*

Roma students and their non-Roma peers communicate with each other more intensely during extracurricular activities. Non-Roma students are

interested in the Romani language and their traditional dances. Non-Roma girls learn the moves of traditional Roma dances. By participating in joint activities, Roma children integrate and develop the feeling of belonging, making it easier to integrate at school. *'There is no hostility among us. All children are friendly with them. All students interact and participate in activities.'* (IDI at school #3); *'I think that there should be no segregation. It is a regular community school; therefore, they should be involved in all events and not be disadvantaged. They are part of the school, and that is it. I believe that they should not be segregated. If we segregate them, they get isolated and different from the others. But they are just like all other students of the same age.'* (IDI at school #3).

However, some Roma students are completely isolated in their classes and do not interact with their classmates. They argue that they have no common interests or views or dislike each other. It is seldom that the students cooperate and are friends outside of school. It results in the segregation of the Roma. *'In general, I do not talk to them. I tell them something once a month, maybe. I do not enjoy talking to them. I have friends at school, but I do not like my classmates.'* (M, focus group of young Roma people #2); *'I would rather not talk to them. I stand by the window during breaks, resting my hands and eyes.'* (IDI with a young Roma beggar #4);

In addition, one notes the segregation among the Roma students attending school, depending on their social standing. As a rule, Roma students from rich families despise poor Roma students and prefer to interact with non-Roma students. Another isolation factor is poor hygiene: non-Roma parents believe their child should only share the desk with a Roma student on the condition that the latter is groomed and tidy. Hence, vulnerable families are marginalized twice, both by the Roma and by the non-Roma students. *'I cannot afford to buy him new clothes, and they reject and insult him, telling him that he is dirty, and he is ashamed of it.'* (focus group of Roma parents #3); *'I have not attended school for two weeks because the kids are mean, unkind to me, beat me, and I do not want to go there anymore. I cannot do anything about it, as they are richer and we are poor.'* (IDI with a young Roma beggar #6).

The language of communication is another factor determining Roma's integration. As non-Roma children do not speak Romani, there is little interaction. At the same time, communication between children is hampered by the fact that Roma children do not speak Russian fluently. Some non-Roma children learn some basic Roma words with the help of their Roma peers in order to make interaction easier. However, it is very seldom that Roma and non-Roma students interact with each other in the halls of the school. Roma and non-Roma boys seem to interact more due to shared interests (sports, cars, etc.). On the other hand, Roma girls mostly interact with other Roma girls due to early physical development and the focus on dating. *'We do not isolate them. They are regular kids, maybe not very well-off, but our kids would like to be friends, but the Roma are not interested. They' would rather interact with other Roma and do not even attempt to interact with our children. Their mentality is different.'* (focus group of non-Roma parents #1) *'They attend school and interact mostly with other Roma students. Whenever there are 3-4 Roma students in a class, they only talk to each other and listen to the teachers.'* (IDI at school #7).

Parents about the interaction between Roma and non-Roma students

Parents see the interaction between Roma and non-Roma students differently. Some adult non-Roma believe that the behavior and dirty vocabulary of Roma kids will rub off onto their own. In contrast, others accept Roma students as their children's classmates without discriminating against them. Roma parents, however, believe that the interaction between the Roma and non-Roma children is necessary, as it is an opportunity to learn new behaviors and develop learning skills. *'My girl shares a desk with a Moldovan boy. If it were not him but a gypsy girl, my daughter would not learn and would waste time chatting. It would be good for Roma students to share desks with Moldovan students. If there were two gypsies at the same desk, they would not learn and just be fighting all the time.'* (focus group of Roma parents #4). Some Roma parents say that preconceptions about the Roma influence the interactions between Roma and non-Roma students. This can lead to more serious

disputes. *'If they have bad relations with Moldovans, if some kids have conflicts with others, they would blame the gypsies for starting fights.'* (focus group of Roma parents #8); Some non-Roma parents encourage their children to avoid interaction with the Roma, thus, in their minds protecting them from conflicts. Non-Roma children also admit they are biased against the Roma and even afraid of them due to poor past experiences of interaction with them. The survey shows that all stakeholders in education play an important role in integrating the Roma students. Cooperation between the parents, the educational institution, and the children would contribute to enrolling as many Roma students as possible, teaching them and ensuring their successful professional future as active actors in the labor market.

Institutional responsibility

Every year, the school enrolment of Roma children becomes a topic of interest for various local entities, especially LPAs and educational institutions. The survey shows that stakeholders tend to pass responsibility to one another. In this context, the authors concluded that LPAs need to cooperate with the Roma families and refrain from passing responsibility elsewhere. Thus, the situation related to the school enrolment of Roma children can only be improved through joint efforts. *'It is not our problem. It is a national problem.'* (IDI at school #9); *'We hope the local authorities get involved and become more insistent, alongside the parents... Therefore, cooperation between families and local authorities is needed.'* (IDI with a priest #1). Survey respondents suggested several measures to improve the enrolment of Roma children at all levels of education:

- Develop a training program for adults to help fill their educational gaps, positively impacting children's enrolment. This suggestion was supported by Roma, teachers, and other community actors. In order to implement it, two options were proposed:
- Launch literacy training courses, especially in Romani (Roma community proposal); *'I would join my kid and learn with him.'* (focus group of Roma parents #3). *'Although I left school after the 7th grade,*

I still cannot read texts in Romani. I am not very good at reading. I know how to read Russian texts, but I want to be able to read and write in Romani well. (IDI with an underage Roma mother #3);

- Open evening schools that focus on teaching women, given their greater participation in the children's education (teacher proposal). *'We used to have an evening school. It would be good to at least re-open it for the Roma.'* (IDI at kindergarten #3); *'It is also their problem, as the mothers care for education. If women had any education, it would benefit the children's education. They do not insist on the education of girls. They consider that only the boys need it. I think that is their greatest problem. If only the girls could change things related to education, culture, training...'* (IDI at school #5).

Reservations from some Roma and public servants about the outlook stress that the Roma are not very interested in learning and instead focus on other activities, such as cooking and housework for women and earning money for men. *'They don't come. They say that they are too old for school, that they do not have time for it, that they need to cook or solve problems.'* (IDI with a Roma councilor); *'I am not sure I could do it. I have two kids and how can I manage learning now? ...'* (in-depth interview with an underage Roma mother #1).

- Raise parent awareness and inform of the need to enroll children in educational institutions. This proposal is most supported by non-Roma parents, community actors, and Roma leaders. *'It seems to me that they need to make up their minds about it (the need to learn). It will raise them higher.'* (focus group of non-Roma parents #2); *'The parents. They need to work more with the ones who are here.'* (in-depth interview at school #13);
- All respondents suggested simplified curricula. Most respondents mentioned that the current curricula are difficult for both Roma and non-Roma students. *'They need an easier curriculum than the rest, they cannot learn by the current mainstream materials.'* (focus group of Roma parents #1); *'Why don't they have a special curriculum for Roma students? Let them be part of the class but study a different curricula.'* (focus group of non-Roma parents #3).

- Shift time of starting classes, as 8:30 AM is too early for the Roma. *'It would be nice if classes started at 10 AM; it would be good if my kid went to school at ten – I accompany her in the morning and she comes back home by herself; it would be good that kids go to kindergarten at 9 AM, so that we have enough time to get them washed up and dressed.'* (focus group of Roma parents #4);
- Diversify teaching strategies used to teach Roma students. The teachers are aware of the need to adjust teaching strategies and approaches. There should be no strict rules: *'You should not order the students much or order them to come to me.'* (in-depth interview at school #14).
- The lessons should be less formal for the Roma. When a Roma child starts attending school, he faces a conflict between the formal requirements at school and the informal requirements of his family, implying that a child is allowed everything, and the latter usually wins. As a result, it is difficult for teachers to keep them interested in learning and involve them in various activities. Although the teachers made this proposal most often, it can also be seen in the answers of young Roma about the school model preference. *'The teachers should be kinder. They are severe and treat me badly. But, every teacher is different.'* (focus group of young Roma people #2).
- Hire young qualified teachers who would apply new teaching strategies and methods that would appeal to Roma students. *'They need to hire good teachers.'* (focus group of Roma parents #7); *'True teachers should come to school to do something. I guess that there is much to learn here as well.'* (in-depth interview with a grandmother); *'I want the teachers to do something to attract the children to school and motivate them to learn.'* (focus group of Roma parents #6).
- Have equipped educational institutions with modern technology for use in classes, spurring interest and learning for Roma. *'There should be computers at school, so that 12-year-olds want to attend,'* (focus group of Roma parents #6); *'They have computers at home and access to modern equipment. I tell them to use the available workstations but they wouldn't. If we could buy at least two more workstations, so that*

there are at least five, then at least five students would come to class and work individually...’ (IDI at school #13);

- Start and maintain clubs for members sharing the same interests that focus on developing skills such as crocheting, drawing, dancing, etc. The teachers who supported the idea of providing such courses free of charge voiced this suggestion. *‘I have yarn and I could give it to them to crochet. I would encourage them to make things. I would provide another kind of education, using a different approach, hoping to get them interested.’ (IDI at school #14);*

Young Roma people would like to have properly equipped gyms and sports grounds at school that students would have free access to throughout the day. The young Roma respondents have also mentioned hiring qualified staff to engage in various activities.

- Develop and implement measures, including penalties, for parents who do not care for their children’s schooling. Not attending school violates the children’s right to education and the law (Education Code, Article 27, point four). Respondents suggested that such parents be penalized or withdrawn from social benefits. This suggestion was supported by the Roma, including young Roma people, and by the community actors. *‘Fines are needed. They cannot be jailed for it. I said that the Roma’s greatest mistake is not getting up every day and taking their children to school, as the children hear things at school with some things even sticking. We encourage them to go to school, but it is always better when they want to go to school and need it. They learn the hard way that you can achieve nothing without education.’ (IDI with civil society organizations #1); ‘They must be fined once, twice, three times. If they refuse to pay, they should be jailed for ten days.’ (IDI with a Roma councilor);*

A part of non-Roma respondents were skeptical about this proposal stating that it would fail to solve the problem of poor school attendance by Roma students. Moreover, it would only worsen the financial situation of the Roma households, especially the vulnerable ones. One measure for motivating the Roma to attend school was to pay them for each child

attending school, given that the surveyed Roma are very much concerned about money. This proposal was voiced at the report validation stage.

- Friendly, non-discriminatory attitude of the teachers: Roma parents proposed this measure, although non-Roma parents said that the teachers did not discriminate against Roma students. *'They should pay more attention. The teachers ... It is their duty. That is why they work there. We send them to school, where teachers should explain things and provide guidance.'* *'The teachers should not distinguish the students by ethnicity and the income level of their parents.'* (focus group of Roma parents #3).
- Better nutrition for students and free food, including at secondary school. Especially for children from vulnerable families. The proposal was made by the Roma community and was supported and promoted by local public authorities. *'I like school, but I do not like that we cannot eat, that we must pay 150 lei (7,27 EUR) per each month. I want to eat there. If they fed us twice a day I would go to school.'* (IDI with a young Roma beggar #2); *'I like it that they feed us. It is nice, it is warm. We run and play during breaks.'* (IDI with a young Roma beggar #4).
- Better road infrastructure: this need was mentioned both by the Roma and non-Roma parents alike. *'The roads here, in Otaci, are very dangerous. We are concerned about the children's safety and therefore take them to and from school daily.'* (focus group of Roma parents #5); *'When they need to cross the road... the streetlights work sporadically. There is never any policeman by the school. Here, no matter whether there is a pedestrian crossing or there are streetlights, the cars fly by. One almost struck my child.'* (focus group of non-Roma parents #2).
- Provide transportation for students as a means to ensure higher attendance. Parent proposal. *'I would even send the school bus to Calarasovca.'*; *'Yes, many children from our community attend school in Otaci. The school bus goes to many places, but it does not come to our community. It's hard, especially in winter. Some parents drive their children to school, but most walk to school. The bus seldom comes.'* (focus group of non-Roma parents #3);

- Use and increase the role of community mediators in the school enrolment of the Roma. Being a mediator and representative of the Roma community, he has easier access to beneficiaries and would help increase the number of children attending educational institutions. At Vulcanesti, for instance, at the time of the survey, nobody was employed as a mediator. Earlier, the mediator facilitated the proper organization and school attendance of Roma children. *'It was great when we had a local mediator because the teacher cannot leave the 3-4 children who came to class and go fetch the remaining couple of children that stayed home. I would come to school in the morning, check attendance and inform the mediator. She would go and fetch the students, as the village is not that large. And it was a huge help ... We need a local mediator. He must gather the students in the morning, wake them up, get them ready, make them take the bus, and fetch them to school.'* (IDI at school #13).
- Roma leaders must be positive role models and involve themselves with school attendance. Teachers and non-Roma adults insisted on this proposal, believing that Roma leaders should be interested in encouraging school attendance through by setting their example. *'But if he wants his people to be smart, he should get involved.'* (focus group of non-Roma parents #2); *'The Gypsy Baron is a learned man. I believe that he first should encourage them to attend school. There were cases when the students would drop out and we got in touch with the Baron. He found them and persuaded them to attend school, but then they disappeared again.'* (IDI at school #2).
- Opening and maintaining community centers that provide services to students and parents. This suggestion was supported by the Roma, their leaders, and community actors, with many stressing the urgent need for it. *'I cannot think of any other solution now than to open a community center so that the parents can come with their children and see what their children are like. They should be told that their children are most treasured and should be encouraged to learn together with the children. I am talking about the mothers who are 17, or 13, or 20, and who do not know much yet still want to learn.'* (IDI at school #14). *'I think that if they decide to shut down the school in Vulcanesti, they*

should at least open a community center so that there is at least a place that focuses on education here. (IDI with a priest #3);

With working hours and organization in mind, the community center should meet the following requirements:

- Close proximity to Roma-populated neighborhoods: *'We plan to have a National Centre of the Roma, but want it in the neighborhood inhabited by the Roma. We plan to have three such centers: in the Northern part of Soroca, in the central part of Chisinau, and in the Southern part of Cahul.'* (IDI with civil society organizations #2);
- Flexible working hours: *'It should be open throughout the day, so they can come whenever they please. And if properly motivated they will come.'* (IDI at school #14);
- Gym: *'A gym should be available for teenagers, so that they practice sports and not become out of shape. Somebody in charge should be at the gym at all times and let them practice.'* (IDI at school #14);
- Computer room: *'A computer room with several workstations is needed.'* (IDI at school #14); *'A computer room for Roma children.'* (IDI with civil society organizations #2);
- Playroom for small children: *'There should be a place with toys for small children, where they could play.'* (IDI at school #14);
- Snacks: *'I do not mean that they need to be fed. The parents can afford to feed them, despite claims to the contrary. But having tea and cookies would be nice, if needed'* (IDI at school #14); *'The child should be able to come and eat after school.'* (IDI with civil society organizations #2);
- Interactive strategies for working with parents and children: *'They need to be motivated, as they need it. They need to see their children making things, maybe rather complex ones, so that they can develop a little, I think.'* (IDI at school #14); *'We need to stimulate their interest, for example, through a community center and clubs where they can play.'* (IDI with civil society organizations #2);

- Help with homework: *'Someone needs to assist them with homework and maybe help with playing sports.'* (IDI with civil society organizations #2);
- Employment of Roma that could promote the national culture and customs through various activities: *'Somebody from their community should work with them, someone they get along with.'* (focus group of non-Roma parents #2); *'We plan to have a Roma museum, displaying the life of the Roma, the history of the Roma, etc.'* (IDI with civil society organizations #2).

According to some Roma leaders, these centers should provide temporary placement services to improve school attendance by children with migrant parents. These Roma leaders believe that the parents would be willing to pay a monthly boarding fee. Although we cannot determine a large number of mentoring programs or projects that specifically target only Roma children, we can identify several initiatives in the Republic of Moldova that propose supporting a better inclusion of Roma children in society. One of these projects is Education Plus: Inclusion of Roma children in 3 schools in the Republic of Moldova, financed by the Development Service of Liechtenstein, with a duration of 55 months (01/01/2014 - 08/31/2018), and the primary beneficiary organizations were the Mihai Eminescu Theoretical High School in Hîncești, the Ion Creangă Theoretical High School in the village of Zirnești, the Middle School in Gribova. The project's objectives consisted of: 1. Reducing the educational gap between Roma and non-Roma children and reducing the rate of absenteeism and school dropout; 2. Developing the capacities of teachers and school administration to deal with integration processes in their schools³². The action facilitated the integration of Roma children into local schools and society by providing educational assistance for a quality study process (educational vouchers) and a better study

³² Educație Plus: Incluziunea copiilor romi în 3 școli din Republica Moldova. Education Plus: Inclusion of Roma children in 3 schools in the Republic of Moldova. (2022, November 25) <http://amp.gov.md/aim/viewActivityPreview.do~public=true~pageId=2~activityId=5151~language=ro>

environment. The project focused on reducing the educational gap between Roma and non-Roma children, the rate of absenteeism and school dropout, and developing the capacities of teachers and school administration for effective integration. Taking into account the observations and feedback from different partners in the pilot project implemented in 2013, the homework format was adjusted to meet the children's individual needs. A sustainable model was also presented for the authorities of the Republic of Moldova and other actors interested in reproducing the Ograda Noastra (Our Yard) model for integrating vulnerable children in school. On the other hand, the project had a strong non-formal education component, which ensured participation in the School of Democracy³³.

In the initial phase of the project, local community facilitators and partners were informed and oriented about the project and trained in the direction of the project preparation action so that all actors were familiar with the specifics and requirements of the project. The project started with an analysis (initial assessment) to reflect the realities in the selected schools. It culminated in a full report and database on the situation of the project beneficiaries in each school, their specific needs and ideas on the best ways to intervene in each school.

Training of teachers:

Approximately 40-45 teachers from the three beneficiary schools were trained before the intervention process and during the entire project implementation period regarding the implementation of the qualitative mentoring process focused on social inclusion, the promotion of quality education in an environment of interethnic and effective homework completion. The teachers who participated in the pilot project in the village of Zîrnești benefited from advanced training assistance and had the chance to share their views on the added value of the new methodology with other teachers and Government representatives. In this regard, two exchange visits and a national conference were planned. The

³³ Institutul pentru Inițiativă Rurală. Institute for Rural Initiatives (IRI) (2022, December 06) <https://www.iri.md/>

training was organized closely with the local Directorates of Education and the Ministry of Education of the Republic of Moldova. The already existing infrastructure (partnerships, methodology, selection of beneficiaries based on criteria, etc.) and previous experience gained in two other similar projects were used in the project implementation process. The voucher distribution process lasted half a school term and provided approximately 2600 homework facilitation sessions. The distribution of vouchers was completed in June 2016.

Curriculum and didactic support:

As a result of the process of training and facilitating quality education, several valuable teaching materials have been created. The agency responsible for the project's training component advised on the methodological dimension and recommended materials to be revised or created. A revised version of the Homework Facilitator's Guide became available at the end of the project. The Ministry of Education recommended the guide for all schools where Roma children study³⁴. Likewise, the existing Democracy Clubs promoting civic activism and participation were supported and developed within the project. Roma children and non-Roma colleagues spent their free time together through a series of different activities, intellectual contests, civic responsibility activities and motivation for studies. Sessions within the School of Democracy took place once a week for the entire duration of the academic year. These clubs constituted tracks of motivation and encouragement to participate in public life.

Through this project, 120 vulnerable children (the majority of whom are of Roma origin) were included in the quality educational process and a friendly social environment in the schools of the selected communities. About 60 children have benefited from professional homework facilitation assistance to effectively catch up on poorly assimilated subjects or excel in their areas of interest.

³⁴ Ghidul facilitatorului temelor pentru acasă. Homework Facilitator's Guide. (2022, December 18) <http://37.233.62.218/carte/ghidul-facilitatorului-temelor-de-acasa-pentru-profesorii-si-educatorii-institutiilor-de-invatare-din-localitatile>

It was expected that by the end of the project, three schools will have a larger number of graduates and better grades, and 40-45 teachers will be systematically trained in social inclusion, interethnic dialogue, friendly school environment. The project intended to reduce the educational gap between Roma and non-Roma children (by 50%), reducing the rate of absenteeism and school dropout among Roma children and other vulnerable children. It was also aimed at forming a friendly interaction between Roma and non-Roma children, and between Roma parents and teachers to create a trusting dialogue.

Conclusion

The Roma population is considered a vulnerable group that requires increased attention from the Government of the Republic of Moldova. The vicious circle of poverty, unemployment and limited access to public services exposes this population segment to more pronounced vulnerability and marginalization. In the case of targeted non-intervention by the state authorities, the risk of perpetuating problems in education, health, social protection, work, participation in public life and discrimination will be high, with the negative effects still being felt by the Roma population.

References

Copii excluși din statistici și din sistem. Children excluded from statistics and from the system (2022, November 04)
<https://investigatii.md/ro/investigatii/drepturile-copilului/copii-analfabeti>

Educație Plus (2022): Incluziunea copiilor romi în 3 școli din Republica Moldova. Education Plus: Inclusion of Roma children in 3 schools in the Republic of Moldova. (2022, November 25)
<http://amp.gov.md/aim/viewActivityPreview.do~public=true~pageId=2~activityId=5151~language=ro>

Ghidul facilitatorului temelor pentru acasă. Homework Facilitator's Guide. (2022, December 18) <http://37.233.62.218/carte/ghidul-facilitatorului-temelor-de-acasa-pentru-profesorii-si-educatorii-institutiilor-de-invatare-din-localitatile>

Învățământ și știință. Education and science. (2022, November 04) https://statistica.gov.md/ro/statistic_indicator_details/5

Institutul pentru Inițative Rurale (2022): Institute for Rural Initiatives (IRI) (2022, December 06) <https://www.iri.md/>

UNICEF (2016): Roma children and their access to services. Participatory Assessment of Barriers. Qualitative Sociological Survey. Chisinau, UNICEF Moldova Office (2022, November 12) <https://www.unicef.org/moldova/media/846/file/Roma-children-and-their-access-to-services.pdf>

Special Needs and Alternative Strategies: Roma Education in Hungary³⁵

Katalin R. Forray

This chapter examines two educational laws in Hungary pertinent to Roma education and offers an alternative to the existing model of „special needs.” According to the 1993 Minority Act, 13 national and ethnic communities in Hungary have received their legal identities (i.e. right for self-governance). One of them is the Roma community, which consists of three different sub-communities that have developed separate cultures and use different languages. Besides the cultural differences, different Roma communities have different access to economic and social structures. The political changes of 1989/90 effected the Roma’s living conditions and career chances. A new educational policy has been initiated, promising different strategies for culturally different Roma communities. Those culture-based educational strategies, however, ended up in segregation: different schools for different national communities, among them Gypsy³⁶ minority schools for the Roma. A modification of the existing law, enacted in 2003, shifted the policy from culture-based strategies to strategies based on the living conditions of the Roma. According to this new strategy the Roma population as a whole has been considered „disadvantaged” and „backward”. To avoid segregation, the 2003 policy urged the integration of the Roma students into the existing schools. Politically correct as it was, the policy also proved to be a failure. A new strategy would be necessary today. As a combination of the former

³⁵ This article has been first published in: Orsós, A. (2021): The Role of Romani Studies in Higher Education: a collaborative project between the University of Pécs and the University of Prešov. University of Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34326> We thank the author and the editor for their kind permission of the second publication in this book.

³⁶ The term „Gypsy” and its noun forms (both sg/pl) in this contribution are used with a neutral connotation, as a synonym of „Romani” (/Rom/Roma).

two, it needs to be based on: a) cultural differences, traditions and backgrounds of Roma students; and b) socio-economic needs of the students irrespectively of their national-ethnic traditions.

Introduction

Documentation regarding the presence of the Gypsies/Roma in Hungary has a history of hundreds of years. Reflections on the issues of the Roma in Hungarian in the archives of Hungary both as an independent country and as a part of the Austro-Hungarian Monarchy (the Habsburg Empire) can be traced back as early as 1506 (Nagy, 2000). The first nation-wide known Gypsy woman, Panna Cinka was a musician in the War of Independence led by Ferenc Rakoczi between 1703 and 1711. During the second part of the 18th century under the reign of Maria Theresia Empress of Austria and Queen of Hungary legislation intending to merge the Roma of the Empire, especially those of Hungary into the body of the nation was introduced (one of the acts for example ordered the usage of the term „new-Hungarian” instead of „Gypsy” – a phrase that has been widely used in public ever since). These endeavours of legislation have been carried on by the son of the Empress, Joseph II, however due to the social shock caused by the French Revolution his efforts of „amendments” have been swept away (Nagy, 2000).

In the first two-thirds of the 19th century Gypsies as musicians were described (e. g. Janos Bihari, the great musician of the era). The musical genre they created has come into prominence of international interest up till today. After the formation of the Independent Kingdom of Romania in 1856, masses of Gypsies who had been kept as slaves there started to migrate towards Europe (Fraser, 1996). Most of them travelled through the territories of Transylvania (a part of Hungary at that time) into the central parts of the country and to further parts of Europe. Presumably, international (including Hungarian) interest focusing on these groups has been partly due to this migration. It was the time when the Gypsy Lore Society was founded in England. Archduke Joseph (Habsburg) was interested in cooperation with the society as a devoted linguist of Romani. A great undertaking of the late 19th century was the “Gypsy Census”

(1895), concluding that most of the Roma spoke either Hungarian or the language of the surrounding nations of the Empire; the percentage and number of those Roma using Romani was rather restricted.

Significant academic or political interest towards the Roma was not formulated in the first few decades of the 20th century, therefore nazism in Hungary regarding the Roma cannot be traced back. We can only rely on estimations (that show differences to a great extent) concerning the number of Gypsy families who were taken to the concentration camps, especially from the western part (bordering Austria) of the country.

Although some significant sociographies were published concerning the Roma (Erdős, 1989) for almost two decades after World War II their issues were not focused politically. Under the Revolution of 1956 the first civil Gypsy society was found but the Kadar regime executed its members such as those of other democratic initiatives. Political leaders started to deal with the challenges of the Roma only from the 1960ies (still not identifying them) together with groups with social handicap alike. This is the era when interest of sociologists turn towards the Romani communities. Discrepancies of their education have become one of the most focused research areas of sociologists (Réger, 1975, 1990).

The economic hardness of the 1980ies, conformation of political opposition and impairment of the communist leadership eventuated in the Regime Change of the Eastern Block. From 1989 organisations of the Roma/Gypsies have been born and they played an active role in formulating the Minority Act of 1993.

Some General Characteristics of the Roma Living in Hungary

Roma communities differ from other national minorities living in Hungary in numerous concerns. One of their peculiarities is that their groups live in almost every country in Europe. In our region, the post state-socialist countries the absolute number and the ratio of the Romani/Gypsy population is higher than in other European countries. Roma communities differ from other national minorities living in Hungary in several concerns. In the case of the national minorities other than the Roma we cannot talk about general markers regarding the

standards of living (economic state, life expectancy, health conditions, educational index etc.). However, in the case of the Roma, we can make a distinction as they can be described along poor markers in the areas mentioned above. Most of the Roma in Hungary live in the margins of our society.

During the last decade the situation of the Roma has worsened in several respects in Europe without the apperception of this fact amongst the Europeans. This statement is not exclusively valid for the region of the post state-socialist countries. In one of the recent relevant reports of the European Council we can read that the Roma suffer a number of forms of discrimination within the member states of the European Union. They are too often the subjects of discrimination, marginalization and segregation in the fields of education, employment, housing and health services. Consequently, in Hungary amongst our national minorities the minority status of the Roma can be described as a doubled minority status: on the one hand they can be perceived as (an) ethnic group(s) and on the other hand as a socially disadvantaged one(s).

At the same time Roma communities can be described as a trans-national or a trans-cultural minority, i. e. a minority that more or less adopted the language and culture of those who they are surrounded with. In this sense we can admit that they are the most European nation of Europe. Several researchers take this peculiarity of the Roma as their future chance for intensification of the integration of Europe (Forray & Kozma, 2011, 2012).

Until recently different, in most cases small Gypsy/Romani groups have been self-organised competing one another, sometimes to the extent of malignity. Competition is a natural affair still we cannot over-evaluate its role. Enforcing elements of nation-consciousness of the Roma make an appearance within the member states of the EU as much as in the common European platform.

Determining new developmental goals of a society is usually the privilege of the intelligentsia. Ever since the intelligentsia of the Roma exists, they are the ones to determine, formulate and enforce the self-consciousness of the Roma and their communities. This formulating-developing consciousness is the cornerstone of the creation of the Romany/Gypsy

nation – in case we define the concept of nation as a group of people who share political and cultural self-determination based on common origin, language or history. Each of these features is valid in the case of the Roma, furthermore we are aware that the existence of a particular nation is not necessarily determined geographically.

The last century proved to serve bloody evidence for possible radicalization of an idea shared by a narrow layer of the society in case it goes hand in hand with discrimination and marginalization. In extreme cases these processes can lead to terrorism. Especially in circles of youth anti-ciganism and discrimination against the Roma/Gypsies may speed up in every European country. Considering this phenomenon, Roma-policy on the level of the European Union has a function of security-policy as well.

Challenges of Education – the Roma as a (National) Minority

After the general overview let us examine the educational index of the Roma living in Hungary compared to the data of the total population of the country. Although the data shown in Chart 1 is based on estimations – as during the census it is the free decision of the individual citizens whether they wish to identify themselves as the member of one of the national minorities – the main tendencies can be followed. The ratio of those who do not complete eight grades of primary schooling within the Romani communities is significantly higher than the ratio of those within the total population. On the other hand higher educational index is a characteristic of the non-Roma. Incomplete education is a threatening marker concerning one's chances in the labour market.

Roma population	Educational index				
	completed 0-7 grades	completed 8 grades (primary schooling)	certificate of secondary vocational education	GCSE/ A-levels	college/ university degree
Total (number)	56 481	72 213	10 963	3 520	1 011
Total (%)	39,2	50,1	7,6	2,4	0,7
Men (%)	32,1	54,4	10,3	2,5	0,7
Women (%)	46,4	45,7	4,9	2,4	0,7
Total population					
Total (number)	950 286	2 874 746	1 581 315	2 162 996	934 036
Total (%)	11,2	33,8	18,6	25,4	11,0
Men (%)	7,7	31,6	26,5	22,5	11,6
Women (%)	14,2	35,7	11,6	28,1	10,4

Chart 1: Educational Index of the Population above 15 in Hungary
Source: *Hungarian National Census, 2001. Central Statistic Agency, Budapest – calculated data*

According to the Public Education Act (1992) primary schools – those functioning for the pupils aged between 6 and 14 – can start Romani minority education in case at least eight parents give in a written petition to the school board asking for their children’s minority education. On the level of legislation with this very notion the finances of social handicap compensation and the support of preserving Romani/Gypsy culture are distinguished. The later one involves at least six times 45 minutes long lessons aiming at teaching Gypsy culture and one of the Gypsy languages recognized by the State of Hungary (Boyashi or Romani). These services are financed by the sustainer of the school through a so called norm.

Students can take A level exams in languages spoken by the Gypsy communities living in Hungary (Boyashi or Romani) within the very same circumstances as in the case of other subjects. Today it is not a question of debate or a sensation. Such initiatives have a model value as they are to declare that the Gypsies/Roma are equal groups of people within the Hungarian state compared to other ethnic minorities and the majority of the society.

As we can see the regulation of Gypsy languages and culture within the educational setting achieved the level of relevant legislation of other minorities. However the extent to which educational institutions could and wanted to live with this opportunity is another issue (Forray & Hegedűs, 2003). There were three fundamental elements to be solved: the extremely disadvantaged socio-cultural situation of the Roma population and therefore the educational drawback of children, development and modernization of Gypsy languages to be taught and processing and ensuring relevant teacher training.

Concerning the first challenge, the socio-cultural situation of those in question was outside the pale of the relevant legislation. As for teacher training the University of Pecs ensured a major in Romani Studies. At the same time the development of Boyashi and Romani languages has also started. The first one was initiated by one of the lecturers at the university, Anna Orsos, the latter was cultivated and developed by the poet, Jozsef Choli Daroczi. From the mid 1990ies one can take a foreign language exam in these languages.

In schools where a significant ratio of the pupils/students is a Rom the initiatives mentioned above are still tangible. The quality of minority education and the effectiveness of relevant programs are questionable. Educational programmes exclusively cannot modify the effects of social disadvantages. We do not have exact data concerning the number of schools offering Romani/Gypsy minority educational programs, estimations derive from publications in the field of educational sociology (Orsós, 2010).

We can conclude that such programs are run in only a few schools and they are more successful in venues where highly qualified university lecturers take part in organisation, monitoring and in-service training.

Ratio of students who continued their studies can be traced back in schools offering minority education, too. On the other hand minority education has proved to have a role of segregation. The students of those schools who choose this program are members of Romani ethnic groups – non-Gypsies and Romani/Gypsy parents who intend to assimilate their children through the channels of education however do not like the idea of Gypsy minority education. What we see as a challenge is that a programme, which intends to preserve and cultivate Romani/Gypsy culture became a stigmatising process.

Only a few young Romani/Gypsy people go to secondary education which enables them to tertiary studies. Amongst them the drop-out rate is high. Besides a system of grants two significant models have been elaborated that since the middle of the 1990ies (Forray, 2002).

One of the models is the minority high school. This type of schooling had existed before the transition years for minorities who has a long historical record in Hungary, such as German or Croats. The first kind of this schooling for the Roma is the Gandhi High School (and Dormitory) which recruits its talented, socially disadvantaged Gypsy/Romani students from the South Trans-Danubian part of the country. A similar practice has spread in the Kalyi Jag Minority Vocational High School, which appeals to students from the slums of the capital, Budapest. This model emphasises the fact that the Roma/Gypsies living in Hungary is as much a minority with its cultural specifics as any other minority of the country (Dezső, 2009).

Another alternative is closer to the intercultural paradigm: the high school named after Andras T Hegedus located in Szolnok can be mentioned as an example. The program and practice of this school aims at cooperation between the Roma and non-Roma.

The target group of this school is the socially disadvantaged regardless of their minority identity. This school offers programs in vocational education and runs classes that enable students to continue their studies in tertiary education, too. Every program of the school includes Romani/Gypsy minority education, i. e. teaches Gypsy languages and culture. Teachers organise symbolic actions such as singing along the

Gypsy Anthem together with the official Anthem of the Republic of Hungary.

These schools are run by foundations, meaning that they built on initiatives coming from the civil sphere, building on local needs. Their state support is ensured now, after they have shown their first results. Still, besides state norm support, these schools compete for applications and in order to achieve supplementary finances or occasional supports. Students receive grants and free boarding – services that are far not typical in other educational institutions that are run by the state. As against similar programs running in primary education the venues of high school education operating Romani/Gypsy minority programmes can be described as successful ones. We need to emphasise though that in these schools we cannot talk about Romani children in general but young people who are committed to educational success. We can conclude that although Gypsy/Romani minority education introduced at primary level has not proved to be successful, similar models operating at the secondary (high school) level has ensured their students to continue their studies at tertiary level for the second decade now.

Challenges of Education – the Roma as a Population with Social Handicap

As we can conclude, the educational policies of the 1990ies could not help the improvement of Gypsy children regarding schooling. At the same time these policies guaranteed legal support for their segregated education, i.e. rating them into separated classes and groups. According to every known and recognized criterion a significant ratio of the Roma has social handicap: from the transition years on their living conditions has been decaying, unemployment is ruining the perspectives of younger generations. The 2003 relevant legislation endeavors to change this situation (Forray & Orsós, 2010).

Regulations of the 1990ies became a starting point of unintended changes. Within a few years time the number of ghetto-schools based on social and ethnic differences has become bigger by half, every fifth or sixth Gypsy/Romani children live in segregated homogeneous classes (Havas-

Liskó, 2006). Since 2003, the introduction of the new Act on Public Education schools can claim a so-called norm of integration in case they teach pupils of social handicap in integrated ways. In more than half of the schools who do claim this norm integration had been used as a working practice, a quarter of those who claim the norm still teach their pupils in ethnically segregated ways. Besides, institutions who claim the support available for minority programs have become homogeneous as a result of “spontaneous” choices of citizens. Since the introduction of the free choice of schooling (it is more than a decade-long process) non-Gypsy parents take away their children from schools where the number of Romani pupils per classes has reached a “too high” ratio. As a result of this process absolutely homogeneous, segregated classes of Gypsy pupils have formulated.

Socialist and liberal parties (especially the latter one), governing between 2002 and 2010 aimed at introducing changes. They ruptured the idea according to which the Gypsies have to be considered as one of the minorities whose education must be maintained in a structure emphasizing their own culture. Within the regulation describing capacity building and integration we can read that an institution can only claim the norms of integration in case the pupils with social handicap are educated together with the others according to the description of the local educational program of the school (OM 2002).

The locations of the so-called integration network have been chosen from the least developed regions of Hungary. In the first circle these primary schools were selected during a process of invited applications. These schools assumed that they would develop the model of integrated education and make it adaptable for others as well. Professional mentors helped the process of model development. The institutions working within certain regions were joined together in regional centers and the whole network was headquartered in the capital, Budapest.

Great expectations of this desegregation tender were communicated by the Ministry of Education: schools could claim significant financial support within achievable conditions that was distributed for free utilization – such as building new classrooms or in-service training of the teachers, i.e. actions that make a certain institution capable of integration.

Research that was carried out in the first year, the academic year of 2003 and 2004, amongst the applicants who won the title of base institutions showed univocal and positive tendencies (Imre, 2006). Extension of kindergarten attendance, no fail practices in elementary classes, desegregation of Gypsy children and those with social or mental handicap were the primary goals of the program. The government ensured triple norms for those who established and sustained heterogeneous groups of pupils and applied relevant methodology in order to support the development of pedagogical culture (Arató & Varga 2007). According to this regulation those who participated in the program were educated and evaluated with the application of the so called Integrative Educational System (IES). The IES consisted of the curriculum, the toolbar system supporting the process of teaching and learning, the accredited in-service teacher training courses and the activities of professional educational services. An office was opened in order to monitor and harmonize the new developments and the program was coordinated by an organization established exclusively in order to run the IES. The initial élan was encouraged by supportive civil rights movements, one of which has even won a case in a civil action.

Let me recall the case of a “Gypsy school” in one of our eastern cities. Judicial process had to be applied in order to stop a school that was run for mainly Gypsy families who were housed in a left behind army quarter. Children of these families were transported to schools located at distant parts of the city. In a couple of years time the old school in the quarters had to be re-opened because children did not want to attend their new schools and parents did not let them travel long journeys to schools. Some of the schools that were selected as IES model institutions still operate but they have not fulfilled the expectations of the program. The initiative has faded away without a significant professional or media echo. Multiculturalism – a policy that is understood regarding the Roma/Gypsies in Hungary whereas interpreted as a necessarily or an unnecessarily goal concerning children of immigrant groups – can be recognized as a significant field of actions because children of groups with social handicap are members of cultures that are different of those

of the majority of the society. This difference is the reason of their failure in many cases. A significant ratio of the Roma has different living conditions, culture, lifestyle, norms than those of preferred by the majority of the society and are aimed at to be transferred by most schools. For Gypsy children in most cases these cultural differences are impassable. Multiculturalism, however is not a new philosophy of poverty but an idea based on the mutual recognition of different cultural entities – not that of subcultures! Similarly to the suggestion of an earlier piece of Allemand-Ghionda (1995) we should rather interpret these educational policies as a way of treating individual differences within the school system.

Challenges of Education – Special Colleges of Tertiary Education

Projects that have been described so far in this contribution focused on supported processes beginning at elementary education and finishing at the age of compulsory schooling – including programs ensuring GCSE/A-levels (high school leaving exams) in two cases. In general we can conclude that these programs have not fulfilled the initial expectations. Even the most ambitious children, the members of the targeted groups themselves, the Roma/Gypsies strive to delimit the programs of primary education. The two high schools can be described as successful ones because their target group consists of ambitious teens who consciously intend to achieve educational success on a higher level, and ensure those with financial support.

We need to emphasize that the present-day government – in 2011, during the EU Presidency of Hungary – assumed the advocacy of the interests of the Roma/Gypsies on the European level in order to improve their situation, joining the goals of the previous presidencies of Spain and Portugal. This policy facilitated the initiatives supporting studies of Romani teens/youth, not excluding tertiary education. This notion represents a new feature because the emphasis of the relevant policies of the European Union used to target those in need, citizens living with social handicap. The challenges of the Roma were focused only because

of their social status, when Hungary joined the EU – as the projections of this policy were described via the examples above.

There have been initiatives in tertiary education now and then that serve the success of the Roma/Gypsies and strengthen their minority profile at the same time. Special colleges of tertiary education are features in Hungarian colleges and universities, where professional education and personal development create a close synthesis. Special colleges regularly operate at significant universities, influencing the professional identity and approaches of sequencing generations of students (Pedagógiai Lexikon, 1997). The first special colleges were organized in the 1930ies. Applicants can join special colleges in case they pass a competitive exam, because its goal is to train the most ambitious, the best students in special ways (several members of our present-day government used to attend special colleges). Special colleges today are organized with similar intentions in tertiary education. Although Romani special colleges alter from the traditional organization of special colleges in some respect, their most important goals and methods are similar (Forray-Boros, 2009). One of the peculiarities that need to be emphasized is that each Romany special college – let those be private, university- or municipality based – is lead by young Roma who already have a master or bachelor degree.

Our review of the Romani special colleges starts with an irregular one of its kind: the first supportive system amongst those that have been established with similar intentions. From the mid-1990ies on an initiative called “Romaversitas” has been operating in Budapest. It was established with the financial support of the foundation of an American-Hungarian billionaire, George Soros but it has been operating as an independent institution for more than a decade now. Its significance can be equally detected by the support of 50 Gypsy students annually, and also as a model of intelligent sponsorship of Gypsy students. Students receive grants, participate in organized education (other than their major) every second weekend and are supported in case they participate in language courses during the summer abroad. The main goal of this action is to train an elite with strong Romani/Gypsy identity and breadth of view, who

speak modern foreign languages and can act on an extremely high level in any professional role in social, economic positions or policy making. A similar goal called into being the special college organized by a German foundation named after Konrad Adenauer. Its activities have been supported by the National Romani Self-government since 2011. Similarly to our previous example, this initiative ensures week-end trainings to Romani students, especially those with political interest. According to their plans another four or five Romani special colleges alike will operate at different locations of the country. During its previous operation about thirty students were trained annually – today their target is to reach out three times as many students. The sustainability of this goal is supported by the government, being committed towards the Roma. Financial support of these institutions is ensured. The Henry Wlislöcki Romani Special College, founded in 2001 at the University of Pécs recruits its students (25-30 annually) from the circles of those who are seriously interested in the challenges of the Gypsies let them be Roma or not. Its main goal is similar to the examples described above: involving its students to research activities, enable them with methodology regarding data analysis and prepare them for academic activities (such as organizing and attending conferences). Its members live in student hostels ensured by the university, the special college lacks permanent finances. Action based activities of the Henry Wlislöcki Romani Special College are supported by successful applications. Most of its members study Romology at the University of Pécs, but this special college is also open towards those who study other majors.

Well before 2010, the party of the present-day government emphasized the re-evaluation of churches and its intention to rely on their work. Presumably the fact that churches have established special colleges for Gypsy students (Network of Christian Romani Special Colleges) is related to the relevant governmental intentions. This new feature is rather remarkable because commitment towards the Roma has not been a typical notion of the traditional churches before. An ecumenical church organization was called into being, which is responsible for harmonizing the activities of its special colleges. In 2011 four church special colleges

have been established in the capital and three cities that have universities (Budapest, Debrecen, Nyíregyháza, Miskolc), at least another two similar colleges are proposed in cities that have universities but were not involved in this action in its first round. Following an exam of rigorous requirements each church special college supports 30-40 students. Similarly to the Pécs example some of them accept non-Roma who are devoted to the challenges of the Gypsy population. Students participate in programs that aim at focus on culture, identity and religion. In order to support their studies students receive grants. It can be under review whether a few hundred Roma who are strongly supported is only a drop in the ocean or far too many. At the beginning of this contribution I outlined the representative educational index of the Roma at the Millenium. In case we compare the number of those who are supported to the data introduced – assuming that ethnic identity is not mandatory to confirm at the census – we may conclude that the number of those supported is not significant. On the other hand we need to evaluate the impact of new initiatives and also the information value of the fact that Romani/Gypsy students in tertiary education receive both financial and non-financial support today, whereas in the past they most presumably needed to suppress their ethnic identity and rely on their own strength, exclusively. In case we consider the effect of the initiatives described we cannot forget about this alteration.

Summary

Our main goal above in this contribution was to follow a sociological process, and the relevant governmental policies and practices that have been aiming at finding solutions to the phenomena. These policies gathered pace after the transition years and have gained implements for adequate realization. Each of these solutions has been a legitimate one, built on real processes of the society, intended to be consistent, sought answers of long-time existing challenges that would be effective both in a sociological and in a legislative sense. During the 1990ies and the early 2000s none of these intentions proved to be entirely sufficient, although they directed the public attention towards an important social group, the

Roma/Gypsies and articulated that the demands, opportunities and publicity of this group of people must be considered today and tomorrow as well. The rationale behind the first policy introduced above was the minority factor – treating the Roma/Gypsies as one of the ethnic groups with their own traditions and culture. Therefore, those who belong to this minority have the legal right to claim the existence of their own national minority education. This demand suggests that the culture of the Roma/Gypsies is well-worthy of attention and respect as much as other minorities living in Hungary. Consequently, the languages and other cultural values represented by this people need to be conserved and developed. Education has to be improved so that it becomes capable to reflect on these demands.

The second policy examined focuses on social handicap. Development has to cover general requirements of schooling: those who cannot keep together with the majority in traditional educational forms must be given chances. This idea focuses on those with (extremely) social handicap, the Roma/Gypsies as much as children in care or those struggling with developmental disabilities. The rationale behind this policy is that behind-handed pupils, let the reason of their shortage be due to personal or social factors would have equal chances for improvement as the majority. Most of the Gypsies in this framework can be labeled with social handicap or extremely social handicap. The focus of school development is catch up education – finding ways that promote better performance enabling pupils to achieve certain educational degrees and avoid drop out.

Both policy approaches have a long history, emphasizing significant values. The first one focuses on sustainable development of each and every culture to the same extent. The central value of latter one is equal chances of different social, cultural groups or layers. Within the framework of the first idea the Roma have their own cultural values that enable them to ensure equal social position. According to the second framework the Roma is a group with social handicap, therefore the focus of their support has to trend to assuring corresponding social status. There are pros and cons for both concepts. Can the Roma preserve their own cultural peculiarities in case the latter policy reaches total completion? How can the Roma living on the edge of the society profit from the first

conception? Shall we examine and effectuate both policies as equal? We still need a lot of time and perseverance to answer these questions. Considering tertiary education, we can trace the victory of the first policy. Shall we interpret this phenomenon claiming that we can improve the situation of a socially sub-privileged group in case we train its own intelligentsia? Although it is a good old well-established idea we can esteem its success only in a long run. The question is whether those who do not fall into the category of the privileged do have the time to wait for this to happen.

References

Allemand Ghionda, C. (1995) Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations. European Journal on Intercultural Studies, 2.

Arató F – Varga A (2004) Együttműködés az együttnevelésért, (Cooperation for Inclusion) *Educatio*, 3:323-332

Dezső, R (2009) Minority Nationality Education: a True Marker of Democracy. In: Tarrósy, I – Milford, S (Eds): Regime Change and Transition across the Danubian Region: 1989 - 2009 Pécs: Publikon, 2009 pp. 103-126.

Erdős K (1989) Erdős Kamill cigánytanulmányai (Gypsy Studies of Erdöss, Kamill), Békéscsaba

Forray R. K – Hegedűs T. A (2003) Cigányok, iskola, oktatáspolitikai (Gypsies, School, Education Policy), Új Mandátum, Budapest

Forray R. K – P. Orsós A (2010) Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok (A Minority of Social Handicap or Culture – Programs for the Roma). *Educatio*, 1: 75-87

Forray R. K (2002) Results and problems of schooling. Resultats et problèmes de la scolarisation. In: Forray R. Katalin – Mohácsi Erzsébet (eds) Opportunities and Limits. The Roma Community in Hungary at the Millennium. – Chances et Limites. La communauté Tsigane en Hongrie au début du siècle. Külügyminisztérium (Ministry for Foreign Affairs), Budapest, 93-115 p.

Forray R. K.- Boros J. (2009) A cigány, roma tehetséggondozás intézményei (Institutions of Gypsy/Roma Gifted Education). *Educatio*, 2. 109-203.

Forray, R. K. - Kozma, 2010) Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? A cigány/roma oktatáspolitikai dilemmái (Social Inequality or Cultural Identity? Dilemmas of Gypsy/Roma Education Policy). *Képzés és Gyakorlat*, 2:3-23.

Forray, R. K. - Kozma, T (2010) Social Equality vs Cultural Identity: Gypsy / Roma educational policies in selected East-Central European states. Paper for the XIV. World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul (Turkey), 14-18 June,

Fraser, A (1996) A cigányok (*The Gypsies, Oxford, 1995*) Osiris, Budapest

Havas, G. – Liskó I (2006) Óvodától a szakmáig (From Kindergarten to Vocation). Felsőoktatási Kutatóintézet - Új Mandátum, Budapest

Imre Anna (2006) A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a bázisiskolákban (Integration Coaching of Pupils with Social Handicap in Base Schools). In: Németh, Szilvia (Ed.) Integráció a gyakorlatban (Integration in Practice). Országos Közoktatási Intézet.

Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat, Tiszántúli Református Egyházkerület (Network of Christian Roma Special Colleges, Trans-

Tisza District of the Reformed Church, [www.tizsantul.reformatus.hu/hirek/orszagos/....](http://www.tizsantul.reformatus.hu/hirek/orszagos/...)

Nagy, P (2000) Cigánypercek Magyarországon I. Korai perek (Gypsy Litigations in Hungary I. Early Litigations), PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs

Orsós Anna (2012) Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés (Linguistic Status Quo, Language Teaching, Language Teacher Training). www.digitalpaper

Pedagógiai Lexikon (Lexicon of Education) (1997) Keraban, Budapest

Réger Z. (1990) Utak a nyelvhez (Ways to Language), Akadémiai, Budapest

Réger, Z. (1975) Cigányosztály, „vegyes Osztály” – a tények tükrében (Gypsyclass, „Mixed Class – in the Mirror of Facts), Valóság, 8. 77-89.

Rendelet a hátrányos helyzetű tanulókról, 57/2002, 58/2002 sz. (Regulation of the Pupils with Social Handicap, N0 57/2002, 58/2002) Oktatási Minisztérium (Ministry of Education)

Other Sources

A 2001. évi népszámlálás (National Census 2001), KSH (Central Statistics Office), Budapest

A magyarországi cigányösszeírás, 1893. január 31. eredményei (Results of the Gypsy Census in Hungary January, 31 1893) (1895) Budapest, Magyar Statisztikai Közlemények, IX. kötet

**Mentoring-Programme
in europäischen Schulen und Hochschulen**

Mentoring Projects for or With Roma Children in Bulgaria

Milena Ivova Ilieva

Introduction

The present research and qualitative description of the projects related to mentoring for Roma children is a logical continuation of the author's long-term and expert work in the Roma community in the field with the provision of various educational, social, health and other low-threshold services.

The described projects are some good practical examples for Bulgaria, but it is necessary to consider some variables and factors:

- the economic condition of the settlement;
- the subgroup to which the Roma community belongs;
- the competencies of the institution/organization implementing the project/activity;
- the time that the parent/family and the teacher/training team/mentor will spend;
- last but not least, the motivation for partnership of the parties interested in the process.

The author's intention is to provide some models and approaches that expand and enrich family-child-majority interactions, building capacity in the Roma ethnic group with the ultimate goal - adequate care for the child/student.

For describing the projects related to Roma children in Bulgaria, the following methods were used:

- In-depth interviews: 18;
- Analysis of documents, strategies and programs (desk study);
- Author's observation.

General Information

People from the Roma Community do not have their own State. They are scattered all over the world, insulted and hated, yet surviving. Lack of belonging to a particular State places them in a position of intruders for the major society. Looking at today as "the last day", Roma dances and joy very often are seen by the majority of non-Roma people as a lack of responsibility. This particular attitude is somehow misunderstood by the non-Roma community people.

In Bulgaria, Roma people usually live in multi-generation households – a house or an apartment. From a very early age, the child is surrounded by brothers, sisters, cousins and neighbors. The group cohesion is identified by everybody who has been in a direct contact with it (particularly at times of a family crisis) and without the need of any further research. More and more common is the absence of one or both of the child's parents as they have left the country seeking financial stability abroad and the elder brothers/sisters in the family take over, looking after their younger siblings. This is how the term "mentoring" has emerged.

It was "adopted only recently by the non-English speaking countries. It is used as an equivalent for „наставничество“ or "tutoring" in various professional fields. The terms "mentorship", "mentor", etc. are also common." (Peneva, 2019)

Speaking of the projects related to mentorship for Roma children in Bulgaria, we need to take a look at The National Strategy for Roma Equality, Inclusion and Participation 2021-2030, approved on 04.05.2022; and also at the **National Action PPlan for the period 2022-2023** for implementation of the National Strategy of the Republic of Bulgaria for Equality, Inclusion and Participation of the Roma 2021-2030.

This is how the role of the Mentor is defined:

- "There will be specially trained mentors in digital clubs who will help disadvantaged people, especially Roma, the elderly, etc., who do not have the necessary digital skills to fully participate in online training courses." (National Action PPlan for the period 2022-2023 for implementation of the National Strategy of the

Republic of Bulgaria for Equality, Inclusion and Participation of the Roma 2021-2030, page 31)

- Conducting trainings for educational mediators and/or social workers where the responsible institution is MES - Education Program Executive Agency with funds under OP SESG 2014-2020 and under the Program “Education” 2021-2027 to train 900-1000 educational mediators and/or social workers. (National Action PPlan for the period 2022-2023 for implementation of the National Strategy of the Republic of Bulgaria for Equality, Inclusion and Participation of the Roma 2021-2030, page 8)
- Implementation of effective educational integration and full socialization of children and students from ethnic minorities through the implementation of mobile activities for students, teachers and parents with funds from Competitive procedures in implementation of the Program for the Activity of CEICSEM - BGN 352,325.
 - Number of implemented joint activities between educational institutions, including children and students from ethnic minorities and children and students from the majority;
 - Number of forms of mentoring between students from ethnic minorities with students from the majority;
 - Number of applied practices by pedagogical specialists who participated in pedagogical exchanges;
 - Number of implemented forms of **mentoring** between students from ethnic minorities with students from the majority trained in non-segregated educational institutions;
 - Number involved in mobility activities pedagogical specialists, children/students, parents (National Action PPlan for the period 2022-2023 for implementation of the National Strategy of the Republic of Bulgaria for Equality, Inclusion and Participation of the Roma 2021-2030, p. 8)

The author does not claim to be exhaustive with this publication when it comes to the best or most common mentorship practices for Roma children. These are only mentorship examples which have been shared with the author and elements of mentorship provided for publishing.

Projects Related to Mentorship in the Field of Education

The assistant positions in the field of education date back to the monastery schools (Nunev, 2021). They may be (and are) carriers of mentorship, a fact which as it seems is disregarded somehow. Most common are the Educational Mediator and the Assistant Teacher. Over the last years, in the Bulgarian schools and kindergartens, very few Educational Mediators have been hired on the grounds of the delegated budgets. The funding provided for Educational Mediators under the project “Active Inclusion in the Pre-School Education System” expires on June 30, 2023 and at present, no extension of this period is intended.

In our country, there are approximately 64-74 Educational Mediators hired under the project “Active Inclusion in the Pre-School Education System” according to the information provided by the Ministry of Education and Science. In addition, unlike schools which at present are receiving funding under a special national program, i.e. "Support for Educational Mediators and Social Workers", such a resource for kindergartens does not exist at all.

Finally, the funding under the national program "Support for Educational Mediators and Social Workers", also expires soon and no extension has been announced either...³⁷

Speaking of mentorship for Roma children, we cannot skip several key aspects:

One of them is encouraging children to have dreams. When you have grown up in an isolated environment and your family hardly makes ends meet, it is no surprise that you put up with less. This naturally results in the Pygmalion effect, also called the “observer-expectancy effect”. In other words, *if you have never tasted chocolate, you stand less chance of wanting to try some.*

If most people tell you that you are “no good”, you would hardly believe in your own strengths.

³⁷ According to information provided by *Amalipe Center for Interethnic Dialogue and Tolerance* – Veliko Tarnovo.

What do adults do then to change the child's life, dreams and future? A great initiative of "Detelina" Kindergarten was started spontaneously, with no preliminary strategies and much thinking, with no project funding but only intuition. This is a portrait photography exhibition which took place in 2017. The exhibition was realized with the help of the daughter of our colleague working at the kindergarten, i.e. the Photographer Radostina Petkova, Teacher at the Lower Secondary School "Sv. Sv. Kiril i Metodiy" in Cherna Gora village. The children from the kindergarten were posing as models. In front of the camera, the children posed in dress up costumes, putting on various facial expressions, expressing their feelings, moods and their authentic personality. For the presentation of the exhibition, the children's parents were all invited to attend. Everyone was made a part of the initiative. This resulted in boosting the children's creative self-confidence and made their integration easier. The kindergarten is in the village of Orizovo, Bratya Daskalovi Municipality, Stara Zagora Region. Its current Director is Mrs. Dobrinka Minkova. (see images 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)



Image 1 "My Origins. Insight" (Foto: Radostina Petkova)



Image 2 “The Magic Suitcase” (Foto: Radostina Petkova)



Image 3 “Daydreaming” (Foto: Radostina Petkova)



Image 4 “Friendship” (Foto: Radostina Petkova)



Image 5 “Brother and Sister” (Foto: Radostina Petkova)



Image 6 “Happiness” (Foto: Radostina Petkova)



Image 7 “Just Girls” (Foto: Radostina Petkova)



Image 8 “I Am Already Grown Up” (Foto: Radostina Petkova)



Image 9 “Boy With a Pheasant” (Foto: Radostina Petkova)



Image 10 “Smiles” (Foto: Radostina Petkova)

A year later, “St. St. Cyril and Methodius” Lower Secondary School in Cherna Gora village, under the project BG05M2OP001-2.004-0004 “Developing Students’ Abilities and Increasing Their Motivation To Learn Through Activities Improving Specific Knowledge, Skills and Competences (YourHour)”, organized an open event in the school yard. (see images 11,12,13)³⁸

This brings us to the second element – **the pride of the adults in their children/students**. Everyone desires to be deservedly praised. And when

³⁸ See

<https://www.facebook.com/photo?fbid=1994018127580938&set=pb.100009183096104.-2207520000>

the child's development is encouraged, the seeds sown germinate, producing roots and bearing fruit in the long run. Most often, in the context of Roma education, this has a positive effect on school attendance and prevention of early school dropouts.



Image 11 "Sv.Sv. Kiril i Metodiy"



Image 12 “Sv.Sv. Kiril i Metodiy”



Image 13 “Sv.Sv. Kiril i Metodiy”

In her report on good school practices, Marieta Balnikova points out: "During 2014/2015 academic year at the Secondary School " St. St. Cyril and Methodius" in Zlataritsa, an activity was implemented aiming at having a student mentor from the upper secondary school level help the 5-year students with the idea of ensuring a smooth transition from the lower secondary to the upper secondary school level. (Balnikova, 2021)

„The School Management Team considered that in one of the classes consisting of 10 girls and 7 boys of different ethnic origin and different social status where 7 of the children commuted from 3 settlements on the territory of the municipality to attend school, the presence and the contact with an older student from the same school would be beneficial and in the interest mostly of those children who were outside of their home and away from their families for the bigger part of the day.“ (Balnikova, 2021)

„The student assigned with implementing the above task came across as modest, intelligent, ambitious and hardworking. He was performing well at school. The teachers had a good opinion of him, which he fully justified with his qualities and achievements. He was respected by his classmates and had established friendly relationships with each one of them. He was always ready to help his peers with their studies but also in any other life situation.“ (Balnikova, 2021)

„He himself had a clear vision on how students at school can help each other. His strategy rested on the concept that students must learn to think, to express their opinion and to do what they want, still fulfilling their obligations. Every student must live with the understanding that they do something meaningful for themselves, for the school and for the society.“ (Balnikova, 2021)

„In his opinion, implementing an activity in support of the other students is in the students' best interest when it comes to their rights and personality, provided that the ethical standards between students and teachers are strictly observed. In his activity, he had two priority tasks: 1. The overall educational and youth work should aim at the development of intellectual skills, social culture and citizen engagement, needed for the students' full life in the constantly changing social relationships.“ (Balnikova, 2021)

2. „Creating pre-conditions for the students’ personal motivation and involvement, conscious and active participation in the teaching and youth process, in the school and extracurricular school activities and events.” (Balnikova, 2021)

Balnikova continues: *"The idea for this particular mentoring activity came spontaneously from the student himself back in the 2013/2014 study year when he realized that after finishing with his self-study in the afternoon hours, he had enough free time which he could use to help younger students who attended school on a full-day basis"* (Balnikova, 2021)

„He then shared his idea with his Class Teacher and both referred it to the School Management Team, represented by the School Director who approved of it and supported the initiative. So, during this first year that student spent every afternoon with the 6-year students taking part in their self-study, organized rest and interest-based activities." (Balnikova, 2021)

„During the “internship” the parameters of this activity became fully known. Solidified was the reputation of the student mentor who was not simply physically present at school or doing the work that someone else was supposed to do. Instead, he provided guidelines, advice, rendered support and encouragement, reminded to his younger peers about the importance of observing the rules and hence, helping the Educator as the teaching and youth work must be differentiated." (Balnikova, 2021)

For the purposes of the study, the student's self-initiative is of interest: “He himself spotted the areas in which he could be most helpful at the level of the class. His Action Plan included the following aspects:

1. Classroom atmosphere: competition, violence, friendship circles, are there students who feel excluded, ideas for mutual aid;
2. Classroom environment: cleanness, furniture lay-out, is the classroom accessible for everyone;
3. Relations with other teachers and any other class;
4. Incidentally arisen problems or possibilities;

5. The achievements of the class as a whole and of some of the class members;
6. Participation of the class as a whole and some of its members in school, municipal and other events;
7. Ways to celebrate the class holidays, birthdays and the trip destination.“ (Balnikova, 2021)

„During the time he spent with the 5-year students, the student mentor contributed to the formation and development of a sense of responsibility and collectivism. There was a substantial progress in boosting the personal motivation and engagement for a major part of the students, for a conscious and active participation in the teaching and youth process, in the school and extra-curriculum activities and events. The opinion of the teachers is that the students became more confident and determined to work independently.“ (Balnikova, 2021)

Balnikova states that *“another significant outcome is the fact that on the basis of his own experience, the student mentor contributed to the children overcoming the difficulties they encountered during their self-study and seeking the help from the Educator only in connection with the most difficult part of their self-study.“ (Balnikova, 2021)*

„Although not to a major extent, but as a result of the boosted confidence in their self-worth and capabilities, the average performance of the whole class and also of some students in particular became better. During the whole study year, the student mentor rendered his help and support in implementing all the class activities, never acted disregarding the rules and led by his own ego but always with the approval of the Class Teacher or the Educator. He shared with the children his experience in making posters, presentations, quilling cards. He played an active role in establishing friendships and creating likings, in overcoming antipathies, suggesting and encouraging the due respect towards the work of Educators and Teachers.“ (Balnikova, 2021)

„As a result of this one-year contact, the students started to express their joy, passion and dreams more freely in front of an older peer and started to integrate into the school life more easily.“ (Balnikova, 2021)

NGO Practices

The Amalipe Center for Interethnic Dialogue and Tolerance – Veliko Tarnovo³⁹ is developing an activity called “Peer-to-Peer Help” (Student Mentors), which is a part of their School Dropout prevention program.

The main objectives here are:

1. Attracting the active young people and engage them in school life;
2. Engaging the active young people in solving problems related to the school dropout of their peers;
3. Maintaining the connection of the upper secondary school graduates with their lower secondary school;
4. Motivating the students who have difficulties with their performance, unauthorized absences, aggressive behavior, etc. to ensure their better performance. Student mentors under this program become young people who are performing well at school and have the desire to become socially engaged by helping their peers.

Applying the peer-to-peer training approach helps finding a “common language” with the students facing a dropout. For each student who is at risk of dropping out, is performing poorly or is experiencing problems with their behavior, there is a trusted peer “attached” to them.

With the help of the Class Teacher and/or the Pedagogical Advisor/Head Teacher, a Work Plan is elaborated with regards to the at-risk student. This Plan is a part of the at-risk student profile. The student mentor does not have access to all the information from the profile, but only to a part of it (at discretion of the relevant teacher). The Plan also suggests in-, but also out-of-school work with the at-risk student.

The student mentor implements the following activities:

- Carries out the activities set out in the Joint Work Plan elaborated with regard to the at-risk student;

³⁹ The information is provided by Mrs. Teodora Krumova, Amalipe Center for Interethnic Dialogue and Tolerance

- On a monthly basis prepares a short description of his/her work and the achieved results;

Where the Amalipe Center supports upper secondary school students, the students are expected to take part in the work with students facing a risk of dropping out. The students supported by the Amalipe Emergency Fund have to be involved in the following activities:

- As mentors for students at risk of dropping out;
- In the School Parliament activities;
- Render help to the Teacher/Head Teacher in “Folklore of Ethnic Groups” (a freely elective subject), including also the classes in which successful Roma, etc. are presented;
- In joint activities together with the Parent Club.

The NGO “World Without Borders”⁴⁰ has successfully implemented two projects on the territory of Stara Zagora town. The projects were funded by America for Bulgaria Foundation in the period 2010-2013.

The projects “Effective Approaches for Encouraging the Early Childhood Education in the High-risk Communities” and “Improvement and Development of Models and Approaches for Encouraging the Early Childhood Education in the High-risk Communities” are focused on elaborating a complex of services aiming at early interventions for the development of basic social skills. Without those skills integration in the Bulgarian educational system at a later stage is impossible.

The effectiveness of the approaches applied (as described below) is based on several key factors for work in closed communities: the Social Center of the Organization is situated in the Roma neighbourhood; the NGO team is multi-ethnic and includes experts in this field; the NGO is well-known and accepted by the local Roma community; trust has already been established between the target group and the NGO team; the NGO maintains a network of contacts with various institutions dealing with the problems of children and minority groups.

⁴⁰ Author’s remark: The author has taken part in the elaboration and implementation of the projects. The records and access to data have been kindly provided by the “World Without Borders” Management Board.

Below are the main approaches used in the project elaboration and implementation:

The Bottom-Up Approach

- Organization of the resources on the basis of the expectations, concepts, projects and initiatives of the local Roma communities;
- The approach is implemented by Roma for Roma, hence creating preconditions for the creation of role models.

Innovative approach

The innovation related to its elaboration rests on:

- possibility for the development of particular resources still not investigated, ignored or underestimated, e.g. change of attitude in the community with the help of the informal leaders using the POL method;
- dissemination of information related to success to other places;
- elaboration of models applicable somewhere else;
- suggested are new solutions for overcoming the weaknesses and problems related to education or for elaboration of projects and programs with a focus on educational integration.

Working in a Network

- Exchange of outcomes, practices and know-how;
- Formal and informal networks;

Multidisciplinary work; Complex, Systemic and Multi-sectoral Approach

- Incorporated the main factors of the educational system (parent-child-teacher-community) as full participants.

The idea of World Without Borders was not to just make arrangements for a kindergarten in the Roma neighbourhood (in the sense of an all-day care) but to provide for an accessible service based in the community to meet the needs of the marginalized families and/or such families whose children due to their very young age (3-4 years) would not attend a creche and/or kindergarten outside the neighbourhood.

The projects have been elaborated on three main components which aim at complexity and completeness of the services provided.

Component 1: Early interventions for a better start of the Roma children in early childhood age;

Component 2: Changing the educational attitudes of the community leaders.

This was a new model which had not been applied and approbated. It is innovative in nature. The purpose of this component is to reduce the early school dropouts and to encourage the people living in the neighbourhood to start talking positively about education and professional realization. The intervention is based on the so-called “Social Diffusion Theory”. It suggests identifying opinion leaders from the community who are then trained in developing skills to speak to the others about the new behavior and afterwards supported during these everyday conversations.

Component 3: Raising the awareness of the Roma parents on their children’s needs (mentoring): working together with the parents aims at supporting (mentoring) the Roma parents in the decision-making process when it comes to their children.

The parents have received a full set of social and psychological counseling services focused on the care for the physiological needs of their children (depending on their age specifics) but also their emotional and psychological needs.

As qualitative outcomes achieved by implementing the activities, the below mentioned can be listed:

- motivators for acquiring education in early childhood age working actively with the parents and other centers of influence in the extended family;
- providing basic knowledge on successful and effective inclusion at a pre-school age by overcoming the language barriers and getting to know the Bulgarian community;
- bridge between the community, marginalized families and the de-segregation process;

- new model for educational inclusion as the process of de-segregation has failed many times.

This is what the NGO team members share 10 years later: “In the project implementation paradigm, we have not been emphasizing on teaching, since in the center of the service provision is the game activity and the encouragement. Due to this, the hired Pedagogical Specialists who have a higher education degree anyway, are not required to have formal qualifications for working with children in pre-school age. When children do not have the social experience needed for their age, the interaction with the children should have an entertaining and not didactic nature. The Day Work Program was a pilot one and it followed the family model as in the marginalized families there are 2-6 children of different age. Differentiation based on age facilitates the pedagogical work but hinders the child’s transition from an environment where the child is surrounded by brothers, sisters and neighbor kids, into the well-structured system of the creche and kindergarten.

The children who use the service are just starting to learn how to:

- *say their name and introduce themselves;*
- *sit on a child chair;*
- *get used to the assignments set by the Teacher;*
- *work independently; for the first time they have held a pencil, felt tip marker, paints... in their hands;*
- *work in a team;*
- *speak Bulgarian;*
- *look after another child unknown to them;*
- *clean their play place and their place for independent work;*
- *express their needs – asking for food, water, toilet;*
- *speak in front of a group;*
- *catch up with their beliefs about the surrounding world and nature;*
- *play active games (but not with a soft cloth ball or other archaic games typical for the Roma neighbourhoods);*
- *catch up with what they have missed in an emotional and cognitive aspect in the neighbourhood (ghetto).*

It makes no sense testing children who do not know Bulgarian using the admission test methods. This would leave the impression of irregular documentation.

For the World Without Borders team of significant importance is the current situation in the sense of roles and relationships in the family whose child uses the service. Interactive dolls and activities such as “Visiting Granny”, “Celebrating Birthdays” were introduced to fill in as much as possible the emotional gaps in the child’s mind.

The project team and the NGO management believe that the individual meetings with the parents during field work and organized events outside the NGO Social Center, have a serious impact on increasing the parents’ sensitivity and realizing the necessity of projecting the future of their children related to formal education.

We are well aware of the fact that we do not have a Psychologist assigned with the task to supervise the team, however, both the Methodologist and the Project Manager have a Master’s degree in Social Affairs. In the first project, the role of the Psychologist was very useful. However, in the second project, financed by America for Bulgaria Foundation, we were not able to financially justify this position.

We believe that one of the best ways to start activities for development of the parents’ capacity, are the trainings outside the neighbourhood...focused on interactivity and not care for the children. Because of the limited funds and probably inadequate justification this did not find place in these two projects, except for the organized trips.

The project team and the NGO management believe that the individual meetings with the parents during fieldwork and organized events outside the NGO Social Center, have a serious impact on increasing the parents’ sensitivity and realizing the necessity of projecting the future of their children which goes along with formal education.

The planned group meetings with the parents are mostly informative in nature, providing details about the deadlines and documents needed for the enrolment of their children in kindergarten/school, new initiatives concerning the parents...

One of the biggest challenges in front of the project team was the reluctance of the marginalized families living in the ghetto and near “Stefan Karadzha” Lower Secondary School (innermost for Lozenets neighbourhood) to enroll their children in “Hristo Smirnenski” Upper Secondary School, a segregated school in the periphery of the neighbourhood, or in a kindergarten, let alone a full-week one.

This is for the fact that:

- 1. parents find it easier if they do not have to spend much time in getting their children ready for school and taking them to school;*
- 2. children are at a close distance to their home – they will not get lost, they will come back home on their own...;*
- 3. the child is a member of an ingroup, the child will not be mocked about being Roma, he/she knows the other group members...;*
- 4. the adverse effect of poor education is underestimated;*
- 5. sometimes parents do comment that education in the segregated schools is not up to the standards and the students graduate practically illiterate, but they do nothing to improve the quality of education there;*
- 6. the poverty in the family and the inability to cover the cost of any additional teaching aids and consumables which the kindergarten and/or the school ask for: curtains, toilet paper, small repairs, equipment, security, extra books, puppet show, etc.*

Our reasons for not providing for a breakfast for the children are based on our observations that most parents send their children to school because of the breakfast. In the planning phase of both projects, we wanted to avoid this in particular”.

The model for working with parents is described by the author in the article „*The Intra Ray Model on the Work with Vulnerable Communities*” published in the *Journal of the Union of Scientists-Stara Zagora, "Science & Technologies"*, Volume VI, Number 7, Social Studies, p. 120-124⁴¹.

⁴¹ <http://www.sustz.com/journal/6/1616.pdf>

Several NGOs which have in their Management Board representatives of the Roma Community, implement as part of their projects mentoring in some shape or form without this being formally announced.

An example for this are projects/initiatives related to the promotion of role models in the Roma community. A very common project activity is the public discussion/Parents' School and hosting a successful representative of the Roma community.

case in general, the aim is to clarify the advantages of the educational integration and the importance of accepting others' differences by children, students and parents; encouraging dialogue and establishing contacts between parents from different ethnic groups and their engagement in the large school/kindergarten community.

The example set by the role models is viral and time stable. Certainly, it has many advantages but also stumbling stones:

- Recommended is that the invitee comes from the local community. Otherwise, children/students, respectively their parents will see them as being too abstract;
- Very few successful Roma people live in the Roma neighborhoods. Leaving the "ghetto" has become a part of the new subculture, the extrinsic culture which is adopted very naturally.

This is also the culture which the community is afraid of as whoever has adopted that extrinsic culture, they are no longer a part of the community. Here, that fear stretches even further: having adopted the extrinsic culture, that person will no longer accept their relatives in the sense that the family will suffer a loss. On many occasions relatives of mine, seeing me on the street walking with my colleagues, would simply mumble a greeting without stopping me for a chat only out of fear not to discredit me. This is sad...accepting the fact that you are not accepted...

An extended search on <https://www.cobiss.net/bg>⁴² for publications related to “successful” Roma, takes us to two sources: the article named “The Successful Roma: From the Deep-Rooted Historical Beliefs to the Contemporary Identity” and the book titled “Successful Roma”. The book was co-authored and is under the editorship of Prof. Nikolay Tilkidzhiev, published by East-West Publishing House. It is a result of a 3-year research project. In it, by detailed interviews and document analysis presented are Roma people occupying various positions.⁴³

The more stories we hear about successful Roma, the more stereotypes of the sort “the gypsy will put you in the sack and take you away” become meaningless. When the focus is on the positive stories, then the acceptance on side of the macro-society (albeit slowly), will be effective and sustainable. It’s not uncommon during a conversation among the members of a mixed ethnicity group, someone to turn around and say: “...but that doesn’t apply to you”...” Actually, it does. Even the weight of these words is heavier ...

The NGO “**Trust for Social Achievement Foundation**” has several program areas focused on investing in vulnerable communities (including but not only limited to the Roma community) by providing funding to NGOs and institutions.

⁴² Author’s remark: “COBISS is an organizational model for unifying libraries in a national library information system with shared cataloguing, consolidated bibliographic database/COBIB catalog, local bibliographic databases of participating libraries, COBIB library database, CONOR normative database and a number of other functions.”(<https://www.cobiss.net/bg/platforma-cobiss.htm/29.03.2023>)

⁴³ See <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=138789/26.02.2023>

Projects Related to Mentorship in the Field of Healthcare

One of the interesting programs is the program “The First 1000 Days” with its components for patronage care and care for children aged 0-3 years, which started in 2019 and is still ongoing. (See Table 1)

Project Name	Implemented by	Funding	Implementation Period
Nurse-Family Partnership Program - Bulgaria	Trust for Social Achievement		Jan 1 2016 - Dec 31 2023
Nurse-Family Partnership - Plovdiv	UMBAL St. George	BGN 568,958	Oct 1 2020 - Sep 30 2023
We Care Project	TSA		Nov 1 2018 - Dec 31 2022
The “invisible” people we can see	Initiative for Equal Opportunities Association	BGN 22,078	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
The “invisible” people we can see	Crime Prevention fund – IGA Association	BGN 123,467	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
The “invisible” people we can see	Hayatchi Association	BGN 18,901	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
Good Nutrition for a Better Future	Knowledge Association	BGN 33,746	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
Project Name	Implemented by	Funding	Implementation Period

Project Name	Implemented by	Funding	Implementation Period
Good Nutrition for a Better Future	Health and Social Development Foundation (HESED)	BGN 71,709	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
Good Nutrition for a Better Future	Future for the Children Association	BGN 54,540	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
Ordinance 26 in Action: For more healthy babies and happy mothers	Thirst for Life Association	BGN 40,940	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
Ordinance 26 in Action: For more healthy babies and happy mothers	National Network of Health Mediators	BGN 44,250	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
Ordinance 26 in Action: For more healthy babies and happy mothers	Club NGO	BGN 45,708	Nov 1 2020 - Sep 30 2022
Ordinance 26 in Action: For more healthy babies and happy mothers	LARGO Association	BGN 49,510	Nov 1 2020 - Sep 30 2022

Project Name	Implemented by	Funding	Implementation Period
Colorful tomorrow for our children	“Fund – IGA”, LARGO, Thirst for Life, Initiative for Equal Opportunities, Hayatchi, and Club of NGOs – Targovishte.	BGN 84,635	Aug 1 2021 - Sep 30 2022
First Years First Priority	TSA		Dec 15 2021 - Dec 31 2021
Nurse-Family Partnership - Sofia	Health and Social Development Foundation	BGN 6,812	Oct 1 2020 - Sep 30 2021
Nurse-Family Partnership - Plovdiv	National Alliance for Volunteer Action	BGN 47,454	Oct 1 2020 - Sep 30 2021
Nurse-Family Partnership - Sofia 2020-2021	II SAGBAL Sheynovo	BGN 211,368	Oct 1 2020 - Sep 30 2021
Online consultations for NFP families	TSA	BGN 15,000	Dec 1 2020 - May 31 2021
Support for Children aged between 0 to 3 in Nadezhda Neighborhood	“National Network of Health Mediators” Association	BGN 9,200	Dec 1 2020 - Apr 30 2021

Project Name	Implemented by	Funding	Implementation Period
COVID-19 – In the Help of the Children	Social Dialogue Association	BGN 7,400	Jan 1 2021 - Apr 30 2021
To Fight COVID-19	Future Foundation - Rakitovo	BGN 7,400	Dec 1 2020 - Apr 30 2021
Support for Families with Children and Pregnant Women	Hayatchi Association	BGN 7,399	Dec 1 2020 - Apr 30 2021
In Support of the Community	Crime Prevention Fund – IGA	BGN 7,400	Dec 1 2020 - Apr 30 2021
For a Better Health	Initiative for Equal Opportunities Association	BGN 7,400	Dec 1 2020 - Apr 30 2021
For the Child	Health and Social Development (HESED) Foundation	BGN 7,390	Jan 1 2021 - Apr 30 2021
Support for Families to Live in the Conditions of COVID-19	Thirst for Life Association	BGN 7,399	Jan 1 2021 - Apr 30 2021

Project Name	Implemented by	Funding	Implementation Period
RoMOMatter - Empowering Roma Girls' mattering through Reproductive Justice	European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme		Jan 1 2019 - Dec 31 2020
The Cause of Helping the Drowning IS NOT a Cause of the Drowning Themselves	Crime Prevention fund – IGA Association	BGN 6,498	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
Educational Toys Library	Initiative for Equal Opportunities Association	BGN 6,480	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
Game And Development	For Our Children Foundation	BGN 6,480	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
Alternative To Our Future	Mother Center – Alternative Association	BGN 6,498	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
For a Healthy Future	Social Dialogue Association	BGN 6,500	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
Mission Health 2020 – For the Whole Family	New Way Association	BGN 6,500	Oct 1 2019 - Nov 30 2020

Project Name	Implemented by	Funding	Implementation Period
With Care for Food and Nutrition	Health and Social Development Foundation (HESED)	BGN 6,498	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
Creation and Development of a Women's Self-Help Group in a Roma Community in Harmanli	National Network of Health Mediators	BGN 6,370	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
The World of Childhood - A Fairy Tale With a Happy Ending	Hayatchi Association	BGN 6,492	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
First Visit to the GP for a Newborn - Problems, Motivation, Change	Thirst for Life Association	BGN 6,500	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
Access to Health for All	Club NGO	BGN 6,450	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
Mobilization vs. Morbilization	LARGO Association	BGN 6,340	Oct 1 2019 - Nov 30 2020
For a Better Start in Life	Future Foundation - Rakitovo	BGN 6,500	Oct 1 2019 - Nov 30 2020

Project Name	Implemented by	Funding	Implementation Period
Nurse Family Partnership Program (NFP) within Bulgaria	Second Specialized ObGyn Hospital for Active Treatment Ltd	BGN 118,115	May 1 2016 - Apr 1 2019
Confident Parents for Successful Children	Equilibrium	BGN 70,278	Dec 1 2014 - Dec 1 2017
Nurse Family Partnership Project	Health and Social Development Foundation	BGN 192,801	Oct 1 2015 - Sep 1 2017
Thirst for Life	LARGO Association	BGN 40,555	Jan 1 2016 - Jul 1 2017
Support for Better Health and Education	NGO Club Association	BGN 65,088	Jan 1 2016 - Jun 1 2017

Table 1: Projects funded the under the programme “The First 1000 Days” in the period 2019-202244

For years Bulgaria has been applying the peer-to-peer training approach in the field of health education.

For the successful implementation of the programs for prevention and control of HIV/AIDS, financed by the Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria, components with a particular focus were differentiated.

⁴⁴ See <http://socialachievement.org/bg/kakvo-pravim/finansirani-proekti/?year=all&limit=all&category=11>

One of them was Component 7, i.e. Prevention and control of HIV/AIDS among young people.⁴⁵ Students of different ethnic origin, including Roma, were actively involved in it. At present "...health education at school continues to be a part of the curriculum subject "Biology and Health Education" and hence, the focus of work remains the biological and health information, but not the social and personal development of the young people and the formation of values and life skills which will enable them to develop and socialize as successful and effective individuals" (National Program for the Prevention and Control of HIV and sexually transmitted infections in the Republic of Bulgaria 2021 – 2025)

Another component which was differentiated suggests work with the Roma community where one of the activities is preventive **change of behavior in the community and as its sub-activity**: training for peer-to-peer trainers (leadership groups). The NGOs which after participating in a competitive procedure were approved for implementation of the low-threshold services in terms of the preventive activities, operated in the large regional towns: Sofia, Sofia metropolitan municipality, Varna, Burgas, Stara Zagora, Sliven, Vidin, Haskovo, Pazardzhik, etc.

At present in Bulgaria, the project "Mentorship Support for Roma Students in Healthcare", is being implemented, completing the component for providing scholarships to young Roma people (scholarship programs) within the "**Active Citizens Fund Bulgaria**" and **under the Financial Mechanism of the European Economic Area 2014-2021**. The project rests on the common values of respect for human dignity, freedom, democracy, equality and the rule of law, and respect for human rights, including the rights of persons belonging to minorities."(<https://socialachievement.org/bg/kakvo-pravim/finansirani-proekti/EDU/mentorska-podkrepa-za-studenti-ot-romski-proizhod-izuchavashti-zdravni-specialnosti/>)

"Mentors are qualified medical teachers, general practitioners, medical specialists, health care and public health professionals.

⁴⁵ Included is the author's observation for more than 13 years.

The program encourages scholarship grantees to organize or participate in small health-related projects with a focus on improving the awareness in Roma communities, disease prevention, providing free healthcare consultations. Mentors will have the opportunity to attend trainings in order to improve their mentoring skills and exchange experience with their colleagues." ⁴⁶

The Project “Together – Healthy Baby, Healthy Future”

The patronage care model, applied in the period of Socialist rule in Bulgaria, which has become less popular over the years, is again being implemented in several places under projects funded by the Trust for Social Achievement Foundation.

„The objective is “family nurses” (nurses and midwives) to visit on a regular basis in their home, vulnerable pregnant women up to 22 years of age and expecting their first child, from the start of their pregnancy up to the time their child reaches 2 years of age. The nurses provide consultations and instructions to the mothers on the pre-natal period, parenthood, guide them, if needed, accompany them to see a medical specialist and access social services, motivate them for further personal development. This is how the young women are supported in the process of developing parental skills and care for the health and growth of their children, as well as their goals for financial stability. The care provided under this program is aimed at the whole family-mothers, their partners and children. The expectations of the Trust for Social Achievement are that after the end of the pilot phase and the subsequent evaluation of the impact, this service to be integrated into the healthcare system and applied at a national level.” (<http://socialachievement.org/bg/kakvo-pravim/programni-oblasti/ranno-detsko-razvitie/pyrvite-1000-dni/>) Here the family midwife/nurse is in the role of a mentor.

⁴⁶ See <https://socialachievement.org/bg/kakvo-pravim/finansirani-proekti/EDU/mentorska-podkrepa-za-studenti-ot-romski-proizhod-izuchavashti-zdravni-specialnosti/>

The Project “Care for Children 0-3 Years”

Under the project “Care for Children 0-3 Years”, Trust for Social Achievement aims at improving the quality and access to care for children up to 3 years of age by building capacity in various partnering organizations, institutions and professionals. A part of the project activity is focused on trainings but also gathering evidence and analysis in support of the need for a change in the relevant policy at a local and national level. They are setting up a network of organizations and experts to contribute for more effective public policies.”⁴⁷

For several years, Roma students were supported, thanks to the funding for role models in early childhood. On one hand they were mentored by the NGO, approved for funding, and on the other hand - at kindergarten/school.

“My name is Rumyana Mihaylova and this is Daniela Ilieva. We are both Pre-school and Primary School Education students. For both of us studying at university is a dream come true. We have started our career journey together and we are determined to keep walking side by side. (see image 14)

We keep warm memories of our first Class Teacher as everything what we have achieved so far is thanks to her. She is the one who believed in us as we were the youngest in class and coming from poor families. Apart from reading and writing, she has taught us good manners, attitude and behavior. We have not seen such an understanding in many of our teachers though.

We were segregated into children of influential and non-influential parents. We still remember the words of some of our teachers telling us that we would neither take our state exams nor be admitted into university. We were constantly told that we do not stand any chance of further development. Here we are, several years later, really happy of the fact that we have become a part of the Faculty of Education at Trakia University. We are also greatly pleased with the fact that our internship

⁴⁷ <http://socialachievement.org/bg/kakvo-pravim/programni-oblasti/ranno-detsko-razvitie/pyrvite-1000-dni/>

gave us the opportunity to practice at a real educational institution in our early years of studentship.

Our main goal and aspiration is the positive profile formation of the contemporary teacher. For some, favourite teachers are those teachers who easily give their students good grades without necessarily demanding performance up to the standards. For others, just the opposite is valid. For third, a balance and a middle ground are of importance. Some of the students do encounter attitude as the above-described. This explains why we would like to get in class/kindergarten and teach: apart from contributing with knowledge, we can also set a good example to the young people.

The need to believe in themselves, they need someone to show them the human side of things which they will remember for a long time. In the 21st century, the teacher often has to play the role of a parent, friend and advisor. That is why we are grateful to those who tried to stop us. They taught us what we don't want to be.

We thank the Management and the staff at Lilia Kindergarten in Hrishteni for the warm welcome, for the kind attitude of the children there and all the support of World Without Borders. All of them have showed and proved us that the path we have chosen to go is the right one.⁴⁸

In 2022 both girls completed their bachelor's degree. At present, neither of them works in the field of education...

⁴⁸ See

<https://www.facebook.com/groups/363357914219/search/?q=ролеви%20модели>



Image 14: Rumyana and Daniela

Projects Related to Mentorship in the Social Sphere and Inclusion

The program BG06 “Children and Youths at Risk” was funded by the Financial Mechanism of the European Economic Area 2009-2014. The objective "is that the contribution of the donor countries (Iceland, the Principality of Liechtenstein and the Kingdom of Norway) is targeted at reducing the economic and social differences in the European Economic Area and strengthening the bilateral relations between the donor countries and the beneficiary countries through the provision of grants."⁴⁹

In accordance with the Memorandum of Understanding regarding the implementation of the Financial Mechanism of the European Economic Area 2009-2014, Bulgaria received a financial aid at the amount of EUR 78,6 million for funding of projects in the following priority areas:

- environment management and protection;
- climate change and renewable energy sources;

⁴⁹ See <https://web.mon.bg/bg/100314>

- civic society;
- human resources and social development;
- preservation of cultural heritage.⁵⁰

The main objective of the program “Children and Youths at Risk” is a model for social inclusion and the provision of various services for children and youths. For its achievement, 8 program areas have been defined, i.e. integrated management of the sea and inland waters; biodiversity and ecosystem; energy efficiency and renewable energy sources; funding sources of non-governmental organizations; children and youths at risk; public health initiatives; conservation and restoration of cultural and natural heritage; scholarships.⁵¹

"The total amount of the funding under the program, including the national co-funding, is EUR 10,153,074, where the contribution of the Financial Mechanism is EUR 8,630,113 (85%), and the amount of the national co-funding – EUR 1,522,961 (15%)."⁵²

For the effective implementation of the program BG06 “Children and Youths at Risk”, projects in the following areas were differentiated and approved:

The first component: "Youths at Risk" includes as its target group children and young people from the local communities aged 15-29 years and young people exposed to a higher risk of social exclusion and poverty. The following activities were carried out:

- Establishment of youth centers with the quality mark of the European Council;
- Applying effective programs for social inclusion, healthy life and prevention of the young people’s deviant behavior;
- Improving informal education;
- Improving the quality of work of the youth leaders and the Roma educational mediators;

⁵⁰ <https://web.mon.bg/bg/100314>

⁵¹ <https://web.mon.bg/bg/100314>

⁵² <https://web.mon.bg/bg/100314>

- Encouraging volunteership for the provision of youth services;
- Analysis of the risks for the development of young people and their needs;
- Social inclusion of the young people;
- Promoting the services among the young people for maximum transparency and accessibility;
- Providing for technical infrastructure.⁵³

Under the second component “Children at Risk”, the target groups were children aged 3-6 years; Roma mediators, kindergarten pedagogical and medical/social staff, municipal administration organizational staff and parents. The activities below were funded:

- “Boosting school readiness of children from socially disadvantaged or Roma families;
- Encouraging engagement of the parents and the community with regard to the necessity of training and education of the children after 3 years of age;
- Promoting and facilitating the work of the Roma Educational Mediators among the Community;
- Suitable trainings for the pedagogical specialists for work in a multicultural environment and providing intercultural education;
- Infrastructural improvements, elaboration of educational materials and teaching aids.⁵⁴

For investments in the human resources (the teams of the international youth centers), a third component was realized, i.e. “Capacity Building”, implemented by the Center for Educational Integration of Children and Youths from Ethnic Minorities. Funded were the following activities:

- “Training the staff at the youth centers;
- Qualification of the kindergarten staff;
- Preparation of Roma Educational Mediators;

⁵³ <https://web.mon.bg/bg/100314>

⁵⁴ <https://web.mon.bg/bg/100314>

- Preparation of local trainers;
- Preparation, translation and dissemination of educational materials;
- Studying the project implementation effects on the target groups;
- Evaluation of the project implementation outcomes;
- Conducting monitoring”⁵⁵

“Under the fourth component “Educational Integration, Health and Social Development”, the project is implemented by Krasna Polyana District, Sofia metropolitan municipality. The measures for which funding was provided are:

- Expanding the network of supplementary pedagogical and social-psychological services for children’s early integration;
- Conducting supplementary Bulgarian language trainings to help its mastering as a pre-condition for the students’ better performance at school;
- Developing school habits by the children; Formation of skills for a healthy life style;
- Fieldwork with Roma parents carried out by a Roma Mediator under the project;
- Preservation and development of the children’s cultural identity⁵⁶

The institution responsible for the elaboration and implementation of the program “Children and Youths at Risk”, is the Bulgarian Ministry of Education. (<https://web.mon.bg/bg/100314>)

Under Component 1 “Youths at Risk”, 10 project applications were submitted of which 4 were approved for the establishment of international youth centers in the municipalities Stara Zagora, Plovdiv, Vratsa and Dobrich⁵⁷

Under Component 2 “Children at Risk”, 47 project applications were submitted, of which 11 received funding.⁵⁸ At the youth centers, the main

⁵⁵ <https://web.mon.bg/bg/100314>

⁵⁶ <https://web.mon.bg/bg/100314>

⁵⁷ <https://web.mon.bg/bg/100309>; <https://web.mon.bg/bg/100286>

⁵⁸ <https://web.mon.bg/bg/100310>; <https://web.mon.bg/bg/100311>

activities are realized with the active participation of the young people, including those of Roma origin. One of the interventions often used is the peer-to-peer training. The equality and the lack of labelling plays a leading part in the everyday activities.⁵⁹ One of the initiatives of the International Youth Center – Stara Zagora, i.e. the Championship in Best Presentation Skills started on the suggestion of young people 6-7 years ago.⁶⁰ By **peer-to-peer training** and participation in various activities, the young people become empowered (See Image 15 and Image 16). The Youth Workers admit that young people become more confident not only in the interaction with their peers but also for the requirements of the job market. This is how we get to the other element of mentorship, i.e. **community empowerment, i.e. believing in your self-worth.**



*Image 15: Training Workshop: “How to Successfully Make Mistakes”,
topic: “Financial Literacy”*

⁵⁹ Interview with Monika Todorova, Educational Mediator at the International Youth Center in Stara Zagora.

⁶⁰ Interview with Zdravko Tenev, Youth Worker at the International Youth Center in Stara Zagora.



*Image 16 Training Workshop “How to Successfully Make Mistakes”,
topic: “Work and Creativity”*

Another initiative of the International Youth Center in Stara Zagora of interest, is the funding of small projects (up to BGN 1,000) through a youth competition on problems that they themselves have identified. A Youth Worker or an Educational Mediator takes part in and supports the process of the project application elaboration. The empowerment model stands out at the following levels:

- from the Youth Worker/Educational Mediator to the identified informal leader;
- from the informal leader to the peer group.

At present, in Bulgaria, 4 more Youth Centers are being established (Pernik, Gabrovo, Montana and Burgas), and their number is expected to reach 28.⁶¹

⁶¹ Interview with Neli Mineva, Youth Worker at the International Youth Center in Stara Zagora

Upcoming is the establishment of a training center in Sofia which will train Youth Workers and build capacity for the effective work of the Youth Centers throughout the country.⁶²

With the peer-to-peer training, continuity is easier. The role of the Peer Mentor is more beneficial both in the formal but also in the informal education.⁶³

The Arete Youth Foundation in 2020 launched the initiative for a National Camp for Roma girls. "The camp is a three-day intensive and interactive event for Roma girls aged 16-25 years. The camp program consists of lectures and seminars to support the development of skills and confidence for social and educational achievements among the young Roma women. Girls have the opportunity to interact with female role models from the community, to learn social and leadership skills, and attend lectures on issues that modern women face today! The topics discussed during the event were the challenges faced by the Roma women: human trafficking, prevention of the early marriages and discrimination. Other topics dealt with during the camp were the educational opportunities which the Roma girls have, setting goals and their achievement, the resistance and the pressure by their parents and peers forcing them to drop out from school and getting married at a very early age.⁶⁴

Here, we can also point out the socio-pedagogical model which has been approbated and implemented in Maksuda district, Varna for 12 years now. The neighborhood is populated mainly with Roma. The focus of the model is the informal education of children and young people from vulnerable communities. (Rizov, 2020)

"The idea of the socio-pedagogical model for working with children and youths is to come out with a highly adaptable process with regard to the

⁶² Interview with Vesela Mareva, Manager of the International Youth Center in Stara Zagora

⁶³ Interview with Simona Terzieva, Community Center "Napredak – 1902" Zimnitsa, Maglizh Municipality

⁶⁴ <http://areteyouth.org>

individual, group and community needs in every particular situation. Working with children and young people from vulnerable communities suggests the realization of goals connected with improving their life situation by teaching them certain knowledge, skills and attitudes leading to the expansion of their decision-making abilities, making new choices and resolving problems." (Rizov, 2020).

By skillfully combining the academic work and the direct contact with vulnerable communities (and not only) through the “Co-Participation Association”, Rizov points out several components of the model, i.e. - fieldwork, group work, individual case work and work with the local community. The Mobile Worker (whether Junior or Senior) is provided additional support by a Psychologist, Social Worker, etc. (Rizov, 2020). Here, the Mobile Worker plays the role of a Mentor.

Conclusion

At a time when information and the Internet are spreading at such a high speed among young Roma, and the birth rate continues to be high, it is easy to understand the broad scope of the upcoming transformations onto which the State and the NGOs should focus their efforts. Considering the above, it becomes clear that the emphasis when working with Roma communities in terms of mentorship, should be at two levels: work at an individual level with the (motivated) individual and work at a collective level (with the whole community), to achieve fast results in the short run. The integrated measures (absent at a state policy level) should cover several spheres: education, labor, housing and healthcare in order to provide for sustainable and effective results in the long run. It is recommended that the programs and measures are differentiated. Moreover, of significant importance is the title of the project itself, formation of skills or development of skills in particular...The Roma community in Bulgaria does not feel the need of trainings to improve their language culture, as they do not have a command of the Roma language (there are large communities where people do not speak their mother tongue, i.e. the Roma language); of parents' schools where the main topic will be the benefits from education and prevention of early marriages.

Today, in the Bulgarian Roma community, the share of the Roma people with formal education who do not want to be targeted as “living in the ghetto”, and seen simply as a target group, is more and more increasing. With their formal qualifications of professionals in a particular field, these Roma people are ready to take part in all spheres of public life side by side with the majority. It is to be noted that due to the challenges which have piled up over the years in front of the Roma community, few are the projects in Bulgaria, including pure elements of mentorship. In addition, I would like to point out the need of reviewing the project quantitative results and the search for a balance between quantity and quality. Sustainable change can only be achieved by long-term interventions and human resources motivated to implement it. One of these measures is mentoring. The specifics of work in the Roma community emphasizes the paradigm of involving the community not only as a target group but also as an actual doer and planner. The sustainable and effective interventions can only take place if we start with a step-by-step change.

References

Books, articles:

- Balnikova, M., (2019) “The Role of the Student Mentor or Practical Steps for Establishing the Class and Its Inclusion in the School Community”, Papers of the National Scientific-Practical Conference 2016 'Intercultural Education as a Means to Reduce Dropout of Roma Children from School,' Amalipe Center for Interethnic Dialogue and Tolerance, Veliko Tarnovo, ASTARTA, ISBN 978-954-350-271-4, pp. 175-180, <https://amalipe.bg/wp-content/uploads/2022/08/Sbornik-dokladi-2015-2016-1.pdf> (Accessed 01.02.2023)
- Nunev, Y. (2021) The Teacher's Assistant during the Period of Bulgarian Enlightenment and in Our Modern Times, *Pedagogika-Pedagogy* Volume 93, Number 6, ISSN 1314–8540 (Online), ISSN 0861–3982 (Print), p. 806-820

- Peneva, M. (2019) Mentoring in Modern Education, Astarta, ISBN: 978-954-350-277-6
https://drive.google.com/file/d/1OFm_0kVGDBBy750HjHkO9CSeweWYiRn2/view (Accessed 01.12.2022)
- Rizov, Il. (2020) Social-Pedagogy model for Non-formal Education of Children and Youth People from Vulnerable Communities – Yearbook of University of Shumen “Konstantin Preslavsky.” Shumen, 2020, pp. 407-418 <http://conference-pf.shu.bg/files/2020/dokladi/ilian-s-rizov.pdf> (Accessed 01.02.2023)

Documents:

- National Action Plan for the period 2022-2023 for implementation of the National Strategy of the Republic of Bulgaria for Equality, Inclusion and Participation of the Roma 2021-2030. <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1541> (Accessed 24.01.2023)
- National Action program for the prevention and Control of HIV and sexually transmitted infections in the republic of Bulgaria 2021 – 2025.
https://www.mh.government.bg/media/filer_public/2021/08/13/21rh594pr1.pdf (Accessed 01.02.2023)
- The National Strategy for Roma Equality, Inclusion and Participation 2021-2030, Approved on 04.05.2022 <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1541> (Accessed 24.01.2023)

Websites:

- Approved Projects Component 1 <https://web.mon.bg/bg/100286/>
 (Accessed 24.01.2023)
- Approved Projects Component 2 <https://web.mon.bg/bg/100311/>
 (Accessed 24.01.2023)

<https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=138789/> (Accessed 26.02.2023) Access to the provided link is free, but registration for the platform is required.

<https://www.cobiss.net/bg/platforma-cobiss.htm/> Accessed 29.03.2023
Information regarding Programme BG06 “Children and Youths at Risk”
<https://web.mon.bg/bg/100314/> (Accessed 24.01.2023)

Project Proposals - Component 1 “**Youths at Risk**”
<https://web.mon.bg/bg/100309/> (Accessed 24.01.2023)

Project Proposals - Component 2 “Children at Risk”
<https://web.mon.bg/bg/100310/> (Accessed 24.01.2023)

Website of Areté Youth Foundation <http://areteyouth.org/> (Accessed 01.02.2023)

Website of Foundation Trust for Social Achievement
<http://socialachievement.org/bg/kakvo-pravim/finansirani-proekti/?year=all&limit=all&category=11/> (Accessed 25.03.2023)

Website of NGO CENTER FOR INTERETHNIC DIALOGUE AND TOLERANCE AMALIPE <https://amalipe.bg> (Accessed 01.02.2023)

Website of NGO World Without Borders
<https://www.sviatbezgranici.org/> (Accessed 01.02.2023)

Facebook links:

<https://www.facebook.com/groups/363357914219/search/?q=ролеви%20модели>

<https://www.facebook.com/photo?fbid=1994018127580938&set=pb.100009183096104.-2207520000>

Das Projekt »Schule für alle« der Universität Bielefeld: ein Mentoring-Projekt mit rassismuskritischen Ansätzen in Deutschland

Catania Pieper, Brigitte Kottmann, Anne Reh

Einleitung

Der Zusammenhang von (Kinder-)Armut, Migration und Bildungsungleichheit sowie Bildungsbenachteiligung ist in der BRD im internationalen Vergleich seit vielen Jahren überdurchschnittlich, was regelmäßig u.a. im Rahmen der PISA-Studien aufgezeigt wird. Ursächlich dafür sind sowohl Herkunftseffekte als auch Prozesse institutioneller Diskriminierung, die bewirken, dass Kinder aus weniger privilegierten Familien für gleiche Leistungen schlechtere Bewertungen bekommen. In der Konsequenz sind sie an Gymnasien unter- und an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert (vgl. Gomolla 2013; Panagiotopoulou & Winter 2019; Steinmetz et al 2021).

Um die weitreichende Macht von institutionellen Diskriminierungs- und Selektionsprozessen aufzuzeigen, kann exemplarisch auf den Fall von Nenad Mihailovic verwiesen werden (vgl. Schumann 2019): Das Landgericht Köln hat im Juli 2018 das Land NRW wegen des Vorenthalts von Bildungschancen zur Zahlung von Schadensersatz verpflichtet. Der zu dem Zeitpunkt des Prozesses 21-jährige wurde zu Unrecht im Jahr 2006 von Sonderpädagog:innen als geistig behindert kategorisiert und gegen seinen Willen auf einer Förderschule unterrichtet, was zudem nicht im Einklang mit der UN-Behindertenrechtskonvention steht. Nenad Mihailovic gehört der Gruppe der Roma an, er musste im Jahr 2006 in Bayern einen Intelligenztest absolvieren, der ihm einen niedrigen IQ von 60 bescheinigte. Nenad war gerade aus Serbien nach Deutschland migriert, konnte ebenso wie seine Mutter, die ihn zu dem Test begleitete, Romanes sprechen, aber nur wenig Deutsch. Das IQ-Testergebnis begleitete ihn während seiner gesamten Schullaufbahn und wurde erst im Rahmen des Prozesses revidiert – auf einen IQ-Wert im Normalbereich, mittlerweile hat er die Mittlere Reife erreicht.

Der Fall von Nenad Mihailovic steht exemplarisch für mehrere Aspekte: Erstens für den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung, was dem meritokratischen (Selbst-)Verständnis des Bildungssystems massiv widerspricht (vgl. Panagiotopoulou & Winter 2019). Zweitens für die in der Regel machtvolle und hierarchische Funktion sonderpädagogischer Statusdiagnostik (vgl. Kottmann, Miller & Zimmer 2018). Drittens für die Dominanz der selektiven Struktur des deutschen Bildungssystems, das gegen die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention verstößt und keinen diskriminierungsfreien Zugang zu inklusiver Bildung ermöglicht (vgl. Steinmetz et al 2021).

In dem vorliegenden Beitrag gehen wir zunächst auf die Bildungssituation von Sinti:ze und Rom:nja ein, bevor wir daran anschließend eine rassismuskritische Auseinandersetzung als ein Merkmal von professionellem Lehrer:innenhandeln darlegen und diese an drei Dimensionen konkretisieren. Im Weiteren stellen wir das Mentoring-Projekt »Schule für alle« vor, das seit 1994 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld verankert ist. Im Fokus der Projektbeschreibung stehen insbesondere die teilnehmenden Kinder sowie die teilnehmenden Lehramtsstudierenden. Entlang einer chronologischen Systematisierung werden ausgewählte Projektbausteine und deren Bedeutung für die Kinder und (verkürzt) für die Lehramtsstudierenden konkretisiert. Um die Vielfältigkeit der Ausgangssituationen der teilnehmenden Kinder ausschnitthaft zu illustrieren, werden insgesamt drei Fälle vorgestellt. Die kontroversen Ausgangssituationen repräsentieren, dass weder von den Sinti und Roma Kindern im Projekt gesprochen werden kann, noch in einer anderen typisierenden Art und Weise. Aus der Projektlogik heraus werden Chancen und Potenziale dargelegt, so dass positive Synergien des Projekts deutlich werden. Ein zusammenfassendes Fazit schließt den Beitrag ab.

Bildungsbenachteiligung von Sinti:ze und Rom:nja

Im Jahr 2014 spricht Benz provokant von einer Salonfähigkeit des Antiziganismus (vgl. Benz 2014, S. 49). Eine Aussage, die er außerhalb von Bildungskontexten formuliert, aber die für diese ebenso hinterfragt werden muss, wenn im deutschen Bildungssystem Sinti:ze und Rom:nja nach wie vor deutlich benachteiligt werden, obwohl ihre empirisch mehrfach nachgezeichnete fatale Bildungssituation seit langem bekannt ist und (politische) Maßnahmen erfordert (vgl. Strauß 2011, 2021). Das durchschnittliche Bildungsniveau von Sinti:ze und Rom:nja ist häufig eher niedrig. Die Studie „RomnoKher: Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland“ (2011 & 2021) offenbart gravierende Bildungsbenachteiligungen, wenn zum Beispiel mehr als jede vierte Person keinen Schulabschluss hat (28,9%), 11,7% eine Förderschule besuchten und im direkten Vergleich dazu lediglich 8,8 % ein Gymnasium. Zudem konnte knapp weniger als die Hälfte (44,9%) keine Hilfen in der Familie bei den Hausaufgaben erhalten. Ergebnisse, die einen Reproduktions- bzw. zirkulären Prozess der Bildungsbenachteiligung erahnen lassen und gleichzeitig die Bedeutung von informellen Bildungsangeboten für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene markieren (vgl. Cudak & Rostas 2021, S. 28 ff.; Strauß 2011, S. 4).

Darüber hinaus berichteten viele der Befragten (62,7%) von Erfahrungen mit offener und verdeckter Diskriminierung in Form von alltäglichen antiziganistischen Beschimpfungen und Vorurteilen, unabhängig von der besuchten Schulform (vgl. Cudak & Rostas 2021, S.35). Bereits im Jahr 2011 beschreibt Strauß es als „[e]rschreckend [...], dass Antiziganismus offensichtlich auch auf Seiten der Lehrkräfte nach wie vor vorhanden ist und im Schulalltag offen artikuliert wird“ (Strauß 2011, S. 3). Obwohl die Ergebnisse der ersten Studie (2011) bereits öffentlich diskutiert und darauf aufbauend politische Maßnahmen und konkrete Handlungsempfehlungen ausgearbeitet wurden, zeigt sich auch weiterhin ein vergleichbares Bild von strukturellen Bildungsbarrieren und Formen der institutionellen Diskriminierung für Sinti:ze und Rom:nja (vgl. Cudak & Rostas 2021, S. 35; Scherr 2019, S. 93; Trauschein 2014, S. 159). Ein

Abbild, das vor einem historischen Hintergrund als eine „fortgesetzte Exklusion“ (Reuter 2021, S. 52) bezeichnet werden kann, weil sie teilweise nach wie vor (auch) aus der deutschen Geschichte erwächst und sich in ihr manifestiert (vgl. Koch 2010, S. 257). Nach Strauß (2011) belegt „[d]ie desolante Bildungslage im Blick auf formale Bildung (Schul- und Berufsabschlüsse) ein gravierendes Versagen des deutschen Bildungssystems“ (Strauß 2011, S. 5). In der Konsequenz ist eine Systemveränderung notwendig, die an institutionellen Strukturen ansetzt, statt individuelle Einzelfälle zu betrachten. Ein Appell, der von unterschiedlichen Seiten bekräftigt wird (vgl. Benz 2014, S. 192), wenn beispielsweise Rassismuskritiker:innen fordern, einen kritischen Blick auf dominanzkulturell geprägte Institutionen, ihre Strukturen und die Interaktivität der in ihr Handelnden zu richten.

Bereits innerhalb der ersten „RomnoKher-Studie“ (2011) wurde die Bedeutung von informellen Bildungsangeboten herausgearbeitet und eine darauf aufbauende bildungspolitische Handlungsempfehlung formuliert, die auch eine gezielte Konzeptionierung und Implementierung von Mentoring-Projekten vorsieht (vgl. Strauß 2021, S. 10). Das Bielefelder Mentoring-Projekt »Schule für alle« teilt grundsätzlich die Einschätzung zur Bedeutung von informellen Bildungsanlässen für bildungsbenachteiligte Kinder, öffnet allerdings seine Projektür für alle Kinder, die von bildungsungleichheitsbezogenen Faktoren umgeben sind. Im System verwurzelte Reproduktionsprozesse einer bildungsbezogenen Ungleichheit erfahren im Projekt parallel Aufmerksamkeit, wenn den teilnehmenden Lehramtsstudierenden ein Praxisort der lebensnahen Professionalisierung geboten wird, um zum einen unmittelbar für die Kinder und zum anderen langfristig gesehen einen Beitrag zum Aufbruch einer bildungsbezogenen Chancengleichheit leisten zu können. Bevor das Projekt »Schule für alle« vorgestellt wird, wird zunächst Rassismuskritik als ein Merkmal von professionellem Lehrer:innenhandeln beschrieben. Die dort erarbeiteten Dimensionen einer rassismuskritischen Professionalisierung werden anschließend als Argumentationsfolien für konkrete Professionalisierungsanlässe innerhalb des Projekts genutzt.

Rassismuskritik als Merkmale von professionellem Lehrer:innenhandeln

Die bereits erwähnten Ergebnisse der Bildungslage von Sinti:ze und Rom:nja (vgl. Strauß 2011, S. 5), gepaart mit den berichteten Erfahrungen von verdeckter und offener Diskriminierung im schulischen Alltag, die sowohl von den Schüler:innen als auch von den Lehrkräften ausgeht (vgl. Cudak & Rostas 2021, S.35; Strauß 2011, S. 3), avanciert die Notwendigkeit, rassismuskritische Ansätze stärker in die (universitäre) Lehrer:innenbildung aufzunehmen. Dies drückt sich in drei Dimensionen aus: Eine reflexive Auseinandersetzung mit (1) dem eigenen Hintergrund und (determinierten) Normalitätsvorstellungen in Beziehung mit (2) der Vielfalt bzw. Heterogenität der Schüler:innen im Kontext Schule, die wiederum in einem direkten Bezug zur (3) dominanzkulturellen Gesellschaft gerahmt wird, stellen hier einen Prozess der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen dar. Denn, wenn persönliche, institutionelle und gesellschaftliche Differenzierungs-, Diskriminierungs- und eben auch Rassismusverhältnisse sowie ihre verwobenen Beziehungen zueinander zum Reflexionsgegenstand gemacht und vor dem Hintergrund von Anerkennungstheorien betrachtet werden, kann ein weiterer Meilenstein für eine inklusive Schullandschaft gesetzt werden. Dass es sich bei dem dreigeteilten Professionalisierungsprozess um eine systematische Differenzierung handelt, verdeutlicht ihre Reziprozität, die folgend näher beschrieben wird.

Eines der zentralen Ergebnisse aus den theoretischen Diskursen zum Rassismus, hier am Beispiel des Antiziganismus, ist, dass Rassismus nicht von den betroffenen Personen ausgeht, sondern die Ursachen bei denjenigen liegen, die ihn verdeckt und/ oder offen praktizieren (vgl. End 2017, S.46), sprich in Formen der interaktiven Diskriminierung (vgl. Mecheril u.a. 2020, S. 8). D.h. in einer rassismuskritischen Bildungsarbeit sollte zunächst der Verantwortungsbereich der eigenen Person besondere Aufmerksamkeit erfahren (1). In der (universitären) Lehrer:innenbildung, wie auch in anderen Bildungsbereichen, wird dafür häufig - neben weiteren - auf Konzepte der Anti-Vorurteilspädagogik zurückgegriffen. Allerdings liegt in diesen die Gefahr, dass über Aussagen zu kollektiven

Diskriminierungserfahrungen Vorannahmen, Vorurteile und Stereotype eher gefestigt werden, statt diese - wie beabsichtigt - zu hinterfragen oder aufzudecken. Somit können Lehr- und Lernformate, in denen eine vermeintliche Reflexion initiiert wird, „selbst zum Ort und der Quelle der Diskriminierung“ (Mecheril u.a. 2020, S. 5) werden. Zudem resultiert aus jeder exklusiven Bearbeitung von einzelnen Personengruppen ein Sonderstatus, was tendenziell zur Fortschreibung der Exklusion beitragen kann (vgl. End 2017, S. 50; Koch 2010, S. 257; Reuter 2021, S. 52). Hier liegt eine Performativität vor, die Boger (2015) als Trilemma der Inklusion bezeichnet. Boger arbeitet heraus, dass die von ihr erarbeiteten drei Säulen der Inklusion (Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion) qua Inklusionslogik nie gemeinsam auftreten können, weil jeweils zwei Säulen die dritte Säule stets ausschließen (vgl. Boger 2015, S. 53ff.). Die Thematisierung dieses unauflösbaren Trilemmas gehört zur Lehrer:innenprofessionalität, um (auch) einen reflexiven Zugang zu eigenen (impliziten) Vorannahmen, Vorurteilen und Stereotypen zu erhalten, diese über verschiedene theoretische und praktische Verfahren zu dekonstruieren und entlang von unterschiedlichen Reflexionsfolien abzubauen. Solche Prozesse der Selbstreflexivität ermöglichen, die eigene pädagogische Praxis als (angehende) Lehrer:in professionell(er) gestalten zu können und den eigenen (häufig unbewussten) Beitrag bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit zu verringern (vgl. Ditton 2016).

Da die Bildungsbiographien von Sinti:ze und Rom:nja nicht als individuelle Bildungsgeschichten zu lesen, sondern vielmehr Ausdruck von strukturellen Bildungsbarrieren und Formen der institutionellen Diskriminierung des deutschen Bildungswesens sind (vgl. Cudak & Rostas 2021, S. 35; Scherr 2019, S. 93; Trauschein 2014, S. 159), bedarf es (auch) einer rassismuskritischen Perspektive auf die institutionellen Strukturen von Schule (2) und beispielsweise eine Betrachtung ihrer gesellschaftsrelevanten, selektiven Funktionslogik sowie ihres Geprägtseins von Dominanz- und Differenzierungsverhältnissen (3). Dabei ist es entscheidend zu erkennen, dass Rassismus - und hier konkret der Antiziganismus - ein Phänomen ist, „[...] dessen Ursachen und Entstehungsbedingungen in der dominanzkulturell geprägten

Gesellschaft gesucht werden müssen“ (End 2017, S. 46). Und gleichzeitig „[...] Bildungsinstitutionen Teil einer von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogenen gesellschaftlichen Formation sind“ (Mecheril u.a. 2020, S. 9), die wiederum auf die einzelnen Individuen wirken. In diesen Zitaten wird die Reziprozität deutlich, wenn die eigenen Denk- und Handlungsmuster, (implizit) die pädagogische Praxis von Lehrer:innen mitbestimmen, in der historisch und gesellschaftlich gewachsene Diskriminierungsstrukturen verankert sind. End (2017), der diese Zirkularität wesentlich kleinschrittiger darstellt, resümiert abschließend:

„Daraus folgt, dass eine wirkungsvolle antiziganismuskritische Bildungsarbeit nicht lediglich den Rassismus Dritter thematisieren darf, sondern Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis begreifen muss, das Lehrende, Lernende und die sie organisierenden Institutionen und Strukturen durchzieht. [...] Auch bei den Lernenden dürfen Vorurteile nicht als individuelle Einstellungen und Fehler betrachtet werden, sondern müssen in ihrem gesellschaftlichen Kontext reflektierbar und dekonstruierbar gemacht werden. Pädagogische Konzepte sollten die Stereotype des Antiziganismus, die Geschichte der Verfolgung oder die diskriminierenden Strukturen also nicht als äußerliches Objekt begreifen, über das Kenntnisse vermittelt werden, sondern als einen gesellschaftlichen Zusammenhang, der die Lernenden, ebenso wie die Lehrenden und die Lernsituation durchzieht“ (End 2017, S. 48).

Rassismuskritische Zugänge sind bislang eher selten in der (universitären) Lehrer:innenbildung verankert, was eine Lücke in der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen abbildet, wenn die empirische Praxis immer wieder Prozesse der institutionellen und strukturellen Diskriminierung aufdeckt. Eine Nicht-Thematisierung von Dominanz- und Differenzierungsverhältnissen in der Gesellschaft, in der Schule, im (eigenen) Lehrer:innenhandeln, verstärkt jedoch offene und verdeckte Formen des Rassismus und der Diskriminierung und führt zu einer anhaltenden Fortschreibung (vgl. Mecheril u.a. 2020, S. 2). In Anbetracht dessen wird hier ein deutliches Desiderat der Professionalisierung von (angehenden) Lehrer:innen sichtbar, das einen

unmittelbaren Handlungsbedarf einfordert (vgl. Karakaşoğlu, Mecheril & Goddar 2019).

Eine rassismuskritische Professionalisierung begleitet Lehrer:innen ihre gesamte Berufszeit über und ist somit als Prozess zu verstehen. Lehrer:innen müssen sich folglich immer wieder selbst als Person und ihr pädagogisches Handeln im Kontext Schule vor gesellschaftlichen Differenzierungs-, Diskriminierungs- und Rassismusverhältnissen zum Gegenstand der Reflexionen machen. Wie im Projekt »Schule für alle« eine rassismuskritische Perspektive der Lehramtsstudierenden angebahnt und ausgebaut werden kann, wird in der folgenden Projektbeschreibung an den entsprechenden strukturellen und inhaltlichen Bausteinen aufgezeigt.

Das Projekt »Schule für alle«

»Schule für alle« ist ein Mentoring-Projekt der Universität Bielefeld, das bereits auf eine mehr als 25-jährige Tradition fußt. Im Jahr 1994 wurde es von Prof. Dr. Dagmar Hänsel in Zusammenarbeit mit Marianne Zimmer initiiert und ist seither ein fester Bestandteil der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Es richtet sich zum einen an Grundschulkindern, die von bildungsrelevanten Benachteiligungsfaktoren umgeben und/ oder betroffen sind, und zum anderen an Studierende des Lehramts Grundschule und des kombinierten Studiengangs Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik (Kottmann 2021). Damit ermöglicht das Projekt den Kindern eine individuelle Förderung und gibt ihnen gleichzeitig einen (ggfs. exkludierenden) Sonderstatus, der von den Studierenden bspw. vor dem Hintergrund des Trilemmas nach Boger und rassismuskritischen Perspektiven in der universitären Begleitung reflektiert werden muss.

Die teilnehmenden Kinder

Seit Projektbeginn bestehen feste Kooperationsstrukturen mit ausgewählten Grundschulen in Bielefeld, die nach Angaben des kommunalen Bildungsberichts in Einzugsbereichen mit einer „hohen

bildungsrelevanten Belastung“ liegen. Am Projekt »Schule für alle« nehmen in der Regel Kinder des zweiten und dritten Schulbesuchsjahrs teil, die von einer Lehrkraft ausgewählt und nach Rücksprache mit der Schulleitung und den Erziehungsberechtigten vorgeschlagen wurden. Hierbei handelt es sich um Kinder, die von herkunfts- und sozialbedingten Bildungsbenachteiligungen umgeben und/ oder betroffen sind (vgl. Kottmann 2021). Konkret meint das, dass bei einigen Kindern schulische Misserfolge beobachtet werden und eine Form schulischer Selektion angedacht wird, z.B. ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vermutet wird oder bereits diagnostiziert wurde. Es nehmen aber auch Kinder am Projekt teil, bei denen z.B. sprachliche Barrieren Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Alltag erschweren, die wenig (Selbst-) Sicherheit im schulischen Alltag aufbauen, die wenig häusliche Unterstützung (auch) in schulbezogenen Angelegenheiten erfahren, die wenig Vertrauen in ihre eigenen, schulischen wie schulübergreifenden Fähigkeiten haben, die ihre Freizeit fast ausschließlich mit den neuen Medien verbringen, die ihre unmittelbare Wohnumgebung mit verschiedenen Freizeitmöglichkeiten kaum kennen und wahrnehmen, die einen familiären Schicksalsschlag erleben mussten, etc. Die exemplarisch gewählten Skizzierungen verdeutlichen, dass sich die bildungsbenachteiligten Faktoren im schulischen Kontext zeigen können, jedoch nicht zwangsläufig müssen. Über die offene Zielgruppenbeschreibung beabsichtigt das Projekt »Schule für alle« uneingeschränkt allen Kindern Chancen der Bildungspartizipation und Bildungserfolge zu eröffnen, wenngleich die Zahl der Plätze begrenzt ist (vgl. Kottmann 2007a, S. 32). Dies ist nicht nur anschlussfähig an die Zielsetzung der Grundschule eine Schule für alle Kinder zu sein, sondern ebenso an die Berücksichtigung der Vielfalt der Kinder (vor allem im schulischen Kontext) und beinhaltet ebenso die in der dritten Dimension angedachte Bearbeitung gesellschaftlicher Strukturen, die sich auf die Benachteiligung von Kindern in schulischen Kontexten auswirken. Das Projekt »Schule für alle« konnte bereits mehr als 500 Kinder erreichen, von denen etwa 16 Kinder (zumeist von den Lehrkräften) als „Sinti und Roma“ bezeichnet wurden. Um zu verdeutlichen, dass jeweils die Ausgangssituationen der Kinder für die Projektteilnahme

entscheidend sind und kein spezifisches Merkmal, werden im vierten Teil drei Fallportraits vorgestellt. Zuvor wird der Projektverlauf näher beschrieben, um (auch) die Schwerpunkte der Fallportraits sowie die Entwicklungen einordnen zu können.

Projektverlauf für die teilnehmenden Kinder

Im Folgenden wird der Projektverlauf für die teilnehmenden Kinder anhand einer chronologischen Grafik näher beschrieben (siehe Abbildung 1). Weil die Studierenden in diesem Prozess eine entscheidende Rolle einnehmen, wird der Projektverlauf für die Lehramtsstudierenden zur Vollständigkeit mit aufgenommen (markiert über die graue Schriftfarbe). Außerdem kann das verwendete Datenmaterial für die Fallportraits (Erstgespräche, Theorie-Praxisberichte) im Projektverlauf entsprechend eingeordnet werden.

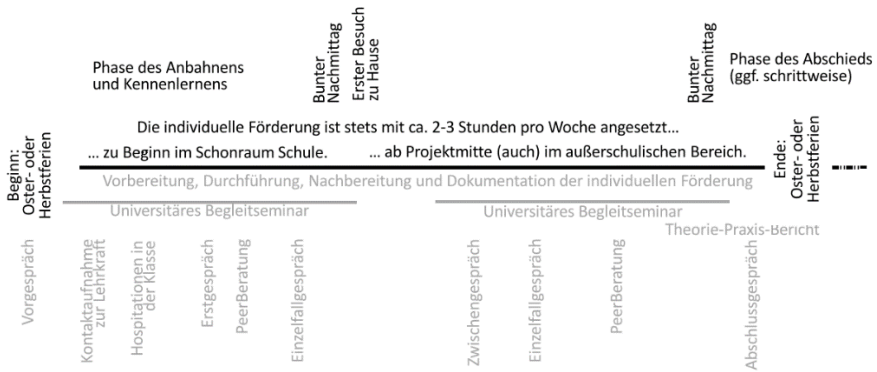


Abbildung 1: Projektverlauf für die teilnehmenden Kinder (und Lehramtsstudierenden (erstellt von den Autor:innen dieses Beitrags)

Das Projekt »Schule für alle« hat eine Laufzeit von einem Jahr (bzw. zwei Semestern). Während dieses einen Jahres treffen sich die Kinder regelmäßig mit ihren Studierenden (ca. 2-3 Stunden pro Woche). Die pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden, die eine fortwährende 1:1 Betreuungssituation ermöglicht, bildet ein Herzstück des Projekts ab. Denn so können authentische und vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Kindern und den Studierenden aufgebaut werden, worüber ein Fundament für eine erfolgreiche Bildungspatenschaft erwachsen kann.

Phase des Anbahnens und Kennenlernens: Die Schulen wählen die Kinder aus, die Studierenden können einen Wunsch hinsichtlich der Schule angeben und bekommen dann ein Kind zugelost. Anschließend nehmen sie Kontakt zur Klassenlehrkraft auf und hospitieren im Unterricht. An dem sogenannten „Erstgespräch“ nehmen die Klassenlehrkraft, die Dozentin der Universität sowie die Studierenden teil, diese erhalten von den Lehrer:innen der Kinder Informationen über den Grund der Teilnahme, deren Beobachtungen und Einschätzungen sowie mögliche Förder- und Arbeitsschwerpunkte, aber auch über Interessen und Vorlieben sowie familiäre Hintergründe der Kinder. In der Regel lernen die Kinder ihre Studierenden somit in der Schule kennen, dies ist ein bekannter und vertrauter Ort. In dieser Phase geben die Kinder die Intensität und die Geschwindigkeit vor, so dass sich die Studierenden gänzlich an ihnen orientieren (sollen). Erst wenn sich zwischen den Kindern und den Studierenden eine Beziehung angebahnt hat (ca. im zweiten Drittel der Projektzeit), dehnen sich die gemeinsamen Aktivitäten (auch) in den Nachmittags- und Freizeitbereich aus (vgl. Kottmann 2007a, S. 37).

Weil das Projekt »Schule für alle« seit Jahren mit festen Kooperationschulen zusammenarbeitet, ist vielen Kindern das Projekt bekannt. Manche Kinder freuen sich auf ihre:n Student:in, andere sind zunächst eher reserviert und lassen sich erst langsam darauf ein. Diese ambivalenten Reaktionsweisen erfordern eine individuelle Orientierung am Kind (vgl. Pieper und Kottmann 2020, S. 314). Umso wichtiger ist, dass diese Phase bewusst und sensibel von den Studierenden gestaltet und begleitet wird.

Individuelle Förderung: Die individuelle Förderung der Studierenden knüpft an die spezifischen Ausgangssituationen des Kindes an, so dass die kindlichen Bedarfe entsprechende Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Pieper et al. 2018, S. 293). Sowohl schulische als auch private Anliegen können von den Lehramtsstudierenden aufgegriffen und intensiv bearbeitet werden. Dies ermöglicht bildungsspezifische wie übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder systematisch zu fordern und zu fördern. Beispielsweise können im Rahmen der individuellen Förderung schulische Inhalte aufbereitet, wiederholt und vertieft werden, als auch die Kinder grundsätzlich in ihrem Selbstvertrauen oder in individuellen Interessen zu stärken. Weil sich die individuelle Förderung im Laufe der Projektzeit langsam in den Nachmittags- und Freizeitbereich verlagert, können die Lehramtsstudierenden gezielt alltägliche Situationen als informelle Lerngelegenheiten nutzen und aufbereiten (vgl. Kottmann 2007a, S. 34). Beispielsweise lädt ein Besuch des nahegelegenen Spielplatzes nicht nur zum gemeinsamen Sprechen ein, so dass der Wortschatz erweitert werden kann, zudem lernen die Kinder ihre Wohnumgebung mit bspw. (kostenlosen) städtischen Bildungsangeboten näher kennen und machen sich mit diesen vertrauter. Auch ein gemeinsamer Einkauf für ein geplantes Essen liefert viele mathematische Aufgaben oder Leseanlässe.

Die Offenheit der pädagogischen Einzelfallarbeit bietet den Kindern eine Begleitung und Unterstützung, die sich ausschließlich auf ihre Bedarfe konzentrieren kann. Zudem profitieren die Kinder von der Förderung im schulischen wie außerschulischen Bereich, da sich hier häufig Dynamiken ergeben, die maßgeblich Einfluss auf die Bildungsbiografie nehmen können. In der Konsequenz kann über die individuelle Förderung der Studierenden hier ein Beitrag zur bildungsbezogenen Chancengleichheit geleistet werden (vgl. Pieper und Kottmann 2020, S. 314).

Besuch zu Hause: Mit Einwilligung der Eltern werden viele Kinder von den Studierenden zu Hause besucht. Häufig zeigen die Kinder den Studierenden nicht nur die räumliche Wohn- und Lebenssituation der Familie, sondern auch die umliegende Wohnumgebung. Dies bietet den

Studierenden die Chance die private Lern- und Lebenswelt des Kindes kennen und konkret erleben zu können und darüber ihre Komplexitäten wie Wechselwirkungen verstehen zu können (vgl. Kottmann 2021). Dies wiederum unterstützt ein authentisches Verstehen lernen, das grundlegend ist, um bspw. eigene Vorannahmen und Vorurteile vor rassismuskritischen Folien hinterfragen und abbauen zu können, um dann wiederum den Kindern mit Anerkennung und Wertschätzung begegnen zu können. Ein wertvoller Moment der Professionalisierung, weil hier persönliche, institutionelle und gesellschaftliche Differenzierungs-, Diskriminierungs- und eben auch Rassismusverhältnisse sowie Dynamiken zwischen schulischer und privater Lern- und Lebenswelt erkannt und verstanden werden können, die für die Bildungsbiographie der Kinder u.U. entscheidend sind.

Bunter Nachmittag: Gemeinsam mit allen beteiligten Studierenden und Kindern findet einmal pro Semester eine Freizeitaktivität statt, bei der die Lernwerkstatt der Universität oder der Tierpark besucht wird. Die Kinder lernen so beispielsweise die Schule der Studierenden und damit einen neuen Bildungsort oder den Tierpark als attraktives Ausflugsziel kennen und können auch wahrnehmen, dass weitere Kinder (ihrer Schule) an dem Projekt teilnehmen (vgl. Kottmann 2008, S. 357). An diesen gemeinsamen Nachmittag schließen häufig weitere Freizeitaktivitäten von Kleingruppen an, wenn sich herausgestellt hat, dass beispielsweise ähnliche Wünsche der Kinder nach Ausflügen geäußert wurden oder einzelne Kinder sich besonders gut verstanden haben.

Auch für die Studierenden ist dieses Treffen ein spannendes Ereignis. Denn diese können z.B. das Kind in einem neuen Kontext erleben und im Zusammensein mit unbekanntem Kindern beobachten. Darüber hinaus sehen sie ihre Kommiliton:innen in Interaktionen mit ihren Projektkindern. Infolgedessen erhalten darüber die zuvor anonymen Kindernamen so ein konkretes Gesicht und eine Erinnerung. Dies wirkt sich in der Regel sehr positiv auf die folgenden Austauschgruppen und kollegialen Beratungen im Begleitseminar aus, weil diese Beobachtungen mit in die Beratung getragen und als Argumentationslage genutzt werden können (vgl. Kottmann 2008, S. 357).

Phase des Abschieds: Im Laufe der Projektzeit entsteht in der Regel zwischen den Kindern und Studierenden eine vertrauensvolle Beziehung. Nicht selten sind die Studierenden feste Ansprechpartner:innen und geschätzte Paten und Patinnen für die Kinder. Umso emotionaler ist häufig die Phase des Abschieds – sowohl für die Kinder als auch für die Studierenden. Daher ist es besonders wichtig, dass diese Phase von den Studierenden wohl bedacht, sensibel und vor allem langfristig vorbereitet wird, um den Kindern möglichst viel Sicherheit zu bieten.

Von den Anforderungen des Projekts her neigt sich die aktive Phase der pädagogischen Einzelfallarbeit nach einem Jahr dem Ende zu. Allerdings sind es vor allem die Studierenden, die darüber entscheiden, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Art und Weise der Abschied mit und von den Kindern gestaltet wird. Wählen einige nach einem Jahr ein klares Ende und verabschieden sich von den Kindern z.B. mit einer gemeinsam geplanten Aktivität, lassen andere Studierende hingegen die pädagogische Arbeit mit dem Kind eher langsam ausschleichen und wählen immer größer werdende Zeitabstände für die individuelle Förderung. Teilweise begleiten einige Studierende die Kinder sogar noch über mehrere Jahre hinweg und bleiben als verlässliche Ansprechpartner:innen an ihren Seiten und sind gerade bei schulbezogenen Fragen häufig noch unterstützend tätig. Beispielsweise berichtet eine ehemalige Projektteilnehmerin in einem Interview von einer mehr als 10-jährigen Begleitung. Sicherlich stellt dies eine Ausnahme dar, verdeutlicht jedoch gleichzeitig wie unterschiedlich die Projekte von den Studierenden beendet werden und wie intensiv die Beziehung werden kann.

Falldarstellung

Bereits in der Vorstellung der teilnehmenden Kinder wurde angemerkt, dass bis zum jetzigen Zeitpunkt mehr als 500 Kinder am Projekt »Schule für alle« teilgenommen haben. In Vorbereitung für den vorliegenden Beitrag wurden einzelne Projektunterlagen (Erstgespräch und Theorie-Praxisbericht) gesichtet, aus denen hervor geht, dass bislang eher wenige Sinti:ze und Rom:nja Kinder am Projekt teilgenommen haben (ca. 16

Kinder) bzw. dass die Informationen nur bei wenigen Kindern explizit vorhanden sind. Dies kann zum einen daran liegen, dass auch die Lehrer:innen keine Informationen über den Sinti:ze- oder Rom:nja-Hintergrund der Familie hatten, ebenso ist es möglich, dass diese Information seitens der Lehrkräfte als weniger relevant angesehen und deshalb in den Gesprächen mit den Studierenden nicht weitergegeben wurde.

Folgend werden drei Fälle vorgestellt, die aufgrund ihrer Verschiedenheit ausgewählt wurden, um die Diversität der Kinder sowie die unterschiedlichen Facetten und Potenziale des Projekts zu illustrieren. Empirisches Ausgangsmaterial der Falldarstellungen sind erstens Dokumentationen des Erstgesprächs (siehe Abb. 1), in dem vor allem die zuständige Lehrkraft aus ihrer primär schulbezogenen Perspektive das Kind vorstellt und ihre (schulspezifischen und/oder familiären) Beweggründe des Kindes für die Teilnahme am Projekt beschreibt. Zweitens der Theorie-Praxis-Bericht (siehe Abb.1), den die Studierenden zum Ende der Praxisphase anfertigen. In diesem beschreiben sie die schulische und familiäre Ausgangssituation des Kindes, ihre konkrete pädagogische Arbeit mit dem Kind sowie seine Entwicklung in dem gemeinsamen Jahr und reflektieren beides vor unterschiedlichen Theoriefolien.

Orientiert an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), wurde für den vorliegenden Beitrag der Datenkorpus vor dem Hintergrund gesichtet, die Ausgangssituationen der Kinder, die konkrete pädagogische Praxis der Studierenden sowie schulbezogene und schulunabhängige Entwicklungen der Kinder skizzieren zu können, so dass entsprechende Segmente aus dem Datenmaterial berücksichtigt wurden.

Aaron

Aaron ist mit seiner Familie im Alter von 2 Jahren nach Deutschland immigriert. Ursprünglich stammt die Familie aus Albanien. Er hat eine jüngere Schwester und wohnt mit den beiden Eltern in Schulumnähe. Die Mutter von Aaron war an Krebs erkrankt, und vor Beginn der Förderung in Remission. Der Vater von Aaron „arbeitet viel“. Daher war die Mutter

Aarons die Hauptansprechpartnerin im Projekt. Sie wurde als „stets kooperativ, offen und freundlich“ von der Studierenden empfunden.

Aaron ist zu Beginn der Teilnahme am Projekt sechs Jahre alt. Deutsch hat er im Kindergarten gelernt, macht gelegentlich grammatikalische Fehler und sein Wortschatz wird als eher gering bewertet. In seiner Freizeit spielt er gerne Lego-StarWars und Fußball im Verein. Erwachsenen gegenüber scheint er sehr zurückhaltend zu agieren, für seine Freunde setzt er sich jedoch stark ein. Weiterhin fällt im Klassenverband oftmals auf, dass er seine Mitschüler:innen ärgert, weswegen es hier häufig zu Konflikten kommt. Teils sind diese auch körperlich. Aufgrund vermehrter Auseinandersetzungen wechselte Aaron kurz vor Projektbeginn in die Parallelklasse, was das Problem etwas verbessert, aber nicht behoben hat. Festgelegte Förderziele umfassten daher einerseits ihm positive Lernerfahrungen zu ermöglichen, da er dazu neigt durch negatives Verhalten Aufmerksamkeit zu erzeugen. So soll durch „gute Leistungen“ Aufmerksamkeit erzeugt werden, um ihm hier andere Handlungsstrategien aufzuzeigen. Auch sollen kleinere Projekte ihm ein positives Kompetenzerleben ermöglichen und entsprechendes Sozialverhalten vermitteln. Weiterhin bezieht sich die Förderung auf die Verbesserung des Schriftspracherwerbs mit besonderem Fokus auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz, eine Verbesserung seiner Arbeitsorganisation und seines Aufgabenverständnisses.

Die Studierende besuchte Aaron zwei Mal wöchentlich in den ersten beiden Unterrichtsstunden. Weiterhin wurden auch außerschulische Aktivitäten unternommen, wie beispielsweise ein Besuch im Schwimmbad, gemeinsames Fußballspielen oder auch ein Besuch in der Stadtbibliothek. Zur Sprachförderung wurde neben der Durchführung der Hamburger Schreibprobe zur Feststellung des Ist-Standes im Bereich Rechtschreibung beispielsweise ein Bild-Wort-Memory angefertigt, es wurden gemeinsam Kinderbücher gelesen und auch mit Blick auf eine Stärkung der Sozialkompetenzen ein Spiel zum Thema Gefühle angefertigt.

Angesichts einer positiven Entwicklung bzgl. der Arbeitsorganisation und des Arbeitsverhaltens wurde im Zwischengespräch für den weiteren

Verlauf an der Steigerung von Aarons Frustrationstoleranz gearbeitet. Auch die Laut-Buchstabe-Zuordnung hatte sich im Laufe des ersten Halbjahres der gemeinsamen Arbeit gefestigt. So wurde nun der Fokus auf das sinnentnehmende Lesen und das Schreiben längerer Texte gerichtet, um ihm langfristig durch diese Basis im Bereich Schriftsprache Sicherheit zu vermitteln.

Im Praktikumsbericht wurde viel Wert auf die Auswertung der Schreibproben und die Veränderungen in der Praktikumszeit gelegt. Auch ist interessant zu erwähnen, dass sich ein Teil der Auseinandersetzung explizit mit den unterschiedlichen Wahrnehmungen der Lehrkraft zu den häuslichen Verhältnissen und den eigenen Beobachtungen im familiären Umfeld auseinandersetzt, die an dieser Stelle keineswegs deckungsgleich waren. So empfand die Lehrkraft die Mutter als überfordert, im Gegensatz zur Studierenden, die die familiäre Situation als „behütetes Aufwachsen“ beschreibt. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungsmuster führen in der Praxis zu einer verschiedenen Wahrnehmung des Kindes und auch einem veränderten Umgang. Aus rassismuskritischer aber auch systemkritischer Perspektive ist dies eine wichtige Erfahrung für die Studierende, die im Bericht festhält, in ihrem späteren Berufsalltag genauer hinschauen zu wollen. Die Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses fokussiert insbesondere auf die gemeinsame Arbeit bzgl. des Sozialverhaltens von Aaron, d.h. die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, Stichworte sind hier Klassenklima, Klassenführung und die Förderung von Konfliktfähigkeit.

Severin

Severin lebt mit seinen Eltern und vier Geschwistern in der Nähe seiner Grundschule mit Gemeinsamen Lernen, an der er auch das Ganztagsangebot wahrnimmt. Die Eltern sprechen wenig Deutsch. Severin, der in Deutschland geboren ist und auch einen Kindergarten besucht hat, kann sich auf Deutsch mündlich gut verständigen, im schriftlichen jedoch weniger. Zur Förderung wurde Severin vorgeschlagen, da seine Mutter zeitweise mit den Geschwistern in einem Frauenhaus wohnte, da der Vater gewalttätig gegenüber der Mutter war. Nach der Rückkehr zum Vater wurde er seitens der Lehrkräfte als

„verhaltensauffällig“ wahrgenommen, sie berichteten von Problemen im Unterricht und auch in den Pausen. Die Familie wird zum Zeitpunkt der Förderung vom Jugendamt betreut, was mit der konfliktbelasteten Situation der Eltern zusammenhängt.

Severin ist zu Beginn der Förderung neun Jahre alt. Fokussiert wurden zunächst eine schulische Begleitung im Unterricht, es wurde jedoch ausdrücklich vereinbart, dass die Studentin mit ihm auch im Freizeitbereich Zeit verbringen sollte, um ihm durch „schöne Unternehmungen“ auch positive Erlebnisse zu ermöglichen. Da sich sein Sozialverhalten im ersten Halbjahr bereits positiv entwickelte, wurde im Rahmen des Zwischengesprächs (siehe Abb. 1) beschlossen, die pädagogische Arbeit im Projekt auf die Unterstützung im Schriftspracherwerb und vor allem sein Leseverständnis zu verlagern. Die Förderung fand sowohl im Rahmen des Ganztags, als auch im außerschulischen Bereich statt.

Die Studierende erläutert in ihrem Bericht, dass sie Severin viel im Unterricht und im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung unterstützt hat. So wurden schulische Lerninhalte wiederholt und dadurch auch vertieft. Eine Steigerung des Leseverständnisses sollte durch den Einsatz von Spielen erreicht werden. Bzgl. der Sozialkompetenzen wurde ein Besuch seiner ehemaligen Klasse (die er während der Zeit im Frauenhaus besuchte) angeregt und darüber hinaus auch ein Briefwechsel mit dieser angestoßen. Auch wurde das diagnostische Verfahren „FEES: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen“ durchgeführt. Im Rahmen der außerschulischen Förderung wurden gemeinsam der Tierpark, das städtische Science-Festival und Angebote der Kinder-Uni besucht. Weiterhin waren die beiden beispielsweise zusammen Schlittschuhlaufen, Minigolf und Federball spielen und es fand ein gemeinsamer Ausflug zur Bielefelder Sparrenburg statt, was für Severin jeweils bedeutsame positiv wahrgenommene Erlebnisse waren, von denen er abschließend in der Schule berichtete.

Aus professionalisierungstheoretischer Sicht hat sich die Studierende im Rahmen des Praktikumsberichts insbesondere mit dem Thema der

Resilienz und Resilienzförderung auseinandergesetzt. Um im Projekt hier ansetzen zu können, wurde von der Studierenden eine Netzwerkanalyse durchgeführt, um soziale Kontakte und Netzwerke des Kindes identifizieren zu können und einen Einblick in dessen Lebenswelt zu erhalten. So wurden insbesondere Schutz- und Risikofaktoren sehr ausführlich identifiziert, analysiert und diskutiert. Dies spiegelt sich auch im Titel des Berichts wider, der lautet: “Resilienz in Theorie und Praxis: Ist Severin ein resilientes Kind?”.

Tarek

Die Eltern von Tarek leben getrennt. Nachdem die Mutter (nach Aussage des Vaters) mehrfach mit den Kindern „verschwunden sei“, habe dieser die insgesamt vier Geschwisterkinder zu sich geholt. Er hat das alleinige Sorgerecht. Zu der Mutter besteht zum Zeitpunkt der Teilnahme am Projekt kein Kontakt und ihr Aufenthaltsort ist nicht bekannt. Es wird vermutet, dass sie wieder im Kosovo lebt. Der Vater hat erneut geheiratet, sodass Tarek einen Bruder und zwei Halbgeschwister hat.

Tareks Start in die Schule war bereits von mehreren Faktoren belastet: Kurz nach seiner Einschulung besuchte er aufgrund des Umzugs verschiedene Grundschulen, jedoch nur unregelmäßig, so dass ihm hier Kontinuität und feste Bezugspersonen fehlten und sein Ankommen in der Grundschule bereits erschwert wurde. Weiterhin fehlte er nach dem Umzug zu seinem Vater weitere sechs Monate gänzlich in der Schule, aufgrund eines ungeklärten Aufenthaltsstatus. Er besuchte die erste Klasse lediglich als „Gastkind“, bis er mit einem gesicherten Status unterrichtet werden konnte. Durch die Fehlzeiten hat er erhebliche Lücken im entsprechenden Unterrichtsstoff. Es wurde überlegt, ein Verfahren zur Überprüfung eines möglichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs anzustoßen. Dies wurde jedoch aufgeschoben, um ihm zunächst regulär die Möglichkeit zu geben, Versäumtes aufholen zu können.

Zu Beginn der Förderung ist Tarek 9 Jahre alt, er besucht eine Grundschule mit offenem Ganzttag, an der auch Gemeinsames Lernen angeboten wird. Insbesondere im Bereich Mathematik hat Tarek große Schwierigkeiten. Im Deutschunterricht kann er sprachlich abwechslungs-

reiche und zusammenhängende Geschichten schreiben, hat jedoch Probleme beim sinnentnehmenden Lesen. So wurden als Förderschwerpunkte in der Projektlaufzeit ein Aufarbeiten und die Festigung der Lerninhalte vereinbart, um sein Fundament der schulischen Kompetenzen zu sichern. Aufgrund seiner familiären Situation wurde ebenso angeregt, außerschulische Unternehmungen zentral in die Förderung zu integrieren. Insbesondere die Stärkung eines positiven Selbstwertgefühls und ein weniger aggressives Konfliktverhalten rückten dabei in der intensiven pädagogischen Arbeit immer mehr in den Fokus.

Im Verlauf des Projektes wurde die außerschulische Arbeit mit Tarek immer wichtiger. Beispielsweise wurde die Feuerwache besucht und im Anschluss daran eine Kollage mit Fotos erstellt, die in der Klasse von Tarek präsentiert wurde. Weiterhin erfolgten Waldspaziergänge, ein Besuch der Sparenburg oder der Universität. Zudem wurde gemeinsam gekocht, gebastelt und gebacken. Sportliche Aktivitäten wurden als zentrales Element eingebunden.

Professionstheoretisch setzte sich auch Tareks Studentin mit dem Thema der Resilienzförderung auseinander. Ansatzpunkt war die „Überwindung problematischer Lebensumstände“, welche ausgehend vom Bericht mit Blick auf Tareks spezifische Situation, die Trennung der Eltern und auch den Faktor Armut meinen. Auch hier fand eine ausführliche Analyse möglicher Risiko- und Schutzfaktoren statt, an die in der weiteren Förderung angeknüpft wurde und auf die teils auch flexibel reagiert werden musste. Abschließend resümiert die Studierende: „...habe ich erfahren dürfen, dass es für eine individuelle Förderung unerlässlich ist, die Belastung und Ressourcen eines Schülers ganzheitlich zu betrachten“, welches hier nochmals das besondere Potential des Projekts »Schule für alle« verdeutlicht: Dimension 2.

Zusammenfassung der Fälle vor dem Hintergrund der Projektlogik

Bereits mehrfach wurde herausgestellt, dass sich das Projekt »Schule für alle« grundsätzlich an alle Bielefelder Grundschul Kinder richtet, bei denen ein entsprechender Bedarf gesehen wird, auch wenn die Plätze

begrenzt sind. Die Teilnahme erfordert somit keine Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe. Bei den drei Fallportraits, die zum Schwerpunkt dieses Sammelbandes ausgewählt wurden, liegt zwar die Gemeinsamkeit Sinti:ze und Rom:nja vor, aber bei der Betrachtung der exemplarischen Portraits zeigt sich zum einen, dass es sich bei Aaron, Severin und Tarek in erster Linie um Kinder handelt, die sich von anderen Kindern, die am Projekt teilnehmen, nicht unterscheiden – sie haben ähnliche Probleme, die in erster Linie auf ihre Bildungsbenachteiligung zurückgeführt werden können. Gleichwohl ist genau dieser Aspekt zum anderen dennoch hervorzuheben, weil er doch symptomatisch für die Bildungssituation vieler Sinti:ze und Rom:nja Kinder steht und keinesfalls als „typisch“ hingenommen werden darf. Insofern ist es relevant, den Status gleichzeitig zu dramatisieren, zu entdramatisieren und zu nicht-dramatisieren, wie es Debus (2017) im Kontext von Geschlechter-Stereotypen vorschlägt. Dies ermöglicht ein sensibles Agieren möglichst ohne Zuschreibungen bei gleichzeitiger Reflexion von Stereotypen und möglichen Benachteiligungen.

Darüber hinaus sei angemerkt, dass die gesamten Projektunterlagen erst durch die Initiierung des Sammelbandes gesichtet wurden, um überhaupt rekonstruieren zu können, welche Kinder einen ‚Sinti und Roma‘ Status haben. Damit wird abermals deutlich, dass dieser Status für das Projekt allein wenig Relevanz besitzt, ebenso wie für die Lehramtsstudierenden. Denn auch sie thematisieren in ihren Theorie-Praxis-Berichten - wenn überhaupt dann nur in einer beiläufigen Zeile - den nationalen Hintergrund ihrer Kinder nicht. Vielmehr stellen sie andere bildungsrelevante Faktoren in den Vordergrund und setzen sich mit diesen auseinander, wenn sie beispielsweise ihre Berichte unter den Schwerpunkten Resilienz, Chancenungleichheit oder institutionelle Diskriminierung anfertigen.

Die skizzierten Fallportraits wurden aus verschiedenen Gründen für den vorliegenden Beitrag ausgewählt. Denn zum einen war es betont nicht unsere Absicht Fälle mit Sinti:ze und Rom:nja spezifischen Vorannahmen und Vorurteilen zu skizzieren und darüber Gefahr zu laufen, dass sich gesellschaftliche Differenzierungs-, Diskriminierungs- und Rassismusverhältnisse festigen können (vgl. Mecheril u.a. 2020, S.

5). Zum anderen war es uns ein Anliegen über die drei Fallportraits dennoch eine gewisse Breite aufzeigen zu können, um einer typisierenden Sichtweise entgegenzuwirken (vgl. Koch 2010, S. 274). Und darüber hinaus spiegeln die Fallportraits deutlich den Anspruch von »Schule für alle« wider, wenn Kinder begleitet werden, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden, weil die Mutter an Krebs erkrankt ist (vgl. Aaron), der Vater der Mutter gegenüber gewalttätig ist (vgl. Severin) oder die Trennung der Eltern sowie ein ungeklärter Aufenthaltsstatus regelmäßige Schulbesuche verhindern (vgl. Tarek). Es sind in erster Linie Kinder, die seitens der Institution Schule Beziehungs- und Bildungsangebote benötigen und für die Schule ein „zu Hause“ bieten sollte. Gleichzeitig zeigen die Fallportraits, dass die sozial-private Ausgangssituation der Kinder häufig um eine schulische Komponente erweitert werden kann, wenn sich die anschließende Förderung auch auf konkrete Schulhalte bezieht. Gerade das Wechselspiel aus schulischen und außerschulischen sowie formellen und informellen Bildungsanlässen stellt einen Schwerpunkt der pädagogischen Praxis der Studierenden im Projekt »Schule für alle« dar.

Chancen und Potenziale für die teilnehmenden Kinder und Lehramtsstudierenden

Das Projekt »Schule für alle« adressiert in erster Linie die teilnehmenden Kinder sowie die Lehramtsstudierenden und bietet jeder Personengruppe für sich diverse Chancen und Potenziale, die aber gerade in Beziehung bzw. Kombination weitreichende Synergieeffekte entfalten können, so dass auch weitere Personengruppen wie z.B. die Familien der Kinder und die zuständige Lehrkraft vom Projekt profitieren können (vgl. Kottmann 2007b, S. 32).

Ein Jahr lang werden die Kinder von einer / einem Studierenden begleitet, deren Aufmerksamkeit und evtl. auch Parteilichkeit sie erhalten und die sie eben nicht nur im schulischen Bereich unterstützt, sondern eine grundsätzliche Ansprech- und Vertrauensperson ist (vgl. Pieper und Kottmann 2019, S. 80). Aufgrund der strukturellen wie inhaltlichen Konzeption des Projekts »Schule für alle«, besteht in der Regel eine

intensive Beziehung zwischen den Studierenden und den Kindern. Häufig sind die Studierenden für die Kinder zuverlässige Bezugspersonen und nehmen eine Vorbild- oder Orientierungsfunktion ein. Gerade weil ihre Beziehungen in der Regel von Vertrauen gekennzeichnet sind, öffnen sich viele Kinder den Studierenden und lassen sie auch an persönlich bedrückenden Themen teilhaben, beispielsweise wenn sie selbst von Formen der offenen und/ oder verdeckten Diskriminierung betroffen sind oder solche Situationen beobachten konnten. Insofern ermöglicht das Projekt den Kindern eine Vertrauensperson, der sie sich uneingeschränkt öffnen können, die aber auch parteilich für sie agiert, unangenehme Situationen angeht und/ oder mit ihnen zusammen nach Lösungsstrategien sucht. Die Studierenden wiederum erhalten Zugang zu kindlichen Situationen, Sichtweisen und Einschätzungen, so dass ein Perspektivwechsel gefördert wird, der sich als besonders gewinnbringend erweist, wenn es um die professionsorientierte Auseinandersetzung mit eigenen Vorannahmen und Vorurteilen, aber ggfs. auch eigenen Privilegien und Normalitätsvorstellungen geht (Dimension 1).

Ein Projektziel von »Schule für alle« ist es, dass mit und über die pädagogische Arbeit der Studierenden, die Kinder ihr Vertrauen in ihre fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen stärken, ihr Selbstkonzept ausbauen und resilienzförderliche Unterstützung erhalten (vgl. Kottmann 2007b, S. 33). Die einjährige Projektzeit wird als essenziell erachtet, um den Kindern die notwendige Zeit zu bieten, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Studierenden aufzubauen, mit der Intention über die präventive Förderung die Kinder dauerhaft ihre (Bildungs-)Wege zu stärken (vgl. Kottmann 2008, S. 354). Der bedeutungsvolle wie langfristige Einfluss von ebensolchen Unterstützer:innen für Bildungsbiographien, wie es bei »Schule für alle« die Lehramtsstudierenden für die Kinder sind, wurde bereits mehrfach (empirisch) betont (vgl. Helsper 2018, S. 112; Wustmann 2011, S. 354). Beispielsweise identifiziert El-Mafaalani (2014) in seiner Dissertationsschrift soziale Pat:innen, die sich als essenziell erwiesen haben, um den Weg „vom Arbeiterkind zum Akademiker“ erfolgreich zu gehen bzw. gehen zu können (vgl. El-Mafaalani 2014, S. 27) .

Eine ehemalige Teilnehmerin berichtet in einem Interview von ihrer (zehnjährigen) Patenschaft für einen Jungen und wie sich ihre Rolle im Laufe der Zeit veränderte:

„Ja, ich hatte so im Laufe der Jahre den Eindruck, dass ich immer mehr zum Ratgeber wurde für ihn, weil ich viele Informationen bereithalten konnte, die seine Eltern ihm so nicht geben konnten, weil sie einfach dieses Schulsystem nicht kannten und auch nicht den Bildungsweg hier genauer kannten. Die Eltern waren beide Analphabeten. Und ja dazu muss ich sagen, dass diese gesamte Betreuung sich tatsächlich dann eher über zehn Jahre erstreckte. Und im Laufe dieser zehn Jahre eben die Beratung auch viel dahin ging, dass Entscheidungen getroffen werden mussten auf seinem Lebensweg. Ob er zur Gesamtschule geht und zu welcher Gesamtschule er geht? Was er dort macht? Wie er sich vertiefen will? Bis hin zu: Welche Leistungskurse wähle ich dann später zum Abitur hin? Das waren häufig so die Fragen, wo er mich dann zu Rate gezogen hat oder auch wenn er Sorgen hatte, dann auch. (...) . Im Laufe der Jahre hatte ich so die Rolle der Ratgeberin. Also ich hatte immer das Gefühl, wenn er unsicher war auf seinem Weg, seinem Lebensweg, hat er gerne meinen Rat zu - befolgt oder sich zumindest angehört und dann selber entschieden, ja. Also es war einmal Ratgeber, aber auch sicherlich sehr freundschaftlich. Die Familie vertraute mir inzwischen sehr.“

Die Interviewte beschreibt hier eindrucksvoll, wie sie immer wieder von dem Jungen (und seiner Familie) adressiert wurde, gerade wenn schulische Fragen und Entscheidungen anstanden. Damit wird deutlich wie wichtig die Projektstudierende für den Jungen, seine Familie und seine gesamte Bildungsbiographie war.

D.h. die Studierenden stehen den Kindern im Projekt »Schule für alle« als Bildungspat:innen zur Seite und nehmen so eine wichtige Mittlerfunktion für die Kinder und ihre Familien ein, aber den Studierenden selbst wird hier ein erster Ort des Erprobens mit der Rolle als Bildungspat:in / soziale Pat:in geboten. Eine äußerst bedeutungsvolle Rolle, die sie auch in ihrem zukünftigen Berufsalltag immer wieder einnehmen können und so teils weitreichend auf die Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen wirken können (vgl. Scherr 2019, S. 95).

Gleichzeitig bietet die einjährige Praxisphase den Studierenden die Möglichkeit, sich intensiv auf ein einziges Kind und seine verschiedenen Lern- und Lebenswelten einlassen zu können und es eben nicht nur als „Schulkind“ zu sehen. Über die Begleitung im schulischen wie außerschulischen Bereich erhalten die Studierenden wertvolle Einblicke in die kindlichen Lebenswirklichkeiten, so dass sie die Kinder Verstehen lernen können (Dimension 2). Ein elementares Merkmal der Professionalisierung, weil darüber Anerkennung und Wertschätzung gewonnen, eine individuelle Förderung ermöglicht wird und zudem Prozesse von Bildungsbenachteiligungen offengelegt werden können, so dass ein Beitrag zu einer inklusiven Schullandschaft geleistet werden kann (vgl. Heinzl 2012, S. 173; Prengel 2019, S. 71).

Über das Projekt »Schule für alle«, bzw. konkret über die pädagogische Einzelfallarbeit erhalten die teilnehmenden Kinder eine individuelle Förderung, die sich an ihren spezifischen Ausgangssituationen orientiert und ihnen langfristige schulspezifische sowie schulunspezifische Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Gleichzeitig erhalten die Studierenden Orte der Professionalisierung. Denn die eigene Einzelfallarbeit mit dem Kind wird fortwährend universitär begleitet, so dass die Studierenden ihre eigene pädagogische Praxis mit verschiedenen professionstheoretischen Fragestellungen betrachten können (Dimension 1) und sich bspw. mit Fragen zu persönlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Prozessen der Normalisierung, der Konstruktion und Dekonstruktion, des Trilemmas der Inklusion auseinandersetzen können (Dimension 3). Insofern ist das Projekt für die Studierenden eine Möglichkeit, eigene Normalitätstheorien kritisch zu hinterfragen, für Aspekte von Gleichheit und Differenz in Schule nachhaltig sensibilisiert zu werden und auch Aspekte von Rassismuskritik und Institutioneller Diskriminierung theoretisch zu bearbeiten. In diesem Kontext ist es unerlässlich die Projektlogik vor diesen Hintergründen zu reflektieren, ruht in der Adressierung der Kinder stets die Performativität der Exklusion. Denn auch wenn »Schule für alle« alle Kinder willkommen heißt, erhalten die Kinder darüber dennoch einen Sonderstatus, der - streng genommen - keinem inklusiven Anspruch entspricht. Auch unter der Berücksichtigung des Förderungs-

Stigmatisierungs-Dilemmas (Boger & Textor 2016) , wonach durch die Markierung eines Kindes als „förderbedürftig“ gleichsam eine Stigmatisierung praktiziert wird, sind wir der Meinung, dass die positiven Effekte für die Kinder überwiegen und dass gleichsam die Studierenden aufgefordert sind, diese Markierung nicht hervorzuheben bzw. entsprechend sensibel zu praktizieren.

Die Chancen und Potenziale des Projekts liegen für die Kinder insbesondere in einer möglichen Stärkung ihrer Resilienz und ihrer Selbstwirksamkeit, sie dürfen dabei nicht auf einen Status oder eine Kategorie reduziert werden, gleichwohl muss sorgsam geprüft werden, ob dieser ihre häufig bereits vorhandene Benachteiligung nochmals verstärkt. Hier liegt wiederum eine wertvolle Professionalisierungschance für die Studierenden vor, wenn sie sich mit verschiedenen theoretischen Reflexionsfolien der Projektlogik nähern und beispielsweise auch ihre eigene pädagogische Praxis vor diesen Hintergrund betrachten können. Weil die konkrete pädagogische Einzelfallarbeit der Studierenden mit den Kindern stets universitär begleitet wird, erhalten sie einen Ort der lebensweltnahen Professionalisierung. Insgesamt kann resümierend festgehalten werden, dass das Projekt »Schule für alle« sowohl für die Kinder als auch für die Studierenden ein lebendiges Lernen ermöglicht (vgl. Garlichs 1994, S. 34).

Fazit

Herkunftseffekte sowie Prozesse der institutionellen Diskriminierung führen dazu, dass nach wie vor im deutschen Bildungssystem eine schulbezogene Bildungsungleichheit vorliegt, die sich mit und über ihre eigenen Strukturprozesse re-produziert. Eine Tatsache, die in unterschiedlichen Studien immer wieder aufgedeckt und regelmäßige öffentlich breite Diskussionen nach sich zieht, die aber die konkrete Schulpraxis scheinbar weniger erreicht. Ein Wissen über diesen Missstand, bei gleichzeitigem Fehlen von (politischen) wirkmächtigen intervenierenden und präventiven Maßnahmen avanciert, zeigt die

strukturelle Wirkmacht. Erforderlich ist hier auch die Partizipation. Damit wird deutlich, dass Professionalisierungsstrategien für (angehende) Lehrkräfte notwendig sind, um diese Fortschreibung zu beenden. Hierfür ist zunächst eine offene Thematisierung grundlegend, um auf gesellschaftliche Differenzierungs-, Diskriminierungs- und auch Rassismusverhältnisse aufmerksam zu machen. Eine intersektionale Perspektive ermöglicht es, vorhandene Verflechtungen und Dynamiken aufzudecken und eine Reduktion der Schüler:innen auf einzelne Merkmale bzw. vermeintliche Kategorien zu vermeiden. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person und eine Sensibilisierung für den eigenen Verantwortungsbereich (1), auch im professionellen Kontext der Institution Schule stellt einen darauf aufbauenden Prozess dar (2), um verstehen zu können, dass es sich bei Diskriminierung um ein soziales Phänomen handelt, das in Interaktion von und mit Dritten erzeugt wird (3). Fereidooni (2020) verweist darauf, dass Rassismuskritik auch eine Haltung darstellt, die im Kontext einer diversitätssensiblen Schule unabdingbar sei.

Wie massiv institutionelle Diskriminierungsstrukturen den (privaten) Bereich tangieren, kann übergreifend in einer quantifizierenden Ausrichtung für bestimmte Gruppen dargelegt werden ebenso wie an einzelnen individuellen Bildungsbiografien. So kann abschließend an dieser Stelle nochmals auf den Fall von Nenad Mihailovic hingewiesen werden: Nenad hat sich im Alter von 16 Jahren selbst Bildungspat:innen – in den Mitarbeiterinnen des Vereins “Mittendrin e.V.” aus Köln – gesucht, die ihn dann auf seinem weiteren Weg maßgeblich unterstützt haben. Diese außergewöhnliche Energie werden nach vielen Jahren mit schulischen Misserfolgserebnissen jedoch nur wenige Betroffene aufwenden können. Im Fall von Nenad kann somit nur spekulativ geschlussfolgert werden, dass seine Bildungskarriere möglicherweise anders verlaufen wäre, wenn er bereits in der Grundschule eine Bildungspatin oder einen Bildungspaten an seiner Seite gehabt hätte. Die eingangs beschriebenen Probleme der in der BRD manifesten Zusammenhänge von sozialer Herkunft mit Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung, der selektiven Funktion sonderpädagogischer Statusdiagnostik sowie der selektiven Struktur unseres Schulsystems, das

inklusive Ansprüche definitiv nicht genügt, lassen sich jedoch nur durch Bildung und eine Sensibilisierung sämtlicher Akteursgruppen für eben diese Aspekte bearbeiten. Dafür sind sowohl strukturelle Veränderungen als auch die Gewährleistung der Partizipation von Betroffenen notwendig und überfällig.

Literaturverzeichnis

Benz, Wolfgang (2014): Sinti und Roma: Die unerwünschte Minderheit. Über das Vorurteil Antiziganismus. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn.

Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Irntraud Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 51-62.

Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. - In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 79-97

Cudak, Karin & Rostas, Julius (2021): Bildungssituation(en) von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem. In: Strauß, Daniel (Hrsg.): RomnoKher-Studie 2021: Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Mannheim: RomnoKher. S. 13-44.

Debus, Katharina (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: Glockentöger, Ilke & Adelt, Eva (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster, New York: Waxmann, S. 25-42

Ditton, Hartmut (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den

Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (5. Auflage) S. 281-312

El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Bildungsaufstiegs durch Bildung. Online unter: <https://d-nb.info/1046826549/34>

End, Markus (2017): Das soziale Phänomen des Antiziganismus. Theoretisches Verständnis, empirische Analyse, Präventionsmöglichkeiten. Bielefeld.

Fereidooni, Karim (2020): Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht. In: Schwarzkopf Stiftung (Hrsg.), Europa verstehen. Handlungsansätze für eine diversitätsorientierte Peer-Bildung, S. 20-23.

Garlichs, Ariane (1994): Lebendiges Lernen in der Lehrerausbildung. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt. In: Die Grundschulzeitschrift 8 (76), S. 34–35.

Gomolla, Mechthild (2013): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. - In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-102

Helsper, Werner (2018): Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für das pädagogische Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.

Karakasoglu, Yasemin, Mecheril, Paul & Goddar, Jeannette (2019): Pädagogik neu denken. Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Beltz, Weinheim & Basel.

Koch, Ute (2010): Soziale Konstruktion und Diskriminierung von Sinti und Roma. In: Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Springer: Wiesbaden. S. 255-278.

Kottmann, Brigitte (2007a): Das Bielefelder Projekt „Schule für alle“. Prävention von Selektion und Förderung benachteiligter Kinder durch Studierende. In: Friederike Heinzel, Ariane Garlichs und Susanne Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 32–42.

Kottmann, Brigitte (2007b): Für den Umgang mit Heterogenität im Studium sensibilisieren. Das Bielefelder Projekt »Schule für alle«. In: Zeitschrift für Pädagogik (12), S. 30–33.

Kottmann, Brigitte (2008): „Schule für alle“ - ein Projekt zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: Carsten Rohlf, Marius Haring & Christian Palentien (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 375-384

Kottmann, Brigitte (2021): Konzept des Projekts „Schule für alle“. Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Online unter: https://uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag3/Konzeptpapier_neu_Jan.2021.pdf (Stand: 20.03.2022)

Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne & Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1, S. 23-38.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Mecheril, Paul; Bücken, Susanne, Streicher, Noelia & Verloh, Astride (2020): Einleitung. In: Bücken, Susanne; Streicher, Noelia; Velho, Astride & Mecheril, Paul (Hg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Springer: S. 1-17.

Panagiotopoulou, Julie A.; Winter, Julia (2019). Ungleichheiten im Bildungssystem: Übergänge als Bildungsbarrieren? In: Myrle Dziak Mahler, Astrid Krämer, Reiner Lehberger & Tatjana Matthiesen (Hrsg.):

Weichen stellen - Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule, S. 55-72.

Pieper, Catania; Kottmann, Brigitte (2019): Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden - „Die Situation meines Förderkinds habe ich mit meiner eigenen verglichen und Mitleid gespürt“. In: Marie Esefeld, Kirsten Müller, Phillip Hackstein, Elisabeth von Stechow & Barabara Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75–82

Pieper, Catania; Kottmann, Brigitte (2020): Kindliche Lebenswirklichkeit aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden: "Ich verstehe jetzt, warum er in der Schule so motiviert ist!". In: Nina Skorsetz, Marina Bonanati & Diemut Kucharz (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 310–314.

Pieper, Catania; Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne (2018): Kritisch-reflexive Praxiserfahrungen in der Grundschule: das Projekt „Schule für alle“. In: Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder & Richard Wimberger (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 293–297

Reuter, Frank (2021): Antiziganismus und Bildungsgeschichte. In: Strauß, Daniel (Hrsg.): RomnoKher-Studie 2021 Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Mannheim: RomnoKher (S. 45-56).

Scherr, Alber (2019): Was Schulen dazu beitragen können, Diskriminierung zu (ver-)lernen. Exemplarische Überlegungen zur schulischen Diskriminierung von Sinti und Roma. In: Schedler, Jan; Achour, Sabine; Elverich, Gabi & Jordan, Annemarie (Hrsg.): Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Springer: Wiesbaden. S. 989-98.

Schumann, Brigitte (2019): Kein politischer Wille für eine unabhängige Überprüfung der Sonderschulen. In: Migazin, 29.04.2019, Online unter: <https://www.migazin.de/2019/04/25/kein-politischer-wille-fuer-eine-unabhaengige-ueberpruefung-der-sonderschulen/>

Steinmetz, Sebastian; Wrase, Michael; Helbig, Marcel & Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bundesländern. Nomos, Baden-Baden.

Strauß, Daniel (2011): Zur Bildungssituation von deutschen Sinti und Roma. Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte (22-23/2011).

Strauß, Daniel (2021): RomnoKher-Studie 2021 Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Mannheim: RomnoKher.

Strauß, Daniel (2021): Einleitung. In: Strauß, Daniel (Hrsg.): RomnoKher-Studie 2021 Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Mannheim: RomnoKher (S. 9-11).

Trauschein, Therese (2014): Die soziale Situation jugendlicher „Sinti und Roma“. Springer: Wiesbaden.

Wustmann, Corina (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In Margarethe Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 350-359. doi:10.1007/978-3-531-92775-6_15

“My tutor was the one who...” – Tutoring in a Roma Student Society⁶⁵

Gergely Horváth, Anikó Fehérvári, Edit Felső and Aranka Varga

Abstract

The study presents the results of a research carried out with Roma students at a Student Society in Hungary. The analysed Roma student society provides equitable services and functions as an inclusive environment for its members. As part of its professional program, the Student Society provides individualised attention to its students, including one-on-one tutoring. In the society, tutors could be university lecturers or professionals with experience of working with Roma students. In the study, the role of the tutor is identified as mentoring. It is assumed that the equitable service provided by tutoring can contribute to help the individual's life, both in the professional and personal-emotional dimensions. Through the tutor's individual attention, a relationship of trust can develop between tutor and tutored, which can create a supportive and safe environment. In the research, the tutoring system is explored in the analysed Roma student society, which was in operation until December 2022. In the paper, tutoring is evaluated by the student society members (university students). The study was based on semi-structured interviews, via access-based sampling twenty of the whole student population were included in the research (N:26). The results revealed that the students considered the relationship with their tutor to be useful and beneficial. In addition to helping students in their academic life, cases were identified where the tutor was able (by mobilising his/her own

⁶⁵ The research on which this paper is based has been implemented by the Hungarian Academy of Sciences “For Educational Opportunities!” Research Group (SZKF-11/2021 MTA-PTE) and the Hungarian Academy of Sciences: Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

capitals) to help the student's progress and mobility. The respondents reported on both their pleasurable experiences and difficulties, in addition to highlighting some of their life-changing moments related to tutoring. The study provides examples of successful tutoring and its role in the lives of first-generation Roma students.

Introduction

The focus of the study is on an institution that provides equitable services to mostly disadvantaged and/or Roma students at a Hungarian university. In the 2018-2022 period, one of the services in the analysed student society was tutoring, which was restructured by the management of the institution in December 2022 due to financial reasons. This ended the period in which the students of the society received individual tutoring from a university lecturer or other professionals. At the time of the research, three members of the student society staff had already been trying to carry out the tasks of the tutors, in addition to their other responsibilities. In the survey, the students of the society were asked to recall the time working with their tutors. This time period is an opportunity to understand the role of an adult (tutor) in a supportive environment for young people on the path to social mobility, through the students' perspectives.

Theoretical background

In Hungary, paragraph 32 of the Higher Education Act (Nft., 2011) provides the legal framework for student societies in relation to talent management. According to Article 54, “[...] *the higher education institution is responsible for the identification, recognition and promotion of the professional, scientific, artistic and sporting activities of students with outstanding abilities and attitudes who are capable of performing above the curricular requirements, as well as disadvantaged students. The higher education institution, either independently or in cooperation with other higher education institutions, operates a system of talent management and talent promotion, as well as mentoring programmes:*

within this framework it operates student societies and Roma student societies [...] The higher education institution provides assistance for the development of the talents of disadvantaged students within the framework of a mentoring programme.” (Nft., 2011, p. 55)

The term tutoring is used in the organisational system of the analysed Roma student society to describe the relationship between the student and the tutor providing individual support. The term **tutoring** derives from the institution’s legal predecessor which referred to personal care provided by an academic tutor chosen by the society member (Varga, 2018, p. 30). In the classical sense, tutoring mostly means professional assistance (Fejes, Kasik and Kinyó, 2013, p. 90), while in the case of **mentoring**, personal development is also in the foreground. The tutoring system of the analysed Roma student society broadens the goals of professional support by the presence of personality development and the provision of emotional support, thus the participating tutors were in a mentoring role. The focus of the literature review is therefore on mentoring and mentoring programs, their profitability is also reviewed. Following the terminology of the cited literature the term ‘mentoring’ is used. Respecting the historical tradition of the analysed Roma student society, the terms ‘tutor’ (staff or academic), ‘tutored’ (student) and ‘tutoring’ (the relationship between the two) are used when reporting the findings and results of the research.

Many definitions of mentoring have in common that they define the concept as a unique relationship or see it as a process of partnership and intervention aiming the development of the mentee (Allen and Eby, 2007; Colley, 2003). Colley (2003) describes mentoring as diverse, varying according to its type, location, and context. Mentee’s development may be aimed at improving academic achievement or supporting personal development. Mentoring can also be aimed at supporting career planning and career entry (Allen and Eby, 2007).

Mentoring activities can be informal (spontaneous) or formal (organised) according to the type of relationship, and based on the location, institutional/school or other community setting (Anastasia et al., 2012; Fejes, Kasik and Kinyó, 2013). According to its purpose, developmental

(Bereményi and Girós-Calpe, 2021) and prescriptive mentoring are distinguished. Depending on the type of implementation, face-to-face, online or hybrid (face-to-face and online) mentoring are differentiated (Fejes Kasik and Kinyó, 2013). Depending on the person of the mentor, traditional mentoring (adult mentoring youth), group mentoring (one adult mentoring several youth), team mentoring (several adults mentoring several youth), peer mentoring (young mentors mentoring youth) are distinguished (Fejes Kasik and Kinyó, 2013).

Systematic literature reviews have examined the effectiveness of mentoring programs (Wood and Mayo-Wilson, 2012; Karaferye, 2018; Tolen et al., 2013). An analysis highlights the importance of the duration and careful program design (Wood and Mayo-Wilson, 2012) to increase effectiveness. In her study, Karaferye (2018) highlights the importance of increasing student/student learning outcomes. Tolen et al. (2013) found that the motivation of the mentor has the strongest impact on the success of the mentee, and that programs have a stronger impact when they are based on emotional support and the increase of advocacy skills.

The tutoring system under study is implemented in the context of the Hungarian higher education, in a student society that provides equitable services to mostly Roma and/or students of disadvantaged background. In the Hungarian higher education, the number of disadvantaged students is decreasing (Proity, 2020), and their group is underrepresented (Varga, Vitéz and Széll, 2021). In the Hungarian higher education, the estimated proportion of Roma students and the number of students belonging to both the Roma and disadvantaged groups is also low (Varga et al., 2020). At the beginning of the century, support of Roma youth in tertiary education was launched in Hungary, the process originated from the civil sector and then appeared in the higher educational setting as well. In 2011, an EU founding initiated the establishment of the Network of Christian Roma Student Societies. Nowadays, the network consists of 10 student societies of various locations in Hungary, helping c. 300 – mostly Roma – university students in their tertiary studies (Forray, 2004). Since the establishment of the analysed student society in 2018, it has been providing complex support (Brsoni, 2014; Óhidy, 2016) for disadvantaged Roma students – one of which is tutoring.

Several research have aimed at analysing the service systems of Roma student societies in Hungary. A study found that ongoing contact with the university teachers had a retaining and preventive effect on the lives of society students with dropout risk factors (Ceglédi et al., 2021). Mentoring services also appear to be a reinforcing factor in the life course of society students (Kaleja, 2020), and the roles played by mentors are also explored in Hungarian studies (Godó, Ceglédi and Kiss, 2020). Biculturalism, referring to the exposure of individuals to more than one cultural system and their adaptation to them, is a characteristic of Roma students in Hungarian Roma student societies. Biculturalism, in previous research has been interpreted as a disadvantage (LaFromboise and Gerton, 1993, Lukács et al., 2023), yet recent research papers report success in various domains of life for those individuals who identify with both the dominant and the heritage cultural fields (Sam and Berry, 2006; Nguyen and Benet-Martínez, 2013; Stogianni et al., 2021). The role of educational institutions (and thus the university) is to provide as much overlap as possible between the different socialization spaces (Adler, 1975). Adler (1975) called the actors who help in this process translator (a person from a minority background who acquires elements of the dominant culture) and mediator (a person, an educator, who is familiar with family socialization, creating an inclusive environment). The concept of resilience (Grotberg, 1996 in Ceglédi, 2012) originated from psychology, and its analysis focuses on the successful coping and adaptation of individuals despite the presence of adverse circumstances in their lives (Masten, 2001, Masten et al., 2008; Luthar et al., 2000; Zautra et al., 2010). In the field of sociology, the study of resilience also includes community, group, social and institutional dimensions. Resilience is influenced by two factors: risk factors that have a negative impact on an individual's life and positive (protective/promotional) factors that compensate for the prior (Masten, 2001, 2008; Masten and Wright, 2010; Ceglédi, 2020). Resilience is mostly studied from an integrative and multidimensional perspective. An individual's successful adaptation despite hindering circumstances is analysed in terms of external, contextual (social) factors and personal (individual) factors (Rayman and Varga, 2015). In the study, the role of tutors (as mediators)

was hypothesized to contribute to overcoming barriers of biculturalism among Roma student society members. Nevertheless, tutors' support was presumed to be a protective/promotional factor in the development of resilience.

Research Questions

As tutoring in the analysed student society has ended in December 2022, reflections on the roles of tutors and functions of tutoring were necessary. Understanding these phenomena is essential in evaluating the process of tutoring. In the research the following research questions are in the focus:

1. How do students evaluate their tutors?
2. What aspects of the tutoring support do tutored students highlight and what impact has it had on their academic/professional life?

Methodology and sampling

The study consisted of semi-structured interviews with open- and closed-ended questions. The open-ended questions were all designed to explore the characteristics of the tutor-tutored relationship. At the end of the questionnaire, demographic data was collected (closed-ended questions). The opportunity to participate in the data collection was shared with the students of the society, thus the response was provided on a voluntary and access-based format. There were 26 students in the College who had previously participated in the tutoring program, of which 20 students responded. Participants have given consent for taking part in the process of the research. The respondents' data were treated confidentially in accordance with research ethics guidelines and will not be disclosed in a way that could be used to identify them. The interviews were digitized, and texts were coded using content analysis according to the categories that emerged from the texts, inductively, following the methodology of the grounded theory (Glaser and Strauss, 2017). Based on the coding categories, tables and figures were created to visualize the results. Due to the low number of items in the study, no statistical analyses were performed. Analysing the results, the interview transcripts are presented unchanged.

Results

Demographic data

Demographic data for the sample are shown in Table 1. The data show that the majority of the interviewed students were of Roma origin, and their parents typically had low levels of education. The average age of the respondents was 22.85 years.

Gender	Female		Male			
		7		13		
Nationality	Roma			Non-Roma		
	16			4		
Residence	village		small town		county capital	
	12		4		4	
Mothers' highest qualification	Less than 8 Primary grades	8 Primary grades	Vocation	Matura Exam	College degree	University degree
	1	7	7	4	0	0
Fathers' highest qualifications	Less than 8 Primary grades	8 Primary grades	Vocation	Matura Exam	College degree	University degree
	0	6	11	1	1	1

Table 1. Demographic data of the sample (n=20)

In addition to the demographic data, the educational background of the respondents was assessed, students from 7 of the 10 faculties of the university were surveyed, thus diversity of studied majors was characteristic. The majority of the students in the sample studied at BA/BSc level (11 students) or at undivided MA/MSc level (8 students; duration of study 5/6 years), with only one student attending a (non-degree) college program. Their average duration of training was 2.95 years.

Assessing the tutor as a person

Respondents were asked to evaluate their relationship with their tutor by completing a sentence (“My tutor was the one who...”). Their responses were coded into positive and negative categories based on their content. The relationship between the tutors and their tutored was overwhelmingly positive, with only one student assessing the role of the tutor as negative. There were several examples of the emotional-supporting role of tutors (“*listened to me and helped me to keep my peace of mind*”), and the development of the tutored student’s personality (“*who added an extra perspective to my life*”). The tutors helped the students in their mobility (“*she reinforced my sense of belonging to the university*”) and thus (as mediator-actors) supported their successful integration into university life (“*made me a university student*”). In addition, there was a tutored who emphasised cultural capital (knowledge) that the tutor had about university life and the insight into the system (“*who fully explained the university system, enlightened me and made me patient about the whole university life*”). All this confirms that tutors (as mediators) played a promotive role in terms of resilience, as they helped students in the process of mobility both in relation to their academic life and emotional support. In the following, analysis of the aspects of tutors’ help reveals in depth information about tutors being promotive and protective actors in the process of students’ social mobilization.

There was a student in the sample, for whom the tutoring experience was mostly negative. (“*For me, it was more of a burden that she was my tutor, other than tutoring being a help in my professional development or supporting my emotional well-being. I hadn’t a good relationship with her. To some extent it was my fault that I didn’t reach out to her often, as I have always been busy. [...] But, from the beginning, I felt like she didn’t like me.*”) This draws attention to the personal nature of the tutor-tutored relationship that is based on considerable emotional involvement, and thus the process of social influence may involve outright rejection rather than positive identification (Kelman, 1961). This reinforces the importance of the quality of the tutor-tutored relationship, and highlights that in some cases the personality and habitus of the participants may generate conflict, while for others it may convey a role model to be

followed. Because of this, features such as voluntary choice of the tutor and flexibility in switching are important in tutoring.

Assessing the process of tutoring

Respondents were asked to evaluate the tutoring process. In particular, the fields in which students asked for their tutors' help were aimed to be revealed (Figure 1).

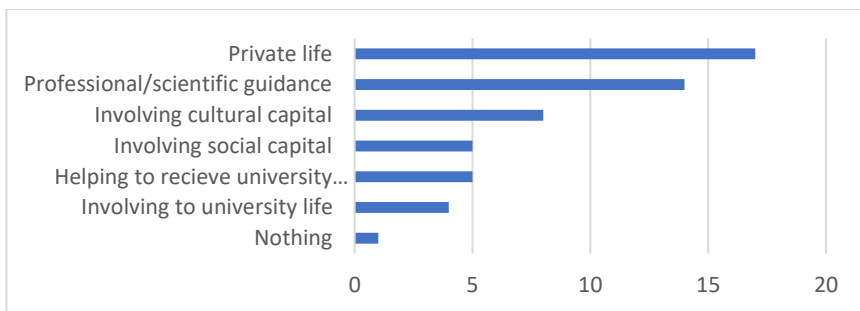


Figure 1. Dimensions of tutor's help (item number=54)

Not surprisingly, but interestingly, the highest proportion of tutored students turned to their tutor for help with personal issues (private life) (“*I mostly asked for emotional support and counselling, she helped me to solve my problems and listened to me, gave me advice*”). This suggests an intimate relationship of trust between the actors (cf. Figure 2: “*Creating security*”) and goes beyond a traditional academic tutor role. It indicates that in the institutional space of bicultural socialisation the Roma students have found a person (mediator) who provides the personal care typical of a family in a field where the students' family is inexperienced.

The second most frequent response was the mention of professional, academic life. Forms of academic help (“*she always reassured me that I shouldn't whine, that I should start studying and that if I started studying, I would see that these exams at the university, would be no different from secondary school tests*”) and scientific work (“*we presented the results of*

our joint research at a conference”) were also addressed to the tutors. In addition to these, tutors also mobilised their different types of capitals in the process (cultural capital: “*she knew the solution to everything*”; social capital: “*she was helpful and really tried to find the solution or to contact people who were competent in the matter*”). Also in this area, tutors can be seen to have acted as mediators in helping students to get involved in university life, in this case by sharing knowledge about it (“*She [the tutor; ed.] was I think the plus who helped me realize, that as people say, our university years, are the best years of our lives, so it was with her that I first started to feel that. [...] It [tutoring; ed.] also taught me a little bit about university life, how to live it as much as possible*”), or by helping students get a scholarship (“*she suggested that I could even get one of those scholarships, [...] because if I had applied for it and won it, I would have received a sum of money that would have covered the fees for a semester, which I could have used for this, because I didn't want a student loan of any kind*”). In both cases, we see examples of the promotion of resilience, in the latter case in particular the role of tutors in preventing dropout.

Moments of joy in the tutoring process were also inquired (Figure 2). Time spent together (“*quality time together, when I needed it, she was always there*”) and personal events (e.g., birthday: “*And [Tutor] came and it was so nice that she'd spent my birthday with me and came to my dorm*”) meant a lot to the students. Emotional support was also one of the factors that gave them pleasure (“*it gave me a lot of pleasure to feel that I had a support that made sure I wasn't alone*”). It is also important to note that the tutored felt safe (“*they [the tutors] knew that I have a very, very vulnerable side and I have difficulties and it gave me a lot of pleasure to be able to take that on*”), indicating the existence of a trusting relationship.

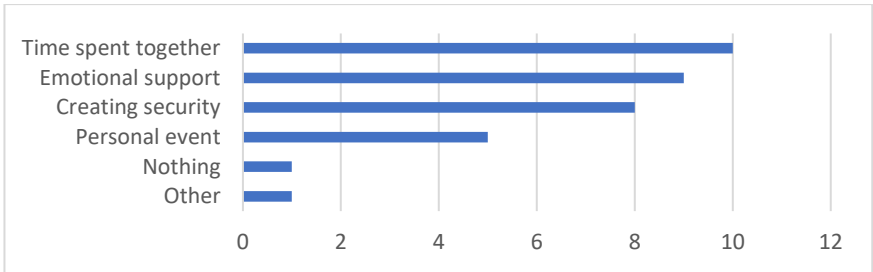


Figure 2. Pleasurable moments of tutoring (item number=34)

In addition to the moments of pleasure, the factors that hindered or challenged the tutoring process were also revealed (Figure 3). The main problems for tutors and their students were maintaining regularity and balancing this with other commitments (“It was difficult to schedule appointments, but the good thing is that when we did, they were longer, and we could really talk through everything”). Communication was a challenge because at the beginning of the process the respondents were less able to keep up with the rhythm expected by the tutor (“the rule was that we would contact her at least once a month”), but these communication difficulties did not cause any long-lasting problems and could be overcome online (“I always reached out in written form [...] you can easily write about what's going on in two minutes”).

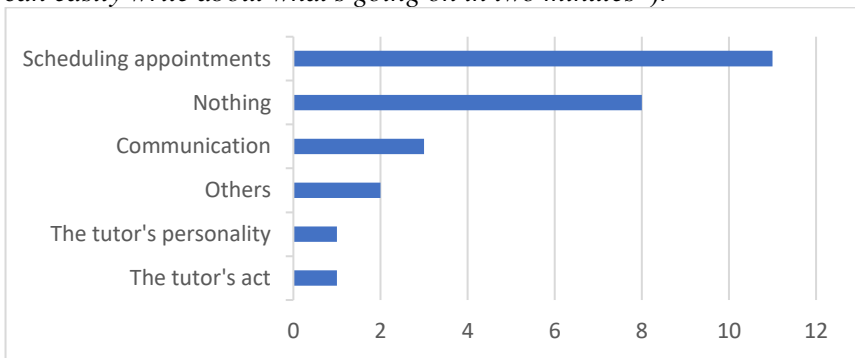


Figure 3. Factors causing difficulties in tutoring (item number=26)

It seems that the positives (pleasurable moments) are emotional and evoke events of security, while the difficulties (with one exception) are technical. This comparison points to the positive aspect of tutoring. Finally, in the exploration of the collaborative work, the respondents were asked to recall a life-changing moment that was either related to tutoring or to their tutors (Figure 4). A striking feature of the sample is that tutors played a preventive role in dropout (“*And then I thought to myself, 'I'm going to leave this [the university, ed.] as it is because I simply don't have the strength. [...] then she said that I should get it out of my head. [...] So she encouraged me and helped me with overcoming that*”). There were respondents who attributed their staying at university to their tutor (“*because if we didn't talk then I would have dropped out*”) or their successful progression to them (“*I thought I was going to fail and then they got me a maths teacher in two and a half days*”). There were also patterns that were related to private life (“*then [during the epidemic, ed.] you got to know [...] who is the one who cares about the other person and who is the one who doesn't really care [...] She was always calling me, reaching out to me, and she was like a supplementing mother*”), but in some cases personal problems were also complexly linked to academic progress (“*I had such a low point, both academic and personal, and then it all came together*”).

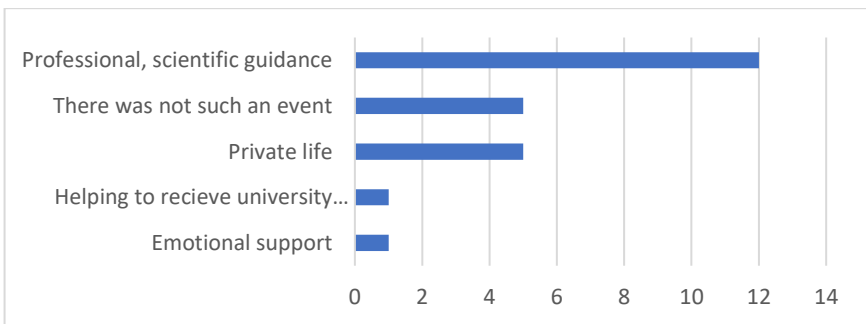


Figure 4. Life-changing events of tutoring (item number: 24)

The analysis of the process highlights the complexity of tutoring in the student society, which helped the students to successfully progress in their studies and, last but not least, to strengthen their emotional well-being. According to the tutored students, the tutors were important actors in their lives, contributing to their academic success and accompanying them on their journey. Therefore, tutoring can be interpreted as a reinforcing factor for resilience.

Discussion

The research has shed light on many aspects of tutoring in the analysed student society – from the perspective of the tutored students. As data collection has taken place recently after this form of personal support had been discontinued – personal experience was close to the respondents.

Firstly, students of the society evaluated their tutors. The study found that, in addition to providing professional assistance, tutors were more involved in the students' lives in a mentoring role, i.e., they also developed their personalities and provided emotional support to their students (Allen and Eby, 2007), primary object of the process was to develop students similarly as described in literature (Bereményi and Girós-Calpe, 2021). Their relationship was characterised by reciprocity and cooperation. With one exception, the role of tutors was perceived positively by respondents, while responses also indicated that the effectiveness of the tutor-tutored relationship was influenced by the level of tutor involvement and habitus (Tolen et al., 2013). There were a variety of examples of the role(s) played by tutors, which shared a close emotional connection and trusting relationship.

The question referring to the aspects of tutors' support and its impact on students' academic/professional life was answered accurately. It is important to note that dimensions of the support were complex and differed based on the needs of the students. Tutoring support ranged from private life to professional and academic life to the provision of various funds. The role of the tutors, in terms of their activities, goes far beyond the traditional academic teaching roles. A mediating role (Adler, 1975) has been developed for Roma youth on a path of multi-stage mobility in

the higher education space. The tutor provided emotional security, role modelling and concrete life coaching, thus ensuring the students' transition in the bicultural space. The individualised form of the work between tutor and tutored was the basis for this transition, which led to fateful moments for many students: it had a reassuring function in terms of resilience and a preventive function in drop-out.

Tutoring was perceived by the students as rewarding, helping them to shape their academic and personal lives. The study draws attention to the usefulness of tutoring based on individual sessions, as tutors in a mediating role helped to facilitate the transition between two different socialisation spaces. In addition, the individuals working with the university students played a promotive/protective role in terms of resilience, thus helping them to progress and stay at university. In doing so, the tutoring system is also believed to have contributed to lowering the cost of mobility (Durst et al., 2023), which may include higher hidden costs among Roma students.

Conclusion

The study called attention to tutors' role in students' lives who go through upward, multi-stage social mobility. Most respondents of the research have highlighted that it was essential for them that they had an adult (university teacher or other professional) in their lives who supported them in their successful proceeding in the university. Tutors have been described in the research as actors who had promoted resilience in students' lives (e.g.: they could involve various capitals compensating deficits). Additionally, they were protective actors (e.g.: protecting students from dropping out), supporting students to become resilient. The research contributes to analysing tutoring and mentoring in the higher education context.

Literature

- Adler, P. S. (1975). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. in Samovar, L., and Porter, R. (eds.). *Intercultural communication: A Reader*. (2nd ed.) Belmont, CA, USA: Wadsworth, pp. 362-378.
- Allen, T.D. and Eby, L.T. (eds.). (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Malden: Blackwell Publishing.
- Anastasia, T.T., Skinner, R.L. and Mundhenk, S.E. (2012). ‘Youth Mentoring: Program and Mentor Best Practices’, *Journal of Family and Consumer Sciences*, 104(2), p.38-44.
- Bereményi Bálint Ábel & Girós-Calpe, Roser (2021) “The more successful, the more apolitical’. Romani mentors’ mixed experiences with an intra-ethnic mentoring project’, *British Journal of Sociology of Education*, 42(5-6), 881-897.
- Brusoni, M. et al. (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education*, Brussels, Belgium: European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL.
- Ceglédi, T. (2012). ‘Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier’, *Szociológiai Szemle*, 22(2). pp. 85-110.
- Ceglédi, T. (2020) ‘Reziliencia és kompenzáló tényezők’ in Pusztai, G. (ed.). *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 101-129.
- Ceglédi, T., Godó, K., Beri, K., és Balogh, J. (2021). ‘Szakkollégiumi hallgatók rizikó- és kompenzáló tényezői a lemorzsolódásban.’ in Pusztai, G. és Szigeti, F. (eds.). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. Debrecen, Magyarország: CHERD-Hungary, pp. 141-165.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for Social Inclusion*. New York, USA: Routledge
- Durst Judit, Bereményi Ábel, és Nyíró Zsanna (2023). *A társadalmi mobilitás ára. Első generációs diplomások és az osztályváltás következményei*. Budapest, Magyarország: Gondolat Kiadó.

- Fejes J. B., Kasik L. és Kinyó L. (2009). 'Bevezetés a mentoráláskutatásba' *Iskolakultúra*, 5–6, 40–55.
- Forray, R. K. (2004). 'Gypsy students in higher education' *Educatio*, 11(3), pp. 312-328.
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York, USA: Routledge, Taylor & Francis Group
- Godó, K., Ceglédi, T., and Kiss, A. (2020). 'The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church' *CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 2(1), 36–52.
- Karaferye, F. (2018) Student mentoring models: a systematic review *Conference: III. Ines International Education and Social Science Congress*.
- Kelman. H. C. (1961). *Three Processes of Social Influence*. New Jersey, USA: Princeton University Press Princeton
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., & Gerton, J. (1993). 'Psychological impact of biculturalism: evidence and theory' *Psychology Bulletin*, 114(3), 395-412.
- Lukács J., Á., Szabó, T., Huszti, É., Komolafe, C., Ember, Zs. & Dávid, B. (2023). The role of colleges for advanced studies in Roma undergraduates' academic adjustment in Hungary from a social network perspective. *Intercultural Education*, 34(1), 22-42.
- Masten, A. S. (2001). 'Ordinary magic: Resilience processes in development' *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). 'Promoting Competence and Resilience in the School Context' *Professional School Counseling*, 76–84.
- Masten, A. S. and Wright, M. O. (2010). 'Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation' in Reich, J. W., Zautra, A.J., and Hall, J. S. (eds.). *Handbook of adult resilience*. New York, USA: Guilford, pp. 2013-237.
- Nft. 2011. évi CCIV. törvény – a nemzeti felsőoktatásról.

- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). 'Biculturalism and adjustment: A meta-analysis' *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122-159.
- Óhidy, A. (2016). 'The role of 'Roma community cultural capital' in the successful school careers of Roma and Gypsy women – Results of a qualitative research' *Hungarian Pedagogy*, 2016, 116(2), 171-196.
- Proity P. (2020). 'Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban' *Educatio*, 29(3), 465-478.
- Rayman, J., & Varga, A. (2015). 'Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben' *Romológia*, 10, 10-29.
- Sam, D. L., and Berry, J. W. (eds.). (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Stogianni, M., Bender, M., Slegers, W. W. A., Benet-Martinez, V., & Nguyen, A. (2021). *Sample Characteristics and Country Level Indicators Influencing the Relationship Between Biculturalism and Adjustment: An Updated Meta-Analysis*.
- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A., Lovegrove, P. and Nichols E. (2013) 'Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems: A Systematic Review', *Campbell Systematic Reviews*. 2013:10 DOI: 10.4073/csr.2013.10
- Wood, S. and Mayo-Wilson, E. (2012) 'School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis', *Sage Journals*, 22(3), p.257-269. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049731511430836>
- Varga, A. (2018). "Életutak egy roma szakkollégiumi közösségben" in Schaffer J. and Szemenyei M. (eds.). *Sikerek és kihívások. A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése*. Pécs, Hungary: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, pp. 47-108.
- Varga, A. et al., 2020. Diverzitás és inklúzió a felsőoktatásban. *Educatio*, 29(3), 449–464.

Varga, A., Vitéz, K., & Széll, K. (2021). Diverzitás és inklúzió jellemzői a Pécsi Tudományegyetemen: - egy helyzetfelmérő kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 31(09), 45–62.

Funding:

The research on which this paper is based has been implemented by the Hungarian Academy of Sciences “For Educational Opportunities!” Research Group (SZKF-11/2021 MTA-PTE) and the Hungarian Academy of Sciences: Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

Is It Possible to Reduce Prejudice? Results of a Mentoring Program in Hungary

Teréz Jenei & Judit Kerülő

Abstract

In our essay, we present the changes we could observe in the attitudes of students participating in an international program helping early childhood socialization, aiming to diminish preconceptions of students taking part in teacher training. The aim of the project was for the students participating in the program to get to know and receive practical experience about the living conditions of multiple disadvantaged families, especially the Roma families, to familiarize them with the characteristics of minority cultures, practice communication with Roma mothers, recognize the importance of early childhood and pre-school development, reduce prejudices, and become more successful in their future jobs in facilitating the social integration of the Roma. Our research consisted of two parts: during the actual course of the program, we investigated the written records of participants with the tool of content analysis, and by analyzing these, we examined the attitude changes. The second part of our research was a follow-up examination done by survey method. We questioned students who participated in the program for at least one year. We wanted to know whether working on the project has caused any attitude change.

Introduction

Hungarian education practice has a hard time dealing with the socialization of Roma children, partly because of the lack of cooperation between the school and the family. Most of the Hungarian teachers – behind closed doors – have latent preconceptions about Roma people: they overestimate their numbers and equate the categories of “Roma” and “problematic” children (Fellegi et. al. 2007). Educational scientists seem to theoretically agree with the idea that desegregation endeavors in educational politics, however when these are to be implemented in their own institutions, they cite their lack of competence and would rather leave it to the already overlaid schools specialized in the education of children with disadvantages, thus slowly creating or strengthening the practice of segregation (Kerülő 2011). Prejudices towards Roma people are quite strong amongst the students of higher education institutions in Eastern Hungary (Kerülő et. al. 2016). At the introduction of the program, we faced these preconceptions when students voiced their fears by asking typical questions like “*Why is it us who have to go*”, “*Why do we have to go there*” and “*What sense does it make to go there*”.

The questionnaire survey results confirmed that students have gained the most profit from meeting Roma children and adults, from recognizing the lives of Roma people and from working together with them. According to their answers, the most important increments of the program for them were overcoming their fears concerning Romas and changing their previous opinions regarding them. Every fourth applicant has professed that their preconceptions have subsided due to the program, and their communication with Roma people has improved. They have also formulated that these programs helped them to understand the interrelations between poverty and disadvantaged situations and showed them the effects and mechanisms of segregation. Our research results convincingly demonstrate that students gladly face professionally well-built and laid-out challenges even if these incorporate meeting with such social groups towards which they have preconceptions. These programs are perfectly fit for changing these negative stereotypes.

Domestic education practice has difficulty dealing with Roma children's socialization, partly because of the lack of cooperation between the school and the family.

Roma Minority in Hungary

Modern Hungary can be considered a homogeneous nation-state in terms of nationality. The statistics from the national census of 2011 reveal that only 3% of the Hungarian population declared themselves members of a national minority. However, the official statistics do not reflect the reality on the ground. For some national minorities, for example, the Roma population, social prejudices do not encourage them to declare themselves as members of a national minority. Hungary is home to thirteen recognized national minorities, the Roma people being the largest in number. According to the 2001 census, 190,000 individuals of the country's almost 10 million people declared their Roma ethnicity. However, reports from international organizations at the time estimated a larger figure of 400,000 to 600,000 (Riba, 1999; European Commission, 2002). The European Commission put this figure at 550,000–600,000 (EU Commission regular report on Hungary, 2002). By 2011, the census had recorded 315,000 individuals as having declared their Roma identity; experts also increased their estimates to 700,000–800,000 (Gulyás, 2013). The reluctance to declare one's Roma identity is rooted in historical, social, and psychological factors, including fear of discrimination (Szelényi et al. 2001; McGarry, 2009; 110; Gulyás, 2013).

It is not just dealing with the ethnic otherness of the Roma that causes problems in today's Hungarian society. A more serious problem is the extremely low level of schooling of the population, their exclusion from the labor market, and the reduction of their life chances to a minimum. Participation in and contact with different levels of schooling is significantly lower within the Roma community than in the general population. A recent study by the Hungarian Central Statistical Office revealed that among Roma aged between 15 and 64, 80 % had not achieved 8 or more years of schooling (four times the proportion among

the general population). This included 16 % who had not finished primary school and another 63 % who did not complete secondary education – compared to 1 % and 9 % among non-Roma. Only 1 % had gone on to complete higher education. A separate problem is the high degree of segregation in Hungary's education system: 61 % of Roma children attend schools where all or most of the children are Roma. While segregation is illegal in Hungary, schools can become unofficially segregated by non-Roma families moving their children to less diverse schools. The separation of Roma children into segregated schools and classes has increased over the past 15 years.⁶⁶

It is not just the low level of participation that is a problem. In many cases, acquiring the school's value system is also problematic, as it is behaving appropriately in school and lacking basic skills. In the education and training of Roma children, the Hungarian school system, even today, still cannot boast any notable achievements. Despite all efforts following the democratic system-change in the 1990's the gap between the life chances of Roma children and the majority of children did not decrease but widened. The most recent research also shows that Roma children are significantly behind young people from the major society in terms of basic skills. According to the EU Memorandum of Adult Education, basic skills are decisive in further study and determining young people's chances of entering the labor market. The lack of basic skills observable in Roma youngsters is a prediction of their failure in the adult labor market and the difficulties they experience in making a living (Kertesi et al. 2012). Education levels also play a heavy role in the Hungarian labor market, especially among Roma. According to the 2018 statistics, 45 % of Roma are employed, compared to 69 % of non-Roma. Employment among working-age Roma women is 35 %, just over half that of non-Roma women (68 %). 42 % of working Roma are employed by public work schemes. One in five public workers is Roma. Public employment is a special form of employment, as this legal relationship differs from primary labor market employment. The subsidized period may be a maximum of 12 months. The income collected under public employment

⁶⁶ See minorityrights.org

is higher than the amount of the social benefit but lower than the lowest wage on the primary labor market (Missing et al. 2017; KSH 2018).

Numerous studies have tried to understand why Roma children lack of educational success (Radó 2007; Kertesi et al. 2012; Neményi 2018; Radó 2018). These studies can be divided into two groups, depending on where the authors see the reasons for the lack of success. One group sees the primary reason for failure in the family's lack of socialization and children's lack of the appropriate maturity for education. The accumulation of various problems causes this: poverty, unemployment, the rejection of the norms of the education system and a low motivation to study. The other group of researchers sees the main reasons for failure not in the Roma family but rather in the school itself since the school system is not prepared to receive and educate children: "School is not able to guarantee the success which is the most important pre-condition for the development of a positive relationship to study." (Harsányi et al. 1997; Missing et al. 2017) Teachers' relationship with the 'other' also significantly influences pedagogic practice in Hungary. One variant of this is the so-called 'culturalist' discourse. The culturalist style emphasizes the difference and extols and mystifies the 'other' but does not take account of the real social, political and economic context. It supports the appearance of the other in an occasional and controlled form. It extols otherness but simultaneously wants to see it from a distance. The other characteristic form of relationship is the 'universalist' discourse: this cancels out otherness, turning a blind eye to cultural differences and universalizing the ingredients of conflict. This approach does not emphasize the differences between cultures and civilizations but the particularities within the general population. It simplifies the ethnic and cultural aspects of conflict, basing its analysis on features of the age group and the child's nature (Szilasi et al. 2006).

Hungarian pedagogic practice finds it difficult to deal with the educational socialization of Roma children, and of course, the lack of cooperation between the school and family contributes to this as well. Unfortunately, most teachers – even if they would not admit it – have hidden prejudices against Roma groups: their numbers are over-

estimated, and in many teachers' conversations, the word 'Roma' also has the unspoken meaning 'problematic'. (Fellegi et al. 2007; Fejes et al. 2018; Berényi 2018) In this regard, we must remember that the majority culture is basically a written one, and pushing oral culture to the background is still a phenomenon present in schools (think, for example, of the assessment system). Culture is, however, basically an oral culture. Obviously, this contributes to children's lack of success. Finding a solution to this problem becomes more complex as elements of the Hungarian school systems that could prove helpful are currently endangered or disappearing. These elements include preschool preparation, small schools in country areas, the current re-organization of specialist schools, and evening classes' declining role. This is especially important in teacher training since the education provided at school has a significant role in determining how an individual can accept and tolerate social variety. The most important tasks for institutions of higher education involved in teacher training, can be summarized as follows: transforming the prejudiced approach of students; introducing Roma Studies as a compulsory subject in the syllabus; preparing students to teach-related subjects in the framework of specialized subjects and options; organizing the teaching of languages (Lovari, Beas); preparing for multi- and/or intercultural education; developing alternative teaching practices which are sensitive to students' abilities.

The key factor in intercultural education training is the teacher, who must have both a familiarity with the historical, social and cultural aspects of the given minority and also have the kind of abilities (communicative ability, the ability to change, and a critical and problem-solving way of thinking), which guarantee results in practical teaching. The teacher must meet the challenge of accepting, recognizing and understanding the values arising from cultural otherness, must be able to familiarise children with the value systems and cultures of various groups, and teach the children to respect each others' traditions. In other words, there is a need to develop an approach that embraces a segregation-free, integrating educational environment and the acquisition of a modern pedagogic culture.

The "Good Start"-project

A "Good Start" project was originally funded by the European Commission and the Network of European Foundations. It was implemented in Hungary, Macedonia, Romania and Slovakia between 2010-2014, Coordinated by Roma Education Fund (REF). The REF was created within the framework of the Decade of Roma Inclusion in 2005. Its mission and the ultimate goal is to close the gap in educational outcomes between Roma and non-Roma people.⁶⁷ The Project directly targeted over 4.000 Roma and non-Roma children and their parents and caregivers, with explicit but non-exclusive policies. Project interventions were center-, community- and home-based. Project activities including enrollment support, accompaniment and transport to preschool, provision of alternative preschool programs, home visits, and community events on education.

The "Good Start" project in Hungary targeted children in 0-6 years in 6 localities (in Nyíregyháza and five settlements in Szabolcs-Szatmár-Bereg County) involving 850 Roma and non-Roma children and their families.⁶⁸

Nyíregyháza, the capital of Szabolcs-Szatmár-Bereg County, is the 6th biggest city in Hungary, with a population of about 120,000. Szabolcs-Szatmár-Bereg County is one of the biggest counties of Hungary, located in the North-East part of the country. Nyíregyháza is situated 280 kilometers East of the capitol Budapest.⁶⁹

Regional distribution of the Roma population shows that a large proportion of this minority lives in the counties of Borsod-Abaúj-Zemplén and Szabolcs-Szatmár-Bereg, where they number of Roma people more than 13.5 % of the total population. (In Hungary, 4-5 %)⁷⁰ The College of Nyíregyháza (from 2016 University of Nyíregyháza) has been working as a consortium partner in this project under the direction of the Hungarian REF. The College of Nyíregyháza offers a wide range

⁶⁷ www.romaeducationfund.org

⁶⁸ www.romaeducationfund.org

⁶⁹ www.nyiregyhaza.hu

⁷⁰ www.ksh.hu

of educational programs. The most popular programs are teacher training programs. (Kindergarten Teacher, Primary School Teacher).

The College has contributed to implementing the project's activities since 2010.

Future pedagogues are expected to work with children with low socio-economic status (multiple disadvantaged children), or slight learning disorders following the completion of the theoretical and practical part of early childhood education training.

Students are trained to offer tailored, individualized development which matches the children's needs. After assessing the children's social, emotional and cognitive competencies, they will be able to prepare personalized developmental plans for those who need them. This approach aimed to enable future teachers to react to each child as unique and adapt the existing pedagogical tools to each case.

As students study differentiation, they are supposed to manage the challenges of integrated, inclusive education when children with different background and skills are attending the same class together. There was a high focus on the family's involvement and working with parents. The subjects provided information and increased students' knowledge of non-discriminatory intercultural education. Theoretical lessons on Roma's identity, history, and traditions are an important component.

It is a fact that during Hungarian teacher training, students spend their practice in elite schools. This means they do not meet any Roma or disadvantaged children during practice. After teacher training, teachers realize they cannot handle any problem related to children from disadvantaged backgrounds. Those students who do not have any chance to meet Roma and disadvantaged children have no idea how to communicate with parents.

During this project, we could allow students from different faculties to meet, discuss and cooperate with Roma parents from disadvantaged backgrounds. Based on these experiences, future teachers can become more successful in their teaching endeavors.

The students at College have taken part in the sessions organized for young mothers and their children by MesÉd as well as nursery school

sessions and family visits, in the framework of the program in Nyíregyháza and smaller settlements around Nyíregyháza.

One of the main activities of the Good Start Project was the MesÉd (Your Tale). The methodology of the Your Tale (MesÉd) program is divided into trimesters. In the program's first phase, facilitators concentrate on developing mothers' reading and comprehension skills. During the nine-month, Your Tale sessions, mothers and facilitators read new books weekly for two-hour sessions in groups of eight to 15. At each session, group members received a new children's book. High-quality story books, particularly those that convey messages to children about their feelings, behavior, and other life lessons, were sourced especially for the project. The mothers took turns reading the story aloud while the facilitator guided the reading and initiated discussions about elements of the story and pictures. In this way, the facilitator could engage them with the text and show them a teaching technique to be replicated with their children.

In the second phase, the element of writing is added. Drama pedagogy is added in the third phase, helping parents develop their skills in handling the challenging situations facing them in their everyday lives, such as negotiating with kindergarten teachers, doctors, or employers.

The objective of the MesÉd project is to change the relationship young mothers have with books and studying, which will influence the children through 'modest means'. Weak literacy skills are quite common among young Roma mothers, most of whom left school at an early age, did not receive much encouragement during the few years they spent there, and did not enjoy a feeling of success. This lack of basic skills means they cannot pass on a love of reading and learning to the next generation. One important element of the program is providing a forum for mothers to feel safe and talk about their feelings, their difficulties in a calm environment. In this welcoming and confidence-building environment, mothers can develop their skills by reading simple stories to children. Every week they get a new children's book, which they practice with, take home and read to their children every evening at bedtime. In this way, the MesÉd program develops useful skills and the self-confidence that comes with them in young mothers who can use their abilities immediately in their

relationship with their children. It has been scientifically proven that the more children are read to in the preschool years, the greater their chance of success in their studies. In this way, deprived children become beneficiaries of this project. They move on to the classroom, having already developed a positive attitude toward books and reading. It is also a great likelihood that their mothers will be able to help them during their studies. The MesÉd sessions create an opportunity for our students to get closer to Roma culture and get to know Roma mothers. The real, practical experience they can gain here helps them to communicate with Roma parents in their future work in schools and to build more fruitful relations between the parental home and the school.⁷¹

Home School Community Liaison (HSCL)

The underlying policy of the Home School Community Liaison (HSCL) Scheme seeks to promote partnership between parents and teachers. This partnership aims to enhance pupils' learning opportunities and promote their retention in the education system. The principle of the program is that parents are one of the main actors in the education process. Once a week, for six weeks, parents came to preschool and gave classes (art, storytelling, sports, and so on) to preschool children, divided into small groups. The parents could show their talents and skills through this activity and become familiar with the kindergarten teacher's work. In addition, the HSCL Scheme greatly emphasizes collaboration with the local community. The HSCL Scheme is the pioneer in involving the school in the community's life and involving the community and its agencies in the life of the school. The third activities were family visits. The aim of the project was for the students participating in the program – during the MesÉd, kindergarten HSCL sessions and family visits – to get to know and receive practical experience about the living conditions of multiple disadvantaged families, especially the Roma families, to familiarize them with the characteristics of minority cultures, practice

⁷¹ www.onecountry.org, www.romaeducationalfund.org

communication with Roma mothers, recognize the importance of early childhood and pre-school development, reduce prejudices, and become more successful in their future jobs in facilitating the social integration of the Roma.

We have investigated the written records of participants through content analysis throughout the program, and by analyzing these, we examined the changes in attitude.

The most successful aspect of the program was the experience acquired during the encounters with the Roma families and children, which significantly changed the students' prejudices about the Roma. Students gained significant experience. Most field visits and practical training opportunities were successful. The project reached its goal with the most successful field visits and practical training opportunities. The project provided a chance for students to communicate with young Roma pupils and Roma mothers, make friends and take a look at another culture. This occasion helped to resolve biases and improve their social work. Participating in the program was an excellent opportunity for the students. They got an opportunity to apply and deepen their theoretical knowledge. Getting in touch with people from different social statuses was a very good preparation for their prospective profession.

After assessing the children's social, emotional and cognitive competencies, they will be able to prepare personalized developmental plans for those who need them. The goal of this approach was to enable future teachers to react uniquely to each child and adapt the existing pedagogical tools to each case.

Survey research

We questioned students who participated in the program for at least one year. We wanted to know whether working on the project has caused any changes in their attitudes or opinions.

The research methodology was an online questionnaire for alumni.

We sent the questionnaire to 40 primary school teacher training graduates and 25 current primary school teacher training seniors who have already completed 2 months of teaching practice. From the graduates, 23

participants (a little more than 50 percent) filled out and returned the questionnaire. A presumable reason behind this is that we do not have precise data concerning the where about of our students after their graduation, and their contacts (telephone number, e-mail address, address) found in the institute database have changed/could have changed in the meantime. Of all the students currently participating in the training, 22 have answered the questionnaire. We could process the questionnaire results of 45 primary school teacher training students, 23 graduates and 22 senior students.

The average age of the respondents was 24 — with the youngest being 21 and the oldest 27 — 39 women and 6 men. They all live in Northern Hungary and Northern Great Plain regions, in counties that are densely populated by Roma people (Borsod-Abaúj-Zemplén County (8 persons) and Szabolcs-Szatmár-Bereg County (37 persons)). Most the respondents are in daily contact with Roma people either due to their place of residence or through their work (or both). Changes in their attitudes or opinions that they do not flat out refuse to cooperate (as neighbors and in the field of work) with Roma people. However, it is also important to note that merely five people have marked that they would gladly work on a daily basis with Roma people. Therefore, our respondents rather just accept and not seek the opportunity of being in contact with Roma people.

The respondents included 23 graduate primary school teacher training students, 6 still studying.

Of the 17 people, who are working, 10 could find a job within 3 months, 2 within 6 months; whereas for 5 of them, it took more than 6 months to find a job. (We have not asked why, but we hypothesize that these students could not obtain their degrees due to the lack of the language exam certificate.) Except for one person, all of the participants work in accordance with their education, 4 persons work in the capital as teachers and 12 persons work in village primary schools.

When asked: *“Has the professional experience gained from this program helped them to find a job?”* the 16 respondents who work as teachers in small settlements responded that it either helped them greatly (5 participants) or that it was helpful (11 participants).

The same results can also be observed in the questions regarding work and everyday life.

We analyzed the answers of undergraduate and graduate students (45 persons) from the seventh question onwards.

The respondent students have primarily participated in the MesÉD and kindergarten HSCL programs. Without exception, all of them regarded the MesÉD programs as the most useful. 30 persons indicated the kindergarten programs as well. The respondent students had to evaluate the program on a five-point grade system.

20 persons gave excellent, 20 gave well, and 5 gave satisfactory grades. They considered the meeting of Roma children and adults, getting to know their lives and working in cooperation with Roma adults as the most useful part of the project.

The most important part of the program was overcoming their fears of Roma people and changing their previously established views of Roma people. Several persons (10) have reported that their prejudice has decreased, and their communication with Roma people has improved.

The 12th (open-ended) question directed the respondents to finish the four sentences:

We consider the program's major achievement that all respondents (without exception) could name something they considered good.

Most considered getting to know the lives of Roma people and meeting Roma people, especially Roma mothers, as the best aspect: *"I could get to know the lives of people"; "I could get acquainted with the lives and thoughts of Roma women"; "I got in contact with people"*.

Several of the respondents have built up experience as well. They considered meeting Roma children and adults, getting to know their lives and working in cooperation with Roma adults as the most useful part of the project.

"I could get positive experiences with the Roma"; "I could experience many things. We did not study from books alone, but rather see things with our own eyes"; "I had the chance to meet good people among the Roma, and thus my views have changed for the better"; "I had a glimpse of their culture and their customs".

The respondents consider the greatest surprise their so-called “positive hang-up”. We hypothesize that they had many negative stereotypes in connection with the Roma at the beginning of the program because of the following answers they gave: *“the behavior of the Roma was a positive hang-up”*; *“many women were quite apprehensive”*; *“Roma people are not as forceful as I have previously believed”*; *“the Roma people were honest and kind”*; *“despite the poverty, they did all that they could for their children”*. Only in two cases were the sentences left unfinished. In one instance, it was finished by a negative experience: *“Many Roma people do not make use of the option provided for them, and even if they have the chance, they do not necessarily develop themselves.”*

More than half of the 25 respondents thought there was nothing bad in the program. Several people articulated the complaint that they would have liked to participate more frequently in certain parts of the programs. *“That we could go only three times per semester”*; *“that we seldom went to the countryside”*; *“that we only went when it was raining”*; *“it would have been useful if all of us had gone every week”*.

Some considered facing the reality of the Roma people living conditions the worst experience: *“I had the chance to see extreme poverty”*; *“I could experience the very poor living conditions of Roma people in the countryside”*; *“I could meet families who cannot create sufficient living conditions.”*

When concluding, the respondents reported unsure of the meaning of statements: *“Everyone should get to know the Roma more thoroughly”* and *“We should not fear the Roma. There are many nice people among them.”*; *“People fear the Roma because they do not know them.”*; *“We should not judge others based on first sight/hearing.”*; *“They are as valuable (people) as we are.”*; *“We should not ostracise Roma people.”* In one case, we were provided a warily phrased reflection: *“There is still much to be improved both for the Roma and the Hungarian people.”*

We consider the program’s efficiency encouraging in that we did not get any prejudiced answers, and only in 3 cases was the question left unfinished.

Summary, Conclusion

The project's one Hungarian characteristic was that it involved higher education students in the implementation process. This had previously been unprecedented as there was no processable /analyzable experience. At the beginning of the program, we, the managers of the program, also had to face this prejudice at the training/seminars and practical experience when the students articulated their opinions, their fears and doubts through "why do we have to go" or "why should we go there" types of questions. The results of the Good Start Project are, without a doubt, significant. We have precise data on the number of children and families reached out to and aided by the participating countries, programs, and professionals in their everyday lives. These results have been published and debated at professional discussions and forums. (Kerülő et. all 2016, Jenei et. all 2019) We have not yet examined only one element, namely, what it meant to those college students who were participants in the program. Does this experience have the potential to help the graduates to find a job, at work, in their everyday lives, in reducing their prejudice against the Roma people or in changing their attitudes? This was the underlying purpose when designing our inquiry in the form of a questionnaire. The very high rate of the respondent's opinion, since one typically fills out a questionnaire if one is motivated either by a very positive or a very negative experience. In our case, it was the former. Our respondents reported that the project was useful to them: it helped them to find a job and throughout their jobs.

The elementary teacher training students profited the most from meeting Roma children and adults, getting to know the lives of Roma people and working in cooperation with Roma adults. Based on their answers, the most important stage of the program was overcoming their fears of Roma people and changing their pre-existing concepts of Roma. Every fourth elementary teacher training student also stated that due to participating in the program, their prejudice against Roma people has been reduced, and their communication with the Roma population has improved. Our respondents articulated that these programs have helped them to understand the correlation between poverty and being disadvantaged and

verified the effects and mechanisms of segregation. Higher education and teacher training are often criticized for being too definition-centered, claiming that it expects the students to know the theory but does not provide the chance to meet challenges from the practical side and that it does not prepare the professionals for reality and daily conflicts. Our findings convincingly show that the students gladly face professionally well-structured and planned challenges, even if it means encountering social groups that suffer from substantial prejudice. These programs are also excellent for changing these stereotypes.

References

Annual Report 2011. (2012): Roma Education Fund, pp. 77-88.
www.romaeducationfund.org.com

Berényi E. (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In Fejes J. B. & Szűcs N. eds. *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, pp.57-67.

European Commission (2002): Annual report on the progress of Hungary. Brussels.
https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/archives/pdf/key_documents/2002/hu_en.pdf

Fejes J. B. & Szűcs N. eds. (2018): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Fellegi B & Ligeti Gy. (2007): Mít tudnak a pedagógusok a romákról?
www.osztalyfonok.hu/cikk.php

Gulyás, V. (2013, April 13): Discrimination of Roma looms in Hungarian schools. *Wall Street Journal*. Retrieved 20 January 2018

<https://blogs.wsj.com/emerging-europe/2013/04/09/discrimination-of-roma-looms-in-hungarian-schools/>.

Harsányi, E. & Radó, P. (1997): Cigány tanulók a magyar iskolában. www.neumannhaz/tei/educatio/educatio/1997tavasz/studies/6radopet

Jenei T. & Kerülő J. (2019): Csökkenthető-e az előítélet? In Fehérvári A. & Széll K. eds. Új kutatások a neveléstudományokban /2018. L'Harmattan, Budapest pp.324-340.

Kemény, I. & Janky, B. & Lengyel, G. (2004): A magyarországi cigányság. 1971–2003. Budapest. Gondolat Kiadó. MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

Kertesi, G. & Kézdi, G. (2012): A roma és nem Roma tanulók teszteredményeinek különbségeiről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*. LIX. évf. július-augusztus, pp. 798–853.

Kerülő J. & Jenei T. (2016): Kísérlet a pedagógus- és andragógusképzésben résztvevő hallgatók előítéleteinek csökkentésére az AGS I-III. programokban való részvétel alapján. Kézirat. Budapest. Roma Education Fund.

Kerülő J. (2011): Befogadás vagy kirekesztés? A nyíregyházi példa. In Mayer J. (ed.) *Merre tovább? Az iskolai integráció dilemmái*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

McGarry, A. (2009): Ambiguous nationalism? Explaining the parliamentary under-representation of Roma in Hungary and Romania. *Romani Studies*, 19. (2), pp.103-124.

Missing V – Árendás Zs – Zahariev B. (2017): Roma employment and the potentials of state and business actors in labor market inclusion. Working paper Series 2017/11. Budapest, CEU.

Munkaerőpiaci helyzetkép 2014-2018. www.ksh.hu

Neményi M (2018): Interetnikus kapcsolatok hatása az oktatásra. In Fejes J. B. & Szűcs N. eds.: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.* pp.89-111.

Radó P. (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* 4. pp.78-88.

Radó P. (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes J. B. & Szűcs N. (2018): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged,* pp.31-57.

Riba, I. (1999): Minority self-government in Hungary. *The Hungarian Quarterly* XL (155), 1–3.

Szelényi, I. & Ladányi, J. (2001): The social construction of Roma ethnicity in Bulgaria, Romania and Hungary during market transition. *Review of Sociology*,7(2).

Szilassy, E. & Árendás, Zs. (2006): Mi már a cigány gyerekek kapcsán megtanultuk a másságot? – menekült gyerekek és az őket tanító pedagógusok diskurzusai. In: Feischmidt, M. & Nyíri, P. *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek Magyar iskolákban.* Sík Kiadó. Budapest, pp. 173–205.

www.nyiregyhaza.hu

www.onecountry.org/story/hungary-empowering-Roma-mothers-break-cycle-illiteracy

Zemandl E. J. (2018): The Roma experience of political (in)justice. The case of school (de)segregation in Hungary.
<https://www.ethos-europe.eu/sites/default/files/ethosd5.2hungary.pdf>

Autor:innen/Contributors

Maria Diacon (Moldova) has a PhD in political sciences in Tiraspol State University from the Republic of Moldova. Her activity is based on two areas: teaching and research. She teaches the course of European Economic Integration and the main research areas are about political parties, European integration process and foreign policy. She is also the coordinator of Jean Monnet Module, part of ERASMUS + Program in Tiraspol State University, project which proposes to form competences for teaching the course of European Integration for you in modern school.

Anikó Fehérvári (Hungary) Professor, Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. Her research focuses on studying social and educational inequalities and educational effectiveness and evaluating educational programs and measures aimed at educating underprivileged groups. She is a senior researcher in the “For Educational Opportunities!” Research Group.

Edit Felső (Hungary) MA student Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. Her research focuses on inclusive education and peer mentoring programs.

Katalin R. Forray (Hungary) is emeritus professor at the University of Pécs. She is founder of the Doctoral School of Education and Society. In 2000, she established the Department of Romani Studies at the Faculty of Humanities and Social Sciences.

Pia Greber (Deutschland) ist Absolventin der Pädagogischen Hochschule Freiburg und aktuell als Referendarin für die Fächer Deutsch und Sachunterricht an einer Grundschule tätig.

Gergely Horváth (Hungary) Research assistant, University of Pécs. He has finished his studies in the teacher-training MA program at the University of Pécs in 2023. His research focuses on (peer, and cross-age

peer) mentoring programs and social inclusion. He is a research assistant in the “For Educational Opportunities!” Research Group.

Milena Ivova Ilieva (Bulgaria) PhD is an Associate Professor of Theory of Education and Didactics (Multicultural Educational Environment), at the Department for Information and In-Service Teacher Training (DIITT), Trakia University, Stara Zagora. Her scientific interests are in the field of multicultural education, inclusive education, juvenile and juvenile delinquency, health education and social education services for marginalized communities. She leads short-term courses on multicultural education, interaction with families, working methods in diverse age groups, project development and management, pedagogical practice method and presentation skills.

Teréz Jenei (Hungary) Phd. College Professor at the University of Nyíregyháza, Hungary. Her work focuses on the integration of Roma Children.

Judit Kerülő (Hungary) College Professor at the University of Nyíregyháza, Hungary. Her work focuses on Roma integration and educational desegregation.

Ivana Koren (Croatia) is mag.prim.educ. She is a teacher at an elementary School in Hungary.

Brigitte Kottmann (Deutschland) ist Professorin an der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn.

Goran Lapat (Croatia) is assistant professor on Department of education at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb. His research interest is in the field of school pedagogy, democratic education and adult education. He presented papers at international conferences and wrote various scientific papers.

Marie-Luise Loewe (Deutschland) ist Absolventin der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Annina Piazzolo (Deutschland) ist Studentin an der PH Freiburg im MA Lehramt Sek1. Sie studiert die Fächer Englisch und katholische Theologie.

Catania Pieper (Deutschland) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Anne Reh (Deutschland) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Aranka Varga (Hungary) is assistant professor and senior researcher at the University of Pécs. Her participation in the Hungarian discourse of educational diversity and inclusion is game-changing. She is also a developer and was a founder, manager, and leader of many self-help youth organization and supporting civic institutions and services for youngsters in state care, Roma students, children with low SES.