

***Roma Studies – Cigány Tanulmányok – Roma
Studien***

47.

PIA GREBER

***„Erinnern allein reicht nicht“:
Eine kritische Analyse möglicher Ansätze
zur unterrichtlichen
Antiziganismusprävention***



UNIVERSITÄT PÉCS, PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT, INSTITUT FÜR
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, LEHRSTUHL FÜR ROMOLOGIE UND
BILDUNGSZOLOGIE – PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

PÉCS, 2023.

***Roma Studies – Cigány Tanulmányok – Roma
Studien***

47.

PIA GREBER

**„Erinnern allein reicht nicht“:
Eine kritische Analyse möglicher Ansätze
zur unterrichtlichen
Antiziganismusprävention**



Universität Pécs, Philosophische Fakultät, Institut für
Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Romologie und
Bildungssoziologie - Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft

PÉCS, 2023.



Pädagogische
Hochschule
Freiburg



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European 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.

Universität Pécs, Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Romologie und Bildungssoziologie - Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft • 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. - 79117 Freiburg, Kunzenweg 21. • Verantwortliche Herausgeber: Tibor Cserti Csapó Lehrstuhlleiter • Reihenherausgeber: Tibor Cserti Csapó • Herausgeberinnen der deutschsprachigen Veröffentlichungen: Andrea Óhidy & Romina Meinig • Autorin: Pia Greber • Technische Bearbeitung: Tibor Cserti Csapó • Grafik, Streichung: • Umschlaggestaltung: Bolkoprint Kft • Druck: Bolkoprint Kft., 7623 Pécs, Füzes dűlő 23. • Leiter der Druckerei: Dávid Siklósi • ISBN 978-963-626-109-2 • ISSN 1586-6262 • Auflage: 100 Exemplare •

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Einleitung	9
2. Theoretische Rahmung der Arbeit	14
2.1 Methodik	14
2.2 Terminologische Erläuterungen	17
3. Zur Geschichte des Antiziganismus in Deutschland: Vorurteile und Diskriminierung gegenüber Sinti und Roma in der Vergangenheit	22
3.1 Zur Entstehung von Vorurteilen	24
3.2 Sozialwissenschaftliche Ansätze der Diskriminierungsforschung: Ein interdisziplinärer Zugang	26
3.3 Homogenisierende Differenzkonstruktion bzw. ethnisierende Fremdzuschreibungen	31
3.3.1 Ethnokulturelle Differenzannahmen	31
3.3.2 Soziale Stereotype	35
3.4 Ethnische Selbstbeschreibungen	38
4. Die aktuelle Situation der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland: Toleranz statt Akzeptanz?	40
5. Antiziganismus in der Institution Schule	43
5.1 Zur Illusion der Bildungs- und Chancengleichheit von Sinti und Roma	45

5.2 Sinti und Roma in Unterricht und Schule	48
6. Mögliche Ansätze der unterrichtlichen Antiziganismusprävention – eine kritische Auseinandersetzung	50
6.1 Erinnern: Lernen aus der Geschichte	52
6.2 Interkulturelles Lernen	59
6.3 Kooperatives Lernen	67
6.3.1 Die Kontakthypothese: Grundlagen aus der Sozial- psychologie	68
6.3.2 Kooperatives Lernen: Grundstruktur und Basiselemente ...	70
6.3.3 Eine ausgewählte Methode des kooperative Lernens: die Jigsaw-Klasse	71
6.3.4 Schwierigkeiten und Herausforderungen kooperativen Lernens	74
6.3.5 Potenziale und Grenzen des kooperativen Lernens im Hinblick auf eine unterrichtliche Antiziganismusprävention	77
7. Konzeptionelle Diskussion	80
8. Modell eines multidimensionalen Präventionsansatzes zur Antiziganismusprävention im Unterricht	84
9. Fazit und Ausblick	91

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 fünfte Band in der deutschsprachigen Ergänzung der Buchreihe. Pia Greber beschäftigt sich in ihrer Untersuchung mit dem Thema der Diskriminierung von Sinti und Roma in Deutschland und bietet dabei eine kritische Auseinandersetzung mit möglichen Ansätzen zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention.

Sie 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 sucht sie mithilfe einer ausführlichen Literaturrecherche und der Analyse ausgewählter Konzepte.

Die Herausgeber*innen der deutschsprachigen Buchreihe hoffen, die internationale Zusammenarbeit in Bezug auf die Forschung über Roma intensivieren und damit zu einer allgemeinen Verbesserung ihrer Bildungssituation beitragen zu können.

Die deutschsprachigen Veröffentlichungen der Buchreihe „Roma Studies – Cigány tanulmányok – Roma Studien“ können kostenlos gelesen und heruntergeladen werden unter:
<http://nevtud.btk.pte.hu/content/gypsy-studies#overlay-context=node>
sowie unter www.ph-freiburg.de/roma-studien.

2023

Die Herausgeber*innen

1. 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 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 antiziganismuspräventiven Unterrichts ermöglichen würden.

Dieses Defizit soll durch die theoriebasierten Überlegungen und Ergebnisse der vorliegenden Arbeit behoben oder zumindest reduziert werden. Sie soll zum einen dazu beitragen, ein grundsätzliches Bewusstsein über die Bedeutung, aber auch die Herausforderungen einer Antiziganismusprävention im Unterricht zu stärken. Zum anderen verfolgt 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 Akzeptanz¹ von Sinti und Roma in Deutschland einhergehen.

¹ 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

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 Antiziganismus-prävention zu betrachten. Allgemein überwiegt im Schulunterricht die Thematisierung von „Sinti und Roma“ im historischen Kontext, wie in Kapitel 5.2 weiter ausgeführt wird, während der aktuelle Antiziganismus kaum eine Rolle spielt. An dieser Stelle kommt das *Interkulturelle Lernen* ins Spiel, das nicht zuletzt seit dem Beschluss der Kultus-ministerkonferenz (KMK) 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.

Aus diesem Grund wird in den folgenden Ausführungen sowohl das *Erinnerungslernen* als auch das *interkulturelle Lernen* in den Blick genommen. Diese beiden Konzepte sollen zusätzlich durch die didaktische Konzeption des *kooperativen Lernens* ergänzt werden, welches einen weiteren Ansatz zur unterrichtlichen Antiziganismus-prävention 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 Antiziganismus-prävention lässt sich insbesondere anhand dreier Aspekte begründen. Erstens kommt der Prävention jeglicher Form von Diskriminierung vor

Wertung, nicht als Endzustand angestrebt werden. Dieser Anspruch soll sich auch in den vorliegenden Ausführungen niederschlagen.

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.

Zur Beantwortung der oben aufgeführten (Leit-)Frage werden eingangs das methodische Vorgehen erläutert und grundlegende Begrifflichkeiten

definiert. Nachfolgend wird die Geschichte des Antiziganismus in Deutschland dargestellt, wobei sich der Fokus zunächst auf die Entstehung von Vorurteilen und verschiedene Ansätze der Diskriminierungsforschung richtet. In einem weiteren Schritt werden die homogenisierenden Differenzkonstruktionen bzw. die ethnisierenden Fremdzuschreibungen, mit denen Sinti und Roma seit Jahrhunderten in Verbindung gebracht werden, anhand von Beispielen aus den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg, erläutert, die maßgeblich zur Manifestation der Fremd- und Feindbilder beitragen. Dabei müssen sowohl die ethnische als auch die soziale Ebene antiziganistischer Vorurteils-strukturen Berücksichtigung finden. Aber auch ethnische Selbst-beschreibungen der Minderheit dürfen nicht außer Acht gelassen werden, um in der Summe notwendige Handlungsoptionen zur Prävention ableiten zu können. Anschließend folgt eine überblickende Darstellung der aktuellen Situation der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland, bevor zum Abschluss des ersten Teils die (Erscheinungs-)Formen von Antiziganismus in der Institution Schule in den Blick genommen werden, um zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückgreifen zu können.

Im zweiten Teil der Arbeit werden exemplarisch die bereits erwähnten möglichen didaktischen Ansätze zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention eingeführt und kritisch analysiert. Neben dem Erinnerungs- und dem interkulturellen Lernen steht dabei vor allem das kooperative Lernen im Mittelpunkt, da es „im präventiven Sinne“ bislang noch nicht mit der Minderheit der Sinti und Roma in Verbindung gebracht wurde. Dies in Rechnung gestellt soll die kooperative Lernmethode der Jigsaw-Klasse erweiternd angeführt und untersucht werden, was ebenfalls dazu dienen soll, sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen des Ansatzes im Hinblick auf eine unterrichtliche Antiziganismusprävention aufzeigen zu können. In Form eines Diskussionsteils werden zum Schluss zentrale Erkenntnisse der kritischen Auseinandersetzung aufgegriffen und in einem Modell gebündelt, um abschließend zu einem Fazit, sowohl in pädagogischer als auch gesamtgesellschaftlicher Hinsicht, zu gelangen.

2. Theoretische Rahmung der Arbeit

2.1 Methodik

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer ausführlichen Literaturrecherche und -analyse. Da diese je nach Erkenntnisinteresse unterschiedlich konzipiert werden können (vgl. Trapp 2012, S. 76), wird im vorliegenden Fall eine qualitativ-analytische Literaturanalyse² als methodische Grundlage herangezogen. Diese literaturbasierte Methode wurde vornehmlich aus dem Grund ausgewählt, da sich die Wahl der passenden Methode vorrangig an der Erreichbarkeit des Ziels – der Beantwortung der Forschungsfrage – orientieren sollte. Dem Forschungsbereich der unterrichtlichen Antiziganismusprävention, auf den sich die konzipierte Frage stützt, scheint angesichts der äußerst fragmentarischen Literaturlage jedoch kein allzu hoher Stellenwert eingeräumt zu werden. Aus diesem Grund ist es zwingend erforderlich, sich vor allem anderen auf einer theoretischen Ebene mit bereits vorhandenen und in anderen Disziplinen bereits bewährten Ansätzen auseinanderzusetzen und diese in Bezug auf eine mögliche Antiziganismusprävention kritisch zu betrachten, weswegen in dieser Arbeit auf eine empirische Forschungsmethode verzichtet wird. Eine empirische Untersuchung würde besonders dadurch erschwert werden, dass didaktische Konzeptionen wie das interkulturelle oder kooperative Lernen im Vergleich zum Lernen aus der Geschichte in Bezug auf Antiziganismusprävention vermutlich noch nicht oder kaum jemals im Unterricht zur Anwendung gekommen sind.

Da aufgrund der als lückenhaft zu bezeichnenden Literaturlage in Bezug auf die Antiziganismusprävention und des intersubjektiv gewählten Zugangs zur Thematik eine flexible Handhabung verschiedener Publikationsarten und Quellengattungen vonnöten ist, wird das genaue

² Diese Bezeichnung findet sich auch im Bereich der Wirtschaftswissenschaften, soll aber an dieser Stelle in Anbetracht der inhaltsgleichen Elemente äquivalent übernommen werden.

Vorgehen bei der Literaturrecherche an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Auch wenn die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dadurch erschwert wird, kann aus Gründen der notwendigen Adaptivität in Bezug auf die Analyse der verschiedenen Quellenarten darauf verzichtet werden.

Die vorliegenden Ausführungen fokussieren auf die Situation der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland. Daher wird vorwiegend Literatur aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen, die sich eingehend mit der Thematik befasst. Zentrale Publikationen im Bereich der Antiziganismusforschung, die nachfolgend zur Anwendung kommen werden, stammen von Mitgliedern der Gesellschaft für Antiziganismusforschung wie zum Beispiel Karola Fings, Astrid Messerschmidt, Daniel Strauß und Markus End, um nur einige an dieser Stelle namentlich zu erwähnen. Auch Historiker wie Gilad Margalit, Wolfgang Wippermann oder Wolfgang Benz widmen sich in diversen Werken dem Thema der historischen und aktuellen Diskriminierung von Sinti und Roma sowie der Entstehung, Tradierung und Konsolidierung von Vorurteilen. Die von Änneke Winckel (2002) herausgegebene Monografie, in der eine systematische Untersuchung von Tageszeitungen und Zeitschriften erfolgt, enthält ebenfalls zentrale Erkenntnisse zu den Motiven des modernen Antiziganismus, welche eine wichtige Rolle bezüglich einer entsprechenden Antiziganismusprävention spielen.

Im Kontext der Diskriminierung von Sinti und Roma im Bildungsbereich ist u.a. auf die Darstellungen von Albert Scherr und Lena Sachs (2017) zu verweisen, die anhand umfassenden Interviewmaterials neben Diskriminierungserfahrungen auch erfolgreiche Bildungsverläufe und zentrale Merkmale des Selbstbildes der Minderheit darstellen. Da bei eingehender Betrachtung der angewandten Literatur festzuhalten bleibt, dass die Perspektive der Sinti und Roma bislang nur sehr wenig Raum einnimmt, werden in der vorliegenden Arbeit auch Studien miteinbezogen, die eine Befragung von Angehörigen der Minderheit einschließen, wie die „Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma“ 2011 oder die

RomnoKher-Studie 2021. Auch andere Studien wie beispielsweise die Studie zu „Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma“ aus dem Jahr 2014 werden aufgrund ihrer Aussagekraft und der teils lückenhaften Literaturlage in diesem Bereich miteinbezogen. In der Summe betrachtet muss dennoch ein Mangel an empirisch validierten, aussagekräftigen Daten zur aktuellen Situation von Sinti und Roma in Deutschland konstatiert werden.

Das bereits erwähnte geringe öffentliche und wissenschaftliche Forschungsinteresse im Hinblick auf die Antiziganismusprävention schlägt sich auch deutlich in der Literatur nieder. Dies erfordert ein interdisziplinäres Vorgehen. Im Bereich des Erinnerungslernens wird im Wesentlichen auf die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann Bezug genommen, deren Forschungsschwerpunkt seit einigen Jahrzehnten auf der Erinnerungskultur liegt. Ihre Erkenntnisse werden von einer knappen Analyse der Bildungspläne Baden-Württembergs ergänzt, die eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz des Lernens aus der Geschichte zusätzlich ermöglichen sollen. Um das in der Fachliteratur komplexe und vielfältige Begriffsverständnis des interkulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Pädagogik insgesamt etwas eingrenzen zu können, wird vornehmlich auf die Auffassungen von Astrid Erll und Marion Gymnich (2015) rekurriert, die ihr Modell einer „Lernspirale interkultureller Kompetenz“ auch auf die Interaktion in multikulturellen Gesellschaften beziehen. Ergänzt werden ihre Darstellungen u.a. durch die Ausführungen der Kultusministerkonferenz zur „Interkulturelle[n] Bildung und Erziehung in der Schule“ (2013).

Im Bereich des kooperativen Lernens werden zunächst die Standardwerke der Sozialpsychologen Gordon W. Allport und Elliot Aronson herangezogen, um die Grundlagen des kooperativen Lernens herausarbeiten zu können. Weiterführend kommen unter anderem auch die Arbeiten von Johnson & Johnson zum Einsatz, die das kooperative Lernen systematisieren. Eine Auswahl weiterer einschlägiger Literatur zu den verschiedenen, in dieser wissenschaftlichen Arbeit abgehandelten Themenbereichen ist dem Literaturverzeichnis zu entnehmen. Im nachfolgenden Kapitel werden essentielle und für das

weitere Verständnis der Arbeit notwendige Begriffe näher zu definieren versucht und diskutiert.

2.2 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.³ Terminologisch vernetzt waren und sind insbesondere die Begriffe „Zigeuner“ und „Antiziganismus“ im öffentlichen Diskurs von Bedeutung. Da sie in dieser Arbeit immer wieder Verwendung finden, sollen sie nun erläutert werden.

³ Äneke Winkel (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).

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 Binnendifferenzierungen“ (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-Bürgerrechts-bewegung 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 die in Deutschland lebenden Sinti und Roma dabei in insgesamt sieben Gruppen unterteilen.⁴

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.⁵ 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.)

⁴ 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.

⁵ Eine exemplarische Darstellung medialer sowie politischer Verallgemeinerungen findet sich in Matter 2015, S. 45.

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 „jahrhundertlange 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.

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 1980ern-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“⁶ bisher nicht durchsetzen 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

⁶ 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 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 Gadje-Rassismus“ (2020) verwiesen.

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 (2013a, S. 13) fasst die eben genannten Aspekte des gesellschaftlichen Phänomens des „Antiziganismus“ noch einmal 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 Arbeit 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 *Othering*, 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.

3. Zur Geschichte des Antiziganismus in Deutschland: Vorurteile und Diskriminierung gegenüber Sinti und Roma in der Vergangenheit

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jh. ist eine klare Radikalisierung in Bezug auf die Minderheit der Sinti und Roma zu erkennen. So waren es vorrangig Kriminalisten, Kriminalbiologen und Juristen, die sog. „Zigeunern“ eine „unveränderliche, »angeborene Lebensweise«“ (Bonillo 2015, S. 51) zusprachen und sie als „geborene Verbrecher“ diskriminierten. Zeitgleich wurden die Mitglieder der Minderheit der Sinti und Roma auf anthropologischer und ethnologischer Ebene als „primitive Wilde“ „in eine vorzivilisatorische Stufe eingeordnet, nicht dazu fähig, wie der europäische «Kulturmensch» eine zivilisatorische Entwicklung zu durchlaufen“ (Fings 2016, S. 55). Marion Bonillo (2015, S. 51f.) sieht während dieser Phase einen Wandel von zwar bis dato schon extrem negativen „Zigeuner“-Stereotypen, die fortan hin zu einem rassistisch fundierten, unveränderlichen und generalisierbaren „Zigeuner“-Bild entwickelt wurden. Dieses fiktive Bild führte in der Folge – sowohl im Deutschen Kaiserreich als auch während der Zeit der

Weimarer Republik – zu einer verschärften, rassistisch motivierten „Zigeunerpolitik“, die die Exklusion und Diskriminierung der Sinti und Roma in Deutschland weiter vorantrieb. (vgl. Bonillo 2015, 65f.; Opfermann 2015, S. 74f., 81f.) Laut Ulrich F. Opfermann (2015, S. 82) dominierte ein in der Gesellschaft virulenter Antiziganismus bereits vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 den normativen und administrativen Diskurs.

Dieser wurde vom NS-Regime aufgegriffen, radikalisiert und mündete in den grausamen Verbrechen der Nationalsozialisten – der massenhaften Verfolgung und Ermordung von geschätzt ca. 200 000 Sinti und Roma, wobei bislang noch unklar ist, wie viele Sinti und Roma dem europäischen Völkermord tatsächlich zum Opfer fielen (vgl. Fings 2015, S. 117). Obwohl neben der „Endlösung der Judenfrage“ auch „die endgültige Lösung der Zigeunerfrage“ ein anvisiertes Ziel des NS-Regimes war und der *Porajmos* – der nationalsozialistische Völkermord an Sinti und Roma – ebenso wie die *Shoah* als intentionaler und rassistisch motivierter Völkermord ausgemacht werden kann (vgl. Wippermann 2015, S. 73), wurden Sinti und Roma in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg gewissermaßen als „Opfer zweiter Klasse“ degradiert. Darüber hinaus lässt sich ein Kontinuum zwischen historischer und gegenwärtiger Diskriminierung erkennen, das sich insbesondere in der fortdauernden Etablierung antiziganistischer Konstruktionen zeigt, im Zuge derer „soziale Phänomene meist negativer Natur in einen Kausalzusammenhang“ (Heuß 2005, zit. n. Luttmner 2011a, S. 109) mit der Minderheit der Sinti und Roma gebracht werden. Anschließend wird genauer auf die Struktur des Antiziganismus und damit einhergehende Vorurteile und Stereotype einzugehen sein. Ferner ist es notwendig, ihre Entstehungsbedingungen, Funktionen und Wirkungen im historischen Kontext zu verstehen. Dahingehend wird auch die Problematik der doppelten Stigmatisierung der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland näher betrachtet. Im Folgenden muss dazu jedoch zunächst einmal grundsätzlich geklärt werden, was unter einem Vorurteil zu verstehen ist und wie diese entstehen.

3.1 Zur Entstehung von Vorurteilen

Der Sozialpsychologe Gordon W. Allport definiert in seinem Werk „The nature of prejudice“ von 1954 (deutsch 1971 als „Die Natur des Vorurteils“) das Konstrukt des Vorurteils als eine „Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet.“ (Allport 1971, S. 23). Sie könne sowohl innerlich empfunden als auch nach außen sichtbar zum Ausdruck gebracht werden. Außerdem könne sie sich auf eine gesamte Gruppe ebenso wie auf einzelne Mitglieder einer Gruppierung beziehen. (vgl. Allport 1971, S. 23) Wolfgang Benz (2020, S. 43), ein weiterer Vertreter der Vorurteilsforschung, charakterisiert Vorurteile ähnlich als „Zuschreibungen von Eigenschaften, die unsere Wahrnehmung und unser Verständnis von Individuen, Personengruppen, Ethnien [und] Nationen bestimmen“. Aronson et al. (2014, S. 475) sprechen von einem Vorurteil als einer Einstellung, die emotional besonders wirkungsvoll sei und sich aus drei Komponenten zusammensetze. Die erste Ebene umfasse affektive oder emotionale Elemente, die „sowohl die Art der mit dieser Einstellung verbundenen Emotion (z.B. Wut, Herzlichkeit) als auch die Intensität der Emotion (z.B. leichte Befangenheit, völlige Feindseligkeit) beinhaltet“ (Aronson et al. 2014, S. 475). Die zweite Komponente – bestehend aus Kognitionen, sprich Überzeugungen und Gedanken, die eine Einstellung beeinflussen – basiert auf Stereotypen (vgl. Aronson et al. 2014, S. 475). Sie sind gewissermaßen „Bausteine des Vorurteils“ und schreiben Personen oder Kollektiven gemeinsame charakteristische Merkmale und Eigenschaften zu (vgl. Benz 2020, S. 43).

Diese müssen nicht immer negativ konnotiert sein, führen aber zwangsläufig zu einer Kategorisierung sowie zur Fixierung und Homogenisierung einzelner Menschen oder gesamter Gruppen. Auch wenn diese Stereotypisierung einerseits dazu dient, unsere komplexe Umwelt bzw. die Sicht darauf zu vereinfachen, erlauben Stereotype andererseits eine „rasche und nicht reflektierte Einordnung und Erklärung“ (Benz 2020, S. 43), die sich oftmals nachteilig auf die Betroffenen auswirkt, indem Menschen unabhängig ihres eigenen individuellen Verhaltens verallgemeinernd aufgrund ihrer Zugehörigkeit

zu einer bestimmten Gruppe (negativ) bewertet werden.⁷ (vgl. Aronson et al. 2014, S. 476f.) Vorurteile können also kurz gefasst als „Ausdruck von negativen Stereotypen“ (Heitmeyer et al. 2012, S. 292) aufgefasst werden. Die von Aronson et al. (2014, S. 475) festgelegte dritte Komponente bezieht sich auf das Verhalten von Menschen, die ihren negativen Einstellungen entsprechend handeln. Dies spiegelt sich in Form von Diskriminierung wider. (vgl. Aronson et al. 2014, S. 475f.)

Neben diesen Definitionen lassen sich in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zahlreiche weitere, mitunter auch präzisere Begriffsbestimmungen auffinden. So beschreiben Heitmeyer et al. (2012, S. 289-298) Vorurteile beispielsweise anhand folgender fünf Merkmale: ihrer Gruppenbezogenheit; ihrer affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimension; ihrer offenen und verdeckten Ausdrucksformen sowie anhand ihrer spezifischen Charakteristika und ihrem gemeinsamen Ursprung – einer *Ideologie der Ungleichwertigkeit*. Diese schaffe ein Ungleichgewicht zwischen Menschen verschiedener Gruppen, indem Mitgliedern einer sog. Fremdgruppe „eine geringere Geltung und Wertigkeit zugeschrieben wird“ (Heitmeyer et al. 2012, S. 296).

Während die verschiedenen Dimensionen von Vorurteilen bereits erläutert wurden, werden die Spezifika einzelner Vorurteile zu einem späteren Zeitpunkt in Kapitel 3.3 ersichtlich, wenn die Charakteristika antiziganistischer Ressentiments herausgearbeitet werden. Das eben genannte Merkmal der Gruppenbezogenheit von Vorurteilen muss hierbei besonders hervorgehoben werden, da ihm bei der Vorurteilsbildung eine essenzielle Rolle zukommt. Auch verschiedene Ansätze der Diskriminierungsforschung setzen an diesem Punkt an, wobei nachfolgend exemplarisch die soziologische Diskriminierungsforschung und ihre Grundannahmen, das damit in Verbindung zu setzende Konzept des *Othering* sowie die Konzeption der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* erläutert werden, um daran

⁷ Hierbei spielt auch die sog. „Illusorische Korrelation“ eine entscheidende Rolle. Weiterführend siehe Aronson et al. 2014, S. 477f.

anknüpfend spezifisch auf die dem Antiziganismus inhärenten Zuschreibungen und diskriminierenden Strukturen eingehen zu können.

3.2 Sozialwissenschaftliche Ansätze der Diskriminierungsforschung: Ein interdisziplinärer Zugang

Nach einem soziologischen Diskriminierungsverständnis besteht Diskriminierung nicht ausschließlich aus den benachteiligenden Folgen bzw. den diskriminierenden Handlungen an sich. Sie zeige sich nach Scherr (2017b, S. 47) vielmehr „bereits in der Macht, den Einzelnen Gruppenzugehörigkeiten aufzuerlegen, denen sie sich nicht entziehen können“. Eine weitere Annahme der soziologischen Diskriminierungsforschung besteht darin, dass eine grundlegende Gemeinsamkeit der verschiedenen heterogenen Formen von Diskriminierung in der „sozialen Konstruktion von Unterscheidungen von sozialen Gruppen und Personenkategorien“ (Scherr 2017b, S. 42) liegt. Ein zentrales Element stellen dabei sog. *Differenzkonstruktionen* dar, die sich primär in der „Verwendung von Klassifikationssystemen“ (Scherr 2017b, S. 44) offenbaren. Darüber hinaus dienen sie durch die daraus resultierende Bildung von Personen- und Gruppenkategorien, die mit „gesellschaftlich folgenreichen Vorstellungen über vermeintlich typische Merkmale sowie [...] Annahmen über Ähnlichkeit und Fremdheit, Nähe und Distanz, Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sowie [...] nicht zuletzt über angemessene Positionen im Gefüge der gesellschaftlichen Hierarchien [...] verbunden sind“ (Scherr 2017b, S. 44), auch als Grundlage für die Herstellung und Rechtfertigung von Grenzziehungen und Hierarchien in der Gesellschaft (vgl. Scherr 2017b, S. 44).

Es wird eine klare Trennlinie zwischen der Eigengruppe, dem „Wir“ und einer vermeintlichen Fremdgruppe „den Anderen“ gezogen. Dabei 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 Mehrheits-

gesellschaft 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) Wenn etwa die Angehörigen kategorial unterschiedlicher Kollektive wie Ethnien, Nationen, Geschlechter oder Religionen als das „Andere“ konstruiert werden und damit gleichsam eine „implizite oder explizite Konstruktion“ (Scherr 2017b, S. 44) des eigenen „Wir“ einhergeht, entstehen diskriminierte Gruppen nicht zuletzt als Effekte von Gruppenkonstruktionen (vgl. Scherr 2017b, S. 44, 46).

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. Hierdurch wird eine Gruppe erst als solche ausgemacht und in Folge dessen als das komplementär „Andere“ konstruiert und determiniert. Die Definition bzw. Konstruktion von bestimmten Fremdgruppen kann als ein notwendiges Mittel zur Selbstdefinition angesehen werden, also um das Eigene bzw. das Normale, das „hegemoniale Wir“ vom „Anderen“ abzugrenzen. Ferner fungiert es als Katalysator, um bestimmte Individuen einer bestimmten Differenzordnung zu unterwerfen, ihnen eine untergeordnete Rolle in

der Gesellschaft zuzuweisen und ihnen somit Zugänge zu Ressourcen und sozialen Privilegien zu verwehren. Zugleich begünstigt der Prozess des *Othering* eine Wahrung privilegierter Positionen und hegemonialer sozialer Ordnungen, indem bestehende Differenzordnungen kontinuierlich reproduziert werden. (vgl. Riegel 2016, S. 52)

Zusammenfassend kann *Othering* sowohl in einem Prozess des „Different-Machens“ als auch der marginalisierten Positionierung des konstruierten „Anderen“ bzw. der Ausgrenzung und Unterwerfung verortet werden. Des Weiteren muss das Konzept mit „Prozessen der Normalisierung“, welche sich in den bereits erwähnten diametralen Differenzkonstruktionen zeigen, verknüpft werden. Die von Audre Lorde (1984, zit. n. Riegel 2016, S. 53) so bezeichnete „mythische Norm“ wird demnach zum wirkmächtigen Referenzpunkt. Christine Riegel (2016, S. 58) plädiert angesichts dessen dafür, auch implizite Normalitäts-konstruktionen zu hinterfragen. Schließlich sind nicht zuletzt menschliches Denken und Handeln ausschlaggebend für die Herstellung und Reproduktion des „Normalen“ auf der einen und dem davon abweichenden „Anderen“ auf der anderen Seite. Diese auf diskursive Art und Weise entstehenden Konstruktionen des „Wir und der Anderen“ und damit einhergehende Ausgrenzung und Diskriminierung sind allerdings laut Riegel (2016, S. 53) prinzipiell veränderbar, da die aus Gruppenzuschreibungen bzw. Kategorisierungen resultierenden und dem Konzept des *Othering* inhärenten Denk- und Ordnungsmuster ebenso wie die „ungleiche[n] Positionierungen und Repräsentationsmöglichkeiten im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ jederzeit überschritten, gesellschaftlich neu ausgehandelt und festgelegt werden können. (vgl. Riegel 2016, S. 52-55, 58-60)

Indessen weist Scherr (2017b, S. 41) darauf hin, dass Diskriminierung als soziales Phänomen „sich eigendynamisch selbst fortsetzend“ sei, indem die „direkten und indirekten Folgen von Diskriminierung in der Vergangenheit“ zu bestimmten sozialen Verhältnissen und Gesellschaftsordnungen führen können, „die in Verbindung mit der Tradierung von Ideologien, Diskursen und Stereotypen weitere

Diskriminierung ermöglichen und wahrscheinlicher machen“ (Scherr 2017b, S. 41). Auch Pettigrew und Taylor (2000, zit. n. Scherr 2017b, S. 51) bezeichnen Formen der rassistischen, ethnischen und geschlechtsbezogenen Diskriminierung als eine „eigenständige normative Dimension moderner Vergesellschaftung“, was auf den ersten Blick einer Veränderlichkeit widerspricht. Doch gerade im „Spannungsverhältnis zwischen ungleichheitsgenerierenden Strukturen und Gleichheitssemantik“ (Scherr 2017b, S. 53), welches in modernen Gesellschaften erkennbar ist, zeigen sich zum einen zwar immer wieder Diskriminierungsphänomene, zum anderen deutet diese Konstellation aber auch auf das Selbstverständnis moderner Gesellschaften hin, tradierte Ideologien der Ungleichwertigkeit kritisch zu beleuchten. (vgl. Scherr 2017b, S. 53f.) Besonders rücken dabei Vorurteile als „maßgebliche Vorbedingungen von Diskriminierung“ (Heitmeyer et al. 2012, S. 311) bzw. als Grundlage für konkretes Handeln erneut in den Vordergrund, wobei in Bezug darauf die dichotome Kategorisierung – die Einteilung von Individuen in In- oder Outgroups –, die Stereotypisierung und die daraus resultierende Abwertung bzw. Ausgrenzung entscheidende Elemente sind, wie bereits aufgezeigt wurde.

Wilhelm Heitmeyer et al. (2012, S. 304) sprechen in Anbetracht dessen von einem Syndrom der „*Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit*“ (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) Auch an dieser Stelle zeigt sich die einem Vorurteil inhärente Abwertung einzelner Personen auf Grundlage von Gruppenzugehörigkeiten und nicht allein aufgrund individueller Persönlichkeitsmerkmale.

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. Wesentliche Erkenntnis ist hierbei, dass Vorurteile nicht monokausal zu erklären sind, insofern als dass sie laut Heitmeyer et al. (2012, S. 303, 305) von „syndromatischer Natur“ sind, was sich auch in mehreren empirischen Studien zeigte. 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. Dadurch ergibt sich eine große Spannbreite an Gruppen, die der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* ausgesetzt sind. (vgl. Heitmeyer 2002, S. 19; Klein et al. 2014, S. 64)

Angesichts dessen ist insbesondere das Ausmaß der *Ideologien der Ungleichwertigkeit* und ihre Entwicklung im Lauf der Zeit ein relevanter Faktor (vgl. Heitmeyer 2002, S. 19). Wie Heitmeyer (2002, S. 19) betont, sei dies „auch deshalb eine wichtige Frage, weil derartige Ideologien auch als Legitimation von Ausgrenzung oder massiver Anwendung von Gewalt dienen können“. Vorurteile als Effekte von Ideologien der Ungleichwertigkeit und dementsprechend zentrale Elemente der GMF zeichnen sich durch ihre „Zählebigkeit und Resistenz“ (Benz 2014a, S. 15) aus. Eine Gefahr sieht Heitmeyer (2002, S. 19) daher vor allem in der historisch konsolidierten Selbstverständlichkeit und steten Aktualisierung solcher Denkmuster auf gesellschaftlicher Ebene, was auch im Hinblick auf die Sinngehalte und Stereotype des Antiziganismus und dessen Prävention von Bedeutung ist. Da Vorurteile als „maßgebliche Vorbedingungen von Diskriminierung“ (Heitmeyer et al. 2012, S. 311) bezeichnet werden

können, liegt der Fokus im Folgenden auf antiziganistischen Vorurteilen und Stereotypen im historischen Verlauf. Denn wenn „Charakter und Ursachen von [...] [ebendiesen bekannt sind], dann können [...] ihre Konsequenzen und die Möglichkeiten der Prävention und Intervention“ (Heitmeyer et al. 2012, S. 311) sorgfältig abgewogen werden.

3.3 Homogenisierende Differenzkonstruktionen bzw. ethnisierte Fremdzuschreibungen

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 Differenzkonstruktionen 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. Ethnisierte 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. Beide Ebenen werden nun ausführlicher erläutert, wobei aus Praktikabilitätsgründen nicht alle vorherrschenden Vorurteile aufgegriffen werden können.

3.3.1 Ethnokulturelle Differenzannahmen

Entscheidend bei der Vorurteilsbildung sind – wie bereits aufgezeigt wurde – 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 90er-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 Wohnungs-kündigung 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 sinnfroher 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. In einem Artikel des Spiegel aus dem Jahr 1992 wird der Antagonismus zwischen dem „teilweise noch archaisch anmutenden Verhalten der Einwanderer“ und „dem Normenkodex deutscher Normalbürger“ (Spiegel 1992, zit. n. Winckel 2002, S. 163f.) ebenfalls auffallend deutlich betont, wobei mit „Einwanderer“ deutsche Sinti und Roma gemeint waren.

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 berechnete 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-Jahre⁸ nicht nach, was sich laut Scherr (2017c, S. 536) bis heute folgenreich auswirkt.⁹

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 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

⁸ 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)

⁹ Er führt diesbezüglich die Begrifflichkeit der „past-in-present-discrimination“ an. Weiterführend siehe Scherr 2011, S. 37.

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.

3.3.2 Soziale Stereotype

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 verdienten, 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. Der bereits erwähnte Arnold Hermann, der seit den 1960er Jahren für diverse Ministerien und Verbände tätig war, beschreibt „Zigeuner“ in einem seiner Werke, die auf den von der RHF erstellten „Rassegutachten“ basieren, als „Sammler im wahrsten Sinne des Wortes“ (Arnold 1965, S. 207). Anders als andere Jäger- und Sammlervölker würden sie allerdings „auf dem bestellten Acker der menschlichen Zivilisation [ihre] [...] Lebensbedürfnisse“ befriedigen und „von [anderen] Menschen“ (Arnold 1965, S. 207) leben. (vgl. End 2013b, S. 59-61)

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. Bezeichnend dafür steht die Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker anlässlich des 40. Jahrestages der Beendigung des Zweiten Weltkrieges, in der er Sinti und Roma zwar als Opfergruppe anführte, diese jedoch erst an vierter Stelle in Verbindung mit den homosexuellen Opfern des NS-Regimes erwähnte, was laut Margalit (2001, S. 265) die damalige breite öffentliche Meinung widergespiegelt habe, nach der Sinti und Roma trotz der öffentlichen Anerkennung des Völkermordes in den 80er-Jahren im deutschen Kollektivbewusstsein nicht als „Opfer im eigentlichen Sinne“ angesehen wurden (vgl. Margalit 2001, S. 265).

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 verwurzelte 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, geaugnet werden (vgl. Scherr 2017c, S. 540f.). Vor diesem Hintergrund stellen ethnische Selbstbeschreibungen, wie sie im folgenden Kapitel zusammengefasst dargestellt werden, eine weitere wichtige Ebene dar, wenn es um die Überwindung diskriminierender Strukturen und Praktiken geht.

3.4 Ethnische Selbstbeschreibungen

Auch wenn in den folgenden Ausführungen von einer gemeinsamen Kultur von Sinti und Roma die Rede sein wird, kann das damit assoziierte homogenisierende Moment vorweg nicht unkommentiert bleiben, denn kulturelle Differenzen gibt es – entgegen des möglicherweise hier entstehenden Eindrucks – „auch innerhalb von Gruppen mit der gleichen ethnischen Herkunft“ (Kleinert 2004, S. 50). Ebenso wie bei anderen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft ergeben sich deutliche Unterschiede im Hinblick auf das Zugehörigkeitsgefühl einzelner Individuen und den Annahmen darüber, welche Regeln, Normen und Werte die eigene Kultur ausmachen (vgl. Scherr/Sachs 2017, S. 160). Oftmals ergebe sich die eigene kulturelle Identität, laut Scherr/Sachs (2017, S. 157) gerade erst aus der Abgrenzung bzw. der irrtümlichen Unterscheidung zur Mehrheitsgesellschaft.

Dieser „Wunsch nach einer kollektiven Minderheitenidentität, wie er von Teilen der Sinti und Roma artikuliert und in eigenen Organisationen gelebt wird“ (Messerschmidt 2013, S. 221) sei allerdings keineswegs im Widerspruch zu einer gesellschaftlichen und nationalen Integration zu

sehen (vgl. Messerschmidt 2013, S. 221). So betont auch der Vorsitzende des rheinland-pfälzischen Landesverbandes der Sinti und Roma, Jacques Delfeld, dass der fortschreitende Prozess der Anerkennung der Minderheit nicht die „totale Aufgabe der Kultur“ (Benz 2014a, S. 148) zur Folge haben dürfe. Insbesondere eine eigene Sprache scheint für Sinti und Roma und den Erhalt der Minderheitenkultur eine bedeutsame Rolle zu spielen (vgl. Benz 2014a, S. 148; Scherr/Sachs 2017, S. 158). Des Weiteren wird der Familie und dem Zusammenhalt innerhalb dieser sozialen Institution große Bedeutung zugeschrieben. Auch der stärkere Respekt vor älteren Menschen, das soziale Netzwerk und die Solidarität in der Gruppe werden als zentrale Werte in Interviews von Angehörigen der Minderheit betont (vgl. Benz 2014a, S. 148; Scherr/Sachs 2017, S. 157).

Ein allumfassendes Gesamtbild ethnischer Selbstbeschreibungen kann – abgesehen von den eben angeführten Gesichtspunkten – an dieser Stelle nicht gegeben werden, da die Quellenlage in diesem Bereich insgesamt als äußerst dünn bewertet werden muss. Eigene Aussagen bzw. Selbstbeschreibungen von Sinti und Roma sind in der Literatur kaum aufzufinden, was der Tatsache geschuldet sein könnte, dass die Betonung kultureller Differenzen und Traditionen von Seiten der Minderheit nach Aussagen von Mitgliedern immer auch die Gefahr birgt, ethnische Unterschiede sowie das konstruierte Bild der „anderen Fremden“ in den Fokus zu rücken und so tradierte Vorurteile und antiziganistische Verhaltensmuster wiederzubeleben (vgl. Scherr/Sachs 2017, S. 156f.).

Vorurteilsstrukturen sind – wie bereits angedeutet – immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Normen und Wertvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft zu betrachten und zu bewerten. Dies in Rechnung gestellt und in Anbetracht der Tatsache, dass sich die deutsche Gesellschaft seit der Jahrtausendwende einem stetig andauernden moralischen und normativen Veränderungsprozess ausgesetzt sieht, stellt sich die Frage, wie sich dieser Wandel auf die Situation von Sinti und Roma im 21. Jh. auswirkt. So soll im Folgenden die aktuelle Situation der Minderheit der Sinti und Roma im Mittelpunkt stehen, zu

deren Beschreibung vornehmlich aktuellere Studien herangezogen werden, die das Ausmaß verdeutlichen, in welchem sich oben beschriebene antiziganistische Vorurteile und Diskriminierung – trotz einiger politischer Bemühungen – auch in der heutigen Gesellschaft konsolidiert haben.

4. Die aktuelle Situation der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland: Toleranz statt Akzeptanz?

Im Jahr 2011 verabschiedete die EU-Kommission einen EU-Rahmen für Strategien zur Integration der Roma in den Ländern der Europäischen Union. Das zentrale Ziel, welches von allen Mitgliedsstaaten bis 2020 anvisiert werden sollte, war „die Förderung der Gleichbehandlung der Roma und ihrer sozialen und wirtschaftlichen Integration in die europäischen Gesellschaften“ (Europäisches Parlament - Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres 2020). 2013 wurde der Rahmen um die horizontal angesiedelten Schwerpunkte Antidiskriminierung sowie Armutsbekämpfung erweitert. Eine 2020 durchgeführte Evaluation des EU-Rahmens zeigte allerdings, dass die „Wirksamkeit in Bezug auf die Fortschritte bei den Integrationszielen für die Roma [...] insgesamt als begrenzt bewertet“ (Europäisches Parlament - Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres 2020) werden musste, auch wenn es „erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Bereichen und Ländern“ gab. (vgl. Europäisches Parlament - Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres 2020)

Gerade in Deutschland, dessen Bundesregierung 2011 eine Teilnahme am EU-Rahmen u.a. mit der Begründung abgelehnt hatte, dass keine Daten zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland vorgelegen hätten, sind Vorurteile und Ressentiments gegenüber der Minderheit der Sinti und Roma nach wie vor weit verbreitet (vgl. Qicker/Killguss 2013, S. 7). Dabei sind diese keineswegs auf rechtsextreme Kreise beschränkt. Vielmehr scheinen sie seit Jahrzehnten auch in der Mehrheitsgesellschaft – sprich in allen Bevölkerungsschichten bzw. -

gruppen – fest verankert zu sein (vgl. Decker/Brähler 2020b, S. 15). So bestätigte die bereits erwähnte Leipziger Autoritarismus-Studie auch 2020 „das dauerhaft hohe Niveau antidemokratischer Einstellungen in der deutschen Bevölkerung“ (Decker/Brähler 2020a, S.11). Neben chauvinistischen, nationalistischen und ausländerfeindlichen Einstellungen überwiegen dabei auch Ressentiments, die sich im Rahmen des Konzepts der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ insbesondere gegenüber als homogen imaginierten sowie als „fremd“ wahrgenommenen Gruppen äußern, wie dies auch auf Sinti und Roma zutrifft (vgl. Decker/Brähler 2020a, S. 11; Decker et al. 2020, S. 63, 80).

Bereits eine Umfrage im Jahr 2002 zeigte, dass 58% der Deutschen „Zigeuner“ als Nachbarn ablehnten (vgl. Matter 2015, S. 64). Diese ablehnende Haltung spiegelt sich auch in einer neueren Studie zu Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma in Deutschland aus dem Jahr 2014 wider, aus der hervorgeht, dass keine andere Minderheit in Deutschland so deutlich abgelehnt wird. So werden Sinti und Roma von einem großen Teil der Mehrheitsbevölkerung als nicht gleichberechtigt, ihr Lebensstil als besonders abweichend und ihr Verhalten als äußerst negativ angesehen. 49% der Befragten waren der Meinung, dass sie „durch ihr Verhalten Feindseligkeit bei der Allgemeinheit“ hervorrufen würden und die ihnen entgegengebrachte Antipathie gewissermaßen selbstverschuldet sei, was der bereits erwähnten historischen Zuschreibung als „Opfer im uneigentlichen Sinn“ entspricht. Ein Drittel bis zur Hälfte der Befragten gaben an, nicht nur große Antipathie, sondern auch soziale Distanz gegenüber der Gruppe der Sinti und Roma zu empfinden. Darüber hinaus zeigte sich auch eine auffällige Gleichgültigkeit gegenüber der Gesamtsituation der größten Minderheit Deutschlands. (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, S. 1; 12; 82) Auch wenn die 2020 durchgeführte Autoritarismus-Studie einen leichten Rückgang der Abwertung von Sinti und Roma im Vergleich zu den Vorjahren verzeichnen konnte, stimmten dennoch mehr als ein Drittel der Befragten beispielsweise der Aussage zu, dass Sinti und Roma „aus den Innenstädten verbannt“ (Decker et al. 2020, S. 65) werden sollten, gut die Hälfte empfänden Sinti und Roma in ihrer Gegend als problematisch und mehr als die

Hälfte vertrat die Überzeugung, dass Sinti und Roma zu Kriminalität neigen würden (vgl. Decker et al. 2020, S. 65f.). Hierin zeigt sich erneut, dass sich die „klassischen“ Vorurteile bzw. die Elemente des Antiziganismus bis heute in der deutschen Gesamtgesellschaft konsolidiert haben.

Des Weiteren wurden erst in den vergangenen Monaten durch eigene Aussagen von Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma insbesondere in Bezug auf Diskriminierung weitere bedenkliche Angaben offenbar (vgl. Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg 2021). In der 2021 veröffentlichten RomnoKher-Studie, in der sowohl einheimische als auch zugewanderte Sinti und Roma befragt wurden, konnte etwa festgestellt werden, dass ungefähr zwei Drittel aller Befragten „sich im heutigen Leben wegen ihrer Zugehörigkeit diskriminiert [fühlen], davon ca. 80% auch im Bildungssystem“ (Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg 2021). Insbesondere auch Kinder scheinen dabei zunehmend in den Fokus zu rücken. Etwa 40% der Befragten mit Kindern gaben in der RomnoKher-Studie an, dass ihre Kinder Diskriminierung erfahren mussten, davon „ca. 60% in Zusammenhang mit Gewalt, ca. 40% im Unterricht und ca. ein Drittel von Lehrkräften“ (Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg 2021). Exemplarisch sei an dieser Stelle auch auf den Fall des 11-jährigen Sinto-Jungen verwiesen, der im Februar dieses Jahres im baden-württembergischen Singen in Handschellen von der Polizei abgeführt, hinsichtlich seiner Abstammung diffamiert und seiner Bürgerrechte beraubt wurde (vgl. Henzler/ Steinke 2021).

Henzler und Steinke (2021) verweisen allgemein auf die Zunahme von Fällen polizeilicher Diskriminierung gegen Sinti und Roma in letzter Zeit, wenngleich sich Benachteiligungen und Diskriminierung von Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma auch in anderen Lebensbereichen manifestieren, wie beispielsweise bei der Wohnungs- und Arbeitssuche, in bürgerrechtlichen, gesundheitlichen oder sozialen Belangen und nicht zuletzt, wie bereits angedeutet, im Bildungsbereich (vgl. Benz 2014a, S. 142-145), auf den im nächsten Kapitel noch einmal

vertiefend eingegangen wird. Besonders Medien spielten laut Jacques Delfeld, dem Vorsitzenden des rheinland-pfälzischen Landesverbandes der Sinti und Roma, „bei der Fortsetzung der Stigmatisierung der Sinti und Roma eine entscheidende Rolle“ (Benz 2014a, S. 146), da sie alle in gewisser Weise zusätzlich „Zigeuner“-Stereotype reproduzieren, so vorhandene Vorurteile verstärken und zu einer Ablehnung und Gleichgültigkeit der Mehrheitsbevölkerung gegenüber der Minderheit beitragen (vgl. Benz 2014a, S. 146f.).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Sinti und Roma in Deutschland aktuell zwar toleriert, aber nach wie vor von der Mehrheit der Bevölkerung de facto nicht akzeptiert – soll heißen wertgeschätzt und integriert – werden, wie dies auch die angeführten Studien bestätigen konnten.

5. Antiziganismus in der Institution Schule

Wie eben aufgezeigt, tritt der Antiziganismus 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 indivi-

duellen 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 „Investitionsbereitschaft 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 Schülerinnen und Schüler 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.)

Zusammengefasst können sich Antiziganismus und die damit einhergehende Diskriminierung im Bildungskontext 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.)

Neben diesen direkten Formen von Diskriminierung im Bildungsbereich, gilt es aber auch Formen indirekter Diskriminierung zu beachten, die sich auf subtilere Art und Weise, zum Beispiel in einer Nicht-Thematisierung der rassistischen Verfolgung von Sinti und Roma während des Zweiten Weltkriegs im Unterricht oder der nach wie vor gegebenen Stereotypisierung der Minderheit in den Medien, zeigt (vgl. Scherr/Sachs 2017, S. 53). In den weiteren Ausführungen soll diese fehlende Thematisierung weiter vertieft werden. Zunächst wird nun die Bildungssituation der Sinti und Roma anhand der eben bereits miteinbezogenen „Studie zur aktuellen Bildungssituation von Sinti und Roma“ 2011 und der Romno-Kher-Studie 2021 erläutert.

5.1 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*¹⁰, der sich auch bei der Betrachtung der Bildungslage von Sinti und Roma in Deutschland abzeichnet.

¹⁰ 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)

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 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 wie 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.

5.2 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 Stereotypen-bildung“ 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.

6. Mögliche Ansätze der unterrichtlichen Antiziganismusprävention – eine kritische Auseinandersetzung

Angesichts der Aktualität antiziganistischer Diskriminierung und dem fortwährenden Vorhandensein tradiertur 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 Erinnerns“ (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 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts – 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 (vgl. Aronson et al. 2014, S. 509; 511). Da aufgrund der Forschungs- und Literaturlage davon ausgegangen werden kann, dass bisher noch keine kritische Auseinandersetzung mit dieser Konzeption in Zusammenhang mit antiziganistischen Vorurteilsstrukturen erfolgte, soll dies im Vergleich zu den ersten beiden Ansätzen nachfolgend noch ausführlicher geschehen.

6.1 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 Daueraufgabe“ das Volk lähme. Anstelle von „toten Riten“ verlangt er eine Erinnerungskultur, die die Aufmerksamkeit auf die „großartigen Leistungen der Altvorderen“ (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.).

Dem gegenüber 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 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts 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 in Kapitel 5.2 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 in Kapitel 5.2 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) darstellen. 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 Diskriminierungs-erfahrungen 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“. Dies in Rechnung gestellt wird anschließend das interkulturelle Lernen als ein weiterer möglicher Ansatz zur unterrichtlichen Antiziganismusprävention erörtert.

6.2 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“.¹¹

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

¹¹ 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.¹² 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

¹² 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.

gesellschaftlichen Bereich zu übernehmen und ein bewusstes Eintreten gegen jegliche Form der Diskriminierung (außer-) unterrichtlich anzubahnen. (vgl. KMK 2013, S. 4) Hierbei spielt 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 birgt, 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 Selbst-beschreibungen 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).

Mit Blick auf die in Kapitel 5.1 dargestellten Ergebnisse der 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 ebener eingreifen zu können, wenngleich 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).

6.3 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 und speziell der Methode der Jigsaw-Klasse eine bedeutende Rolle zu.

6.3.1 Die Kontakthypothese: Grundlagen aus der Sozialpsychologie

Der Sozialpsychologe Gordon W. Allport definierte in seinem Werk „Die Natur des Vorurteils“ nicht nur das Wesen von Vorurteilen, sondern verwies zugleich auch auf den gleichberechtigten Kontakt zwischen Mehr- und Minderheiten als bedeutsame Strategie zur Reduzierung ebendieser (vgl. Allport 1971, S. 285). Die von ihm ausformulierte sog. Kontakthypothese könne aber nur unter bestimmten Bedingungen gelingen: Alle Gruppen bzw. Gruppenmitglieder müssten den gleichen Status sowie gemeinsame Ziele und Interessen aufweisen. Ferner müsse der Kontakt durch Autoritäten (bspw. durch Gesetze, Normen) unterstützt werden (vgl. Allport 1971, S. 285f.; Aronson et al. 2014, S. 506). Diese von Allport festgelegten Voraussetzungen wurden in den nachfolgenden Jahrzehnten geprüft und weiterentwickelt. Im Folgenden werden sechs feststehende „optimale Kontaktbedingungen“ nach Aronson et al. 2014 erläutert, worunter auch die drei Allport'schen Aspekte subsumiert werden können.

Die *wechselseitige Interdependenz (1)* oder die gegenseitige Abhängigkeit voneinander zeigt sich in der Notwendigkeit, sich bei der Erreichung eines für beide Gruppen gleichermaßen wichtigen Zieles aufeinander zu verlassen, womit ein *gemeinsames Ziel (2)* einen weiteren wichtigen Faktor für den Erfolg des Kontakts zwischen Gruppen darstellt. Zudem betont Wolf (2016, S. 27), dass der Intergruppenkontakt effektiver sei, wenn die verschiedenen Gruppen und deren Mitglieder in der Kontaktsituation denselben Status haben, sodass der *gleiche Status (3)* der einzelnen Gruppen als dritte Bedingung gegeben sein sollte. Ist dies nicht der Fall, können die Interaktionen leicht auf stereotypen Mustern bzw. auf Vorurteilen beruhenden Machtpositionen basieren, sich danach ausrichten und diese so verfestigen, was dem Kernanliegen der Kontakthypothese widersprechen würde, negativen, vorurteilsbehafteten Vorstellungen durch Kontakt und Interaktion entgegenzuwirken. Die oben proklamierte Effektivität hängt allerdings auch davon ab, ob die

Bedingung des gleichen Status auch außerhalb der Kontaktsituation vorherrscht. (vgl. Aronson et al. 2014, S. 506f.; Wolf 2016, S. 28)

Des Weiteren stellte sich als entscheidende Bedingung heraus, dass der Kontakt in einer *freundlichen und zwangslosen Umgebung* (4) stattfindet, in der die Mitglieder der Eigen- und Fremdgruppe ungezwungen miteinander interagieren können und die es außerdem verhindert, lediglich oberflächliche Bekanntschaften einzugehen (vgl. Aronson et al. 2014, S. 507). So konnte beispielsweise anhand einer europäischen Stichprobe festgestellt werden, dass „mit Intergruppenfreundschaft niedrigere Vorurteile und eine geringere generalisierte Abwertung der Fremdgruppe einhergehen“ (Wolf 2016, S. 29). Um der Aufrecht-erhaltung von Vorurteilen gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe entgegenwirken zu können, sollten *mehrere Mitglieder* (5) der Fremdgruppe, die als „typische Vertreter/-innen“ angesehen werden, anwesend sein, um ausschließen zu können, dass einzelne lediglich als Ausnahmen eingestuft werden (vgl. Aronson et al. 2014, S. 507). Nicht zuletzt sollten „*soziale [...] Normen, die die Gleichheit unter den Gruppen fördern und unterstützen*“ (6) (Aronson et al. 2014, S. 508) im Sinne von Allports Bedingung einer „Unterstützung durch Autoritäten“ in der jeweiligen Situation zur Geltung kommen. So könnten beispielsweise auch Lehrkräfte eine Norm der Akzeptanz in ihrem Unterricht etablieren, an welche sich alle Gruppenmitglieder anpassen müssen. Solche positiven Intergruppennormen könnten sich nach Brown (1995, zit. n. Wolf 2016, S. 29) gewissermaßen automatisch durch die institutionelle Förderung von Kontakten etablieren, da ein von Autoritäten geförderter Kontakt eher akzeptiert werde. (vgl. Aronson et al. 2014, S. 508; Wolf 2016, S. 28)

Nach wie vor gilt die Kontakthypothese bzw. der Intergruppenkontakt unter den genannten Bedingungen als „eine der effektivsten Strategien zur Reduzierung von Intergruppenvorurteilen und Konflikten zwischen Gruppen“ (Wolf 2016, S. 26). Wie kann es nun jedoch gelingen, diese Grundvoraussetzungen auch in den Unterricht zu integrieren? Hierbei kommt das kooperative Lernen ins Spiel, welches nachfolgend näher beleuchtet werden soll.

6.3.2 Kooperatives Lernen: Grundstruktur und Basiselemente

Die eben benannten Voraussetzungen für die Effektivität von Kontakt zwischen Gruppen konnten sich in mehreren Methoden des kooperativen Lernens niederschlagen, wodurch es als eine der effektivsten Konzepte angesehen wird, um den Unterricht insgesamt, aber insbesondere auch die Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern vielfältiger Gruppierungen zu verbessern (vgl. Aronson et al. 511; Borsch 2015, S. 127). Dabei schließen sich fachliche und soziale Lernziele keineswegs aus (vgl. Borsch 2015, S. 126). Brüning und Saum (2016, S. 100, 102) fassen das kooperative Lernen als eine Struktur auf, welche Lernprozesse im Wechsel von individuellen und kooperativen Phasen ermöglicht, während Konrad und Traub (2019, S. 5) kooperatives Lernen als Interaktionsform bezeichnen, „bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“. Darüber hinaus betonen sie die Notwendigkeit einer gleichberechtigten Teilhabe am Lerngeschehen aller Gruppenmitglieder und einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme (vgl. Konrad/Traub 2019, S. 5). Wehr (2013a, S. 117) ergänzt diese Begriffsbestimmung um den Aspekt der Erreichung gemeinsamer Ziele. Hierin zeigen sich bereits einige der von Aronson festgelegten Bedingungen einer gelingenden Einstellungsmodifikation: ein gleicher Status, eine wechselseitige Abhängigkeit voneinander sowie ein gemeinsames Ziel, das es gemeinsam zu erreichen gilt.

Fernerhin spiegeln sie sich in den Grundelementen bzw. Prinzipien des kooperativen Lernens nach Johnson et al. (2005) wider. Zu diesen zählen zusammengefasst erstens eine positive Interdependenz unter den Schülerinnen und Schülern, zweitens eine individuelle Verantwortlichkeit, die dem einzelnen zukommt, drittens gegenseitige Unterstützung im Sinne einer „face-to-face promotive interaction“ (Johnson/Johnson 2002, S. 97), viertens die Förderung und der Einsatz von sozialen Kompetenzen sowie fünftens eine Gruppenbewertung bzw. Evaluation, die die Reflexion des Gruppenprozesses miteinschließt (vgl. Johnson et al. 2005, S. 110-122).

Die positive Interdependenz bildet dabei nach Johnson/Johnson (2002, S. 96) den Kern kooperativen Lernens. In Bezug auf ein gemeinsames Ziel soll den Gruppenmitgliedern klar werden, dass dieses nur gemeinsam erreicht werden kann – jedes Gruppenmitglied leistet seinen Beitrag und ist unerlässlich für den Gesamterfolg der Gruppe (vgl. Johnson et al. 2005, S. 111).

Neben diesen Basiselementen spielt auch der Dreischritt „think-pair-share“ als Grundstruktur des kooperativen Lernens eine entscheidende Rolle (vgl. Brüning/Saum 2016, S. 100).¹³ Sie kann allerdings mitunter auch dazu führen, dass im Unterrichtsgeschehen jegliche Formen der Partner- und Gruppenarbeit fälschlicherweise als kooperative Lernformen aufgefasst werden, was nicht zuletzt auch einem generell schwer abzugrenzenden und weit gefassten Begriffsverständnis von Kooperation geschuldet sein dürfte. Hieraus ergibt sich für viele Lehrpersonen das Dilemma, dass sich kooperatives Lernen zwar als Gruppenarbeit beschreiben lässt, umgekehrt jedoch nicht jede Gruppenarbeit kooperatives Lernen bedeutet. (vgl. Konrad/Bernhart 2013, S. 141f.) Um die Merkmale bzw. Basiselemente des kooperativen Lernens noch einmal besser veranschaulichen zu können, wird im Folgenden exemplarisch die Jigsaw-Klasse bzw. das Gruppenpuzzle als eine Methode des kooperativen Lernens eingeführt.

6.3.3 Eine ausgewählte Methode des kooperative Lernens: die Jigsaw-Klasse

Die Methode der Jigsaw-Klasse¹⁴ wurde 1971 von Aronson und seinem Team im Zuge der Aufhebung der Rassentrennung an Schulen in Texas und daraus entstehender Konflikte entwickelt (vgl. Aronson et al. 2014, S. 509). Es ging ihnen einerseits um eine Verbesserung der Lernleistungen, andererseits insbesondere aber auch um eine Verbesserung der sozialen Beziehungen zwischen Schülerinnen und

¹³ Ergänzend siehe hierzu Brüning/Saum (2016, S. 100f.).

¹⁴ Im deutschsprachigen Raum wird die Methode auch als Gruppenpuzzle (Engl. jigsaw= Puzzle) bezeichnet (vgl. Aronson et al. 2014, S. 509).

Schülern verschiedener ethnischer Gruppen (vgl. Borsch 2015, S. 75). Wie der Name der Methode bereits andeutet, wurde sie im Sinne eines Puzzles konzipiert, was bedeutet, dass ein Thema so aufbereitet bzw. gegliedert und verteilt wird, dass jede/ jeder der Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Gruppe über einen essenziellen Teil der Informationen verfügt, die sich – bildlich gesprochen – wie Einzelteile eines Puzzles zu einem Gesamtbild zusammenfügen müssen (vgl. Aronson et al. 2014, S. 509). Dabei können nach Borsch (2015, S. 75-78) fünf Phasen unterschieden werden.

In der sog. Einführungsphase erfolgt eine kurze Einführung in die Thematik vonseiten der Lehrkraft, woran sich die Aufteilung der Klasse in heterogene Stammgruppen anschließt, welche in der Regel vier bis sechs Personen umfasst. Anschließend wird der Lernstoff in einzelne Teilbereiche bzw. Expertenthemen gegliedert und innerhalb der Stammgruppe zwischen den einzelnen Mitgliedern aufgeteilt. In der nachfolgenden Erarbeitungsphase arbeiten die Lernenden, die dasselbe Expertenthema gewählt haben, in neu gebildeten Expertengruppen zusammen, in denen sie sich auch über die Weitergabe ihres erarbeiteten Wissens in der ursprünglichen Stammgruppe austauschen. Darauf folgt die Vermittlungsphase, in der sich die Schülerinnen und Schüler über die jeweiligen Teilbereiche austauschen, sodass letztlich alle Stammgruppenmitglieder über dasselbe Wissen den gesamten Themenbereich betreffend verfügen. An dieser Stelle zeigt sich erneut das Bild des Puzzles, das aus einzelnen Teilen zu einem Ganzen zusammengesetzt wird. Die Phase der individuellen Wissensvermittlung zielt darauf ab, den Lernerfolg festzustellen. Neben einem Wissenstest kann dazu beispielsweise auch eine Präsentation im Plenum genutzt werden (vgl. Wehr 2013b, S. 312). Abschließend sollte eine Phase der Evaluation und Integration folgen.¹⁵ (vgl. Borsch 2015, S. 75-78)

In der eben beschriebenen Methode vereinigen sich in gewisser Weise die Prinzipien kooperativen Lernens wie auch die Voraussetzungen für

¹⁵ Zur besseren Nachvollziehbarkeit sei hier auf die Visualisierung des Ablaufs eines Gruppenpuzzles in fünf Phasen von Borsch (2015, S. 79) verwiesen.

einen effektiven Kontakt zwischen Gruppen. Dazu schufen Aronson und sein Team im Gegensatz zum traditionellen Unterricht eine Situation der gegenseitigen positiven Abhängigkeit, in dem gemeinsame Ziele erreicht werden sollten (vgl. Aronson et al. 2014, S. 509). Indem eine arbeitsgleiche Gruppenarbeit stattfindet, in der alle über dasselbe Vorwissen verfügen und gleichermaßen an der Problem-Lösung beteiligt werden, haben alle Beteiligten denselben Status. Ferner bietet sich den Schülerinnen und Schülern während der Gruppenarbeit die Möglichkeit, zwanglos und direkt miteinander unter der Norm der gegenseitigen Akzeptanz zu interagieren, ihre sozialen Kompetenzen zu erweitern und den Gruppenprozess zu reflektieren. (vgl. Borsch 2015, S. 78)

Insgesamt konnten im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsmethoden signifikant positive Effekte festgestellt werden, die durch die Gruppenpuzzlemethode erzielt wurden. Zum einen war eine Verbesserung der Leistungen von Schülerinnen und Schüler innerhalb einer „Jigsaw-Klasse“ zu verzeichnen, wodurch auch ihr Selbstwertgefühl und ihre Lernmotivation bedeutend zunahm. Zum anderen führte die Jigsaw-Methode aufgrund der damit einhergehenden gegenseitigen Abhängigkeit dazu, dass sich die Heranwachsenden auf sozialer Ebene mehr Respekt und Aufmerksamkeit entgegenbrachten, was sich wiederum positiv auf die Entwicklung und Förderung von Kommunikationsschwierigkeiten auswirkte. (vgl. Aronson et al. 2014, S. 509f.)

Des Weiteren können weitere soziale Kompetenzen, wie zum Beispiel Perspektivübernahme, Konfliktfähigkeit und Empathie gefördert werden, wobei gerade letztere die Neigung verringere, Vorurteile als wahr zu akzeptieren und sich auf Stereotype zu verlassen (vgl. Wehr 2013a, S. 120; Aronson et al. 2014, S. 510). Entsprechend zeigte sich in den Jigsaw-Klassen eine deutliche Abnahme von Vorurteilen und Stereotypen, die mit einer Zunahme der Sympathie für die eigenen Gruppenmitglieder einherging. Dies sei nach Aronson et al. (2014, S. 510) dem Umstand geschuldet gewesen, dass durch die Kooperation keine Trennlinie zwischen Eigen- und Fremdgruppe in der eigenen

Wahrnehmung gezogen wurde. So könne sich die Kategorie „Einheit“ entwickeln, welche niemanden aus der Gruppe ausschließe (vgl. Aronson et al. 2014, S. 510).

Wehr (2013a, S. 117) betont, dass es auch die Intention des kooperativen Lernens im Allgemeinen sei, aus der „Zwangsgemeinschaft“ Schulklasse eine kohäsive Wir-Gruppe“ zu bilden, die sich durch wechselseitige Orientierung, Verbundenheit und Verantwortung füreinander auszeichne, bestimmte Normen und Werte als Grundstruktur schulischen Interagierens festlege wie auch die Entwicklung einer individuellen hin zu einer korporativen Identität fördere, welche „zumindest für die Zeit des gemeinsamen Arbeits- und Interaktionsprozesses Bestand“ (Wehr 2013a, S. 117) habe. Hier zeichnet sich jedoch bereits das Problem einer möglichen zeitlichen Begrenzung der positiven Effekte ab. In der Gesamtheit betrachtet ergeben sich weitere Schwierigkeiten bezüglich der Methode des Gruppenpuzzles, aber auch anderer Methoden des kooperativen Lernens, welche im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden.

6.3.4 Schwierigkeiten und Herausforderungen kooperativen Lernens

Aronson selbst sieht die Methode der Jigsaw-Klasse bzw. das kooperative Lernen als solches keineswegs als Patentrezept an (vgl. Borsch 2015, S. 78). Grundsätzlich stehen die Lehrkräfte, laut Borsch (2015, S. 78), zunächst vor der schwierigen Aufgabe, die wettbewerbsorientierten und von Konkurrenz geprägten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, die diese in „traditionellen Klassenzimmern“ und im herkömmlichen Unterricht demonstrieren, zu überwinden. Eine weitere Herausforderung stellen schlechte oder vielmehr ungleiche Lernvoraussetzungen dar, die nicht nur dem normativen Anspruch einer Gleichbeteiligung aller Gruppenmitglieder zuwiderlaufen, sondern auch erneut eine Betrachtung der Betroffenen aus einer Defizitperspektive evozieren. Dabei können sich ungleiche Ausgangsvoraussetzungen in Bezug auf

das Vorwissen, sprachliche Defizite sowie ungenügende soziale und kommunikative Kompetenzen negativ auf die Arbeit in der Gruppe, das Ansehen der einzelnen Gruppenmitglieder und generell auf das Gelingen des kooperativen Lernens auswirken und schließlich zu einem unfreiwilligen Ausschluss Einzelner aus dem Gruppenprozess führen. (vgl. Borsch 2015, S. 78; Maier 2013, S. 233) Erschwerend kommt hinzu, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler dem kooperativen Arbeiten innerhalb einer Gruppe womöglich aus eigenem Antrieb verweigern, da sie es vorziehen, allein zu arbeiten (vgl. Borsch 2015, S. 78), was mit den Worten Konrads und Traubs (2019, S. 44) mit dem „Gruppenarbeit-nein danke“-Phänomen“ beschrieben werden kann. Die mangelnde Bereitschaft zur Kooperation zeigt sich auch noch in anderen Facetten.¹⁶

Zudem spielt die Gruppenbildung eine entscheidende Rolle. Dabei sollte nach Johnson et al. (2005, S. 110) auf eine angemessene Gruppengröße geachtet werden, denn je größer die Gruppe sei, desto mehr Mitglieder könnten sich enthalten. Auch die passende Gruppenzusammensetzung ist Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen, die sich mit dem kooperativen Lernen auseinandersetzen und kann durchaus zum Problem werden. Sowohl Konrad/ Traub (2019, S. 57) als auch Weidner (2006, zit. n. Maier 2013, S. 232) sind sich einig, dass innerhalb einer Gruppe Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher ethnischer Herkunft zusammenkommen sollten, um Diskriminierung vermeiden zu können und das „Verständnis über ethnische und kulturelle Eigenheiten und Schranken hinweg“ (Weidner 2006, zit. n. Maier 2013, S. 232) zu fördern. Hieraus entsteht in Anlehnung an die optimale Kontaktbedingung des Vorhandenseins mehrere Mitglieder einer Fremdgruppe nach Aronson et al. (2014, S. 507) jedoch die schwierige Aufgabe zu verhindern, dass die einzelnen Mitglieder einer Fremdgruppe in einer Kontaktsituation, die von einer stark heterogenen

¹⁶ Konrad/Traub (2019, S. 43-45) führen zusätzlich das „Der Hans der macht’s dann eh“-Phänomen“, das „Ich hab meinen Teil erledigt“-Phänomen“, das „Ja bin ich denn der Depp?-Phänomen“ und das „Kann und mag ich nicht, mach du-Phänomen“ an.

Gruppenzusammensetzung geprägt ist, lediglich als „Ausnahmefälle“ und nicht als „typische Vertretende“ der Fremdgruppe „abgestempelt“ werden, da andernfalls Vorurteile gegenüber der Fremdgruppe aufrechterhalten werden können. Ein Mangel an Heterogenität kann dennoch ebenfalls als Hindernis für gelingendes kooperatives Lernen angesehen werden, da die Gruppe an sich weniger vielfältige Ressourcen zur Verfügung hat (vgl. Johnson et al. 2005, S. 109).

Doch wie es auch Konrad/Traub (2019, S. 56) betonen, hänge „der Erfolg der Zusammenarbeit nicht nur von der Zusammensetzung der Gruppe ab, sondern auch davon, ob und wie die Mitglieder [innerhalb dieser] miteinander agieren“. Vor diesem Hintergrund muss geprüft werden, in welchem Umfang kooperatives Lernen im Unterricht stattfindet und wie lange und wie oft Gruppenmitglieder zusammenarbeiten können. Mangle es an Reife, d.h. genügend Zeit und Erfahrung, könnten sich einzelne Gruppenmitglieder nur schwer zu einer effizienten Gruppe entwickeln (vgl. Johnson et al. 2005, S. 108). Fernerhin stellt sich die Frage, inwieweit es den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Gruppe im Unterricht gelingt, Macht- und Rankkämpfe zu vermeiden, während sie in ihrer außerschulischen Lebenswelt hierarchische Differenzierungen und damit verbundene abwertende und exkludierende Vorurteilsstrukturen und Diskriminierungspraktiken erleben (vgl. Maier 2013, S. 232f.).

Kooperatives Lernen – so dürfte deutlich geworden sein – führt auf einer lernförderlichen, insbesondere aber auf einer sozialen Ebene aus den genannten Gründen nicht immer zum Erfolg. Dennoch kann Kooperation offenbar positiv und verstärkend wirken und dadurch zu Einstellungsänderungen führen (vgl. Wolf 2016, S. 35). Wie bereits zahlreiche empirische Belege zeigen konnten, führt Intergruppenkontakt zu einem Abbau von Vorurteilen und Spannungen zwischen unterschiedlichen ethnischen sowie anderen sozialen Gruppen (vgl. Wolf 2016, S. 187). Gerade im Hinblick auf Minderheitengruppen ergab sich ein offensichtlicher Nutzen der Methode der Jigsaw-Klasse (Darnon et al. 2012, S. 441), woraus sich auch Potenziale, aber auch mögliche Grenzen – neben den bereits genannten – in Bezug auf die

deutsche Minderheit der Sinti und Roma und eine mögliche Antiziganismusprävention ableiten lassen.

6.3.5 Potenziale und Grenzen des kooperativen Lernens im Hinblick auf eine unterrichtliche Antiziganismusprävention

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 solch direkte Kontakte, wie bereits aufgezeigt, 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 (vgl. Kapitel 5.1). 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 und im Speziellen die Jigsaw-Klasse 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 Ausgrenzungs-mechanismen 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 mitberücksichtigt 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.

7. Konzeptionelle Diskussion

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 Normalitäts-konstruktionen 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 in Kapitel 5, S. 31 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.

8. 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 tiefere 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 antiziganismus-präventive 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).

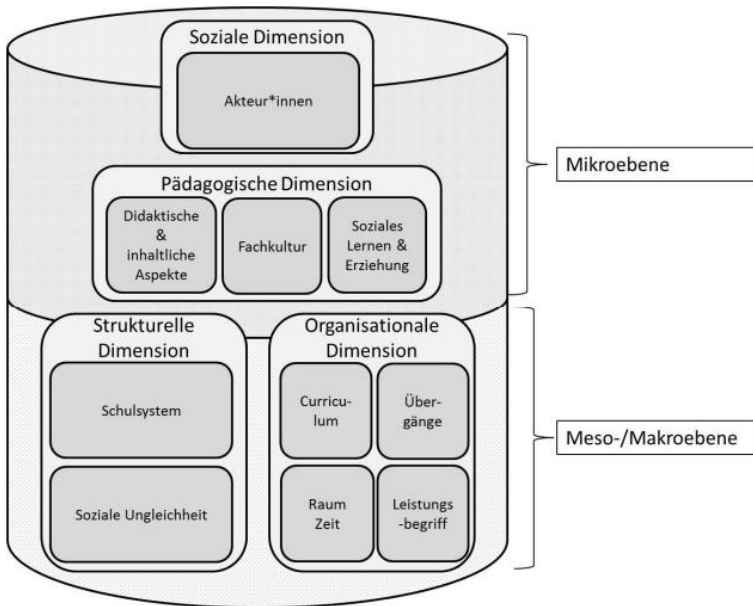


Abbildung 2: Topografie empirisch abgeleiteter Dimensionen unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen (Budde 2015, S. 29)

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 Aufgabe verstanden werden muss. 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.

9. 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 (2013a, 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“.

Literaturverzeichnis

Allport, Gordon W. (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. [= Studien-Bibliothek].

Amos, S. Karin (2019): Othering „Other People’s children“ – Schule und „kulturelle Differenz“ reflektiert am Beispiel des Umgangs mit Geflüchteten, in: Russell West-Pavlov; Andrée 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.

Arnold, Hermann (1965): *Die Zigeuner. Herkunft und Leben der Stämme im deutschen Sprachgebiet*. Olten: Walter.

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 (2020):** *Vom Vorurteil zur Gewalt. Politische und soziale Feindbilder in Geschichte und Gegenwart*. Freiburg: Herder.
- 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.

- Bonillo, Marion (2015):** Sinti und Roma im Deutschen Kaiserreich 1871-1918. Eine Minderheit im Fokus der verschärften »Zigeunerpolitik«, 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. 49-70.
- 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].
- Broden, Anne (2017):** Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien, in: Karim Fereidooni; Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 819- 835.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2016):** Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. Auf die Praxistauglichkeit kommt es an, in: Ingrid Kunze; Claudia Solzbacher (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. 5., aktual. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider, S. 95-111.

- 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.
- Darnon, Céline/Céline Buchs und Delphine Despar (2012):** The jigsaw technique and self-efficacy of vocational training students: a practice report, in: *European Journal of Psychology of Education*, Jg. 27, Nr. 3, S. 439-449.
- 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_autoritarismus-

studie_2018_
_flucht_ins_autoritaere_.pdf?dimension1=ds_leipziger_studie,
zuletzt geprüft am 26.09.2021.

Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2020a): Vorwort der Herausgeber, in: Oliver Decker; Elmar Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments - neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial, S. 11-12. Online abrufbar: https://www.boell.de/sites/default/files/2021-04/Decker-Braehler-2020-Autoritaere-Dynamiken-Leipziger-Autoritarismus-Studie_korr.pdf?dimension1=ds_leipziger_studie, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2020b): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität, in: Oliver Decker; Elmar Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments - neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial, S. 15-26. Online abrufbar: https://www.boell.de/sites/default/files/2021-04/Decker-Braehler-2020-Autoritaere-Dynamiken-Leipziger-Autoritarismus-Studie_korr.pdf?dimension1=ds_leipziger_studie, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

Decker, Oliver/Johannes Kiess/Julia Schuler/Barbara Handke/Gert Pickel und Elmar Brähler (2020): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf, in: Oliver Decker; Elmar Brähler (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments - neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial, S. 27-87. Online abrufbar: https://www.boell.de/sites/default/files/2021-04/Decker-Braehler-2020-Autoritaere-Dynamiken-Leipziger-Autoritarismus-Studie_korr.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 (2013a):** 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 (2013b):** Antiziganismus. Sinnstruktur und Kontinuität der Bilder, 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. 54-67.
- 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].

Europäisches Parlament - Ausschuss für bürgerliche Freiheiten, Justiz und Inneres (2020): Bericht über die Umsetzung der nationalen Strategien zur Integration der Roma. Bekämpfung der negativen Einstellung gegenüber Menschen mit Roma-Hintergrund in Europa. Online abrufbar: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2020-0147_DE.html, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

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.

Henzler, Claudia/Steinke, Ronen (2021): Vorwürfe gegen Polizei. Elfjähriges Kind in Handschellen. Online abrufbar: <https://www.sueddeutsche.de/politik/polizei-baden-wuerttemberg-sinti-polizeigewalt-kind-handschellen-1.5201627>, zuletzt geprüft am 26.09.2021.

Johnson, David W./Johnson, Roger T. (2002): Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis, in: *Asia Pacific Journal of Education*, Jg. 22, Nr. 1, S. 95-105.

Johnson, David W./Roger T. Johnson und Edythe Johnson Holubec (2005): *Kooperatives Lernen. Kooperative Schule. Tipps – Praxishilfen – Konzepte*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

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.

Kleinert, Corinna (2004): *FremdenFeindlichkeit. Einstellungen junger Deutscher zu Migranten.* Wiesbaden: VS.

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/Bernhart, Dominik (2013): Kooperatives Lernen: Theoretisch fundiert – praktisch erfolgreich, 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. 137-157.

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_einwanderungsgesellschaft.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/lsbw/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/lsbw/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/lsbw/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/lsbw/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].

Opfermann, Ulrich Friedrich (2015): Weimar: »Die Rassenkunde gibt Aufschluß«, 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. 71-85.

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.
- Qicker, Esther/Killguss, Hans-Peter (2013):** Einleitung. Die aktuelle Debatte, 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. 6-19.
- 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-Denkmal. 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-roma-gedenken-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: Düssel, 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.
- Trapp, Rouven (2012):** *Konvergenz des Rechnungswesens. Eine Inhaltsanalyse der Diskussion um eine Annäherung des internen und externen Rechnungswesens in deutschsprachigen Fachzeitschriften*. Wiesbaden: Gabler.
- 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.

Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg (2021): RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe – Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Online abrufbar: <https://www.sinti-roma.com/vorlage-video/romnokher-studie-2021-ungleiche-teilhabe/>, 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].

Wehr, Helmut (2013a): Kooperatives Lernen – selbstständiges Lernen in Gruppen, 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. 116-136.

Wehr Helmut (2013b): Methoden kooperativen Lernens – die kleine Methoden-Box, 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. 299-366.

- 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, Äneke (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.