



Dokumentations- und Kulturzentrum
Deutscher Sinti und Roma

Pädagogische Hochschule
HEIDELBERG
University of Education

Gefördert
durch die
bpb:
Bundeszentrale für
politische Bildung

Arbeitsstelle
Antiziganismusprävention

Leerstellen aufdecken

**Antiziganismus- und Rassismuskritik
an Hochschulen und in der beruflichen Bildung.**

Learnings, Konsequenzen und Transfermöglichkeiten
einer antiziganismuskritischen (Weiterbildungs-) Praxis

Leerstellen aufdecken

Antiziganismus- und Rassismuskritik an Hochschulen und in der beruflichen Bildung.

Learnings, Konsequenzen und Transfermöglichkeiten
einer antiziganismuskritischen (Weiterbildungs-) Praxis

Herausgeber*innen:

Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Projekt:

Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung

Autor*innen:

Talina Connolly, Dr. Mehmet Daimagüler, Dr. Andra Drăghiciu, Juri Kreuz, Nadine Küßner, Prof. Dr. Melanie Kuhn, Berry Paskowski, Judith Pendzialek, Dotschy Reinhardt, Dr. Sven Rößler, Jens Schwaab

Redaktion:

Nadine Küßner, Prof. Dr. Melanie Kuhn

Gestaltung:

Olivier Kleine Mediendesign

Lektorat:

Nadine Küßner, Prof. Dr. Melanie Kuhn, Maria Ivanov

Druck:

ZVD Kurt Döringer GmbH & Co. KG, Heidelberg

1. Auflage 2025

© Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 2025.
Alle Rechte vorbehalten.

Gefördert durch die Förderlinie „Antirassistische / rassismuskritische politische Bildung stärken“ des Fachbereichs Politische Bildung und plurale Demokratie der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB).

Inhalt

0.1	Grußwort von Dr. Mehmet Daimagüler	6
0.2	Editorial	10
0.3	Zielgruppen & Vorbemerkungen	14
1.0	Perspektiven und Beteiligung der kooperierenden Institutionen	18
1.1	Das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma	20
1.2	Die Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg	24
1.3	Der Studierendenverband der Sinti und Roma in Deutschland und Bildungsbotschafter*innen gegen Antiziganismus	28
2.0	Antiziganismuskritik in der Hochschul- und Berufsbildung	34
2.1	Antiziganismus in der Bildung – Eine jenische Perspektive	36
2.2	Antiziganismuskritik & Bildungsberatung in der Hochschul- und Berufsbildung – Ansatzpunkte & Fallstricke	42
3.0	Die Blended Learning Weiterbildung an der Hochschule	56
3.1	Antiziganismus als historisch gewachsenes Phänomen	60
3.2	Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen	68
3.3	Demokratiebildung	76
3.4	Bildungsberatung	84
4.0	Methodisch-didaktische Konsequenzen & Learnings antiziganismuskritischer Praxis	92
4.1	Antiziganismuskritische Bildung	94
4.2	Teilnehmendenreflexion	100
4.3	Critical friend approach und Awareness-Konzept	104
4.4	Bildungsberatung in der Hochschul- und Berufsbildung – (Un)Übertragbarkeiten eines schulbezogenen Konzepts	114
4.5	Online zugängliche Bildungsmaterialien für eine antiziganismuskritische Bildung	122
5.0	Von der Hochschule in die Berufsbildung: Transfer der Blended-Learning-Weiterbildung „Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“	128
6.0	Glossar	136
7.0	Autor*innen	144

Grußwort von Dr. Mehmet Daimagüler

**Beauftragter der Bundesregierung gegen Antiziganismus und
für das Leben der Sinti und Roma in Deutschland (2022-2025)**

Antiziganismus ist Teil unseres Alltags, tritt in allen Lebensbereichen auf und ist im schlimmsten Sinne „normal“. Sinti* und Roma* wissen das, aber in der breiten Gesellschaft dominiert bis heute die Ignoranz gegenüber diesem Thema. Das können, das dürfen wir nicht hinnehmen. Um Antiziganismus endlich zu überwinden und die gleichberechtigte Teilhabe von Sinti* und Roma* zu sichern, brauchen wir eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung.

Auf der politischen Ebene konnten wir in den letzten Jahren einige Erfolge verzeichnen. So hat der Deutsche Bundestag im Dezember 2023 eine fraktionsübergreifende Beschlussempfehlung angenommen und die Bundesregierung damit zur Umsetzung einer ganzen Reihe konkreter Maßnahmen gegen Antiziganismus aufgefordert. Auch die Einrichtung einer ständigen Bund-Länder-Kommission zum Thema im Oktober 2024 ist aus meiner Sicht ein wichtiger Schritt. Nun gilt es, an das Erreichte anzuknüpfen und die politischen Bekenntnisse mit Leben zu füllen. Gerade die ständige Bund-Länder-Kommission ist ein gutes Forum, um das Thema Antiziganismus im Bildungsbereich auf die Tagesordnung zu setzen.

Denn der Bildung kommt besondere Bedeutung zu. Leider sind es oft Bildungsinstitutionen, in denen es zu Diskriminierung und zur Reproduktion von Stereotypen kommt. Es ist fatal, dass damit jungen Menschen aus den Communitys der Sinti* und Roma* immer wieder das Gefühl gegeben wird, nicht dazu zu gehören. Nicht immer werden die Schulen ihrer besonderen Verantwortung gerecht, auch an Hochschulen und in der beruflichen Bildung gibt es gro-

ßen Handlungsbedarf. Notwendig sind hier sowohl die Sensibilisierung der Lehrenden in allen Bereichen als auch die Bereitschaft zu einer ehrlichen Auseinandersetzung mit strukturellen Defiziten.

Bildung ist noch aus einem weiteren Grund zentral: Sie ist eines der wichtigsten Werkzeuge im Kampf gegen Antiziganismus und für gesellschaftliche Vielfalt. In Bildungssituationen vermitteln und verhandeln wir die Normen und Werte, die für unser Zusammenleben maßgeblich sind. Deshalb stellen Projekte wie das hier vorgestellte einen wichtigen Beitrag nicht nur zum Kampf gegen Antiziganismus dar, sondern auch zur Absicherung unserer Demokratie im Ganzen. Besonders freue ich mich darüber, dass hier nicht einfach über Sinti* und Roma* gesprochen und geschrieben wird, sondern Perspektiven aus den Communitys im Zentrum stehen und Empowerment so zur gelebten Praxis wird. Dafür stehen die Mitwirkung des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma und des Studierendenverbandes der Sinti und Roma in Deutschland, die das Projekt zusammen mit der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg umgesetzt haben.

Positiv hervorzugehen ist aus meiner Sicht auch, dass die Frage nach der institutionellen Verankerung antiziganismuskritischer Bildung explizit angesprochen wird. Um Antiziganismus nachhaltig zu begegnen, braucht es einen langen Atem und verlässliche Strukturen. Ich habe großen Respekt vor allen, die sich aus eigenem Antrieb und oft über lange Zeit im Bildungsbereich gegen Antiziganismus einsetzen. Aber als Gesellschaft dürfen wir uns nicht dauerhaft auf diese engagierten Individuen verlassen, wir brauchen institutionell abgesicherte Lösungen. Ich möchte mich deshalb bei allen Projektbeteiligten ganz herzlich bedanken und wünsche eine anregende Lektüre.

Editorial

**Leerstellen aufdecken – Antiziganismus- und Rassismuskritik
an Hochschulen und in der beruflichen Bildung**

**Learnings, Konsequenzen und Transfermöglichkeiten einer
antiziganismuskritischen (Weiterbildungs-) Praxis**

Das Projekt „Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“ wurde von der **Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH)** und dem **Referat Bildung des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma (DokuZ)** ins Leben gerufen. Gefördert wurde es im Rahmen der Initiative „Antirassistische/rassismuskritische politische Bildung stärken“ des Fachbereichs **Politische Bildung und plurale Demokratie der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)** mit einer Laufzeit von **Oktober 2022 bis Dezember 2024**. Ziel dieser Förderlinie war es, rassismuskritische Bildungsarbeit weiterzuentwickeln, zu verstetigen und Empowerment-, Gleichstellungs- und Teilhabestrategien zu stärken.

Das Projekt nahm **Hochschulen als Orte struktureller antiziganistischer Diskriminierung** in den Fokus und kombinierte eine antiziganismuskritische Reflexion institutioneller Prozesse und Routinen mit Konzepten einer Demokratiebildung und Empowerment-Ansätzen für Sinti*, Roma*, Jenische* und weitere antiziganistisch diskreditierbare Personengruppen. Zu diesem Zweck wurde eine **Blended-Learning-Weiterbildung** entwickelt und umgesetzt. Diese richtete sich sowohl an Studierende als auch an weitere Akteur*innen der **Hochschulbildung** wie Lehrende und Mitarbeitende in den Bereichen Verwaltung und Antidiskriminierung, die sich mit der Reflexion antiziganistischer Strukturen, der Implementierung von Bildungsberatung oder der Konzeption interner Weiterbildungen auseinandersetzen. Weiter wurden Transfermöglichkeiten auf das Feld der Berufsbildung entwickelt, das aufgrund

seiner spezifischen Zugangsstrukturen eine in hohem Maße diskriminierungsrelevante Übergangsstelle in Bildungsbiographien darstellen kann.

Dieser Bericht beleuchtet verschiedene Perspektiven auf das Projekt und soll zur Weiterentwicklung antiziganismuskritischer Bildungsarbeit an Hochschulen und in der beruflichen Bildung beitragen.

► **Kapitel 1** thematisiert die Relevanz von **Antiziganismuskritik und Demokratiebildung** für Hochschulen sowie deren Transfer in die berufliche Bildung aus Sicht der beteiligten Institutionen. Dabei kommen das **Referat Bildung des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma (Dotschy Reinhardt)**, die **Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der PH Heidelberg (Nadine Küßner & Prof. Dr. Melanie Kuhn)** und der **Studierendenverband der Sinti und Roma in Deutschland (Talina Connolly)** zu Wort.

► **Kapitel 2** erweitert den Blickwinkel durch einen **Gastbeitrag von Jens Schwaab**, der eine jenische Perspektive auf Antiziganismus im Bildungssystem einbringt, sowie einen Beitrag von **Prof. Dr. Melanie Kuhn** zur Rolle und Ausrichtung einer antiziganismuskritischen **Bildungsberatung in der Hochschul- und Berufsbildung**.

► **Kapitel 3** nimmt eine erziehungswissenschaftliche und historisierende Einordnung vor und beschreibt die Module der Weiterbildung – mit Beiträgen von **Juri Kreuz und Nadine Küßner** zu Antiziganismus in seiner historischen und gesellschaftlichen Funktion – die ergänzt werden durch

Gastbeiträge von **Dr. Sven Rößler und Berry Pasowski** zu Demokratiebildung und Bildungsberatung.

► **Kapitel 4** widmet sich den **methodischen und didaktischen Konsequenzen** einer antiziganismuskritischen Praxis. Neben einem **Gastbeitrag von Dr. Andra Drăghiciu** teilen hier die Mitglieder des Projektteams ihre Erfahrungen. Zudem werden durch einen Beitrag von **Judith Pendzialek** zentrale Methoden und Konzepte der Weiterbildung reflektiert und in Bezug auf ihre Chancen und Herausforderungen diskutiert.

► Abschließend werden in **Kapitel 5** durch **Nadine Küßner und Judith Pendzialek** die **Transfermöglichkeiten in die berufliche Bildung** diskutiert, wobei **Handlungsfelder und Bedarfe** skizziert werden.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei allen bedanken, die uns bei der Umsetzung des Projekts sowie der Entstehung der Handreichung unterstützt haben: bei den Kolleg*innen der Bundeszentrale für politische Bildung und der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V. Berlin, dem Studierendenverband der Sinti und Roma in Deutschland, den Referent*innen, den Awarenesspersonen, den lokalen Unterstützer*innen an den beteiligten Universitäten, den Critical Friends in zahlreichen Workshops, den Autor*innen, den Kolleg*innen in Buchhaltung und Drittmittelverwaltung, den wissenschaftlichen Hilfskräften, und den Mediendesigner*innen.

Euer wertvoller Input, Eure kritische Reflexion und Euer Engagement haben maßgeblich zur Qualität und Weiterentwicklung unserer antiziganismus- und rassismuskritischen Bildungsarbeit beigetragen. Eure Perspektiven und Anregungen haben uns inspiriert, dieses Projekt kritisch-reflexiv, wirkungsvoll und nachhaltig zu gestalten. Vielen Dank für Eure Unterstützung und euer Vertrauen!

Unser Dank für die vertrauensvolle Zusammenarbeit gilt insbesondere unserem Kooperationspartner, dem Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, ohne dessen Mitwirkung weder das Projekt selbst noch die Handreichung in dieser Form möglich gewesen wären.

Wir wünschen Ihnen nun ein anregendes Lesen,

Ihr Projektteam

Zielgruppen & Vorbemerkungen

Juri Kreuz und Prof. Dr. Melanie Kuhn

Zielgruppen der vorliegenden Handreichung und der im Projekt entwickelten Bildungsmaterialien sind in erster Linie *institutionelle* Akteur*innen aus den Feldern der Hochschul- und Berufsbildung, die ein Interesse haben an ...

- ▶ der antiziganismuskritischen (Selbst-)Reflexion der eigenen Organisation,
- ▶ der Etablierung von Bildungsberatung in ihrer Bildungsorganisation,
- ▶ der Konzeption und Durchführung einer internen oder organisationsübergreifenden Weiterbildung in den Bereichen antiziganismussensibler Bildungsberatung und Demokratiebildung, deren Module von sachkundigen Referent*innen durchgeführt werden sollten.

Für das *Feld der Hochschule* könnten Zielgruppen konkret sein: Lehrende, Forschende, Beauftragte und Mitarbeitende in den Bereichen Antidiskriminierung, Diversity und Gleichstellung, Mitarbeitende in der Studienberatung und Hochschulverwaltung, wie etwa der Zulassungsstelle.

Aufgrund der Heterogenität des *Feldes der beruflichen Bildung* ist es vergleichsweise herausfordernd, hier Zielgruppen zu bestimmen: Lehrende an beruflichen Schulen, Beauftragte und Mitarbeitende in den Bereichen Antidiskriminierung, Diversity und Gleichstellung in beruflichen Schulen und Betrieben, Mitarbeitende in den Personalabteilungen von Betrieben, Ausbildungsbeauftragte in Betrie-

ben, von Berufsverbänden und Kammern, Personen, die in der Qualifizierung von Ausbilder*innen (z.B. nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO))¹ tätig sind.

Entsprechend sind Zielgruppen der Handreichung und der Bildungsmaterialien in erster Linie Organisationsmitglieder in *institutioneller* Verantwortung. Selbstverständlich sind auch Studierende, Berufsschüler*innen und Auszubildende Mitglieder ihrer Hoch- und Berufsschule oder ihres Ausbildungsbetriebs. Sie tragen aber nicht die institutionelle Verantwortung für die Schaffung eines möglichst diskriminierungsarmen Berufsschul-, Hochschul- und Ausbildungsalltags, sie sind mit weitaus weniger institutioneller Macht ausgestattet und stehen zu meist in einem Abhängigkeitsverhältnis zu hauptamtlichen Akteur*innen wie Lehrenden, Prüfenden, Verwaltungsmitarbeitenden, etc. Wenngleich der Adressat*innenfokus auf institutionell verantwortlichen Personen liegt, sind einzelne Methoden aus den Online-Bildungsmaterialien auch dafür geeignet, Studierende und Auszubildende für das Thema Antiziganismus zu sensibilisieren.

¹ <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA135.pdf>

Diese Handreichung ist dabei ein Kollektivprojekt, an dem sich neben dem Projektteam der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dem Bildungsreferat des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma Heidelberg auch Referent*innen und Teilnehmer*innen unserer Weiterbildung und weitere Gastautor*innen beteiligt haben. Diese Handreichung spiegelt die Vielfalt der Perspektiven und Eindrücke ihrer (Gast-)Autor*innen wider, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich-stilistisch variieren. Wir Herausgeber*innen haben uns entschieden, nur wenige Vorgaben zu machen, da diese unterschiedlichen Blickwinkel als Chance betrachtet werden, die Komplexität des Antiziganismus-Phänomens und die damit verbundenen, diversen und manchmal auch widerstreitenden Problemdefinitionen und Lösungsvorschläge umfassend darzustellen.²

Da es sich bei Antiziganismus um ein äußerst sensibles Forschungsfeld handelt, bedarf es an dieser Stelle dennoch einiger Vorbemerkungen, die auf die mögliche Reproduktion verletzender Begriffe hinweisen und bestimmte Vorgehensweisen transparent machen.

² So beziehen sich manche Autor*innen stärker auf rassismuskritische Lesarten von Antiziganismus und rufen Critical Whiteness-Perspektiven auf, während sich andere stärker in einem Antiziganismusverständnis im Anschluss an die Kritische Theorie verorten.

1. ~~Zigeuner~~/ ~~Z.-Wort~~: Auf das ausgeschriebene Wort „~~Zigeuner~~“ und ähnliche Bezeichnungen wird im Rahmen dieser Handreichung weitestgehend verzichtet. An den Stellen, an denen auf diese Fremdbezeichnungen zurückgegriffen wird, kennzeichnet die durchgezogene Linie die Reproduktion der damit verknüpften rassistischen Vorstellungen.

2. Bei der verkürzten Form „~~Z~~.-Wort“ wird der Anfangsbuchstabe ebenfalls durchgestrichen. In der langen Verfolgungsgeschichte von den als ~~Zi-geuner~~ Stigmatisierten ist auch die Abkürzung fortwährend verwendet worden (Arndt 2012, S. 27). In den Arbeits- und Vernichtungslagern des nationalsozialistischen Regimes wurde bspw. der Buchstabe „Z“ auf Unterarme tätowiert (vgl. von Aster 2019) oder auf Armbinden gedruckt (vgl. Rose 2003), um Menschen entsprechend zu markieren. Wenngleich die Abkürzung „~~Z~~.-Wort“ geläufiger ist und häufig der ausgeschriebenen Fremdbezeichnung vorgezogen wird, weist die durchgezogene Linie in dieser Handreichung auf die gleichwohl stattfindende Reproduktion des dahinterstehenden rassistischen Konzepts hin.

3. Sinti* und Roma*: Das Projektteam hat sich an dem Positionspapier des rheinland-pfälzischen Landesverbands Deutscher Sinti und Roma orientiert und entschieden, eine gendersensible sowie inklusive Schreibweise zu verwenden. Daher wird die generisch neutrale Bezeichnung Sinti* und Roma* mit einem Sternchen ergänzt (vgl. VDSR-RLP). Den Gastautor*innen wurde diese Schreibweise empfohlen, die Entscheidung zum Nicht/Gendern der Selbstbezeichnung jedoch selbst überlassen.

4. Antiziganismus: Der Antiziganismusbegriff beschreibt ein spezifisches Phänomen von Diskriminierung und Vorurteilen gegenüber Sinti* und Roma*, Jenischen und weiteren antiziganistisch Diskreditierbaren. Aufgrund der ihm innenliegenden Fremdbezeichnung wird der Begriff als problematisch angesehen. Eine weiterführende kritische Einordnung des Antiziganismusbegriffs findet in Kapitel 3.1 (Beitrag Kreuz) statt.

Literatur

Arndt, S. (2012). *Die 101 wichtigsten Fragen: Rassismus*. C.H. Beck.

Aster, E.-L. von (2019). *Das Ende vom „Zigeunerlager Auschwitz“. Massenmord im August 1944*. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/das-ende-vom-zigeunerlager-auschwitz-massenmord-im-august-100.html> [Zugriff am 13.11.2024].

Rose, R. (2003). *Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma. Katalog zur ständigen Ausstellung im Staatlichen Museum Auschwitz*. Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma.

VDSR – RLP (2024). *Über die Kontroverse zum Gendern der Selbstbezeichnung Sinti und Roma*. https://www.vdsr-rlp.de/kontroverse-zum-gendern-der-selbstbezeichnung-sinti-und-roma-einleitung/?doing_wp_cron=1706937377.7767419815063476562500 [Zugriff am 13.11.2024].

1.0

Perspektiven und Beteiligung der kooperierenden Institutionen

Das Projekt „Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“ wurde als eines von 23 Projekten aus über 300 Anträgen für die Förderung der BpB ausgewählt. URL: <https://www.bpb.de/veranstaltungen/veranstaltungskaender/551579/abschlussveranstaltungzumfoerderprogrammantisistischerassismuskritischepolitischebildungstaerken/> {12.12.2024}.

Die beiden projektdurchführenden Institutionen, das Bildungsreferat des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma, sowie die Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, stellen sich vor und präsentieren ihre Perspektiven auf das gemeinsame Projekt. Auch der Studierendenverband der Sinti und Roma in Deutschland (SVSRD) und deren Bildungsberater*innen waren in bedeutendem Umfang an der Blended-Learning-Weiterbildung, dem zentralen Vorhaben des Projekts, beteiligt. Nachfolgend wird es daher auch Einblicke in die Arbeit des Verbands und der Bildungsberater*innen geben.

1.1

Das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma

Dotschy Reinhardt

Vorstellung des Dokumentations- und Kulturzentrums

Das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma und die daran angeschlossenen Projekte, wie etwa das Bildungsforum gegen Antiziganismus in Berlin, ist eine europaweit einzigartige Einrichtung der Wissensvermittlung über die lange Geschichte Deutscher Sinti und Roma, die bis ins Mittelalter zurückreicht.

Das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma ist international anerkannt für die wissenschaftliche Aufarbeitung des Holocausts an den mehr als einer halben Million Sinti und Roma Europas und die Erforschung der vielfältigen Erscheinungsformen des Antiziganismus, der die Ursache für die seit Jahrhunderten andauernde Stigmatisierung, Ausgrenzung und Verfolgung von Sinti* und Roma* in Deutschland und Europa ist. Das Leitbild des Dokumentations- und Kulturzentrums ist die „Bürgerrechtsbewegung des Zentralrates Deutscher Sinti und Roma“. Die Bürgerrechtsbewegung deutscher Sinti* hatte bereits in der frühen Nachkriegszeit ihren Ursprung. Einer der großen Erfolge war die 1982 in Deutschland unter dem Altkanzler Helmut Schmid durchgesetzte Anerkennung des NS-Völkermords an Sinti* und Roma* aus rassistischen Gründen. Diese zivilgesellschaftliche Bürgerrechtsarbeit wird seitdem vom Vorsitzenden des Zentralrates und des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma, Romani Rose und den angeschlossenen Mitgliedsverbänden durchgeführt und weiterentwickelt. Als integraler Bestandteil der demokratischen Wertegemeinschaft, hält das Doku-

mentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma an der Rechtsstaatlichkeit fest und sieht sich in der Pflicht, seine Arbeit zum Wohle und zur Verständigung zwischen Minderheit und Mehrheitsgesellschaft, gewissenhaft und kompetent, für die Gleichberechtigung einzusetzen.

Seit der Eröffnung 1997 können Besucher*innen die ständige Ausstellung zum Schicksal der Sinti* und Roma*, die den nationalsozialistischen Völkermord an dieser Minderheit dokumentiert, besichtigen.

Die NS-Völkermordverbrechen wurden jahrzehntelang aus dem öffentlichen Bewusstsein verdrängt. Die Interviews mit Überlebenden des Holocausts und das Festhalten ihrer Erinnerungen auf Tonband oder Video sowie die Archivrecherchen im In- und Ausland sind von größter Bedeutung.

Das Zentrum sammelte Zeugnisse, Fotos und Dokumente von Überlebenden und Holocaustopfern. Aus dieser Arbeit ist ein Archiv entstanden, das sich durch seine Einzigartigkeit auszeichnet. Der Holocaust an den Sinti* und Roma* wird in der Dauerausstellung aufgearbeitet, die das Haus zu einem bedeutenden Museum zur Zeitgeschichte und zu einem Ort historischer Erinnerung macht.

Zudem ist das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma ein zukunftsgerichteter Ort der Begegnung und des Dialogs inmitten der Heidelberger Altstadt, an dem verschiedene Veranstaltungen über die reiche Kultur der Sinti* und Roma* oder gegenwartsbezogene politische Diskussionen stattfinden.

2 Vorstellung des Bildungsreferats

Das Bildungsreferat ist im Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma angesiedelt und umfasst u.a. differenzierte Bildungsangebote wie Stipendienprogramme, Beratung zu akademischer und nichtakademischer Berufsausbildung und Schulungen, sowie politische Bildung. Zudem unterstützt es Studierende, Schüler*innen und Berufslehrlinge bei (Aus-)Bildungsfragen. Die Einbindung von Eltern oder Erziehungsberechtigten ist dabei wichtig. Es ist eine wichtige Anlaufstelle, an die sich Sinti* und Roma* und Pädagog*innen bzw. Lehrer*innen in Bildungsfragen vertrauensvoll wenden können. Gleichzeitig versteht es sich als Teil der bildungspolitischen Einrichtung des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma, arbeitet referatübergreifend und mit externen Kooperationspartner*innen aus der Zivilgesellschaft auf politischer Ebene und tritt für die Sicherstellung einer gleichberechtigten Bildungsteilhabe für Sinti* und Roma* und gegen Antiziganismus in den Institutionen ein.

Das Bildungsreferat sieht es als seine ureigene Aufgabe über verschiedene Projekte und Veranstaltungsformate für die Stärkung und Förderung der Sprache von Sinti* und Roma*, des Romanes sowie der kulturellen Identität (Geschichte, Kunst und Kultur) einzutreten. Hierzu zählen unter anderem die Erarbeitung communitybasierter Gegenstrategien für die verschiedenen Erscheinungsformen von Antiziganismus in Bildungseinrichtungen und Universitäten in Deutschland, sowie die Erstellung von Bildungsmaterialien und deren Evaluationen in Schulcurricula.

3 Warum braucht es Projekte zur antiziganismussensiblen Bildungsberatung & Demokratiebildung?

Die Beschäftigung mit der Geschichte und Gegenwart von Sinti* und Roma* wird in der gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz und dem Zentralrat Deutscher Sinti und Roma im Dezember 2022¹ als wesentlicher Beitrag zur Umsetzung eines zeitgemäßen und verantwortlichen historisch-politischen und menschenrechtsorientierten Bildungsauftrags der Schulen und als wichtiger Schritt zur Korrektur eines vorurteilsgeprägten Alltagswissens befürwortet. Das trifft auf alle Bildungseinrichtungen zu, in denen oft weder Wissen noch Verständnis für die Geschichte und aktuelle Situation von Sinti* und Roma* vorhanden sind. Der Umgang mit Minderheiten dient als Maßstab für die Einhaltung der Menschenrechte und für das demokratische Verständnis in Politik und Gesellschaft. Das „Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten“², das 1995 verabschiedet wurde, garantiert Sinti* und Roma* den Status einer nationalen Minderheit, deren Kultur und Sprache gefördert und geschützt ist.

¹ Nachzulesen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_12_08-Gemeinsame_Erklaerung-Sinti-Roma.pdf [Zugriff am 20.09.2024]

² Nachzulesen unter: <https://rm.coe.int/16800c1302> [Zugriff am 20.09.2024]

Aufgrund seiner Vergangenheit trägt Deutschland eine große Verantwortung und sollte in seinen Bildungseinrichtungen helfen, Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen zu begreifen, das Bewusstsein für seine verschiedenen Ausprägungen zu wecken und die Fähigkeit zu entwickeln, antiziganistische Strukturen zu identifizieren und Diskriminierung zu bekämpfen. Dies ist vor allem für die Ausbildung von Lehrkräften aber auch anderen Berufsgruppen mit pädagogischer Ausrichtung wie in der Sozialarbeit besonders relevant. Sinti* und Roma* dürfen nicht auf ihre Verfolgungs- und Opfergeschichte reduziert werden, sondern müssen als echter Teil der deutschen und europäischen Geschichte sowie als selbstbestimmte Protagonist*innen in der Wissensvermittlung über Sinti* und Roma* sichtbar werden.

Akademische Institutionen wie Hochschulen sollten generell antiziganismus-/gewaltfreie Lernräume gewährleisten. Auf der Grundlage einer antiziganismussensiblen Bildungsarbeit kann das Projekt einerseits den oft in Hochschulen und Berufsausbildung auftretenden Antiziganismus sichtbar machen und ihm gleichzeitig präventiv entgegenwirken.

Alle an Hochschule/Berufsausbildung Beteiligten haben einen Mehrwert durch den Sensibilisierungsprozess und die Bewusstseins-schaffung für Antiziganismus. Absolvent*innen können so als Multiplikator*innen das Wissen in ihr zukünftiges Berufsfeld weitergeben.

1.2

Die Arbeitsstelle Anti- ziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Prof. Dr. Melanie Kuhn und Nadine Küßner

Die Arbeitsstelle Antiziganismusprävention an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde im Mai 2019 im Rahmen des BMBF geförderten Projekts TRANSFER TOGETHER – Teilprojekt Antiziganismusprävention gegründet. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht die Aufklärung über Antiziganismus, seine vielfältigen Erscheinungsformen und die Mechanismen seiner Weitergabe innerhalb der Gesellschaft und ihrer Institutionen, insbesondere im Bildungswesen. Das Leitbild der Arbeitsstelle orientiert sich an dem Grundsatz der partizipativen Einbindung unterschiedlicher Communitys¹ und ihrer Selbstorganisationen als Critical Friends sowie Projektpartner*innen in der Realisierung unserer Vorhaben. Ein besonderer Stellenwert lag zunächst auf der Bildungsarbeit gegen Antiziganismus sowie der Netzwerkarbeit. Mit der Integration von Forschung und Lehre erweiterte sie ihr bisheriges Portfolio und setzte neue Akzente: Eine erziehungswissenschaftlich fundierte empirische Sozialforschung mit qualitativ-sinnrekonstruktivem Schwerpunkt. Ein zentrales Anliegen der Arbeitsstelle ist es, das Thema Antiziganismus an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zu verankern und durch curriculare sowie extracurriculare Angebote zu stärken. Ergänzend werden pädagogische Bildungsformate, Workshops, Fortbildungen und Seminare zur antiziganismuskritischen Bildung gemeinsam erarbeitet und durchgeführt, um Fachkräfte wie Lehrer*innen, Erzieher*innen und Mitarbeitende in kommunalen Ämtern gezielt zu schulen. Für die Arbeit in der

Stadtgesellschaft ist die Kooperation mit Partner*innen im Arbeitskreis „Präventiv gegen Extremismus, Diskriminierung und Hassgewalt“ von großer Bedeutung. Als Gründungsmitglied des „Runden Tisches gegen Rassismus“ der Stadt Heidelberg bringt die Arbeitsstelle ihre Anliegen direkt in die kommunalen Strukturen ein, um gezielt auf Bedarfe und Herausforderungen aufmerksam zu machen.

1 Aktuelle Projekte

Mediale Antiziganismen – Von der interdisziplinären Medienanalyse zur kritischen Medienkompetenz (MeAviA)²

Gemeinsam mit der Universität Heidelberg und der Heidelberg School of Education (HSE) konnte die Arbeitsstelle Antiziganismusprävention ein Verbundprojekt in der BMBF-Förderlinie „Aktuelle und historische Dynamiken von Rechtsextremismus und Rassismus“ einwerben. Das auf 3,5 Jahre angelegte Projekt „Mediale Antiziganismen – Von der interdisziplinären Analyse zur kritischen Medienkompetenz“ (2023-2026) untersucht Antiziganismus in dreierlei Medientypen und rekonstruiert mit einer Rezeptionsforschung medial vermittelte Diskriminierungserfahrungen der Communitys. Die Erkenntnisse werden dann für einen empirisch fundierten Transfer in die Lehrer*innenbildung aufbereitet. Das Team der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention führt die Rezeptionsstudie durch und bearbeitet damit ein erhebliches Forschungsdesiderat. Weiter

¹ Die Rede von Communitys im Plural verweist dabei auf die Heterogenität von Zugehörigkeitsordnungen und wendet sich gegen homogenisierende Vorstellungen, „Sinti und Roma seien eine im Hinblick auf ihre historischen Erfahrungen, ihre aktuelle soziale Lage sowie auf ihre kulturellen Traditionen, Werte und Normen eine homogene Gruppe“ (Scherr und Sachs 2018, S. 18).

² <https://www.ph-heidelberg.de/antiziganismuspraevention/projekte/meavia/>

entwickelt es ein Online-Tool „Antiziganismus und Medienkritik“, das erarbeitete Erkenntnisse zielgruppengerecht aufbereitet und insbesondere im Rahmen von Lehramtsstudiengängen zur rassismuskritischen Professionalisierung genutzt werden soll.

Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung

Im Oktober 2022 begann das Drittmittelprojekt „Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“ mit einer Laufzeit von über zwei Jahren. Dieses Projekt, eine Kooperation der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention und des Bildungsreferats des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma, entstand ursprünglich aus gemeinsamen Überlegungen dazu, wie Bildungsberatung in Schulen der Herausforderung des ‚Beharrungsvermögens‘ antiziganistischer Strukturen begegnen kann. Dabei wurde deutlich, dass nicht nur Schulen als Orte der (Re-)Produktion rassistischer Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse betrachtet werden müssen, sondern auch Hochschulen für Betroffene von Antiziganismus keine sicheren Räume darstellen. Vor diesem Hintergrund wurde eine Blended-Learning-Weiterbildung entwickelt, die speziell für Hochschulen konzipiert ist. Um Anregungen für eine antiziganismuskritische Sensibilisierung von Bildungsinstitutionen jenseits des allgemeinbildenden Schulsystems in ausreichender Breite anbieten zu können, wurden darüber hinaus auch Transfermöglichkeiten für den Bereich der beruflichen Bildung ausgelotet und festgehalten.

2 Warum braucht es Projekte wie diese?

Das Thema ‚Antiziganismus in Bildungsinstitutionen‘ allein auf Ebene des Regel- und Sonderschulsystems zu bearbeiten, würde in mehrfacher Hinsicht zu kurz greifen: Versteht man Antiziganismus als gesellschaftliches Strukturprinzip, dann sind auch Hochschulen und das Feld der beruflichen Bildung gerade als gesellschaftliche Institutionen nicht jenseits antiziganistischer Verhältnisse angesiedelt, sondern immer auch als ein Teil dieser zu verstehen. Entgegen ihres Selbstverständnisses tradieren sie Antiziganismus – auch wenn sie dies mitunter anders und auf subtilere Weise tun, als es in Schulen der Fall ist, in denen offene antiziganistische Diskriminierungen noch immer weit verbreitet sind (vgl. Beitrag Kuhn, Kap. 2.2). Denn das Recht auf einen diskriminierungsfreien Bildungsalltag endet nicht mit Beendigung der Regelschule. Es gilt, die Felder der Hochschul- und Berufsbildung für die Themen Antiziganismus, strukturelle Benachteiligung und institutionellen Barrieren zu sensibilisieren, und ein Bewusstsein für die Herausforderungen, denen antiziganismuserfahrene Studierende und Auszubildende innerhalb dieser konfrontiert sein können, zu schaffen. Diese Mechanismen können sich in der De-Thematisierung, dem Ent-Nennen und dem Verschweigen von Antiziganismus als gesellschaftlich normalisierter Diskriminierungsform zeigen. Sie äußern sich auch in der Unsichtbarkeit von Bildungserfolgen antiziganismuserfahrener Personen (Jonuz und Weiß 2020) oder in der Intransparenz impliziter Regeln und Erwartungen im hochschulischen Bildungskontext, die insbesondere Erstakademi-

ker*innen oft nicht vertraut sind. Hinzu kommen die Herausforderungen der Identitätsarbeit, wenn die Frage einer öffentlichen Positionierung oder Nichtpositionierung als Angehörige*r einer Minderheitencommunity von Diskriminierungserfahrungen und -erwartungen geprägt ist. Durch die Verortung der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention an einer Pädagogischen Hochschule war ihre antiziganismuskritische Arbeit seit je her im Hochschulkontext angesiedelt. Adressiert von unseren Angeboten wurden hier Studierende in erster Linie als angehende Lehrkräfte im Regel- und Sonderschulwesen oder als Bildungswissenschaftler*innen in Feldern der außerschulischen Bildung. Eine Sensibilisierung dieser Zielgruppe für antiziganistische Diskriminierung ist angesichts der aktuellen Datenlage zu antiziganistischen Diskriminierungserfahrungen im Schulsystem zwingend notwendig. Sie fungieren als künftige Vertreter*innen dominanzgesellschaftlicher Bildungsinstitutionen als Multiplikator*innen, die dieses Thema breiter in das Schulsystem und die einzelnen Kollegien hineintragen. Mit dem Projekt ‚Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung‘ sind neben den Studierenden insbesondere auch Akteur*innen in institutioneller Verantwortung: Lehrende, Verwaltungsmitarbeitende, Mitarbeitende aus Personalabteilungen und den Bereichen Diversität, Gleichstellung und Antidiskriminierung, Prüfer*innen, Ausbildungsverantwortliche Adressat*innen einer antiziganismuskritischen Professionalisierung. Studierende kommen hier also nicht nur und v.a. nicht in erster Linie als spätere Lehrkräfte oder Bildungspraktiker*innen in einen (eher funktionalen) Blick, sondern – wie auch Auszubildende – in ihrem Recht auf eine möglichst

diskriminierungsfreie und barrierearme Bildung auf allen Stufen des Bildungssystems. Dass es hierbei um Studierende und Auszubildende in allen Studiengängen und Ausbildungsberufen geht und nicht nur in pädagogischen, ist selbstredend. Eine antiziganismussensible Bildungsberatung berücksichtigt systematisch, dass einige Studierende und Auszubildende Erfahrungen mit Antiziganismus gemacht haben und manche von ihnen Bildungsaufsteiger*innen sind. Dabei richtet sie den Fokus vor allem auf die Institution selbst, um dort Professionalisierungs- und Beratungsbedarfe zu identifizieren und anzugehen.

Literatur:

Jonuz, E. & Weiß, J. (2020). *(Un-)Sichtbare Erfolge. Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland*. Springer VS.

Scherr, A. & Sachs, L. (2018). *Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

1.3

Der Studierendenverband der Sinti und Roma in Deutschland und Bildungsbotschafter*innen gegen Antiziganismus

Talina Connolly

Seit Anfang 2023 bin ich nun Teil der Bildungsbotschafter*innen gegen Antiziganismus und ebenso lange Sozialarbeiterin in Bielefeld im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Das Bildungsbotschafter*innen-Programm wurde aus den Forderungen des UKA-Berichts (Unabhängige Kommission Antiziganismus) entwickelt. Ziel ist es, dass junge Sinti* und Roma* selbst über ihre Geschichte und Erfahrungen aufklären, sich gegenseitig empowern sowie ihr Wissen teilen (vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, S. 16ff.). Durch eine Empowerment Studienfahrt in Berlin bin ich auf das Programm und den Studierendenverband der Sinti und Roma in Deutschland (SVSRD) aufmerksam geworden, an dem ich selbst als Sinteza teilgenommen habe. Das Bildungsprogramm wurde vom Landesrat Deutscher Sinti und Roma Berlin-Brandenburg e.V. initiiert und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert¹. Dementsprechend sind wir im Jahr 2023 zu verschiedenen Themenblöcken wie unsere Geschichte und Kultur, Antiziganismus und Kirche oder Archivarbeit ausgebildet worden. Dieses Wissen wenden wir mit unseren individuellen Erfahrungswerten an und haben dementsprechend Workshops und Präsentationen entwickelt, mit denen wir in verschiedene Bildungseinrichtungen gehen, um über Antiziganismus aufzuklären. Zu Beginn widmeten wir uns insbesondere dem Bereich der Hochschulen und weiteten dann den Blick auf weiterführende Schulen im ganzen Bundesgebiet. Ziel ist es, sukzessiv die unterschiedlichen Institu-

tionen im Bildungsbereich zu bearbeiten, um der strukturellen Verankerung des Antiziganismus entgegenzuwirken. Denn es gilt, diverses Wissen zu schaffen in Schulen, Hochschulen und anderen Einrichtungen, um die Aufmerksamkeit für und Sichtbarkeit von unseren Geschichten zu schärfen.

Denn Rassismus im Kontext Schule oder Hochschule zu erfahren, stellt leider die Normalität vieler Sinti* und Roma* dar, wodurch die Selbstorganisation umso wichtiger ist. Besonders die Schule ist einer der Orte, in denen Entscheidungen für das ganze Leben getroffen werden. Hier wird oftmals schon entschieden, wer gewisse Abschlüsse macht und gewisse Berufe erlernt oder gar studiert. Studieren ist für viele Sinti* und Roma* eine große Herausforderung, nicht weil sie kognitiv nicht in der Lage sind, sondern Hochschulen und Universitäten bis heute keine Orte sind, an denen sich migrantische Personen oder von Rassismus Betroffene, geschweige denn Sinti* und Roma* willkommen und gesehen fühlen. Insbesondere stellt der universitäre Bereich eher einen Ort hochgradig rassistischer Wissensbestände für viele dar, an dem Sinti* und Roma* sowie so keinen Platz haben. Dies ändert sich in manchen Teilen durch Aufmerksamkeit, durch wissenschaftliches Arbeiten zu dem Thema und Engagement von Angehörigen der Dominanzgesellschaft und Sinti* und Roma* (vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, S. 19ff.), wodurch unter anderem der Studierendenverband der Sinti* und Roma* gegründet wurde.

¹ Kooperationspartner sind darüber hinaus das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, das Kompetenznetzwerk Antiziganismus, die Evangelische Akademie zu Berlin und das Evangelische Bildungs- und Tagungszentrum Bad Alexandersbad e.V.

Der SVSRD ist eine überparteiliche und religionsunabhängige Organisation, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, studierende Sinti* und Roma* während ihres akademischen Werdegangs zu unterstützen, zu begleiten und zu vernetzen. Unser Ziel ist es, junge Menschen, die an einem Studium interessiert sind oder bereits studieren, von der Immatrikulation bis zum Berufseinstieg zu fördern. Ziel des SVSRD ist die Sichtbarkeit von Sinti* und Roma* als genuiner Bestandteil des wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Lebens in Deutschland zu erhöhen und bereits in der Hochschule den Grundstein dafür zu legen. Denn wie bereits erwähnt, gilt es für alle Sinti* und Roma*, die Wege in die Hochschule zu fördern und sich gegenseitig unterstützen zu können, sollten beispielsweise Menschen unserer Community benachteiligt oder diskriminiert werden. Dieses Auffangnetz zu haben, stärkt viele von uns und gibt auch mir das Gefühl, nicht allein dazustehen, insbesondere im Ernstfall von Diskriminierung und Benachteiligung. Weiterhin Präsenz zu zeigen und sichtbar zu werden, ist für alle Sinti* und Roma* unerlässlich (vgl. SVSRD 2021).

Unsere Geschichte(n), von uns erzählt!

Bestandteil jeglicher Formen von Diskriminierung ist das über und nicht mit bzw. nicht über sich selbst sprechen lassen der betroffenen Gruppen, wodurch oftmals nur bestimmtes Wissen weitergegeben wird. Dies ist meist diskriminierend und mit Stereotypen behaftet, was in der Logik von allen -Ismen wie Rassismus und damit auch Antiziganismus zu einer vermehrten Diskriminierung führt. Daher ist

eines der grundlegenden Prinzipien von Empowerment das über sich selbst reden können. Und dabei gehört zu werden, ist essenziell. Die Bürgerrechtsbewegung (deutscher) Sinti* und Roma* ist dabei eine Geschichte, die von Angehörigen der Mehrheit von Sinti* und Roma* selbst gestaltet und erzählt wurde, wodurch sie die Deutungshoheit über ihre eigene Geschichte erkämpft haben. Nach Jahrhunderten der Verfolgung, die ihren Höhepunkt in der systematischen Auslöschung im Nationalsozialismus erreicht hat, dort jedoch nicht aufhörte und bis heute im hohen Maße besteht, war und ist die Selbstorganisation zentraler Punkt jeglicher menschenrechtlicher und diskriminierungskritischer Arbeit (vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, S. 21ff.). Die Chance, gehört zu werden, steht und fällt dennoch mit der Bereitschaft von Nicht-Sinti* und -Roma*, sich mit Privilegien aufgrund von nicht erfahrener rassistischer Diskriminierung auseinanderzusetzen. Der Widerstand gegen die Ausgrenzung und die Zugehörigkeit von Sinti* und Roma* zu Europa und dem Rest der Welt, wie die Bürgerrechtsbewegung und der Zentralrat der Sinti* und Roma* in Deutschland, wurden auch lange nicht innerhalb der Mehrheit der Gesellschaft wahrgenommen. Der Völkermord an den Sinti* und Roma* wäre ohne die Selbstorganisation nie anerkannt worden, aber ohne die Einsicht und die Bereitschaft von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft wäre dies nicht wirksam geworden. Echte Repräsentation und Sichtbarkeit statt mystischer Gestalten in Sinti* und Roma* zu vermuten ist dabei unumgänglich und muss unterstützt werden (vgl. Barz und Novaković 2020, S. 164ff.). Denn nur durch Sichtbarkeit werden unsere Menschenrechte in der

Gesellschaft nachhaltig geachtet. Insbesondere in Zeiten, in welchen sich ganz Europa im Rechtsruck befindet, mehrere Genozide geschehen und Kriege auf der Welt herrschen und die Holocaust-Überlebenden kaum noch ihre Geschichten erzählen können, ist dies wichtiger denn je.

Die Angriffe auf Sinti* und Roma* treten zudem, laut dem neuen Bericht der MIA (Melde- und Informationsstelle Antiziganismus) aus dem Jahr 2024 immer häufiger auf. So werden Sinti* und Roma* bspw. mit Hakenkreuzschmierereien und rassistischen Beschimpfungen konfrontiert. Besonders tragisch ist es für Holocaust Überlebende wie z.B. Wilhelm Reinhardt aus Trier (vgl. Altmayer 2024).

Die andauernde starke Diskriminierung von Sinti* und Roma*, sowie anderen Gruppen in Europa hörte auch nach dem Ende des 2. Weltkrieges nicht auf. Wodurch vornehmlich Sinti* und Roma* sich zum einem von ihren traumatischen Erlebnissen erholen mussten und zum anderen weiterhin ums Überleben kämpften. Denn sogar der Bundesgerichtshof teilte 1956 mit, dass Sinti* und Roma* nicht aus rassistischen Gründen wie Jüd*innen verfolgt wurden, sondern weil sie primitive Urmenschen seien und zum Stehlen neigten (vgl. Bundesgerichtshof, 1956). Das ist der maßgebliche Grund, warum Sinti* und Roma* nicht als solche erkannt werden wollten, sodass diese Ängste resultierend aus traumatischen Erfahrungen an die jüngeren Generationen weitergeben wurden. Dahingehend „outen“ viele Sinti* und Roma* sich kaum oder wenig als Sinti* und Roma*. Dies dient als Schutz vor Diskriminierung, etwa in der Schule oder auf Wohnungs- oder

Arbeitsmarkt. Oftmals ist es auch zwingend nötig, sich zu schützen, wie z.B. vor Gewalt, denn in vielen Teilen Europas werden Sinti* und Roma* aus Städten gejagt und angegriffen oder von der Schule ausgeschlossen, wie in der Slowakei. Dennoch braucht es mutige Sinti* und Roma*, die ihre Identität nicht verheimlichen und die Möglichkeit haben, verstärkt die Wahrung ihrer Menschenrechte einzufordern. Dazu möchte ich betonen, dass es weder besser noch schlechter ist, zu seiner Identität zu stehen oder nicht, denn es braucht weiterhin viel mehr Vorbilder und Repräsentation ohne Stereotype, damit alle von uns wirklich zu ihrer Identität stehen können. Das Wissen über die eigene Geschichte, die eigenen Erfolge und Werte sind dabei sehr wichtig. Sich mit anderen Sinti* und Roma* zu solidarisieren und sich gegenseitig zu stärken ist eine stützende Strategie, um sich zu empowern und in schwierigen Zeiten resilient zu bleiben. Wenn Sinti* und Roma* mehr Menschenrechte, gleiche Chancen im Bildungssystem und Sichtbarkeit bekommen, hilft dies allen Menschen, womit Fortbildungsangebote für Angehörige der Dominanzgesellschaft von Sinti* und Roma* ein wichtiger Schritt in eine vielversprechende Richtung sind (vgl. Barz 2020).

2

Persönliche Eindrücke in der Unterstützung des Projekts für „Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“:

Als ich nun selbst als Referentin Teil der Weiterbildungsreihe zu antiziganismussensibler Bildungsarbeit an Hochschulen war, muss ich vorab sagen, dass ich die Erfahrung als sehr bereichernd für alle Beteiligten empfand und sehr erfreut über das Engagement der leitenden Personen sowie den Teilnehmenden war. Die Gestaltung der Einheit, in der ich auch referiert habe, fokussierte die Bürgerrechtsbewegung der Sinti* und Roma* und der sogenannten Zeit der 2. Verfolgung nach 1945. Diesbezüglich wurden sehr viele kluge Fragen gestellt und eine der zentralen Erkenntnisse war die konstante, fast schon unsichtbare und sehr normalisierte rassistische Verfolgung von Sinti* und Roma* bis heute. Viele der Teilnehmenden waren sichtlich empört über die ungerechte Behandlung von Sinti* und Roma*, die seit vielen Jahrhunderten stattfindet. Die Empörung von nicht Sinti* und Roma* gibt mir immer eine gewisse Sicherheit, Menschen erreicht zu haben. Denn ganz oft ist Empörung und Fassungslosigkeit über unsere Geschichte, die von Ungerechtigkeit nur so durchzogen ist, ein wichtiger Punkt, um sich weiterhin ernsthaft, respektvoll und empathisch mit Antiziganismus auseinanderzusetzen; was wiederum zu einer demokratischeren und gerechteren Gesellschaft beiträgt, in der Antiziganismus immer mehr in das politische Bewusstsein rückt.

Des Weiteren wird allein durch meinen offenen Umgang mit meiner Identität als Sinteza, was jeder Person selbst überlassen ist und was ich persönlich auch nur mache, wenn ich mich sicher fühle, schon ganz viel reproduzierter Rassismus weniger wirksam. Die Reproduzierung von Stereotypen und Vorurteilen wirkt bei Sinti* und Roma* sehr stark, da immer noch viel zu wenig Wissen über uns und von bzw. mit uns Gehör findet, wodurch eher exotisierende Bilder von Wahrsager*innen, bettelnden Menschen oder Clan-Familien mit unserer Minderheit in Verbindung gebracht werden. Selten stellen sich die meisten eine studierte junge Frau vor, die gut Deutsch spricht und eigenständig lebt, ohne von ihrer Familie unterdrückt zu werden. Diese defizitäre Betrachtung gewisser Communitys wie z.B. Schwarzer Personen, (vermeintlichen) Muslim*innen oder Sinti* und Roma* besteht nicht nur bei AFD-Wähler*innen in Sachsen. Sie ist überall in Teilen unserer Gesellschaft zu sehen. Rassistische Zuschreibungen, Vorstellungen und Stereotype bestehen bei uns allen, bei mir, bei dir, bei ihm und ihr – die zu erkennen ist wichtig, um zu verstehen, dass auch Menschen, die sich gegen Rassismus und Diskriminierung einsetzen, unabsichtlich diskriminieren können, im Gegensatz zu Rechtsextremen, die dies absichtlich tun.

Denn auch innerhalb von Hochschulen, in Fort- und Weiterbildungen oder im Arbeitsleben werden gewisse Stereotype wie ein hohes Maß an Frauen- oder Queerfeindlichkeit fast schon als Charaktereigenschaft unserer Community unterstellt, obwohl wir

genau so wie andere Teil von Queeren Communitys sind und viele starke, kluge Frauen Teile unserer Gruppe darstellen. Wobei ebenfalls verkannt wird, dass die Unterdrückung von Frauen oder die Nicht-Akzeptanz von queeren Personen, insbesondere Transfeindlichkeit, neben einigen Erfolgen auch gesamtgesellschaftlich wieder zunehmen und sich die Zahlen fast verdoppelt haben im Vergleich zu 2022 (vgl. Lehmann, 2024). Dies kann nicht nur gewissen Personen zugeschrieben werden, sondern durchzieht die Gesamtgesellschaft. Daran anknüpfend gilt zu betonen, dass Projekte wie die antiziganismus-sensible Bildungsarbeit Schritte in eine vielversprechende Richtung darstellen, jedoch alle Teile unserer Gesellschaft, mit einer gewissen Toleranz Fehler zu machen, sich die Frage stellen müssen, welche -Ismen sich in ihren Köpfen verstecken, um diese aktiv abzubauen. Denn ein gemeinsamer Widerstand gegen die kontinuierliche Funktion von Diskriminierungen ist der einzige Widerstand, der langfristig Brücken bauen kann, anstatt sie einzureißen.

Literatur

Altmayer, C. (2024). *Hakenkreuze am Haus: Trierer Sinti haben Angst vor Angriffen*. <https://www.swr.de/swraktuell/rheinland-pfalz/trier/trierer-sinti-familie-in-angst-nach-hakenkreuz-schmierereien-100.html> [Zugriff am: 27. 08 2024].

Barz, H. (2020). *Gut gemeint ist nicht gut gemacht. Kriterien zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze in didaktischem Material und der Unterrichtsplanung* (2. Aufl.). RomaniPhen.

Barz, H. & Novacović, N. (2020). Empowerment-Prozesse oder Rom*nja und andere Superheld*innen. Ein Gespräch zwischen Nino Novaković und Hajdi Barz. In Y. Chahata, & B. Jagusch (Hg.), *Empowerment und Powersharing: Ankerpunkte-Positionierungen-Arenen* (S. 164–176). Beltz Juventa.

Bundesgerichtshof. (1956). Urteil vom 7. Januar 1956 – IV ZR 211/55.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2021). *Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit Partizipation*. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Bundesregierung.

Lehmann, C. (2024). *Erneuter Anstieg Queerfeindlicher Hasskriminalität. LSVD fordert mehr Rechtsschutz für LSBTIQ* als Konsequenz*. <https://www.lsvd.de/de/ct/11861-Erneuter-Anstieg-queerfeindlicher-Hasskriminalitaet> [Zugriff am: 27.08.2024].

2.0

**Antiziganismuskritik in
der Hochschul- und
Berufsbildung**

Die Zeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, umfasst einen Großteil ihres Alltags in dieser Lebensphase. Dass die dort gewonnenen Erfahrungen auch für das spätere Leben noch sehr prägend sein können, ist entsprechend naheliegend. Neben persönlichen Erlebnissen werden dort zumeist auch die Grundsteine für die spätere berufliche Laufbahn gelegt. Antiziganistische Diskriminierungen in der Schule wirken sich nicht nur unmittelbar auf das Erleben der Schulzeit aus, sondern können auch langfristige Folgen nach sich ziehen – etwa indem sie den Zugang zu beruflichen Ausbildungswegen erheblich erschweren.

Der erste Beitrag dieses Kapitels zeigt, dass Antiziganismus ein Problem der Dominanzgesellschaft ist. Antiziganistische Vorurteile und Stigmata dürfen nicht mit der Lebenswelt der Betroffenen gleichgesetzt werden. Zudem erleben neben Sinti* und Roma* auch andere Communitys, wie die Jenischen, Antiziganismus – ein Aspekt, der hier anhand persönlicher Erfahrungen in der Regelschulbildung beleuchtet wird.

Anschließend werden die langfristigen Folgen antiziganistischer Diskriminierung für den Eintritt in die Berufsausbildung und das Studium thematisiert. Dabei wird nicht nur auf die Herausforderungen beim Zugang eingegangen, sondern auch die Kontinuität von institutionellem und strukturellem Antiziganismus innerhalb dieser Institutionen aufgezeigt – ein Schwerpunkt, der die Projektfokussierung erklärt.

2.1

Antiziganismus in der Bildung

Eine jenische Perspektive

Jens Schwaab

Ich heiße Jens Schwaab, studiere an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Landau Lehramt für Förderschulen und ich bin jenisch. Wenn ich in der Vergangenheit Menschen von letzterem erzählt habe, so war die Reaktion eigentlich immer ähnlich. Ich wurde gefragt, was ‚jenisch‘ überhaupt bedeuten soll. Daher ist es vielleicht zuvorderst wichtig eine kurze Einordnung zu den Jenischen zu liefern, welche jedoch, aus im Folgenden ersichtlich werdenden Gründen, keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Die Geschichte und Identität der Jenischen sind vor allem durch zwei Dinge geprägt: Sie sind zum einen kaum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtungen und zum anderen auch innerhalb der Community stark umstritten. Worauf man sich einigen kann, ist, dass es sich bei Jenischen um eine transnationale europäische Minderheit handelt, welche vor allem in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz ansässig ist. Ihre Ursprünge sind dabei bereits umstritten.¹ Einige gehen von einer ethnisch homogenen Herkunft mit Ursprung im Mittelalter aus, andere gehen davon aus, dass die Jenischen sich heterogen als sozioökonomische Gruppe aus den verarmten Schichten der frühen Neuzeit herausbildeten. Wie dem auch sei, so ist man sich in der Kultur und der Lebensweise der Jenischen wieder weitgehend einig. Jenische waren ihre längste Zeit nicht sesshaft. Sie verdienten sich fahrend von Ort zu Ort und boten dort ihre Dienste, sei es als Tagelöhner, Kessel flicker oder Scherenschleifer, an.

¹ Zur Herkunft und zu den Lebensweisen der Jenischen empfiehlt sich ein Blick in das Jenische Archiv unter: <https://www.jenisches-archiv.at/jenische-zur-archaeologie-einer-verdraengten-kultur/>

Dabei entwickelten sie über die Jahrhunderte eine eigene Sprache, welche Teile des Rotwelsch, Romanes und Jiddischen aufgriff. Dieser Umstand rührt wohl vor allem aus dem frühen Kontakt von Jenischen zu anderen in Europa marginalisierten Gruppen wie Sinti*, Roma* und Juden. Nicht nur, dass sie nie Teil der Mehrheitsgesellschaft ihrer jeweiligen Zeit waren; sie zogen stattdessen durch ihre nomadische Lebensweise früh den Argwohn und das Misstrauen eben jener auf sich. Gerade mit der Bildung von Nationalstaaten und der aufkommenden Industrialisierung in Europa wurde die Lebensweise der Jenischen ihrer Zeit entsprechend zunehmend anachronistisch.² Dies hatte häufig Vertreibungen und Kriminalisierungen zur Folge. Dabei wurden die Jenischen bereits früh unter dem Stereotyp des ‚Zigeuners‘ subsumiert. Dies gipfelte bekanntermaßen in den Verbrechen des Nationalsozialismus. Hierbei stellte die sogenannte „rassenhygienische Forschungsstelle“ auf Grundlage ihrer rassistischen und pseudowissenschaftlichen Theorien zwar fest, dass es sich bei Jenischen um ‚Deutschblütige‘ handele, weshalb sie nicht im selben Ausmaß wie beispielsweise Sinti* und Roma* verfolgt und ermordet wurden, jedoch sah man sie im NS-Staat trotzdem aufgrund ihrer Lebensweise und Nähe zu den sogenannten ‚Zigeunern‘ als minderwertig an und fand andere Wege ihrer habhaft zu werden (vgl. D’Arcangelis 2006). Unter der Bezeichnung ‚Asoziale‘ wurden Jenische, gemeinsam mit anderen Menschen, die nicht in die nationalsozialistische Ideologie passten, in die Konzentrationslager verschleppt.

² nicht zeitgemäß/ aus der Zeit fallend

Wie viele Jenische es genau waren und wie viele davon umkamen ist bis heute nicht bekannt. Bis zum Beschluss des deutschen Bundestags vom 13. Februar 2020 waren ‚Asoziale‘ keine anerkannte Opfergruppe des Nationalsozialismus und ihnen stand somit nach Ende des Krieges auch keine Entschädigung nach dem Bundesentschädigungsgesetz (BEG) zu. Diese fehlende Anerkennung und brutale Deplatziierung leben bis heute in vielen jenischen Familien als transgenerationales Trauma fort. Nach dem Krieg verdienten sich viele Jenische ihren Lebensunterhalt mit dem Handel von Schrott oder als Schausteller. Die ständige Angst vor weiterer Verfolgung führte bei vielen in einen vollständigen Rückzug ins Private bis hin zu einer zwangsweisen Assimilierung an die Mehrheitsgesellschaft. Obwohl Jenische neben Sinti* und Roma* heute Hauptbetroffene von Antiziganismus sind, kommen sie in Debatten darüber in der Regel nicht vor. Dies mag zum einen an der mangelnden politischen Organisiertheit der Jenischen liegen. Zwar gab es in den letzten Jahrzehnten immer wieder Anlaufversuche und Gründungen von Organisationen, die für sich den Anspruch erhoben, eine Vertretung der in Deutschland lebenden Jenischen zu sein, jedoch scheiterten einige dieser Projekte bereits in den Kinderschuhen oder diese werden von politischen Verantwortlichen nicht als Akteur*innen wahrgenommen. Daraus resultiert zum anderen wahrscheinlich auch die Tatsache, dass Jenische in Deutschland, im Gegensatz zum Beispiel zur Schweiz, keine anerkannte nationale Minderheit sind. Bestätigt wurde dies gerade erst wieder im Oktober 2023, in der Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage der Fraktion Die Linke. Es lägen keine Erkennt-

nisse darüber vor, dass sich die Jenischen in eigener Sprache, Kultur und Geschichte von der deutschen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden würden.

All dies hatte die meiste Zeit meines Lebens für mich wenig Bedeutung. Ich stamme aus einem sehr einfachen Elternhaus. Mein Vater ist Arbeiter und meine Mutter kümmerte sich als Hausfrau um meine kleine Schwester und mich. Meine Familie im weiteren Sinne ist sehr groß und verzweigt, ich könnte hier nicht mit Sicherheit sagen, wie viele Onkel, Tanten, Cousins und Cousinen ich habe. Viele meiner Erfahrungen in meiner Kindheit decken sich wohl mit jenen derer, die in ihrer Kindheit Armut erfahren haben. Zwar waren wir nie bettelarm, aber Dinge wie Urlaube oder riesige Geschenke zu Weihnachten oder Geburtstagen blieben mir weitgehend fremd. Zuhause benutzten wir manchmal jenische Begriffe. Wenn es Schlafenszeit war gingen wir ins ‚tschiben‘ und wenn wir uns nicht benommen haben holte uns der ‚Mulo‘. Meine Eltern machten dabei meiner Schwester und mir früh klar, dass das Begriffe seien, die wir nur Zuhause und schon gar nicht vor den ‚Gadsche‘, also jenen, die nicht zur Minderheit gehörten, verwendeten. Ich denke meinen Eltern war sehr bewusst, dass sich für ihre Kinder nur Nachteile daraus ergeben würden, wenn man sie als Jenische oder gar ‚Zigeuner‘ identifizieren würde. Der Begriff ‚Zigeuner‘ war in meiner Familie nie so negativ konnotiert und wurde hin und wieder auch als Selbstbezeichnung genutzt, weshalb die Begriffe ‚Jenisch‘ und ‚Zigeuner‘ für mich lange Zeit als quasi synonym galten. Ich erinnere mich dabei recht lebhaft an eine Situation in der Schule. Ich muss etwa in der dritten Klasse gewesen sein, unterhielt mich mit

einem Mitschüler im Unterricht und erzählte ihm beiläufig, dass ich ein ‚Zigeuner‘ sei. Meine damalige Lehrerin hörte uns und wies mich zurecht: „Das heißt Sinti und Roma.“ Ich verstummte zum einen, weil ich noch nie von Sinti* und Roma* gehört hatte und zum anderen, weil ich merkte, dass ich überhaupt nicht darüber hätte sprechen sollen. Heute weiß ich, dass meine damalige Lehrerin nichts Böses im Sinn hatte, als sie mich zurechtwies. Im Gegenteil, ihre Intention war es, ihre Schüler*innen gegen Antiziganismus zu sensibilisieren. Dabei machte sie jedoch denselben Fehler wie ich. Während mir zu dieser Zeit der Begriff ‚Zigeuner‘ synonym zum Begriff ‚Jenisch‘ erschien, so definierte sie ihn schlicht als Synonym zu ‚Sinti* & Roma*‘. Wie falsch wir beide damit zu dieser Zeit lagen und welche Bedeutung ‚Zigeuner‘ wirklich hatte, lernte ich erst an der weiterführenden Schule.

Ich war immer ein guter Schüler und konnte mit meinen Noten nach der vierten Klasse auch mit jenen mithalten, die eine Empfehlung für das Gymnasium erhielten. Trotzdem befand meine Lehrerin, dass mich das Gymnasium vielleicht zu schnell überfordern könnte, weshalb sie empfahl, mich auf eine Realschule zu schicken. Meine Eltern folgten dieser Empfehlung und waren ausgesprochen stolz, da bisher die meisten in meiner Familie Haupt- oder Förderschulen besucht haben. Auf der weiterführenden Schule wurde die Umgangsart etwas rauer und meine gesamte Schulzeit lässt sich wohl eher als schwierig bezeichnen. Zwar waren meine Leistungen stets gut, doch war ich, vor allem in den ersten Jahren, immer wieder Ziel von Schikanierungen meiner Mitschüler*innen: Dort hörte ich auch

zum ersten Mal das Wort ‚Zigeuner‘ außerhalb meiner Familie und merkte schnell, dass es sich dabei um eine Beleidigung handelt. Einige meiner Mitschüler*innen bezeichneten beispielsweise einen unserer Lehrer häufiger hinter seinem Rücken so. Als Grund hierfür nannten sie, dass besagter Lehrer lange schwarze Haare in einem Pferdeschwanz trug. Ich fing an, mir Gedanken zu machen: Wenn bereits ein Pferdeschwanz als Anlass für antiziganistische Markierungen ausreichte, was würden sie wohl mit mir machen, wenn sie rausfinden, dass ich jenisch bin? Es bildete sich in mir ein Spannungsverhältnis zwischen dem Nicht-gesehen-werden auf der einen Seite und dem Nicht-gesehen-werden-wollen, welches ich noch lange Zeit mit mir herumtragen sollte.

Trotz meiner eher schwierigen Schulzeit schloss ich die Realschule ohne weitere Probleme mit guten Leistungen und damit einer Empfehlung für das Gymnasium ab. Ich wollte ein Abitur, ehrlicherweise ohne genau zu wissen, was ich damit eigentlich anfangen möchte. Der Wechsel auf das Gymnasium fiel mir jedoch unglaublich schwer. Der Anspruch und das Niveau stiegen sehr rasant an und ich fiel in vielen Fächern, in denen ich vorher sehr gut war, stark ab. In meinem Jahrgang waren nicht sehr viele, die wie ich von der Realschule kamen. Viele von ihnen brachen bereits nach kurzer Zeit wieder ab. Doch der zunehmende Leistungsdruck war nicht das einzige, was an mir nagte. Es war auch ein ständiges Gefühl, nicht dazu zu gehören. Früher hätte man wohl gesagt, dass ich den ‚Stallgeruch‘ nicht loswerde.

Das alles gepaart mit familiären Problemen führte dazu, dass ich immer häufiger die Schule schwänzte und sie letzten Endes mit einer eher schlechten Fachhochschulreife verließ.

Für die Anerkennung der Fachhochschulreife fehlte mir noch ein Freiwilliges Soziales Jahr, welches ich in einem Kinderhort in einem sogenannten sozialen Brennpunkt antrat. Ich fand sehr viel Gefallen an der Arbeit mit Kindern und hatte das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun. Vor allem erkannte ich mich selbst in einigen der Kinder wieder, welche ähnliche Erfahrungen wie ich machen mussten und vermutlich noch machen werden. Mit meinem FSJ wurde für mich klar, dass ich einen sozialen Beruf ausüben möchte. Die klassische Erzieher*innenausbildung fiel jedoch für mich raus, da ich die Arbeit mit älteren Kindern bevorzugte. Nach einem Gespräch mit meiner damaligen Chefin empfahl sie mir, es doch im Lehramt zu versuchen. Um studieren zu können, fehlte mir jedoch das Abitur. Über einen Bekannten erfuhr ich vom zweiten Bildungsweg, auf welchem man sein Abitur in drei Jahren nachholen konnte und sogar einen Anspruch auf ein darlehensfreies Schüler-Bafög hat. Ich meldete mich dort an und schloss mein Abitur mit guten Leistungen ab.

Bereits während des Abiturs interessierte ich mich für das Förderschullehramt, vor allem in den Bereichen sozial-emotionale Beeinträchtigung und Lernbehinderungen. Dort erhoffte ich mir einen größeren sozialen und pädagogischen Schwerpunkt. Die Frage, wie ich mir dieses Studium finanzieren sollte, kreiste schon einige Zeit vorher in meinem Kopf. Eine aufmerksame Lehrerin riet mir, mich auf

ein Stipendium zu bewerben, welches ich zu meiner Überraschung auch erhielt. Ich schrieb mich also an der Universität Landau ein und begann mein Studium. Im Jahr 2022 besuchte ich dort einen Vortrag zum Thema Antiziganismus von Jacques Delfeld Jr., dem Geschäftsführer des Landesverbands der Sinti & Roma Rheinland-Pfalz. In seinem Vortrag erwähnt er als Betroffener von Antiziganismus immer wieder Jenische, was mich aufhorchen ließ. Dies stellte für mich einen Wendepunkt im Umgang mit meiner jenischen Identität dar, da ich zum ersten Mal das Gefühl hatte, gesehen zu werden, ohne dass daraus Ärger resultiert. Ich entschloss mich dazu, mich bei ihm als jenisch zu offenbaren und arbeite seitdem immer wieder mit dem Landesverband zum Thema Antiziganismus zusammen, beispielsweise als Botschafter der Melde- und Informationsstelle Antiziganismus.

Der Grund dafür, dass ich mich heute, entgegen meiner Erziehung, so offen über meine jenische Identität äußern kann, liegt vor allem an meinem sozialen Umfeld, in dem ich mich festigen konnte und an den Menschen um mich herum, die mich unterstützen. Ich weiß aber auch, dass es viele Jenische gibt, denen es nicht so geht, die sich ins Private zurückziehen müssen, weil sie ansonsten nur negative Konsequenzen zu erwarten haben. Ich hoffe nicht nur, dass mein Aktivismus dabei hilft, einen neuen Blick auf das Konstrukt des Antiziganismus zu werfen, sondern auch, dass ich ein Vorbild für andere Angehörige meiner Minderheit sein kann, aus dem Schatten herauszutreten.

Literatur:

D'Arcangelis, A. (2006). *Die Jenischen - verfolgt im NS-Staat 1934-1944: Eine sozio-linguistische und historische Studie*. Verlag Dr. Kovač.

Seidenspinner, W. (1993). *Beiträge zur Volkskunde in Baden-Württemberg*.
<https://www.jenisches-archiv.at/jenische-zur-archaeologie-einer-verdraengten-kultur/>
[Zugriff am: 15.12.2024]

Wittich, E. (1911). *Blicke in das Leben der Zigeuner*.
<https://www.jenisches-archiv.at/blicke-in-das-leben-der-zigeuner/>
[Zugriff am: 15.12.2024]

2.2

Antiziganismuskritik & Bildungsberatung in der Hochschul- und Berufsbildung

Ansatzpunkte & Fallstricke

Prof. Dr. Melanie Kuhn

Das Kapitel diskutiert die Notwendigkeiten, Ansatzpunkte und Fallstricke des Vorhabens, Antiziganismuskritik und Bildungsberatung in den Feldern der Hochschul- und Berufsbildung zu etablieren. Zunächst wird hierfür in die sozialen Bedingungen von Bildungs(miss)erfolg eingeführt und auf die zwar nicht individuelle, aber doch strukturelle Verschränkung von Klassismus und Antiziganismus verwiesen (Abschnitt 1). Sodann werden Studienergebnisse referiert, die allgemeine Benachteiligungsstrukturen von Bildungsaufsteiger*innen und die spezifischen – antiziganismusrelevanten – Bildungsbedingungen von antiziganistisch diskreditierbaren Auszubildenden und Studierenden verdeutlichen¹ (Abschnitt 2). Nach einer Explikation von Ansatzpunkten einer Bildungsberatung in antiziganistischen Bildungsverhältnissen (Abschnitt 3) wird argumentiert, dass Adressat*innen von Bildungsberatung nicht nur antiziganismuserfahrene Studierende und Auszubildende sind. Vielmehr sind es die Bildungsinstitutionen selbst und die in diesen Institutionen (Berufs)Tätigen, die bildungsbedürftig im Hinblick auf die Reflexion antiziganistischer (Bildungs)Verhältnisse sind (Abschnitt 4).

¹ Personen und Personengruppen, die sich in ihren Identitätsentwürfen den Gruppen der Sinti*, Roma* oder Jenischen* als zugehörig positionieren sind in einem hohen Maße von Antiziganismus betroffen. Antiziganismus ist die Hauptursache dafür, dass diese Minderheiten „bis heute als fremd und exotisch wahrgenommen“ werden, dass diese „in der Mehrheitsgesellschaft als Proto- bzw. Archetyp des [Z.] begriffen“ werden und dass deren öffentliche Wahrnehmung bis „heute stark von diesen [Z.]-Repräsentationen bestimmt ist“ (Delfeld 2023, S. 87). Darüber hinaus sind vielfach auch Migrant*innen aus Osteuropa, Fahrende oder auch Angehörige bestimmter Berufe wie etwa Schausteller*innen von antiziganistischer Diskriminierung und Stereotypisierung betroffen (ebd.; Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 3). Im Übertrag eines rassistisch-kritischen Gedankens von Kourabas und Mecheril (2022, S. 17) kann hier von Personen gesprochen werden, die antiziganistisch „belang- und diskreditierbar sind“. Die Rede von einer Diskreditierbarkeit verweist darauf, dass die spezifische Positioniertheit der betroffenen Personengruppen innerhalb antiziganistischer Gesellschaftsverhältnisse strukturelle Vulnerabilitäten erzeugt, die gesamtgesellschaftlich potenziell und regelhaft, aber nicht zwangsläufig mit individuellen Antiziganismuserfahrungen einhergehen müssen.

1 Class matters ... vor dem Hintergrund der sozialen Bedingungen von Bildungserfolg die Verschränkungen von Klassismus & Antiziganismus berücksichtigen

Im deutschen Bildungssystem sind Bildungsaufstiege generell schwer zu realisieren; der sozioökonomische Status – also die Klassenlage einer Familie – bestimmt jenseits einer gesellschaftlichen Positionierung als Minderheitsangehörige*r in erheblicher Weise über den Bildungserfolg von Kindern mit (Scherr und Sachs 20018, S. 44; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Die Ausstattung von Familien mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital reguliert nicht nur, welche Unterstützungsleistungen Familien in schulischen Fragen erbringen können, sei es in Form von ‚Eigenleistung‘ in der Begleitung von Hausaufgaben, der Vorbereitung auf Prüfungen oder als bezahlte Nachhilfe. Diese Kapitalienausstattung beeinflusst nicht nur die zur Verfügung stehenden Netzwerke und Beziehungen und damit den Zugang zu relevanten Informationen. Sie nimmt auch Einfluss auf die Vertrautheit mit auch impliziten Normen des Anforderungscharakters in Bildungsinstitutionen, die Selbstverständnisse und Selbstverständlichkeiten in der Bewältigung von Bildungsanforderungen, das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit – schlicht: auf den Bildungshabitus von Menschen (vgl. konkretisiert an empirischen Studien Abschnitt 2).

In dieser Hinsicht reguliert Klassismus Bildungschancen und -erfolge. Es sind diese sozialen Bedingungen von Bildungs(miss)erfolgen, die in der Vorstellung, dass Bildungsbiographien in erster Linie das Resultat individueller Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft wären, unberücksichtigt bleiben (Scherr und Sachs 2018, S. 44). Diese individuelle Zurechnung (insbesondere) von Bildungsmisserfolgen trägt dazu bei, die Bildungsinstitutionen aus ihrer Verantwortung für die Gewährleistung gleichberechtigter Bildungsteilhabe zu nehmen und diese an strukturell bildungsbenachteiligte gesellschaftliche Gruppen zu delegieren: eine Responsibilisierung der Betroffenen.

Gesellschaftliche Gruppen, die sich nicht der Dominanzgesellschaft zuordnen können und die von unterschiedlichen Rassismen betroffen sind, sind aufgrund gesellschaftlicher und politischer Marginalisierungsprozesse häufig zugleich in einer weniger privilegierten Klassenlage positioniert und von Bildungsbenachteiligung betroffen. Das gilt für viele, aber durchaus nicht für alle migrantisierten, von der Gesellschaft als ‚Andere‘ markierten Gruppen.² Jahrhundertlang wirksame und tradierte antiziganistische Gewaltverhältnisse, die Exklusion aus Bildungsinstitutionen, der Genozid im Nationalsozialismus, die danach fortgesetzten Marginalisierungs- und Segregationsprozesse und die erheblichen Diskriminierungen in Schulen führten zu teilweise prekären Bildungsbiografien von antiziganismuser-

² Mit migrantisiert soll auf die Zuschreibungsprozesse verwiesen werden, die mit diesem Konstrukt verbunden sind. Mit migrantisch wird auf die sozialstrukturelle Positioniertheit von Gruppen innerhalb gesellschaftlicher Rassenverhältnisse verwiesen.

fahrenen Personen (Reuter 2023; Paßquali 2023).³ Nicht selten sind sie in der Berufsausbildung oder im Studium Bildungsaufsteiger*innen und/oder Erstakademiker*innen in ihren Familien. Sie machen dann, wenn ihre Familien sozialstrukturell in weniger privilegierten Klassenlagen positioniert sind, Erfahrungen mit klassistischer Benachteiligung im Bildungssystem – wie andere dominanzgesellschaftlich positionierte und von Klassismus betroffene Bildungsaufsteiger*innen auch. Daraus können sich allgemeine Beratungs- und Unterstützungsbedarfe im Bildungsverlauf ergeben. Allerdings sind eben nicht alle von Klassismus betroffenen Auszubildenden und Studierenden darüber hinaus mit den Zumutungen einer (erzwungenen) Zugehörigkeits- und Identitätsarbeit oder mit z.T. massiven rassistischen Diskriminierungserfahrungen im Bildungssystem konfrontiert. Insofern handelt es sich hier um spezifische – antiziganistische – Erfahrungen, aus denen sich weitergehende, spezifische Unterstützungs- und Empowermentbedarfe ergeben, auf die Bildungsinstitutionen (und nicht die Betroffenen selbst) Antworten finden müssen.

Die Frage, warum eine antiziganismuskritische Bildungsberatung in den Feldern Berufs- und Hochschulbildung überhaupt erforderlich ist, wenn es sich bei Auszubildenden und Studierenden um bildungserfolgreiche Personen aus den Minderheitencommunities⁴ handelt, gilt es im Folgenden also vor

³ Insofern ist die soziale Klassenlage von Minderheitencommunities eine direkte Folge massiver Diskriminierungen in der Vergangenheit (Scherr 2023, S. 133).

⁴ Der Plural soll die Komplexität von Zugehörigkeitsordnungen markieren und sich gegen homogenisierende Vorstellungen wenden, dass Sinti* und Roma* „eine im Hinblick auf ihre historischen Erfahrungen, ihre aktuelle soziale Lage sowie auf ihre kulturellen Traditionen, Werte und Normen eine homogene Gruppe“ wären (Scherr und Sachs 2018, S. 18). Vgl. auch hierzu den Abschnitt 4 im vorliegenden Beitrag.

dem Hintergrund dieser – bezogen auf individuelle Personen nicht vorauszusetzenden – aber bezogen auf die Grundgesamtheit der Minderheitencommunitys vielfach anzutreffenden intersektionalen Verschränktheit einer Betroffenheit von Klassismus und Antiziganismus, zu diskutieren. Insofern werden im Folgenden Studienergebnisse referiert, die sich mit Benachteiligungsstrukturen und Diskriminierungspraxen beschäftigen, von denen Bildungsaufsteiger*innen im Allgemeinen regelmäßig betroffen sind und darüber hinaus empirische Erkenntnisse vorgestellt, die spezifische An- und Herausforderungen antiziganistisch diskreditierter Auszubildender und Studierender thematisieren.

2 Zwischen Allgemeinem & Spezifischem: Ausbildung & Studium in klassistischen & antiziganistischen Verhältnissen

Klassismus reguliert in hohem Maße den Zugang zum Studium: 78% der Kinder aus Akademiker*innenfamilien nehmen im Laufe ihres Lebens ein Studium auf, allerdings nur 22 % der Kinder von Eltern, die höchstens einen beruflichen Abschluss erworben haben; bei Kindern von Eltern ohne abgeschlossene Berufsausbildung sind es nur 8% (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 218). Dass hier auch Formen der Selbstselektion wirksam sind, zeigt auch die Romnokher Bildungsstudie auf. Von den dort befragten Roma* und Sinti*, die eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, besuch(t)en zum Befragungszeitpunkt nur 7,1% eine Hochschule (Cudak und Rostas 2023, S. 41),

während die Übergangsquoten aller studienberechtigten Schulabsolvent*innen ins Studium zwischen 1993 bis 2018 zwischen 70 und 80% lag (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 213).

Wie lässt sich ein solches im Vergleich erheblich geringeres Studieninteresse erklären? Festhalten lässt sich zunächst, dass sich soziale Herkunftsdisparitäten beim Übertritt ins Studium nur zu einem geringen Teil auf Leistungsunterschiede in der Schule zurückführen lassen (Quast et al. 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 213).

Zugang zu materiellen Ressourcen & Zugänglichkeit berufsbiographisch bedeutsamer Informationen

Verglichen mit der Aufnahme einer ungelernten Tätigkeit sind die Kosten, die mit dem Absolvieren eines mehrjährigen Studiums oder der Aufnahme einer z.T. nicht entlohten Berufsausbildung (wie etwa der Erzieher*innenausbildung) einhergehen, enorm; insbesondere dann, wenn hierfür ein Wohnortwechsel und eine eigenständige Haushaltsführung erforderlich sind. Für Auszubildende und Studierende aus gesellschaftlich privilegierten Positionen, ist die Frage ausreichender materieller Ressourcen zumeist eine unerhebliche und wird als eine von den Familien selbstverständlich zu erbringende Unterstützungsleistung angenommen. Die ungleiche Verfügbarkeit materieller Ressourcen führt auch dann, wenn Ansprüche auf staatliche Unterstützungsleistungen⁵ bestehen dazu, dass etwa

⁵ So deckt das BAföG Lebensbedarfe nur unzureichend und ist zudem anteilig zurückzuzahlen (Seeck 2022, S. 47).

Studierende auf Erwerbsarbeit neben des Studiums angewiesen sind oder Auszubildende auf Nebentätigkeiten. Diese schränken die zeitlichen Ressourcen, die in die eigene Ausbildung investierbar sind, z.T. erheblich ein, woraus weitere Nachteile resultieren. So ist etwa für Studierende, die Erstakademiker*innen sind, belegt, dass diese aufgrund anderer Verpflichtungen wie Erwerbs- oder auch Carearbeit seltener Zeit für vielfach unvergütete Praktika und Auslandsaufenthalte haben, was – insbesondere bei einflussreichen Positionen in der Wirtschaft – ein Karrierehemmnis darstellen kann (Ullrich et al. 2023).

Jonuz und Weiß (2020, S. 225) zeigen mit ihrer biographieanalytischen Studie über bildungserfolgreiche weiblich positionierte Sintize und Romnja, dass sich Schülerinnen mitunter aus finanziellen Gründen fürs „Jobben“ anstelle der Aufnahme einer Berufsausbildung entscheiden, weil sie keinen Zugang zur Unterstützungsleistungen wie BAföG haben und/oder falsch über ihre bestehenden Ansprüche beraten wurden.⁶ Deutlich wird, dass ein „unzureichender Zugang zu bildungsbiographisch bedeutsamen Informationen Bildungschancen verbauen“ kann (ebd.). In der Beratung und Aufklärung über die eigenen Rechte kann vor diesem Hintergrund ein produktiver Ansatz von Bildungsberatung liegen.

⁶ Hier übersetzt sich Diskriminierung in Behörden in Bildungsbenachteiligung.

Habitus und akademisches Selbstkonzept

„Das Selbstverständnis, das einem fehlt, was andere haben, je nachdem, in welche Familie man rein geboren wird“ (Jonuz und Weiß 2020, S. 147).

Neben materiellen Fragen und Kosten- und Nutzen-erwartungen eines Studiums sind es auch die unterschiedliche Einschätzung der Chancen, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können, die Disparitäten beim Übertritt ins Studium erklären (Autor:innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 213). Die Frage „Gehör ich wirklich an eine Uni?“ (Novaković und Barz 2023, S. 255), stellt sich für diejenigen Studierenden, deren Eltern selbst studiert haben, in der Regel nicht und nimmt Einfluss darauf, ob man sich für ein Studium entscheidet oder nicht.

„Ein Gefühl der Unzulänglichkeit“ und das Gefühl „fehl am Platz zu sein“ (Seeck 2022, S. 45) prägt für viele Studierende, die Erstakademiker*innen sind, das Studium auch dann, wenn sie sich für die Aufnahme eines Studiums entschieden haben. Deutlich wird daran, dass Ungleichheiten nicht nur im Zugang zur Hochschule liegen, sondern darüber hinaus auch innerhalb von Hochschulen reproduziert werden. Lange-Vester und Teiwes Kügler (2006, S. 56f.) zeigen auf, dass hierfür nicht nur der Habitus der Studierenden, sondern auch implizite Mechanismen in den Bildungseinrichtungen relevant sind. Es ist das Zusammenwirken von milieu- und habitus-spezifischen Schemata und Praktiken der Studierenden mit den intransparenten Anforderungen und Spielregeln des Feldes Hochschule, die dazu führen, dass das Studium nicht für alle gleich bewältigbar

erscheint (ebd.). So haben Hochschullehrende oft die implizite Erwartungshaltung, dass Studierende sehr eigenständig und selbstbestimmt sind. Diese kann sich etwa in der Erwartung manifestieren, dass Studierende mit einem bereits fertigen Konzept für eine Hausarbeit zu Lehrenden in die Sprechstunde kommen sollen. Studentischen Fragen wie ‚Was soll ich machen?‘, oder ‚Über was soll ich schreiben?‘ verdeutlichen eher den Orientierungs- und Beratungsbedarf von denjenigen Studierenden, die ein solches Prüfungsformat (noch) nicht kennen und (noch) nicht einschätzen können, welche Themen sich hierfür eignen und in welcher Breite diese bearbeitbar sind. Allerdings werden derlei Fragen und Bedarfe von Studierenden von Lehrenden häufig als Desinteresse, mangelnde Eigenständigkeit und unzureichende Studierfähigkeit von Studierenden uminterpretiert und fehlgedeutet (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2004, S. 180; Bremer und Bittlingmayer 2008, S. 43f.). Diese Unsicherheit oder eingeschränkte Selbstverständlichkeit in der Bewältigbarkeit von Anforderungen wird auch daran deutlich, dass Erstakademiker*innen unter Studierenden ihr Talent selbst bei gleicher Leistung niedriger einschätzen als Studierende aus Akademiker*innenfamilien. Damit geht vielfach ein weniger selbstbewusstes Auftreten einher (Bauer et al. 2023). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Bildungsberatung auch – und vielleicht gerade – dann angezeigt sein kann, wenn die Schwelle des Übergangs in die Hochschule bereits erfolgreich gemeistert wurde. Damit rückt die Aufmerksamkeit insbesondere auf unsichtbare Botschaften der Hochschule und ihre verborgene Selektionsmechanismen (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2006, S. 63f.) und die

Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und akademischem Selbstkonzept bei Studierenden, die Erstakademiker*innen sind.

Soziales Kapital & relevante Netzwerke

Die befragten weiblich positionierten Romnja und Sintize in der Studie von Jonuz und Weiß (2020, S. 226) verdeutlichen darüber hinaus, dass es nicht nur die eingeschränkte Verfügbarkeit von „symbolischem und kulturellem Kapital bzw. de[m] damit verbundene Habitus“ ist, der sich benachteiligend auswirken kann, sondern auch die eingeschränkte Verfügbarkeit von sozialem Kapital in Form von relevanten Beziehungen. So äußert eine Studentin aus einer der Minderheitencommunitys: „Das größte Problem, ich glaube, ist das Selbstverständnis, das einem fehlt, was andere haben, dass man weiß, dass man das schaffen wird oder nicht schaffen wird, und das Selbstverständnis hat man auch nicht, weil ich glaub das größte Problem sind die Kontakte, die einem fehlen“ (ebd.). Dies setzt sich für Studierende, die Erstakademiker*innen sind, beim Berufseinstieg weiter fort: Diese verfügen beim Berufseinstieg über einen signifikant eingeschränkteren Zugang zu karriereunterstützenden Netzwerken (Ullrich et al. 2023). Dass die Verfügbarkeit über soziales Kapital auch relevant für den Zugang zu Ausbildungsplätzen in der dualen Berufsbildung ist, lässt sich begründet annehmen. So wird etwa die empirisch belegte Benachteiligung von migrantisierten Jugendlichen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen im dualen beruflichen Ausbildungssystem (s.u.) unter anderem auch durch die eingeschränkte Verfügbarkeit sozialer Netzwerke erklärt (Hunkler 2014; Scherr et al. 2015; Imdorf 2022).

Institutionelle Diskriminierung im Zugang zu (Aus)Bildungsinstitutionen

Benachteiligungen nach Nationalität und ethnischer Herkunft im Zugang zu einer beruflichen Ausbildung sind mittlerweile breit belegt (Beicht 2015; Scherr et al. 2015; Imdorf 2022). Dass migrantisierte Jugendliche beim Zugang zur Berufsausbildung systematisch benachteiligt sind, zeigt sich etwa daran, dass nur 32% Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit im dualen Ausbildungssystem sind (demgegenüber aber 55% der Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit) und sie im sogenannten Übergangssystem mit 50% deutlich überrepräsentiert sind – in dem sich wiederum nur 22% Auszubildende mit deutscher Staatsangehörigkeit befinden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 179). Gravierende Benachteiligungen im Feld der beruflichen Bildung lassen sich auch für die Minderheitencommunitys aufzeigen (Scherr 2023, S. 140), wobei Angehörige der nationalen Minderheit etwas seltener ohne Abschluss sind und häufiger über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen als zugewanderte Sinti* und Roma* (ebd., S. 141).

Während aufgrund der spezifischen Zugangsstruktur der Zugang zum Feld der Hochschulbildung von institutioneller Seite aus vergleichsweise diskriminierungsärmer ist⁷ (vgl. ausführlicher Beitrag Kuhn, Kap. 4.4), stellt sich die Situation im Feld der dualen

⁷ In der Regel erhalten alle Bewerber*innen mit erfüllten Zugangsbedingungen (Hochschulreife und ggf. Notendurchschnitt in sog. zulassungsbeschränkten Studiengängen) eine Zulassung. Dass hier stärker auch selbstselektive Praxen wirksam sind, wurde im Abschnitt zu Habitus und Selbstkonzept deutlich.

Berufsbildung, die in einem Ausbildungsbetrieb und an der Berufsschule stattfindet, deutlich anders dar.⁸ Da hier die Betriebe und Ausbildungsstellen über den Abschluss eines Ausbildungsvertrags entscheiden und individuelle Bewerber*innen aus – oft zahlreich – eingegangenen Bewerbungen auswählen und damit selektieren können, gilt diese Schnitt- und Übergangsstelle im Bildungssystem „als besonders anfällig für Diskriminierung“ (Imdorf 2022, S. 2, vgl. auch den Beitrag von Küßner und Pendzialek, Kap. 5). Belegt wurde, dass und wie diese Auswahlverfahren von herkunftsbezogenen Zuschreibungen beeinflusst werden (Scherr et al. 2015; Scherr 2023). Dass diese Art der Ausbildungsplatzvergabe auch in hohem Maße antiziganismusrelevant sein kann, ist vor diesem Hintergrund begründet anzunehmen. So berichtet eine SinteZZa, die zunächst Praktikantin in einem Betrieb war, von einer verweigerten Ausbildungsplatzvergabe, nachdem ihre Zugehörigkeit bekannt wurde (Cudak und Rostas 2023, S. 53).

Diskriminierungsprozesse im Alltag von (Aus)Bildungsinstitutionen

Insbesondere in Bildungsinstitutionen machen antiziganismuserfahrene Personen diskriminierende Erfahrungen – direkte in der persönlichen Adressierung durch Lehrende, Mitschüler*innen oder Studierende oder indirekte in der Art und Weise, *wie* bestimmte Themen in einem pädagogischen Setting besprochen, verhandelt oder auch dethematisiert werden. Hier verschränken sich vielfach Rassismus und Klassis-

⁸ 49% der Auszubildenden befinden sich in einer dualen Berufsausbildung, 24% im Schulberufssystem und 27% im Übergangssystem (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 177)

mus; etwa wenn bereits allein aus der Zugehörigkeit zu einer Minderheitencommunity Bildungsbenachteiligung oder eine prekäre Lebenslage unterstellt werden (Aldonani und Demir 2022, S. 94) und damit also strukturelle Benachteiligung umstandslos in individuelle Betroffenheit überführt wird. Die Schule wird dabei nahezu durchgehend in allen Studien als unsicherer und prekärer Ort beschrieben, in dem es reihenweise zu direkten und auch massiven antiziganistischen Diskriminierungen, in erster Linie durch Mitschüler*innen, aber auch durch Lehrkräfte in Form von geringeren Leistungserwartungen, Ausschluss aus peer groups, Beschimpfungen mit dem [Z.]-Wort, Zuweisungen von Bildungsferne und Kriminalitätsneigung sowie körperlicher Gewalt kommt (Pasquali 2023; Cudak und Rostas 2023).

Vor dem Hintergrund, dass das Schulsystem ein höchst unsicherer und diskriminierungsrelevanter Ort ist, erstaunt es weniger, dass auch Lehramtsstudierende in der zweiten Phase ihrer Ausbildung, im Referendariat, direkte Antiziganismuserfahrungen machen. Hier verweigern einzelne Lehrer*innen im Kollegium an der Schule einer Referendarin die Hospitation im Unterricht (Scherr und Sachs 2018, S. 112) oder wenden Ausbilder*innen im Studienseminar Formen des Unterlassens an, wenn etwa auf Redebeiträge nicht oder weniger eingegangen wird, Feedback und Unterstützungsleistungen wenig(er) gewährt werden und explizit in Frage gestellt wird, ob die Referendarin für eine Lehrtätigkeit am Gymnasium geeignet sei (ebd., S. 113). Wenn gleich weniger massiv und ausgeprägt als dies im Schulsystem der Fall ist, lassen sich auch in der beruflichen Ausbildung im Betrieb direkte antiziga-

nistische Diskriminierungserfahrungen aufzeigen, etwa von Kolleg*innen mit dem [Z.]-Wort belegt zu werden (Scherr und Sachs 2018, S. 105).

Insgesamt positionieren sich bildungserfolgreiche Studierende und Auszubildende aus den Minderheitencommunitys auf Grund von z.T. massiven Diskriminierungserfahrungen und -erwartungen vielfach nicht öffentlich in der Bildungsinstitution (vgl. die Beiträge von Connolly, Kap. 1.3. und Schwaab, Kap. 2.1; Novaković und Barz 2023, S. 251). Die Befragten in der Studie von Scherr und Sachs (2018) äußern weit überwiegend, anders als im Schulsystem, insbesondere an der Hochschule keine bis kaum negative Zuschreibungen nach der Selbstpositionierung als Angehörige*r einer Minderheitencommunity erfahren zu haben, während die von Jonuz und Weiß (2020, S. 286) befragten Romnja und Sintize vom „Erleben permanente[r] Zuschreibungsverhältniss[e] samt fremdbestimmter Zugehörigkeitsbestimmungen“ in Ausbildung, Studium und Beruf berichten.

Erzwungene Zugehörigkeitsverhandlungen & Zumutungen der Identitätsarbeit als Zusatzbelastung

Im Vergleich zu z.T. massiven Diskriminierungserfahrungen an der Schule formulieren die Befragten in beiden Studien für das Feld der hochschulischen Bildung, dass „alles nicht so dramatisch an der Uni“ sei (Jonuz und Weiß 2020, S. 260), oder dass er „ansonsten an der Uni (...) nie wieder Probleme damit gehabt“ habe (Scherr und Sachs 2018, S. 100), dass es an der Uni „überhaupt kein Thema mehr“ sei (ebd., S. 123). Allerdings fällt auf, dass es sich

hierbei – auch in den Aussagen der Befragten – in Einzelfällen um Relativierungen von Antiziganismuserfahrungen handelt, die im *Vergleich* zur Schule formuliert werden. So formuliert eine Lehramtsstudierende, dass ein Dozent wisse, „dass ich eine Romni bin, andere auch. Also, die eine glaubt, dass ich besonders leidenschaftlich sei, und der andere glaubt, dass ich zu radikal bin“ (Jonuz und Weiß 2020, S. 260). Auch wenn sie dies explizit als „deren Vorurteile“ benennt, formuliert sie zugleich, dass das „alles nicht so dramatisch an der Uni“ sei, wenn gleich es „anstrengend“ sei und sie denke, dass sie auch deshalb im Studium „so lange gebraucht“ habe (ebd.). Jonuz und Weiß (2020, S. 262) verweisen darauf, dass solche „Erfahrungen für alle befragten Frauen in (...) Ausbildung/Studium (...) ein immer wieder zwangsläufiges Auseinandersetzen mit ihrer ‚Ethnizität‘ [bedingen]“, mit kaum einer „Chance, diesem Thema auszuweichen, es zu ignorieren oder als nicht bedeutend anzusehen“. Dies kann insofern als eine „Zusatzbelastung“ verstanden werden, als einen damit potenziell verbundenen „Stress der Zugehörigkeitsordnungen“ eben nicht alle Studierende und Auszubildende und auch nicht die ‚lediglich‘ klassismuserfahrenen Studierenden und Auszubildenden zu bewältigen haben (BMI 2021, S. 220).

Diskriminierende Zuweisungen von Subjektivität & Befangenheit

Was Randjelović et al. (2020, S. 147f.) für Roma* und Sinti*, die im Wissenschaftsbereich tätig sind, als Sichtbarkeitsproblem thematisieren, lässt sich auch auf Studierende übertragen: „...in dem Moment, wo du sichtbar wirst, verändert sich eben der

Raum auch dahingehend, dass sie anders hören“ (ebd., S. 148). Mit der Selbstpositionierung als Angehörige einer Minderheitencommunity geht vielfach die Zuweisung von Unwissenschaftlichkeit, Subjektivität oder Befangenheit einher. Dabei wird nicht nur Professionalität in Frage gestellt, sondern es werden auch biographisches Wissen und Erfahrungen ignoriert (Jonuz und Weiß 2020, S. 211) und das Sprechen darüber delegitimiert. So nimmt eine Romni im Referendariat wahr, dass es seitens des Studienseminars unerwünscht zu sein scheint, wenn sie als Angehörige einer vom NS-Völkermord betroffenen Gruppe das entsprechende Thema im Deutschunterricht (hier eine Schullektüre Max Frisch) behandelt (Scherr und Sachs 2018, S. 114). Angst haben zu müssen, dass es potenziell zu einer solchen Delegitimation der eigenen Professionalität kommen könnte, hat massive subjektivierende und disziplinierende Effekte auf die Betroffenen. So kann es sich eine Befragte nicht vorstellen, während ihres Referendariats mit Schüler*innen zu rassismusrelevanten Themen zu arbeiten: „Also, wenn ich da eine Stunde über Rassismus machen möchte, hab ich Angst, dass man mir sagt, naja, du bist doch selber so betroffen, du bist doch gar nicht objektiv, und ich hab keinen Bock auf die Diskussion“ (Jonuz und Weiß 2020, S. 260f).

Eurozentristisches, kulturalistisches und klassistisches Curriculum

Nicht zuletzt ist es auch das *Curriculum* mancher Studiengänge, das von einem weißen Mittelklasseeurozentrismus geprägt ist, das von antiziganismuserfahrenen Studierenden als unbefriedigend

erlebt wird. So hat beispielsweise die ethnisierende und kulturalistische Ausrichtung des Faches Ethnologie und die Vorstellung, dass in einer solchen Art „über in Anführungszeichen uns Roma“ geforscht werden würde, zu einem Studienfachwechsel geführt (Jonuz und Weiß 2020, S. 144). In einem anderen Fall wird es als irritierend erlebt, dass sich feministische Debatten im Studium in erster Linie um die Durchsetzung des Rechts auf Arbeit weißer Frauen aus der Mittelklasse drehen, während die Studierende selbst in Sorge über die Gesundheit ihrer Mutter in ausbeuterischen und prekären Lohnarbeitsverhältnissen ist (Novaković und Barz 2023, S. 255f.).

3 **Ansatzpunkte einer Bildungsberatung in antiziganistischen Bildungsverhältnissen**

Mit Blick auf Bildungserfolg und Bildungsaufstiege von Sinti* und Roma* als „widerständige[n] Strategie[n]“ in den „antiziganistischen Verhältnissen“ (BMI 2021, S. 218) einer „Gesellschaft mit Rassismushintergrund“ (Jonuz und Weiß 2020, S. 11), lassen sich neben der herausgehobenen Bedeutung der Familie als Ressource drei Aspekte ausmachen, die für eine antiziganismuskritische Bildungsberatung und Demokratiebildung in der hochschulischen und beruflichen Bildung relevant sein können. Handelt es sich bei Auszubildenden und Studierenden aus den Minderheitencommunitys keineswegs durchgehend, aber doch häufig um Erstakademiker*innen und/oder Bildungsaufsteiger*innen in ihren Familien, lassen sich aus der Literatur zu Bildungsaufstiegen im Bildungssystem darüber hinaus drei

weitere Ansatzpunkte einer Bildungsberatung im hochschulischen und beruflichen Bildungsbereich ableiten:

Erstens ist es das Vorhandensein ermutigender und fördernder Personen, Mentor*innen und Weggefährten*innen, zu denen sich im Studium oder der schulischen oder betrieblichen Berufsausbildung ein Vertrauensverhältnis etabliert hat und die hohe Fähigkeitserwartungen in die Auszubildenden und Studierenden hatten (Jonuz und Weiß 2020, S. 243). Hier stehen individuelle Unterstützung und Beratung (ebd., S. 300), „emotionale Aufgehobenheit und damit verbundenes Sicherheitsempfinden“ im Zentrum (ebd., S. 241). Dem problematischen Umstand, dass eine solche Art der Förderung mehr vom Zufall und good will einzelner institutioneller Akteur*innen abhängig ist und „zumeist nicht rassismuskritischer Reflexion geschuldet ist“ (ebd., S. 300), kann u.E. durch die strukturelle Implementierung von Bildungsberatung, die systematisch mit einer antiziganismuskritischen Reflexion der Institutionen beruflicher und hochschulischer Bildung verzahnt ist, begegnet werden.

Zweitens kann mit der Etablierung einer institutionsöffentlichen Thematisierung von Antiziganismus ein Beitrag dazu geleistet werden, strukturelle Benachteiligung deutlich zu machen und individuelle Verantwortlichkeiten zurückzuweisen. Wenn eine Studierende etwa formuliert: „Auch im Studium merke ich, dass ich manchmal einfach Lücken habe, die andere nicht haben, und ich war wirklich kurz davor mein Studium zu schmeißen“ (Jonuz und Weiß 2020, S. 86), dann muss die institutionelle Strategie

sein, strukturelle Benachteiligung und institutionelle Barrieren zu thematisieren und zu zeigen, dass nicht die Betroffenen als antiziganismuserfahrene Personen selbst das Problem sind (Novaković und Barz 2023, S. 252). Möglicher Weise kann die Verbesserung der Sichtbarkeit bildungserfolgreicher Studierender und Auszubildender aus der Minderheit ein positiver Effekt von Bildungsberatung sein.

Drittens wird das *Getroffensein* von antiziganistischen Diskriminierungen in (Aus)Bildungsinstitutionen von Schüler*innen, Auszubildenden und Studierenden subjektiv sehr unterschiedlich erlebt und verarbeitet (Scherr und Sachs 2018). Vor dem Hintergrund (insbesondere schulischer) Erfahrungen des nicht gehört Werdens und der Bagatellisierung antiziganistischer Diskriminierung (BMI 2021, S. 186f.), ist eine zentrale Aufgabe von Bildungsberatung die parteiliche Intervention im Diskriminierungsfall, die Stärkung der Betroffenen und die Begleitung der institutionellen Bearbeitung von Diskriminierungsfällen.

Viertens Informationen über ‚*offizielles*‘ Wissen: Welche Möglichkeiten stehen mir offen, welche Stipendien-, Förder- und Beratungsmöglichkeiten gibt es? Wie ‚funktioniert‘ die Meisterausbildung im Handwerk, was ist der Unterschied zum Techniker? Für welche Studiengänge braucht es Aufnahmeprüfungen oder Vorpraktika? Welche unterschiedlichen Möglichkeiten gibt es, Journalist*in zu werden? Welche Ansprüche auf soziale Unterstützungsleistungen stehen mir zu, wie kann ich sie beantragen und wie kann ich meine Rechte durchsetzen? So resümiert auch der jüngste Bildungsbericht auf

Basis nationaler experimenteller Interventionsstudien (Ehlert et al., 2017; Peter et al., 2018), dass gezielte Beratungsangebote nachhaltige Effekte haben: Soziale Herkunftseffekte bei der Aufnahme eines Studiums lassen sich reduzieren, wenn Schüler*innen über die Kosten, die finanziellen Unterstützungsangebote und den Nutzen eines Studiums informiert werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 213).

Fünftens sind Informationen über *implizites* Wissen hilfreich, etwa darüber wie ein Studium funktioniert. Hier geht es darum, implizite (Verhaltens-) Erwartungen der Institution explizit zu machen, die als Barrieren oder zumindest verunsichernd wirksam werden können.

Sechstens liegen Ausschlüsse im Zugang zum Studium auch auf Ebene der unbewussten Selbstselektion. Traue ich mir eine Promotion, eine akademische Karriere, eine (Handwerks)Meisterposition zu? Hier zielt eine Beratung stärker auf eine Arbeit am *Habitus* und an *adaptiven Präferenzen* von Studierenden und Auszubildenden, um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu intensivieren, das akademische Selbstkonzept zu stärken und Spielräume des (für sich selbst denkbar) Möglichen systematisch auszuweiten, den „eigenen Handlungsrahmen zu erweitern“ (Novaković und Barz 2023, S. 253).

4 Antiziganismuskritische Bildungsberatung in der hochschulischen & beruflichen Bildung ... unter einer doppelt ausgeweiteten Adressat*innenschaft

In ihrer Kolumne verweist Carolin Emcke (2019) darauf, dass ein Wehren „gegen Ungleichbehandlung oder Ausgrenzung (...) notgedrungen“ voraussetzt, „oft in Kategorien zu argumentieren, die selbst erst durch die Ausgrenzung entstanden sind.“ Das verdeutlicht, dass Differenzpolitiken nicht nebenwirkungsfrei zu haben sind. Auch diejenigen pädagogischen Praktiken, die auf den Abbau von Benachteiligung von Diskriminierung zielen, leisten einen unbeabsichtigten Beitrag zur Reproduktion von Differenz, zur Besonderung der von Diskriminierung Betroffenen, zur Zuweisung eines Opferstatus an die Betroffenen (Khan und Müller 2023, S. 408) und nicht zuletzt zu einer Pädagogisierung sozialer Probleme (vgl. den Beitrag von Küßner, Kap. 3.2). Hierbei handelt es sich um ein sog. Differenzdilemma, das per se nicht auflösbar, sondern nur abschwächbar ist (Knapp 2001, S. 43). Will man den Anspruch, Benachteiligungen entgegenzutreten, nicht aufgeben, muss vor dem Hintergrund dieses Dilemmas die übergeordnete Maßgabe sein, dabei *möglichst* wenig zu einer Besonderung der von Benachteiligung und Ungleichbehandlung Betroffenen beizutragen.

Würde man antiziganismussensible Bildungsberatung als eine *zielgruppenspezifische* Maßnahme ausschließlich für Angehörige der Minderheitencom-

munitys und für weitere antiziganismuserfahrene Personen verstehen, träfe sie die breit formulierte – und u.E. berechtigte – Kritik: In dieser Form einer „klassifizierenden Gewalt“ (Mecheril und Plößer 2009, S. 206) besteht die Gefahr einer „Ethnisierung bzw. Kulturalisierung von Problemen“ (EVZ 2016, S. 21) und einer Zuweisung von Unterstützungsbedürftigkeit an die Adressat*innen (BMI 2021, S. 186). Hierbei können antiziganistische Stereotype reproduziert werden, Defizite – etwa von Bildungsbenachteiligung – und ein Opferstatus – etwa von Antiziganismusbetroffenheit – zugeschrieben werden. Darüber hinaus bieten zielgruppenspezifische Maßnahmen gerade *bildungserfolgreichen* Auszubildenden und Studierenden nur wenig attraktive Subjektpositionen und Identifikationsmöglichkeiten an. Gänzlich aufzulösen ist diese Ambivalenz nicht. Sie schwächt sich aber dann ab, wenn man den Adressat*innenkreis über strukturell und individuell von Antiziganismus betroffene Auszubildende und Studierende in einer doppelten Hinsicht ausweitet:

Zum einen gilt es, den Adressat*innenkreis nicht nur optional, sondern systematisch und verbindlich auf die einzelnen (Aus)Bildungsorganisationen und deren institutionell verantwortliche Personen auszuweiten: Orientiert am Konzept einer lernenden Organisation ist es dann die einzelne Hochschule, die Berufsschule, der Ausbildungsbetrieb selbst, der *bildungsbedürftig* in Sachen Reflexion und Thematisierung von gesellschaftlichem und institutionellem Antiziganismus und Benachteiligungsstrukturen in der Bildungsteilhabe ist. In dieser Hinsicht wird *Bildungsberatung* dann auch zu einer *Organisationsberatung*. Damit betont die Rede von einer

antiziganismussensiblen Bildungsberatung (wie in unserem Projekttitel) etwas stärker die Auszubildenden und die Studierenden als Adressat*innen in einem Bewusstsein, dass diese strukturell und individuell von Antiziganismus betroffen sind bzw. sein können. Demgegenüber lenkt die Rede von einer antiziganismuskritischen Bildungsberatung die Aufmerksamkeit stärker auf die einzelne Bildungsorganisation in ihrer eigenen (Bildungs)Notwendigkeit, sich mit Antiziganismus auseinander zu setzen.

Zum anderen ist es erforderlich, Antiziganismuskritik zu etablieren und perspektivisch auch in intersektionaler Perspektive auszuweiten. „Homogenisierung und Entindividualisierung sind auch im Fall von Antiziganismus zentrale Bestandteile von Diskriminierung“ (Scherr und Sachs 2018, S. 19). Bereits die Vorstellung, dass es sich bei den von Antiziganismus Betroffenen um eine homogene Gruppe handeln würde, ist ein zentrales Strukturprinzip antiziganistischer Vorstellungen, wenn etwa Sinti* und Roma* in einem Atemzug genannt und als Chiffre für das öffentlich zunehmend delegitimierte [Z.]-Wort genutzt werden. Darüber hinaus werden in hohem Maße ungleiche Lebenslagen und -chancen, die z.T. aus unterschiedlichen Rechtsstatus' als nationale Minderheit der deutschen Sinti* und Roma*, ehemalige Bürgerkriegsgeflüchtete, als EU-Bürger*innen oder Drittstaatsangehörige resultieren, kaum öffentlich wahrgenommen. Weiter bleibt die Komplexität gesellschaftlicher Positioniertheiten auch entlang von Klassen- und Geschlechterverhältnissen zumeist gerade bei öffentlich als marginalisiert wahrgenommenen Minderheitengruppen unberücksichtigt: Es gibt sie „in den Augen der Dominanz-

gesellschaft nicht, die intellektuelle Romnja oder Sintiza“ (Jonuz und Weiß 2020, S. 286). Es gilt somit weitere rassistische, sexistische, klassistische und ableistische Macht- und Herrschaftsverhältnisse gerade in ihrem Zusammenwirken und in ihren Auswirkungen auf Bildungsteilhabemöglichkeiten zu berücksichtigen – sowohl mit Blick auf den Beratungs- und Reflexionsbedarf der einzelnen Bildungsorganisation als auch mit Blick auf Studierende und Auszubildende mit Unterstützungswünschen oder -bedarfen. In einer solchen Hinsicht verbindet sich mit unserem Projekttitel „antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“ die einzelne Differenzlinien und Benachteiligungsstrukturen übergreifende Zielvorstellung, Bildungsberater*innen perspektivisch als Demokratiebildner*innen in Institutionen der Hochschul- und Berufsbildung zu etablieren.⁹

9 Bei allen Ansprüchen auf eine intersektionale Diskriminierungskritik ist es essenziell, die Spezifität von Antiziganismus in den Blick zu rücken, handelt es sich dabei um eine gesellschaftlich einerseits kaum anerkannte, andererseits aber hoch legitimierte und normalisierte Rassismusform, bei der den Betroffenen in hohem Maße die Verantwortung für z.T. marginalisierte Lebensumstände zugewiesen wird.

Literatur

- Aldonani, G. & Demir, M. (2022). Rassismus und Klassismus sind unzertrennlich! Community-bezogene Jugendarbeit im Umgang mit Ungleichheiten am Beispiel der Zusammenarbeit selbstpositionierter jugendlicher Êzidi:nnen und Rom:nja. In S. Seng, D. Rezene & A. Drücker (Hg.), *Klassismus und Rassismus. Dimensionen einer vielschichtigen Intersektion* (S. 94–96). Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA).
- Allianz gegen Antiziganismus (2017). *Antiziganismus - ein Grundlagenpapier*. <https://zentralrat.sintiundroma.de/wp-content/uploads/2016/09/grundlagenpapier-antiziganismus-version-16.06.2017.pdf> [Zugriff am 25.08.2024].
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw> [Zugriff am 25.08.2024].
- Bauer, C. A., Job, V. & Hannover, B. (2023). Who gets to see themselves as talented? Biased self-concepts contribute to first-generation students' disadvantage in talent-focused environments. *Journal of Experimental Social Psychology* 108 (2023), 1–14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022103123000586?via%3Dihub> [Zugriff am 25.08.2024].
- Beicht, U. (2015). Berufsorientierung und Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule – Ausbildung im Spiegel aktueller Studien. In A. Scherr (Hg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung: Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf* (S. 82–114). Beltz Juventa.
- Bremer, H. & Bittlingmayer, U. H. (2008). Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele“ in Bildungseinrichtungen. In G. Patzner, M. Rittberger & M. Serfl (Hg.), *Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen*. Schulheft 130 (2/2008) (S. 30–51). Studienverlag.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2021). *Perspektivwechsel Nachholende Gerechtigkeit Partizipation*. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Bundesregierung.
- Cudak, K. & Rostas, J. (2023 [2021]). Bildungssituation(en) von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem. In D. Strauß (Hg.), *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland* (S. 1–71). Springer.
- Delfeld, J. Jr. (2023). Sinti und Roma – Eine Facette im sozialen Differenzial der Stadt Landau. In B. Pusch, S. Spieker & C. Horne (Hg.), *Heterogenität und Diversität in Städten mittlerer Größe. Das Beispiel Landau in der Pfalz* (S. 85–106). Springer.
- Ehlert, M., Peter, F., Finger, C., Rusconi, A., Solga, H., Spiess, C. K. & Zambre, V. (2017). *The Berliner Studienberechtigten-Panel (Best Up): Methodological and Data Report*. DIW Datenbibliothek, 90. DIW.
- Emcke, C. (2019). Raus bist du. Kolumne. In *Süddeutsche Zeitung*, 23.05.2019. <https://www.sueddeutsche.de/politik/carolin-emcke-kolumne-rassismus-1.4439103> [Zugriff 27.08.2024].
- EVZ, Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft (Hg.) (2016). *Gemeinsam für eine bessere Bildung. Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland*. https://www.stiftung-evz.de/assets/4_Service/Infothek/Publikationen/EVZ_Studie_Bildungsteilhabe_Sinti_Roma.pdf [Zugriff 10.11.2024].
- Hunkler, C. (2014). *Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System*. Springer VS.
- Imdorf, C. (2022). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In A. Scherr, A. C. Reinhardt & A. El-Mafaalani (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 1–17). Springer Reference Sozialwissenschaften.
- Jonuz, E. & Weiß, J. (2020). *(Un-)Sichtbare Erfolge. Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland*. Springer VS.
- Khan, E. & Müller, C. (2023). Von Safer Spaces zu Braver Spaces. Räume für rassismuskritisches Denken und Handeln gestalten. In Y. Chehata & B. Jagusch (Hg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 406–414). Beltz Juventa.
- Knapp, G.-A. (2001). Dezentriert und viel riskiert. Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In Dies. & A. Wetterer (Hg.), *Soziale Verortung der Geschlechter: Gesellschaftstheoretische und feministische Kritik* (S. 15–62). Westfälisches Dampfboot.
- Kourabas, V. & Mecheril, P. (2022). Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In M. Stock, N. Hodaie, S. Immerfall & M. Menz (Hg.), *Migrationsgesellschaft, Pädagogik, Profession, Praktik* (S. 13–33). Springer VS.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu den Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In S. Engler & B. Kraus (Hg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 159–187). Juventa.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 55–92). UVK.
- Mecheril, P. & Plöber, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale & T. Gabriel (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Beltz.
- Novaković, N. & Barz, H. (2023). Empowerment-Prozesse oder Rom*nja und andere Superheld*innen. In Y. Chehata & B. Jagusch (Hg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 251–263). Beltz Juventa.
- Pasquali, S. (2023[2021]). Schule – für Sinti* und Roma* ein Ort, der Kraft kostet. In D. Strauß (Hg.), *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland* (S. 227–242). Springer VS.
- Peter, F., Spieß, C. K. & Zambre, V. (2018). *Infoworkshop zum Studium erhöht die Studienaufnahme*. DIW Wochenbericht, 26, 565–573.
- Quast, H., Mentges, H. & Buchholz, S. (2023). Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener? In J. Ordemann, J. Peter & S. Buchholz (Hg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen: Wege in das, durch das und nach dem Studium* (S. 79–106). Springer Fachmedien.
- Randjelović, I., Attia, I., Gerstenberger, O., Fernández Ortega, J. & Kostić, S. (2020). *Studie zu Rassismuserfahrungen von Sinti:zze und Rom:nja in Deutschland*. Im Auftrag gegeben von der Unabhängigen Kommission Antiziganismus (UKA). Berlin.
- Reuter, F. (2023 [2021]). *Antiziganismus und Bildungsgeschichte*. In D. Strauß (Hg.), *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland* (S. 73–99). Springer.
- Scherr, A. (2023 [2021]). Die Bedeutung unterschiedlicher Lebenslagen von Sinti und Roma für Strategien zur Verbesserung der Bildungssituation. In D. Strauß (Hg.), *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland* (S. 129–154). Springer.
- Scherr, A. & Sachs, L. (2018). *Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Springer VS.
- Seeck, F. (2022). *Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*. Atrium.
- Ullrich, S., Schalück, M., Sander, T. & Wieland, J. (2023). *Das schlummernde Potenzial der „First-Generation Professionals“*. Herausforderungen von FirstGen-Professionals und Wege, ihr volles Potenzial auszuschöpfen. BCG. <https://web-assets.bcg.com/57/20/86ed7fb549fb95792dc494b67767/das-schlummernde-potenzial-der-first-gen-professionals-bcg-studie.pdf> [Zugriff am 25.08.2024].

3.0

Die Blended Learning Weiterbildung an der Hochschule

Die Weiterbildung „Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“ ist aus einem intensiven Austausch über pädagogische Formate und Bedarfe in der Lehrkräftebildung im Kontext von antiziganismuskritischer Bildung entstanden. Zunächst ging es auch hier um den Lernort Schule und die bestehenden Maßnahmen, wie beispielsweise das Konzept der Bildungsberater*innen, das an verschiedenen Schulen in Deutschland erfolgreich implementiert wurde. Die Erfahrungen mit diesen Konzepten zeigen, dass es zwar einige Initiativen gibt, die gut funktionieren, jedoch oft eine unzureichende Grundfinanzierung besteht, insbesondere wenn schulische Bildungsberater*innen in akuten Konfliktsituationen in so attribuierten „Brennpunktschulen“ eingesetzt werden. Die hier entwickelten Unterstützungsangebote zielen häufig darauf ab, von Antiziganismus Betroffene darin zu bestärken, diskriminierende Bedingungen in Bildungsinstitutionen zu bewältigen. Der Bedarf, diese „Feuerwehrpolitik“ zu überdenken und darüber hinaus den strukturellen und institutionellen Antiziganismus zu adressieren, war ein zentraler Anstoß für die Entwicklung der Weiterbildung. Mit der Projektförderung der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) wurde es möglich, die Ideen in Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dem Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma konzeptionell auszuarbeiten und mit dem Fokus auf den Bereich der Hochschulen in der Praxis zu erproben. Entstanden ist eine Weiterbildung, die sich über vier Bausteine erstreckt. Die ersten zwei Bausteine wurden als Einführung in die Themen konzipiert. Sie beschäftigten sich mit den Grundlagen antiziganismuskritischer

Bildung sowie Rassismuskritik als professionelle Selbstkompetenz in Bildungseinrichtungen. In Baustein drei und vier ging es dann um die Vertiefung der Themen in Bezug zur eigenen Praxis. Dabei wurden Wahlbausteine angelegt, in denen Methoden zur Demokratiebildung und zur Bildungsberatung vertiefend und antiziganismuskritisch betrachtet wurden. Mit Hilfe dieser Wahlbausteine sollten die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, die Inhalte auf die eigene Praxis transferieren zu können, um einem problematischen Umgang mit Antiziganismus in der Praxis entgegenzuwirken. Unterstützend zu den Bausteinen gab es einen Lesekurs, in dem auf der Lernplattform Moodle unterschiedliche Formate wie. z.B. Texte, Videos oder auch Podcasts zu den einzelnen Inhalten der Praxiseinheiten zur Verfügung gestellt wurden. Im Sinne des Flipped Classroom dienten sie dazu, sich einige Inhalte der Bausteine selbst anzueignen und diese in den Präsenzsitzungen zu vertiefen und zu diskutieren. Die nachfolgenden Kapitel setzen sich mit den Inhalten und Überlegungen zu den einzelnen Bausteinen auseinander. Im Kapitel 3.1 schreibt Juri Kreuz, Workshopleiter des ersten Bausteins, über die Inhalte und die didaktischen Herangehensweisen, in der ersten Auseinandersetzung mit Antiziganismus als historisch gewachsenem, sich selbst stabilisierendem Phänomen der Dominanzkultur und den damit verbundenen Spannungen und Herausforderungen. In Kapitel 3.2 erläutert Nadine Küßner, Projektleiterin und Referentin eines Workshops im Baustein zwei die gesellschaftskritische Perspektive auf die strukturellen Mechanismen des Antiziganismus und deren Auswirkungen auf die Lebensrealitäten der Betroffenen. Anknüpfend an den ersten Baustein,

in dem die historischen Dimensionen des Phänomens thematisiert wurden, konzentriert er sich auf die Rolle der Dominanzgesellschaft und ihre Verstrickung in rassistische und antiziganistische Machtlogiken. Im Kapitel 3.3 thematisiert Dr. Sven Rößler, der das Projekt als Critical Friend begleitet hat, die Möglichkeiten einer (kritischen) Demokratiebildung im Kontext Politischer Bildung und Antiziganismus. Abgerundet wird der Einblick in die Weiterbildung in Kapitel 3.4 von Berry Paskowski, Referent des Wahlbausteins Bildungsberatung, der die Kernaufgaben, Herausforderungen und Chancen seiner Arbeit als Bildungsberater in Schleswig-Holstein diskutiert.

3.1

Antiziganismus als historisch gewachsenes Phänomen

Juri Kreuz

Antiziganismus, Rassismus gegen Sinti* und Roma*, Gadje¹-Rassismus – diese und weitere Begriffe werden in öffentlichen Diskursen häufig abwechselnd verwendet, um spezifische Formen rassistischer Diskriminierung zu kennzeichnen, die sich gegen Sinti* und Roma* richten. Oftmals werden sie synonym eingesetzt, was einer differenzierten Betrachtung entgegensteht. Ein solcher Ansatz, der Antiziganismus terminologisch von spezifischen Rassismusformen gegen Sinti* und Roma* abgrenzt und als eigenständiges Phänomen beschreibt, findet sich beispielsweise bei der Allianz gegen Antiziganismus (2017). Die dort entwickelte Arbeitsdefinition versteht Antiziganismus als ein Phänomen, das sich nicht ausschließlich gegen Sinti* und Roma*, sondern auch gegen „Fahrende, Jenische und andere Personen“ (Allianz gegen Antiziganismus, 2017, S. 3) richtet, die von der Dominanzgesellschaft² als ~~Zigeuner~~ adressiert und stigmatisiert werden. Eine verkürzende Gleichsetzung von Antiziganismus mit der Sinti* und Roma*-Feindlichkeit lässt die unterschiedlichen Erfahrungen der verschiedenen Communitys unberücksichtigt und erschwert die differenzierte Auseinandersetzung. In diesem Beitrag wird der Antiziganismusbegriff daher, angelehnt an den ersten Weiterbildungsbaustein, dominanzgesellschaftlich verortet, um darauf hinzuweisen, dass antiziganistische Ressentiments unabhängig von den adressierten Communitys entstehen.

Wenngleich die Antiziganismusforschung heute als anerkanntes wissenschaftliches Feld gilt, bleiben die Frage nach dem richtigen Zugang sowie der Antiziganismusbegriff selbst umstritten (vgl. Randjelović 2014). Die Reproduktion von Machtverhältnissen und der dem Antiziganismus innenliegende ~~Z~~-Begriff werden, insbesondere aus einer diskriminierungssensiblen und machtkritischen Perspektive, als problematisch angesehen. Auch wenn es (aktuell) keinen anderen Begriff zu geben scheint, der dieses komplexe Phänomen treffender beschreibt, werden der gewählte Zugang und der Antiziganismusbegriff hier nicht als absolut betrachtet, sondern als eine analytische Perspektive, die bestimmte Erträge hat bzw. bestimmte Erklärungsfaktoren bieten kann und dadurch spezifische Herausforderungen und Leerstellen mit sich bringt.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf ausgewählte historische Schlüsselmomente der Entstehungs-, Verstetigungs- und Transformationsprozesse antiziganistischer Ressentiments im Kontext verschiedener zeitgeschichtlicher Epochen. Anhand dieser Darstellung wird verdeutlicht, warum ein spezifischer Begriff für dieses Phänomen erforderlich ist und wie sich dessen Verständnis im Rahmen der Weiterbildung entwickelt hat.

1 Gadje ist ein Begriff aus dem Romanes, der Sprache der Sinti* und Roma*, und bezeichnet Menschen, die nicht der Minderheit angehören.

2 Birgit Rommelspacher (1995) entwickelte die Begriffe Dominanzgesellschaft bzw. Dominanzkultur, um zu beschreiben, wie Perspektiven und Lebensweisen von Minderheiten marginalisiert oder ignoriert werden, während privilegiert Positionierte ihre Sichtweisen als Standard oder Norm etablieren.

1

Die Entstehung, Verstetigung und Transformation von Z.-Bildern

Bereits im 15. Jahrhundert berichten Stadtchronisten von der Ankunft einer Gruppe fremder Menschen, mit denen (vermutlich) Sinti* und Roma* gemeint sind (vgl. Fings 2016; Bogdal 2011) und deren unterstellter Wandertrieb als Ausdruck der Abkehr vom Glauben interpretiert wird (Gronemeyer 1987, S. 16). Diese Vorstellung wird von späteren Chronisten aufgegriffen und um weitere negative Zuschreibungen, wie die „als Kundschafter im Lande“ (ebd.) zu sein ergänzt. Nach Neubauer (2023, S. 9) zeigt sich in diesen Aufzeichnungen „die in Europa weit verbreitete Angst vor einer türkischen Bedrohung und dem Legitimitätsverlust christlicher Autoritäten“. Viele dieser Zuschreibungen werden von späteren Chronisten „immer wieder aufgegriffen, ausgeschmückt und variiert“ (Fings 2016, S. 38f). Dass die Chronisten selbst keine Augenzeugen waren, sondern das aufschrieben, was ihnen berichtet wurde, um es anschließend mit eigenen „Mutmaßungen über Herkunft und Wesen jener Menschen“ (Bogdal 2011, S. 23) zu ergänzen, zeigt die äußerst unzuverlässige und widersprüchliche Quellenlage.

Ein Beispiel für den Transformationsprozess antiziganistischer Bilder ist die sogenannte ~~Zigeuner~~-Romantik, die sich in der Romantik als literaturgeschichtliche Epoche Ende des 18. Jahrhunderts entwickelte. Hier werden zunehmend Bilder kreiert, die zuvor negativ konnotierte Zuschreibungen ins vermeintlich Positive umkehren und somit weiter festigen. So wird der zugeschriebene Wandertrieb

als Teil eines freien, sorglosen und naturverbundenen Lebens umgedeutet. Karola Fings (2016, S. 19) beschreibt, dass Z.-Bilder so „zu einer Folie für nationalmythische und zivilisationskritische Betrachtungen“ wurden.

Im Zeitgeist der Aufklärung kam es zur „Verwissenschaftlichung“ bzw. zur wissenschaftlichen Verstetigung antiziganistischer Bilder. So veröffentlichte Moritz Gottlieb Grellmann das äußerst umfangreiche und weit verbreitete Werk „Die ~~Zigeuner~~ [durchgestrichen v. Verf.]. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volkes in Europa, nebst ihrem Ursprunge“. Grellmann schreibt den Z. gleich zu Beginn seiner Arbeit eine biologisch festgeschriebene und somit unveränderbare Wesensart zu: (Sie) „bleiben noch immer und überall, was ihre Väter waren – ~~Zigeuner~~ [durchgestrichen v. Verf.]“ (Grellmann 1783, S. 1). Die Z.-Bilder früher Chroniken dienen hier der Konstituierung einer Gruppe, die einen Gegenentwurf zur bürgerlichen Gesellschaft darstellt und die es zu „hassen“ (Grellmann 1783, S. 3) gilt.

Darauf aufbauend legte der ~~Zigeuner~~-forscher Robert Ritter in den 1930ern mit seinen Mitarbeiter*innen der 1936 gegründeten rassenhygienischen Forschungsstelle die vermeintliche wissenschaftliche Grundlage für den späteren Genozid (ebd., S. 1152), dem schätzungsweise bis zu 500.000 europäische Sinti* und Roma* und weitere als Z. Gekennzeichnete zum Opfer fielen (vgl. bpb 2023). Die Täter*innen des NS-Regimes konnten hier nahtlos an die historischen Z.-Bilder anknüpfen und die so Stigmatisierten, die bereits vorher systematisch als Z. erfasst

wurden, zusammentreiben, deportieren und ermorden. Die nationalsozialistische Auslöschung ganzer Bevölkerungsgruppen gilt heute als der tragische Höhepunkt antiziganistischer Verfolgung. Dennoch blieb die Anerkennung des Genozids an den Sinti* und Roma* bis 1982 aus.³ Andere Gruppen wie z.B. die Jenischen kämpfen bis heute dafür (vgl. Beitrag Schwaab, Kap. 2.2).

Die Kontinuitäten antiziganistischer NS-Propaganda führten um 1975 zur Entstehung der Tsiganologie, einer ethnologischen Forschungsdisziplin. Diese trat zwar unter einem neuen Begriff auf, jedoch „ohne von der Semantik der Zuschreibung abzurücken“ (Fings 2016, S. 21) und folgte damit der Tradition der ethnologischen Zigeunerkunde. Die Disziplin wurde noch bis mindestens 2013 an der Universität Leipzig weitergeführt. Die exkludierende Forschungspraxis von selbsternannten Zigeunerforscher*innen oder Tsiganolog*innen wirkt nach wie vor nach (vgl. Beitrag Küßner, Kap. 3.3) und führt insbesondere zu einem vorbelasteten Verhältnis zwischen Wissenschaftsbetrieb und Communitys.

Der äußerst verkürzte Abriss der Geschichte antiziganistischer Bilder zeigt, dass sich jenes (vermeintliche) antiziganistische Wissen ausnahmslos über die Erzählungen, Fantasien und später auch pseudowissenschaftlichen Forschungen von Außenstehenden tradierte. Es wird deutlich, dass sich diese jahrhundertealten Ressentiments bis heute erhalten. Bei Antiziganismus handelt es sich demzufolge um ein „historisch gewachsenes und sich selbst sta-

bilisierendes soziales Phänomen“ (End 2017, S. 30), das von der Dominanzgesellschaft erzeugt wird. Die konstruierten Z.-Bilder dienen dabei als Gegenfolien, um bestimmte (dominanz-) gesellschaftliche Funktionen und Bedürfnisse, in Relation zum aktuellen Zeitgeist⁴, zu erfüllen. Antiziganismus hat also in seiner Entstehung zunächst wenig mit den tatsächlichen Lebensrealitäten von den Stigmatisierten zu tun – während sich damit einhergehende Diskriminierungspraktiken gleichzeitig strukturell massiv auf jene Menschen auswirken. Der nächste Abschnitt diskutiert dieses Verhältnis entlang der didaktischen/methodischen Überlegungen und Erfahrungen des ersten Weiterbildungsbausteins.

4 Weitere Ausführung hierzu liefert Astrid Messerschmidt (2016), die Antiziganismus im Kontext des national-bürgerlichen Subjekts untersucht.

3 Weiteres zur NS-Verfolgung und zum Gedenken in der Nachkriegszeit unter <https://www.sintiundroma.org/de/> [Zugriff am 13.10.2024]

2 Didaktisierung im ersten Weiterbildungsbaustein

Der erste Weiterbildungsbaustein und die nachfolgenden Überlegungen basieren auf der oben skizzierten Herangehensweise, Antiziganismus als eigenständiges und historisch gewachsenes Phänomen der Dominanzkulturen zu betrachten. Die antiziganistischen Zuschreibungen werden sowohl auf Sinti* und Roma* als auch weitere Communitys und Individuen übertragen, sodass der Anschein erweckt wird, dass es bei einer Gegenstandsannäherung keiner Thematisierung einer expliziten Betroffenenengruppen bedarf. Dass es hier vielmehr zu Vereinfachungen und zu Gleichsetzungen zwischen Selbst- und Fremdbezeichnung kommen kann, deuten neben Erfahrungen aus der Bildungspraxis auch weitere Communityperspektiven an (vgl. Delfeld 2015, S. 15). Um Antiziganismus als dominanzgesellschaftliches Thema greifbar zu machen, scheint daher die Bearbeitung von tatsächlichen Lebenswelten von Antiziganismus erfahrenen Communitys als kontraproduktiv.

Allerdings schließt das riesige Ausmaß der strukturellen Verfolgung und die erheblichen Einschnitte in das Leben der verschiedenen Communitys, insbesondere der Sinti* und Roma* als größte Minderheit Europas, die Bearbeitung von Antiziganismus ohne die Thematisierung von Betroffenenperspektiven aus. Der Aspekt der exkludierenden Forschungspraxis von selbsternannten ~~Zigeuner~~ ^{Ziguner}forscher*innen oder Tsiganolog*innen erfordert, besonders im Hochschulkontext, eine sensible Gegenstandsannäherung, die mindestens gleichberechtigt mit

Antiziganismus erfahrenen Communitys stattfindet. Gleichberechtigung meint in diesem Kontext, den Fokus nicht auf einzelne Repräsentant*innen der Communitys zu setzen, die hinzugezogen werden, um tiefergehend auf kulturelle Eigenheiten und Unterschiede zur Mehrheitsgesellschaft hinzuweisen. Zum einen ist im Sinne einer antiziganismuskritischen Haltung nicht zu erwarten, dass Vorurteile durch einen solchen Begegnungsansatz substantiell abgebaut werden können. Zum anderen bestünde die Gefahr, Differenzkonstruktionen durch die Herausstellung von (vermeintlichen) Unterschieden zwischen Minderheit und Mehrheit zu bestärken und so essentialisierende, homogenisierende Vorstellungen und Wünsche zu bedienen. Es geht hier vielmehr darum, die Vielzahl der unterschiedlichen Perspektiven und das Wissen zu Antiziganismus innerhalb der Communitys in den Vordergrund zu rücken und dadurch für antiziganistische Bilder, deren Entstehung und Auswirkungen zu sensibilisieren.

Diese Vorüberlegungen führten bei der inhaltlichen Gestaltung des ersten Bausteins zu der Frage: Wie lassen sich die unterschiedlichen Herangehensweisen und auftretenden Spannungen berücksichtigen und konstruktiv bearbeiten – ohne die Reproduktion und Projektion antiziganistischer Ressentiments auf Sinti* und Roma*, Jenische, Fahrende und weitere Gruppen – bei gleichzeitiger Betrachtung ihrer Betroffenheit von Antiziganismus?

Bei dem Versuch, auf diese Problemstellung zu reagieren, wurden zwei Themenschwerpunkte als relevant markiert und inhaltlich aufgearbeitet: 1) Die Geschichte des Antiziganismus und 2) Die Bürgerrechtsbewegung der Sinti* und Roma* in Deutschland. Die Bearbeitung der beiden Themen wurde in unserer Weiterbildung auf zwei Tage verteilt, um eine gedankliche Trennung zwischen den Inhalten herzustellen und die Pole des eben skizzierten Spannungsverhältnisses sichtbar zu machen.

Im ersten Teil ging es um die, weiter oben angerissenen, zentralen Schlüsselmomente, die zur Entstehung, Verfestigung und Transformation antiziganistischer Bilder geführt haben. Bei der Analyse der Z.-Bilder wurden die gesamtgesellschaftlichen und individuellen Funktionen, die mit diesen Bildern verbunden sind, fokussiert.

Im zweiten Teil des Bausteins diente die Bürgerrechtsbewegung der Sinti* und Roma* in Deutschland als Ausgangspunkt für den Austausch über Perspektiven der Antiziganismus erfahrenen Communitys. Bei der Diskussion über diese Bewegung ging es darum, das Opfer-Narrativ zu hinterfragen und stattdessen tatsächliche Lebensgeschichten sowie empowernde Perspektiven von Menschen zu beleuchten, die im Widerspruch zu den gängigen Z.-Bildern stehen. Ziel dieser Gegenüberstellung war es, die oft passive und auf Leiden reduzierte Wahrnehmung von Sinti* und Roma* abzuschwächen und stereotype Vorstellungen aktiv aufzubrechen.

In der anschließenden Vertiefungssitzung wurden die didaktischen Überlegungen explizit gemacht und die zu Grunde liegenden Spannungen thematisiert. In den Diskussionen zeigte sich, dass vor allem die kritische Analyse von Verflechtungen, wie die Entstehung von Ursache-Wirkungs-Verhältnissen, einen Ausgangspunkt für die produktive Bearbeitung darstellen kann. End (2012) beschreibt ein solches Verhältnis mit selbstverstärkenden Effekten, in denen bestimmte Z.-Bilder in sogenannten Rückkopplungsprozessen erhalten werden, was im folgenden Beispiel anschaulich erklärt wird:

„Weil Sinti und Roma diskriminiert wurden, mussten sie häufig [...] eine nicht sesshafte Lebensweise führen und weil sie häufig nicht sesshaft lebten, wurden sie diskriminiert. [...] Fest steht, dass sich das Bild des ‚nomadischen Zigeuners‘ [durchgestrichen v. Verfasser] irgendwann von der sozialen Realität vieler Sinti und Roma löste und ein relativ unabhängiges Eigenleben führte (ebd., S. 29).“

Das „relativ unabhängige Eigenleben“ der Z.-Bilder beschreibt hier ein Hauptmerkmal des Antiziganismus – unabhängig von tatsächlichen Lebenswelten Betroffener, erhalten sich jene Zuschreibungen eigenständig in den Vorstellungen der Dominanzgesellschaft. Dass hier bei einer verkürzten Betrachtung die Gefahr besteht, Z.-Bilder und Vorstellungen darüber, was Sinti* und Roma* kennzeichnet, zu vertauschen, wurde im Plenum fokussiert und sukzessiv aufgelöst.

Es lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Antiziganismus und dessen historischen Wurzeln vor allem im Hochschulbereich durch interdisziplinäre Ansätze und den Dialog mit Antiziganismus erfahrenen Communitys fruchtbar gestaltet werden kann. Die Erfahrungen aus dem Pilotdurchlauf zeigen, dass es hier der Eröffnung eines Raumes für Rückmeldungen, der neben einer vertrauensvollen Lernatmosphäre auch ausreichend Zeit voraussetzt, bedarf – also weiterer Vertiefungseinheiten, in denen aufkommende Unsicherheiten und Fragen besprochen werden können. Es zeigt sich auch, dass Verunsicherungen und Uneindeutigkeiten Chancen darstellen, um die Komplexität in der Auseinandersetzung mit Antiziganismus greifbarer zu machen. Weitere Überlegungen zu didaktischen Konsequenzen auf Basis unserer Erfahrungen aus der Weiterbildung finden sich im Kapitel 4.1.

Literatur

Allianz gegen Antiziganismus (2017). *Antiziganismus – ein Grundlagenpapier*. <https://zentralrat.sintiundroma.de/wp-content/uploads/2016/09/grundlagenpapier-antiziganismus-version-16.06.2017.pdf> [Zugriff am 09.11.2024].

Bogdal, K.-M.I. (2011). *Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung*. Suhrkamp.

Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (2023). *Europäischer Holocaust-Gedenktag für Sinti und Roma*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/523633/europaeischer-holocaust-gedenktag-fuer-sinti-und-roma/> [Zugriff am 09.11.2024].

Delfeld, J.Jr. (2015). Vorwort. In Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (Hg.), *Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“-Stereotypen* (S. 14–16). Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma.

End, M. (2012). Die Wirkungsweise der antiziganistischen Vorurteilsstruktur. In Alte Feuerwache e.V. - Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hg.), *Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus. Für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit* (S. 28–34). Unrast.

End, M. (2017). *Das soziale Phänomen des Antiziganismus. Theoretisches Verständnis, empirische Analyse, Präventionsmöglichkeiten*. Kumulative Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie. Fakultät für Erziehungswissenschaft. Universität Bielefeld.

Fings, K. (2016). *Sinti und Roma. Geschichte einer Minderheit*. C.H.Beck

Grellmann, H. M. G. (1783). *Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volkes in Europa, nebst ihrem Ursprunge*. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10738388?page=,1> [Zugriff am 09.11.2024].

Gronemeyer, R. (1987). *Zigeuner im Spiegel früher Chroniken und Abhandlungen. Quellen vom 15. bis zum 18. Jahrhundert*. Focus.

Messerschmidt, A. (2016). Antiziganismuskritische Bildung in der national-bürgerlichen Konstellation. In W. Stender (Hg.), *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis* (S. 95–110). Springer.

Neuburger, T. (2023). Institutioneller Antiziganismus – eine begriffliche Annäherung mit besonderem Fokus auf die kommunale Praxis. In Bildungsforum gegen Antiziganismus (Hg.), *Institutioneller Antiziganismus auf kommunaler Ebene. Einführung und Praxisperspektiven aus der Bildungsarbeit mit Behördenmitarbeitenden* (S. 7–18). Bildungsforum gegen Antiziganismus.

Randjelović, I. (2014). *Ein Blick über die Ränder der Begriffsverhandlungen um „Antiziganismus“*. <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/12/03/ein-blick-ueber-die-raender-der-begriffsverhandlungen-um-antiziganismus> [Zugriff am 09.11.2024].

Rommelsbacher, B. (1995). *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda-Frauenverlag.

3.2

Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen

Nadine Küßner

Antiziganismus ist ein tief verwurzeltes und historisch gewachsenes Phänomen, das in unserer Gesellschaft weit verbreitet und in diese eingeschrieben ist. Es hat bis heute eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz, antiziganistischen Einstellungsmustern und Praktiken wird eher mit Nachsicht begegnet und antiziganistischen Taten werden häufig als nachvollziehbar und legitim erachtet (Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 3). Huub van Baar (2014, S. 28) spricht hier auch von einem „rationalen Antiziganismus“, in dem die Anschuldigungen und diskriminierenden Verhaltensweisen z.B. gegenüber Roma* und Sinti* regelmäßig als nachvollziehbar und legitim angesehen werden. Die Normalisierung von Antiziganismus zeigt sich zum einen in der Unwissenheit der Gesellschaft über dieses Phänomen und zum anderen an dem damit einhergehenden Desinteresse an der Geschichte des Antiziganismus sowie an der Geschichte der Betroffenen von Antiziganismus. Diese Kombination aus Ignoranz und Gleichgültigkeit ist besonders besorgniserregend, da sie dramatische Auswirkungen für die Betroffenen hat. Die gleichberechtigte Partizipation an der deutschen Gesellschaft wird ihnen nicht uneingeschränkt zuerkannt und bestehende Vorurteile werden dadurch stabilisiert, „da[ss] kein gesellschaftlicher Raum existiert, der eine Überprüfung und Korrektur dieser Einstellung verlangen würde“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, S. 111). Mit dem Bericht der Unabhängigen Kommission (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2021) wurde erstmals Antiziganismus als spezifische Form des Rassismus umfänglich untersucht.

Im Rahmen dessen wurden 15 Studien in Auftrag gegeben, die zunächst einmal einen Überblick und neue empirische Erkenntnisse zu Tage fördern sollten, die dann als Grundlage für weitere Forschungsaktivitäten fungieren können. Der Bericht macht deutlich, wie marginalisiert dieses Thema zum einen in der Forschung bis heute ist und zum anderen welche Bedeutung eine antiziganismuskritische Bildung zum Beispiel in der Hochschule hat. Hochschulen müssen hier als machtvolle Orte der (Re-)Produktion von Rassismus relevanten Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen gesehen werden, in denen Antiziganismus existiert. So ist eine der Empfehlungen des Berichts, rassismuskritische Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen zu installieren und Antiziganismus explizit aufzugreifen, um für dessen Auswirkungen zu sensibilisieren (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2021, S. 504). Diese Forderung ist m.E. notwendig und wünschenswert; sie ist aber doch zwingend über die Lehrkräftebildung hinaus auf alle Studiengänge und Hochschulen als Bildungsorte auszuweiten. Denn das gesamtgesellschaftliche Desinteresse spiegelt sich an Hochschulen in mehreren Dimensionen wider. Ein deutliches Zeichen hierfür ist die unzureichende Auseinandersetzung des Hochschulpersonals mit dem Thema Antiziganismus. Dies zeigt sich nicht nur in der mangelnden Reflexion über eigene Lehrinhalte und Forschungsschwerpunkte, sondern auch in der impliziten Auslagerung der Verantwortung.

Anstatt Antiziganismus als ein grundlegendes Bildungsanliegen für alle Studierenden anzusehen, wird das Thema häufig spezifischen Fachbereichen wie Geschichte, Politikwissenschaft oder Philosophie zugeordnet. Diese Fokussierung erlaubt es, die Notwendigkeit einer breiteren Auseinandersetzung zu umgehen und somit die eigene institutionelle Verantwortung zu minimieren. Auf struktureller Ebene fehlt es an einer verbindlichen Verankerung des Themas in den Modulhandbüchern insbesondere bildungs-, sozial- und geisteswissenschaftlicher Studiengänge. Darüber hinaus wird der institutionelle Antiziganismus, also die diskriminierenden Strukturen und Praktiken innerhalb der Hochschulen selbst, kaum thematisiert oder systematisch hinterfragt. Dieser Mangel an Reflexion und struktureller Integration verhindert, dass das Thema Antiziganismus angemessen in die akademische Bildung eingebettet wird, und perpetuiert so eine Haltung des Ignorierens und Verdrängens. Deshalb sind bisherige Qualifizierungsmaßnahmen sowie präventive Maßnahmen zur Sensibilisierung für das Thema Antiziganismus an Hochschulen nicht ausreichend, da sie bisher nur Studierende oder auch Lehrkräfte, die bereits in der schulischen Praxis sind, adressieren. Dozierende, Professor*innen, Verwaltungsmitarbeiter*innen oder gar das Rektorat einer Hochschule werden als Zielgruppen für eine Auseinandersetzung mit Antiziganismus in der Regel nicht fokussiert. Dies wäre aber notwendig, da es bei einer strukturellen curricularen Verankerung des Themas in Studiengängen ohne die Verknüpfung mit präventiven Maßnahmen zur Sensibilisierung des Hochschulpersonals vielfach zu einer Reproduktion bestehender Vorurteile und Stereotype kommt.

Knothe und Sigel (Knothe und Sigel 2018) verdeutlichen, dass in Schulen die unzureichende Auseinandersetzung mit Antiziganismus bei Lehrkräften zu Unsicherheiten führt. Diese Unsicherheiten tragen dazu bei, dass das Thema entweder im Unterricht vermieden oder, falls behandelt, stereotype Darstellungen reproduziert werden. Dieses Erkenntnis lässt sich auf den Hochschulbereich übertragen. Hochschulen als machtvollen Orte der (Re-) Produktion von Rassismus relevanten Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen wahrzunehmen, braucht Räume zur Reflexion, eine nachhaltige Platzierung der Thematik in der Hochschule und eine Weiterentwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Verhinderung von Diskriminierung (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012). Schlussfolgernd muss es nicht nur um eine strukturelle Verankerung von Antiziganismuskritik in der Lehramtsausbildung gehen, um das Erlernen einer rassismuskritischen professionellen Selbstkompetenz von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihres Lehramtstudiums zu gewährleisten (Fereidooni und Massumi 2015), sondern ebenso um eine Entwicklung und Verankerung von Qualifizierungsmaßnahmen für das Hochschulpersonal. Das von der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) geförderte Projekt „Antiziganismus-sensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“ setzt genau an diesem Punkt an. Ziel war es, eine Weiterbildung zu entwickeln, die sich speziell an Hochschulpersonal wendet. Im Folgenden wird ein Workshoptag des Bausteins zwei „Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen“ näher betrachtet.

Nach einer kurzen Übersicht zum Aufbau des Workshops folgt eine Analyse des Spannungsfelds der Pädagogisierung sozialer Probleme um anschließend die Balance zwischen der Begleitung reflexiver Prozesse und der Ansprache neuer Zielgruppen zu diskutieren.

1 Antiziganismuskritische Bildung an der Hochschule – ein Praxisbeispiel

In der Auseinandersetzung mit der Professionalisierung von Hochschulpersonal im Kontext von Demokratiebildung wird man, wie etwa in der Erwachsenenbildung, der politischen Bildung oder auch in der Inklusions- und Sonderpädagogik, in der Konzeption sowie in der Umsetzung mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, die aus verschiedenen Spannungsfeldern resultieren. Diese Spannungsfelder prägen die Arbeit an zentralen Themen wie Antidiskriminierung und Teilhabe. An der Hochschule zeigt sich dies z.B. an der Diversität der Beschäftigten – mit jeweils unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Bedürfnissen und Habitualisierungen – die spezifische Herausforderungen mit sich bringen. Ein anschauliches Beispiel bietet der Workshoptag „Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen“, der als Teil von Baustein zwei der Weiterbildung konzipiert wurde. Leitfragen wie „Wie erkenne ich Antiziganismus in meiner alltäglichen Praxis?“ und „Was bedeutet Antiziganismus für mich persönlich?“ standen im Mittelpunkt der Workshopentwicklung. Als dreistündige Praxiseinheit aufbau-

end auf Baustein eins¹, richtete sich der Workshop-tag aus einer gesellschaftskritischen Perspektive auf die strukturellen Mechanismen des Antiziganismus und deren Auswirkungen auf die Lebensrealität der Betroffenen. Anknüpfend auf den ersten Baustein, in dem die historischen Dimensionen des Phänomens thematisiert wurden, konzentrierte er sich auf die Rolle der Dominanzgesellschaft und ihre Verstrickung in rassistische und antiziganistische Machtlogiken. Hierbei wurde sich methodisch an einer emanzipatorischen Bildung orientiert, die auf die Vermittlung einer individuellen Reflexionsfähigkeit ausgerichtet ist, und „dazu dient, existierende Macht- und Herrschaftsstrukturen, die sich heute als Sachzwänge zu legitimieren versuchen, als sozial willkürliche Praktiken zu entlarven“ (Bauer und Bittlingmayer 2005, S. 14-20). Die Mechanismen des Antiziganismus wurden in zwei thematischen Blöcken behandelt. Der erste Block bot eine Einführung in die Funktionsweisen von Antiziganismus, während im zweiten Block die Auswirkungen dieser Diskriminierung auf die grundlegenden gesellschaftlichen Strukturen den Schwerpunkt bildeten. Dabei wurde diskutiert, welche Konsequenzen sich daraus für eine antiziganismuskritische Bildungsarbeit ableiten lassen. Im Folgenden werden die für das Projekt relevanten Spannungsfelder am Beispiel dieses Workshops beschrieben und weiter konkretisiert.

¹ Eine ausführliche Beschreibung des Bausteins eins ist in dem Text von Juri Kreuz (Kap. 3.1) in dieser Handreichung nachzulesen.

2 Individuelle & institutionelle Reflexionsprozesse ermöglichen – Pädagogisierung sozialer Probleme vermeiden

Im Rahmen konzeptioneller Überlegungen über Formate zur Sensibilisierung für diskriminierende Verhältnisse, stößt man sehr schnell auf eine Debatte über die Pädagogisierung sozialer oder gesellschaftlicher Probleme und damit einhergehende Verantwortungsübergabe zur Problemlösung an Bildungsinstitutionen und – individualisierend – an deren Fachkräfte (vgl. Schäfer und Thompson 2013). Gesellschaftskritische Analysen, die strukturelle oder politische Maßnahmen beleuchten und hierdurch die einzelnen Akteur*innen pädagogischer Praxis von einer einseitigen Verantwortungsdelegation entlasten können, geraten dadurch aus dem Blick. So schreiben auch Schäfer und Thompson (2013, S. 10) über diese Debatte: „[...] denn die Bezugnahme auf den Lebenslauf inkorporiert ‚systemübergreifende‘ Problemstellungen, wie z.B. eine durchgreifende Individualisierung sozialer Verhältnisse oder die zunehmend neoliberal fokussierte Thematisierung von Selbstbestimmung und Autonomie. Es sind eben diese Problemstellungen, welche Diskussionen um Tendenzen in Bewegung halten, die bis heute unter Vokabeln wie ‚Ökonomisierung‘ oder ‚Pädagogisierung‘ gefasst werden und die mithin die Grenzen funktionaler Differenzierung zu unterlaufen scheinen.“ Dies ist im Kontext von Rassismus und Diskriminierung als grundsätzliches Problem anzumerken, da die Ethnisierung von Problemlagen ein Merkmal von rassistischen Verhältnissen ist und am Beispiel von Antiziganismus eine

Normalisierung und Relativierung von antiziganistischer Diskriminierung in der Gesellschaft weiterbefördert und reproduziert. Schlussfolgernd muss das Ziel von antiziganismuskritischer Bildung immer auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen sein und gesellschaftskritische Analysen ermöglichen. Im Rahmen der Weiterbildung wurde der Lesekurs, in dem sowohl grundlegende als auch vertiefende Texte bearbeitet wurden, als methodisches Element genutzt, um eine intensive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen im Kontext von Antiziganismus zu fördern. In der Praxiseinheit wurde dies durch eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Texten angeregt und unterstützt. Dieses methodische Vorgehen wird jedoch häufig hinterfragt. Insbesondere hinsichtlich seines Nutzens und des damit verbundenen Aufwands. Dabei tauchen oft Fragen auf, ob die Teilnehmenden die Texte verstanden oder überhaupt gelesen haben und ob dies nicht einen unnötigen Mehraufwand darstellt. Die Erfahrungen aus den Seminaren und Workshops zeigen jedoch, dass die Beschäftigung mit den Texten von den Teilnehmenden als nützlich, sinnvoll und bereichernd für den weiteren Seminarverlauf empfunden wird – dies wird auch durch die Aussagen von Teilnehmenden der verschiedenen Angebote der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention bestätigt. In der Regel empfanden die Teilnehmenden die Menge und den Umfang der zu lesenden Texte als angemessen und machbar, und inhaltlich als gewinnbringend. Zwar wurde angemerkt, dass es zeitlich herausfordernd sein kann, alle Texte vor den Seminaren zu lesen, und es gab auch Teilnehmende, die sich mit dem Lesen der Texte schwerer taten, dies konnte aber

in der Weiterbildung kommuniziert und aufgefangen werden. Letztlich zeigt sich, dass das Lesen der Texte eine tiefere Diskussion zu einzelnen Aspekten ermöglichte und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen förderte.

3 Emanzipatorische Bildungsarbeit: Neue Zielgruppen erreichen, reflexive Prozesse begleiten

Angesichts der Normalisierung von Antiziganismus innerhalb kapitalistisch nationalstaatlich geprägter gesellschaftlicher Verhältnisse und der damit einhergehenden Unsichtbarkeit der Perspektive von Personen, die von Antiziganismus betroffen sind, wird eine antiziganismuskritische Bildung vor komplexe Herausforderungen gestellt. Das Spannungsfeld zwischen der Erreichung neuer Zielgruppen und der Begleitung reflexiver Prozesse stellt eine zentrale Herausforderung in der antiziganismuskritischen Bildungsarbeit dar. Einerseits besteht die dringende Notwendigkeit, neue Zielgruppen zu erschließen – insbesondere in Bereichen, in denen Antiziganismus bislang wenig thematisiert wird, wie in der beruflichen Bildung, der Verwaltung oder in Institutionen wie der Polizei. Andererseits erfordert eine nachhaltige und tiefergehende Auseinandersetzung mit Antiziganismus die Begleitung reflexiver Prozesse. Solche Prozesse sind oft zeitaufwändig und setzen eine gewisse Bereitschaft zur Selbstreflexion voraus – sowohl in Bezug auf das eigene Verhalten als auch auf strukturelle gesellschaftliche Zusammenhänge und deren Machtstrukturen. Diese Zielgruppen zu erreichen, erfordert spezifische

Angebote, die auf ihre jeweiligen Bedürfnisse und Kontexte zugeschnitten sind. Das Spannungsfeld entsteht dadurch, dass neue Zielgruppen möglicherweise noch nicht bereit sind, sich auf solche reflexiven Prozesse einzulassen und sie zunächst ein Basis an Wissen und Bewusstsein für die Relevanz der Thematik brauchen. Gleichzeitig nehmen aber die Angebote zur Sensibilisierung für antiziganistischer Diskriminierung vor allem Personen wahr, die ein grundlegendes Interesse an Themen wie Rassismus oder Antiziganismus mitbringen und möglicherweise schon Vorträge oder Seminare zu diesem Thema besucht haben, auch wenn eigentlich eine neue Zielgruppe erschlossen werden sollte. Auch diese Weiterbildung war explizit an alle Hochschulangehörige gerichtet, doch zeigte sich auch hier eine stärkere Beteiligung von Studierenden und Mitarbeiter*innen im Feld Gleichstellung und Antidiskriminierung. Dies steht der Notwendigkeit entgegen, die Diskriminierungserfahrungen von Personen, die von Antiziganismus betroffen sind, z.B. an Orten wie Hochschulen zu minimieren, da hierfür strukturelle Veränderungen nötig sind, die eine Beteiligung auch derjenigen voraussetzt, die Antiziganismus für die eigene Arbeit als nicht relevant ansehen. Deshalb sind die Erwartungen und Ansprüche der Organisator*innen solcher Veranstaltungen berechtigt, denn das Erreichen neuer Zielgruppen wie z.B. das Personal an Hochschulen ist als notwendiges Ziel zu erachten. Gleichzeitig geraten mit dem Fokus auf neue Zielgruppen gerade diejenigen aus dem Blick, die für die Erschließung neuer Zielgruppen relevant sind und eine Begleitung und Weiterentwicklung ihrer Auseinandersetzung benötigen. Erfahrungen von Teilnehmenden zeigen oft,

dass sie in ihrem beruflichen und privaten Umfeld zwar Missstände wahrnehmen, jedoch Schwierigkeiten haben, diese klar zu benennen oder aktiv dagegen vorzugehen – vor allem, weil sie nicht in der Position sind, bestehende Hierarchien zu hinterfragen. Öffentliche Debatten, wie etwa die sogenannte „Schnitzeldebatte“ oder Diskussionen um Verkleidungen an Fasching, werden von vielen als problematisch empfunden und mit antiziganistischer Diskriminierung assoziiert. Für Teilnehmende stellt sich die Frage, wie sie sich selbst positionieren sollen, um wirksam gegen Antiziganismus vorzugehen. Es geht darum, eine klare und entschiedene Haltung gegen Diskriminierung einzunehmen und Solidarität mit den Betroffenen zu zeigen. Sie überlegen, welche Argumente sie in Diskussionen einbringen können, um auf das Problem aufmerksam zu machen und Andere zu sensibilisieren. Wichtige Argumente sind dabei historische Kontextualisierung, aktuelle Beispiele von Diskriminierung und wissenschaftliche Erkenntnisse, die die Realität von Antiziganismus belegen. Schließlich fragen sie sich, wie sie im Alltag konkret mit antiziganistischen Äußerungen und Handlungen umgehen sollen. Hier geht es darum, Strategien zu entwickeln, um Diskriminierung aktiv entgegenzutreten, sei es durch direkte Konfrontation, Bildungsarbeit oder Unterstützung der Betroffenen. Der Schlüssel zur Überbrückung dieses Spannungsfelds liegt in einer differenzierten Ansprache: Es müssen sowohl niedrigschwellige Einstiegsformate für neue Zielgruppen geschaffen werden, die den ersten Zugang erleichtern, als auch vertiefende Formate, die bereits sensibilisierten Personen Raum für kritische Reflexion bieten. Es muss darum gehen, diejenigen zu stärken, die bereits Interesse zeigen,

und ihnen das notwendige Rüstzeug an die Hand zu geben, um Antiziganismus in ihrem Alltag – sei es unter Kolleg*innen, in der Familie oder im Freundeskreis – zu erkennen, anzusprechen und sich klar dagegen zu positionieren. Gleichzeitig sollte die Erschließung neuer Zielgruppen gezielt und strategisch vorangetrieben werden, um die Reichweite antiziganismuskritischer Bildung zu erhöhen. Beide Ansätze müssen also parallel verfolgt werden, um einerseits den Kreis derjenigen zu erweitern, die sich mit Antiziganismus auseinandersetzen, und andererseits bestehende Reflexionsprozesse nachhaltig zu begleiten und zu fördern.

4 Das Erreichen der Zielgruppe in der Weiterbildung

Die Erkenntnisse aus diesen Überlegungen spiegeln sich auch in unserer Weiterbildung wider. Die konzeptionellen Überlegungen konzentrierten sich speziell auf Hochschulangehörige. Dabei wurden bewusst alle Hochschulgruppen – einschließlich der Verwaltung – angesprochen, um im Sinne der Erschließung neuer Zielgruppen ein breites Spektrum abzudecken. Angemeldet haben sich jedoch fast ausschließlich Studierende sowie Mitarbeitende der Gleichstellungsbüros, also Personen, die sich bereits intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hatten. In der Erprobung ist uns klar geworden, dass dieses Spannungsfeld in der jeweiligen institutionellen Logik, in der die Weiterbildung stattfinden soll, reflektiert werden muss. Auch wir waren zunächst unzufrieden, die für uns wichtigen Akteure einer Hochschule mit unserer Weiterbildung nicht erreichen zu können. In der Reflektion wurden drei

zentrale Punkte deutlich: Zum einen zeigt sich eine undifferenzierte Ansprache der verschiedenen Zielgruppen innerhalb der Hochschule, zum anderen fehlt es Hochschulpersonal oft an der Bereitschaft, sich selbst als Lernende zu verstehen. Hinzu kommt das strukturelle Defizit an hochschulübergreifenden Angeboten zu Themen wie Rassismus und Antiziganismus, was zu einer großen Nachfrage unter jenen führt, die sich bereits für diese Themen interessieren. Zwar mag das Erreichen der von uns anvisierten Zielgruppe auf den ersten Blick verfehlt erscheinen, doch die multiplikatorische Wirkung, die durch die breite Teilnahme von Studierenden und Mitarbeiter*innen im Feld Gleichstellung/Antidiskriminierung erzielt wurde ist keinesfalls zu unterschätzen. Die Teilnehmenden betonten die Bedeutung von Seminaren und Weiterbildungen zur Sensibilisierung für Antiziganismus, da solche Veranstaltungen eine wertvolle Plattform bieten, um Wissen zu vermitteln und Bewusstsein zu schaffen – etwas, das in der breiten Hochschullandschaft oft fehlt. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es an Hochschulen differenzierte Angebote für die verschiedenen Zielgruppen braucht und diese nachhaltig verankert werden müssen, um langfristig wirksam zu sein.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012). *Endbericht zum Projekt: Diskriminierungsfreie Hochschule — Mit Vielfalt Wissen schaffen* [Projektbericht]. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Bundesregierung.
- Allianz gegen Antiziganismus (2017). *Antiziganismus - ein Grundlagenpapier*. <https://zentralrat.sintiundroma.de/wp-content/uploads/2016/09/grundlagenpapier-antiziganismus-version-16.06.2017.pdf> [Zugriff am 14.11.2024].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014). Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. *Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. Expertise für die Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_bevoelkerungseinstellungen_gegenueber_sinti_und_roma_20140829.html [Zugriff am 14.11.2024].
- Baar, H. v. (2014). The Emergence of a Reasonable Anti-Gypsyism in Europe. In T. Agarín (Hg.), *When stereotype meets prejudice: Antiziganism in European societies* (S. 27–43). Ibidem-Verlag.
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (2005). Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Nr.12), 14–20.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2021). *Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation*. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Bundesregierung.
- End, M. (2014). *Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit: Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation*. Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma.
- Fereidooni, K. & Massumi, M. (2015). *Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. In *Aus Politik und Zeitgeschichte. Rechts in der Mitte?* (Nr.40), 38–43.
- Knothe, H. & Sigel, R. (Hg.) (2019). „... weil ich selber so überrascht war, dass ich so wenig wusste.“: *Eine Studie über den Unterricht zum Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust*. Utzverlag GmbH. <https://doi.org/10.5771/9783831674473> [Zugriff am 14.11.2024].
- Nolden, D. & Supik, L. (2020). *Analyse der Forschungsbefunde zu antiziganistischen Einstellungen in der deutschen Bevölkerung* (Expertise im Rahmen der UKA) [Forschungsbericht]. Leibniz Center for inclusive Citizenship CNC.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2013). Pädagogisierung – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hg.), *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche* (S. 7–25). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://doi.org/10.25656/01:7722> [Zugriff am 27.01.2025]

3.3

Demokratiebildung

Dr. Sven Röbler

Politische Bildung ist – als nicht auf Schule beschränkte gesellschaftliche Aufgabe – unter unterschiedlichsten Bezeichnungen und in vielfältigen Fach-Kombinationen in allen Bundesländern sowohl ein *Unterrichtsfach* wie zugleich *Querschnittsaufgabe* aller Fächer in allen Schulformen. Die sich aus diesem Doppelcharakter ergebenden Spannungsverhältnisse sollen an dieser Stelle zumindest andeutungsweise entfaltet, schließlich Gelingensbedingungen von »Demokratiebildung« skizziert werden. Vorab gilt es die unterschiedlichen Implikationen von Konzepten einer Politischen Bildung und einer Demokratiebildung zu klären, die zwar vielfach synonym gebraucht werden, sich aber bezogen auf ihre Bildungsansprüche nicht unerheblich unterscheiden.

1 Demokratiekompetenzen als/statt Mündigkeit?

Wie die meisten Beiträge zur »Demokratiebildung« soll auch dieser mit der durch die beständige Wiederholung nicht unwahrer werdenden Einsicht Oskar Negts eröffnen, dass „[d]as Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung [...] davon ab[hängt], in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen. Und vor allem: *Demokratie ist die einzige politische verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss* – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2011, S. 13).

Zugleich verbietet sich jedoch der Umkehr- beziehungsweise dann nämlich Kurzschluss, wonach eine »Bildung« diesem Erfordernis auch tatsächlich gerecht würde, sobald ihrer Bezeichnung »Demokratie« vorangestellt ist. In der Tendenz, „im Zuge einer sich ausdifferenzierenden Profession weniger von »Politik« und »dem Politischen« als Gegenstand der politischen Bildungsarbeit zu sprechen, sondern vorzugsweise von »Demokratie« und »dem Demokratischen«“ (Widmaier 2018, S. 259), führen solche Begriffs-Bildungen vielmehr zu einer „neue[n] Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung“ (vgl. ebd.). Es stellt sich die Frage, was durch diese Sprachpolitiken letztlich in der Sache gewonnen wird – und in welcher... Denn während „[s]eit der Aufklärung und der demokratischen Selbstbehauptung der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrem Freiheits- und Gleichheitsideal [...] Emanzipation als Einspruch und Kampf gegen die herrschenden Verhältnisse dem demokratischen Gedanken als Stachel eingeschrieben“ (Lösch und Rodrian-Pfennig 2014, S. 36) ist – und damit auch Politischer Bildung –, verstehen sich die „unterschiedliche[n] Ansätze von Demokratielernen seit dem Zweiten Weltkrieg [...] als Dienstleister für demokratische Anforderungsprofile“ (vgl. Gloe 20215, S. 322–326, Zitat: S. 321).

Eine in diesem Sinne auf Kompetenzerwerb verkürzte Demokratiebildung fällt also nicht nur hinter die emanzipatorischen Ansprüche Politischer Bildung zurück. Sie unterbietet regelmäßig auch deren durch eine eigenständige Theoriebildung längst formulierten fachlichen Gütekriterien. Anschaulich wird dies etwa im 2019 für alle allgemeinbildenden und die beruflichen Schulen in Baden-Württemberg

verbindlich gemachten (vgl. KMBW 2020, S. 3) *Leitfaden Demokratiebildung*. In diesem erhalten Schulleitungen und Lehrkräfte auf Grundlage der verbreiteten Trias von Demokratie als »Herrschafts-«, »Gesellschafts-« und »Lebensform« (vgl. ebd., S. 23; siehe Himmelmann 2016) vermeintlich „[e]rstmals [...] ein kohärentes Konzept zur Stärkung demokratiebezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht, an dem sie sich unabhängig von ihrer Schulart, Klassenstufe und den Unterrichtsfächern verlässlich orientieren können“ (KMBW 2020, S. 4). In fachdidaktischer Perspektive der Politischen Bildung hingegen stellt dieser Leitfaden aber bloß „ein normatives Anforderungsprofil zum Demokratielernen dar, das lediglich aus präskriptiven Kompetenzformulierungen ohne systematische demokratietheoretische und didaktisch-theoretische Fundierung besteht. [...] Es wird zu stark postuliert sowie emotional und moralisierend formuliert“ (Fachschaft Politikwissenschaft 2020, S. 23).

In dieser Kritik der »Fachschaft *Politikwissenschaft*« – als kurioserweise auch nur einer fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin unter anderen der *Fachdidaktik Politischer Bildung* (und gar nicht einmal der wichtigsten) – klingt nicht nur so etwas wie die Kränkung über den Verlust von Deutungshoheit (und damit Ressourcen) eines in seiner realen Praxis doch auch weiterhin oft arg institutionenkundlich-kognitivistisch verödeten *Unterrichtsfaches* an, in dessen Lichte eine Aufwertung der lebendigen *Querschnittsaufgabe* nur zu begrüßen wäre. Es wird darüber hinaus auch deutlich, wie ungeheuer voraussetzungsvoll eine ihren Ansprüchen gerecht werdende Politische

Bildung am Ende ist: „Schlimmstenfalls wird der politischen Bildung sogar geschadet, wenn nämlich durch den vom Leitfaden vermittelten Eindruck, Demokratiebildung ließe sich ohne entsprechende Vorbildung überall mal nebenbei gestalten, die Bedeutung des Fachunterrichts Gemeinschaftskunde entwertet wird“ (ebd., S. 24) – wohlgemerkt eines der ohnehin bundesweit bereits am häufigsten fachfremd unterrichteten Schulfächer (vgl. für NRW: Gökbudak und Hedtke 2018, S. 21).

2 Problematische Traditionslinien...

Apropos »Gemeinschafts«-Kunde (die denkbar antipolitischste Bezeichnung eines Unterrichtsfaches der Politischen Bildung): Nicht zufällig wird einer der ersten Ansätze eines solchen »Demokratielernens« nach der singulären nationalsozialistischen Zivilisationsbarbarei – und eben nicht »bloß« einem weiteren »Weltkrieg« (siehe oben), welcher aber in der Erinnerung der Überlebenden des industriellen Massenmordes, die in der Mehrheit schließlich dessen Täter:innen waren, präsenter geblieben ist und auch bleiben *sollte* – als sich an reformpädagogische Elemente anlehrende »Partnerschaftspädagogik« von Theodor Wilhelm in der ersten Auflage 1951 noch unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger veröffentlicht. Mit Deweys Pragmatismus hatte Wilhelm sich zuvor schon auseinandergesetzt, er „war Mitglied der NSDAP (Mitgliedsnummer 4833253) und hat als Schriftleiter der einflussreichen Internationalen Zeitschrift für Erziehung (IZfE), später auch in Berlin beim Deutschen Institut für außenpolitische Forschung, an der Propagierung völkisch-national-

sozialistischer Erziehungsvorstellungen in maßgeblichen Positionen mitgewirkt. [...] Eine erfolgreiche Fernleihe konfrontiert uns mit Texten, in denen die ‚antijüdische Säuberungspolitik‘ begrüßt wird als Erleichterung von der ‚Last der Verjudung‘ (Wilhelm 1942) und als ‚bevölkerungspolitische Gesundheitsmaßnahme ersten Ranges‘ (Wilhelm 1944)“ (Grammes 2011, S. 61f).

So offensichtlich unangemessen die Forderung nach demokratischem »Fair Play« angesichts der zuvor noch zur mörderischen Staatsraison (v-)erklärten leidenschaftlichen Rohheit und Gewalt des Faschismus anmutet, so leicht nachvollziehbar wird solche strikt individuell konzipierte (Wohl-)Verhaltenslehre im Anschluss an die »Volksgemeinschaft« selbstentlastend rezipiert und auch populär. Eine Säule von Wilhelms politischen »Handlungsmodells besteht in der uneingeschränkten Suche nach dem Kompromiss. Wenn ein Kompromiss nicht gefunden wird, heißt das nicht, dass er nicht gefunden werden kann, sondern lediglich, dass nicht ernsthaft oder tiefeschürfend genug gesucht worden ist. Strukturelle Konflikte werden auf eine zwischenmenschliche Ebene transferiert, antagonistische Konflikte können in der »sozialen Marktwirtschaft« nicht existieren, wenn nur die »Sozialpartner« eben den partnerschaftlichen Spielregeln folgen. [...] Leitfrage war [...]: Was können wir selbst tun, um Missstände beseitigen zu helfen. Strukturanalyse und -kritik waren nicht gefragt“ (Nonnenmacher 2011, S. 84, 94).

3 ... und aktuelle Kontinuitäten von »Demokratiebildung«

Auch in der jungen Bundesrepublik blieb es also wesentlich bei einer nun demokratischen Variante politischer *Erziehung* und diese war das Geschäft vor allem pädagogisch interessierter Philosophen oder philosophisch interessierter Pädagogen, in den Worten Rolf Schmiederers: „Theorie und Praxis der politischen Bildung ist – da fast ausschließlich in der Hand der Pädagogen – weitgehend an überkommenen »Werten« orientiert. Ihre Begriffswelt entstammt der klassischen deutschen Pädagogik“ (Schmiederer 1967, S. 121). Erst mit der akademischen Institutionalisierung der Sozialwissenschaften nach US-amerikanischem Vorbild als einer *Demokratiewissenschaft* kommt es auch zur eigenständigen fachdidaktischen Theoriebildung einer Politischen *Bildung*. Mit Herrmann Giesecke, einem weiteren ihrer Begründer, ist daher zunächst „festzustellen, daß die Politische Bildung erst zu einem Zeitpunkt einsetzte, als nach 1945 sich die Herrschaftsverhältnisse wieder verfestigt hatten. [...] Dieser Tatbestand der Verspätung ist deshalb so wichtig, weil als dessen Folge die Politische Bildung die Chance zur politischen Kritik oder wenigstens zur politischen Diskussion der nach dem Zusammenbruch gegebenen verschiedenen Möglichkeiten verpaßt hatte“ (Giesecke 1968, S. 277). Und das erklärt wohl auch, weshalb Wilhelms »Partnerschaftspädagogik« vermutlich „bis heute nicht überwunden [ist]; viele Grundzüge sind bis in die heutige Alltagspraxis hinein nachweisbar“ (Nonnenmacher 2011, S. 84 f).

In Formaten wie dem Bund-Länder-Programm »Demokratie lernen und leben« oder Förderlinien wie »Demokratie leben!« wurde und wird das Politische oftmals schlicht wegpädagogisiert – „Diese machtablehrende Sichtweise der Demokratiepädagogik bestimmt ihren deliberativen Demokratiebegriff. [...] jeder Streit [darf] nur innerhalb der Grenzen festgelegter Grundorientierungen stattfinden [...]. Aber selbst dieser »Streit« zielt auf die Einigung und verbindliche Festlegung gemeinsamer Vorstellungen und Ziele ab. Der Konsens rückt so ins Zentrum der Bemühungen von Politik“ (Kirschner und de Moll 2011, S. 47, 52). Und das ist ein Problem, denn, um mit Rolf Schmiederer zu sprechen: „Tritt die kritische Funktion hinter der apologetischen zurück, dann wird politische Bildung zur Ideologie“ (Schmiederer 1967, S. 118), die *un-*, letztlich *antipolitisch* ein *vorpolitisches* »Wir« postuliert und außerstande ist, die historischen Rahmenbedingungen jener vorausgesetzten Regeln und Verfahren dieses »Streites« selbst in den Blick zu nehmen und als gesellschaftliche Kräfteverhältnisse von durchaus widersprüchlichen Interessen zu beschreiben. „Dabei können Theorien und Ideen, die einst eine vorwiegend kritische Funktion hatten, im Laufe der Geschichte apologetischen Charakter annehmen“ (ebd.). Zum Beispiel im zynischen „Missverhältnis, demokratische Verantwortung den Individuen zu übertragen und strukturelle Demokratieprobleme sowie Demokratieabbau nicht zu thematisieren oder gar zu kritisieren“ (Lösch und Rodrian-Pfennig 2014, S. 46).

4

Ist eine kritische »Demokratiebildung« möglich?

Und hier schließen die Ausführungen direkt wieder an Negt an: „Politische Bildung kann nicht gelingen, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt. Wo leben wir? Was sind die bestimmenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse? Wenn diese [...] ausgegrenzt werden, ist politische Bildung lediglich Verdoppelung der Realität“ (Negt 2011, S. 24).

Nicht selten wird Politischer Bildung dabei zum Vorwurf gemacht, was doch ihre Rechtfertigung ist, denn wird „die demokratische Inhaltlichkeit des historischen Emanzipationsprozesses ernstgenommen, so ist politische Bildung nicht neutral, sondern selbst ein Stück eigentümlicher politischer Tätigkeit: sie ist für die Interessen des Lehrlings, des Arbeiters, des »Sozialfalles«, des Jugendlichen, und somit folgerichtig gegen die Interessen des Meisters, des Unternehmers, der Fürsorgebehörde, der Schulbehörde usw.“ (Giesecke 1976, S. 126f).

Prinzipien und Didaktik einer kritischen Demokratiebildung unterscheiden sich insofern auch „in ihren theoretischen Prämissen grundlegend von Ansätzen der Demokratiepädagogik. Sie versteht sich als *politische* Bildung, die weder reine Vermittlung von, noch gar »Mittel der Politik« ist [...]. Kritische Demokratiebildung arbeitet an und mit den Widersprüchen liberaler Demokratie und thematisiert deren Grenzziehungen in der bürgerlichen Gesellschaft. In Anlehnung an radikale Demokratietheorien beruht kritische Demokratiebildung auf der Annahme, dass die Ordnung des Sozialen [...] seine Hierarchien,

Dominanzen, Regeln und Deutungsweisen politisch erzeugt sind und sich deshalb *politische* Lerngegenstände nicht auf die institutionalisierte Politik reduzieren dürfen. Dabei handelt es sich nicht einfach um einen »weiten Politikbegriff« oder die Ausdehnung bestimmter demokratischer Prinzipien und Formen (Partizipation, Repräsentation) auf die Gesellschaftsebene oder Lebenswelt (»Demokratie als Lebensform«). Es geht vielmehr um die Problematisierung der Grenzziehungen zwischen Politischem, Gesellschaftlichem und Privatem (Ökonomie, Haushalt) sowie um das (wechselseitige) Verhältnis von Gesellschaft und Individuum“ (Lösch und Rodrian-Pfennig 2014, S. 48).

Die Fragen einer auch im etymologischen und darin mit der *Krise* verwandten Sinne als *kritisch* (»scheiden«, »trennen«, »entscheiden«, vgl. Kluge 2002, S. 540) verstandenen, nämlich auf die *Unter-* als *Entscheidungen* zielenden Demokratiebildung werden immer dort relevant, wo sich ein demokratisches Gemeinwesen über sich selbst aufklärt, um als weiterhin nötiger Prozess der Demokratisierung überflüssige Herrschaft im Sozialen zu identifizieren und zu überwinden – also auch und gerade der im Projekt zur *antiziganismussensiblen Bildungsberatung & Demokratiebildung* im Fokus stehenden Felder akademischer wie beruflicher Bildung; schließlich sind „Arbeit und die Arbeitswelt [...] wichtige Gegenstände der politischen Bildung, die sich aus ihrer subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutung ergeben. Was als Arbeit angesehen und wie diese organisiert, durchgeführt, entlohnt und abgesichert wird, ist gesellschaftlich hoch umstritten und hat sich im Zeitverlauf verändert. Dabei waren und sind

soziale Bewegungen wichtige Treiber für Gleichstellung und Mitbestimmung in der Arbeitswelt. Sie treten ein für einen weiten, unterschiedliche Facetten von Arbeit inkludierenden Arbeitsbegriff“ (Schmitt und Zurstrassen 2024, S. 248f).

Zweifellos bietet sich hier auch die exemplarische Verhandlung im Phänomenbereich des »Antiziganismus« für die Gewinnung grundlegender Einsichten in die Gewaltgeschichte von »Zivilisation« und »Moderne« an: „Die Exklusionsmechanismen bürgerlich-liberaler Demokratie resultieren [...] nicht nur aus den Eigentums-, Vermögens- und Klassenverhältnissen. Sie entstehen auch aufgrund einer Reihe anderer sozialer Herrschafts-, Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnisse. [...] Die nationalstaatliche Rahmung setzt [...] auch innere Grenzen, die diejenigen exkludiert, die zwar im politischen Gemeinwesen leben, diesem aber nicht als gleichberechtigte Bürger_innen – qua Staatsbürgerstatus oder aufgrund von rassistischer Abgrenzung – angehören“ (Lösch und Rodrian-Pfennig 2014, S. 32f); in ihrer politischen Vorbildfunktion didaktisch mindestens ebenso ergiebig – und zudem späte Form der Anerkennung – stellt sich in diesem Kontext die Bürger*innenrechtsbewegung der Sinti* und Roma* dar: „Die vielfältigen Formen mündlicher, schriftlicher, künstlerischer und medialer Weitergabe der Verfolgungs-, Widerstands- und Überlebensgeschichte von Rom:nja und Sinti:zze durch Rom:nja und Sinti:zze sind gleichermaßen pädagogisch und didaktisch relevant. Als situierte Erzählungen sind diese Formen des Wissens für das Verständnis und die Analyse komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse sowie für (bildungs-)politische Interventionen

unentbehrlich. Der Einbezug von bislang marginalisiertem, theoretischem und künstlerischem Wissen sowie Erfahrungswissen von Rom:nja und Sinti:zze in allgemeine Konzepte der historisch-politischen Bildungsarbeit wirkt sich nicht nur auf die Lernenden aus. Auch für die Lehrenden sowie für das Feld der politischen Bildungsarbeit geht es hierbei um einen grundlegenden Beitrag zur epistemischen Gerechtigkeit“ (Randjelović 2024, S. 483).

Literatur

- Chehata, Y. et al. (Hg.) (2024). *Handbuch kritische politische Bildung*. Wochenschau-Verlag.
- Fachschaft Politikwissenschaft (2020). Zum »Leitfaden Demokratiebildung«. Stellungnahme. der Fachschaft Politikwissenschaft der PHn Baden-Württembergs. *Lehren & Lernen* 11(46), 22–24.
- Giesecke, H. (1968). Politische Bildung – Rechenschaft und Ausblick. In *Gesellschaft – Staat – Erziehung* 5(13), 277–286.
- Giesecke, H. (1976). *Didaktik der politischen Bildung*. 10. Auflage. München.
- Gloe, M. (2021). Demokratielernen als politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 320–328). Wochenschau-Verlag.
- Gökbudak, M. & Hedtke, R. (2018). *Wirtschaft gut – Politik mangelhaft. Ökonomische und politische Bildung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Working Paper, Nr. 8.
- Grammes, T. (2011). Kooperation. Demokratie leben im sozialen Nahraum bei Friedrich Oetinger. In J. Schattschneider & M. May (Hg.), *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare* (S. 49–65). Wochenschau-Verlag.
- Himmelmann, G. (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Wochenschau-Verlag.
- Kirschner, C. & de Moll, F. (2011). Politische Bildung im Lichte ihrer Machtbegriffe. Rancières Impulse für Zielperspektiven politischer Bildungspraxis. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2(2), 34–56.
- Kluge, F. (Hg.) (2002). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Elmar Seebold (24. Aufl.). DeGruyter.
- KMBW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020). *Leitfaden Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. KMBW.
- Lösch, B. & Rodrian-Pfennig, M. (2014). Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In A. Eis & D. Salomon (Hg.), *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung* (S. 28–57). Wochenschau-Verlag.
- Negt, O. (2011). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Schriften, Bd. 4. (2. Aufl.). Steidl.
- Nonnenmacher, F. (2011). Handlungsorientierung und Politische Aktion in der schulischen Politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung* (S. 83–99). Wochenschau-Verlag.
- Randjelović, I. (2024). Transgenerationale Erinnerung als rassistuskritische politische Bildung. In: Y. Chehata et al. (Hg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 476–484). Wochenschau-Verlag.
- Schmiederer, R. (1967). Zur Theorie der politischen Bildung. *Das Argument* 43(9), 117–127.
- Schmitt, S. & Zurstrassen, B. (2024). Kritische arbeitsorientierte politische Bildung zwischen Schule und Arbeitswelt. In: Y. Chehata et al. (Hg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 248–257). Wochenschau-Verlag.
- Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung* 3(68), 258–266.
- Wilhelm, T. (1942). Kultur und Kulturpolitik 1941. *Jahrbuch für auswärtige Politik* (8), 145–163.
- Wilhelm, T. (1944). Die kulturelle Kraft Europas im Kriege. *Internationale Zeitschrift für Erziehung* 13(10), 1–14.

3.4

Bildungsberatung

Ein schulisches Konzept

Berry Paskowski

1 Was brauchen die Kinder, Familien, Schulen?

Sinti* und Roma* bilden die größte ethnische Minderheit in Europa. Sie sind als Gruppe sehr divers, jedoch verbindet sie die gemeinsame Verfolgungsgeschichte und auch heute noch erleben sie verheerende Diskriminierung und Rassismus. Die Institution Schule stellt hier keine Ausnahme dar. Deshalb ist es dem Verband Deutscher Sinti und Roma Landesverband Schleswig-Holstein e.V. ein besonderes Anliegen, durch das Bildungsberatungsprojekt den Antiziganismus an Schulen zu bekämpfen und jungen Sinti* und Roma* eine gerechte Teilhabe zu ermöglichen.

Daher war es notwendig, im Vorfeld zu ermitteln, welche Bedürfnisse die Kinder, Eltern und Schulen haben. Welche Hilfe benötigen sie und wie können wir dabei unterstützen? Der Antiziganismus im Bildungsbereich hat viele Facetten. Familien sind ihm oft wehrlos ausgesetzt und haben keine Handhabe, sich dagegen zu wehren. Viele Angehörige der Minderheit kennen ihre Rechte nicht und fordern sie nur selten ein, weil es eine traurige Kontinuität der Viktimisierung gibt und sich Opfer-Zuschreibungen in die Selbstverständnisse und Handlungsbefähigungen der Betroffenen einschreiben können.

Die Vermittlung zwischen Eltern, Kindern und Schule ist eine der Hauptaufgaben der Bildungsberatung. Lehrkräfte und Schulleitungen sprechen oft auf verschiedenen Ebenen. Sie haben sicher gute Anliegen, benutzen aber unverständliche Fachsprache oder kommunizieren unsensibel. Ein Grund dafür ist das

mangelnde Wissen über Fakten zu Sinti* und Roma*. Ein Versäumnis, das seinen Anfang bereits im Studium für das Lehramt oder weitere pädagogische Berufsfelder nimmt. Wer sind Sinti*, wer sind Roma*? Woher kommen sie? Gibt es Besonderheiten? Sind sie ein Teil unserer Gesellschaft? Welche Geschichte haben sie und wie wirken sich historische Erfahrungen auf die Gegenwart aus? In Deutschland haben Sinti* und Roma* eine besonders tragische Geschichte, die der Vertreibung und des Völkermords im Nationalsozialismus, die selbstverständlich Auswirkungen auf die betroffenen Menschen hat und durchaus speziell im Bildungsbereich. Genau hier setzt unsere Mediation ein, in dem wir dazu ermutigen, Verständnis für den anderen zu schaffen und rücksichtsvoll miteinander umzugehen.

Viele der Familien verbergen ihre kulturelle Identität, um Repressalien zu vermeiden. In vielen Fällen ist diese Angst in der Tat auch berechtigt. Sowohl deutsche Sinti* und Roma* als auch zugezogene Roma* werden regelmäßig stereotypisiert und gelten ständig als fremd und gefährlich. Gleichberechtigte Teilhabe, die jedem Kind als Grundrecht zusteht, ist für viele nicht selbstverständliche Realität. Besonders durch die Flucht von ukrainischen Roma* ist das erneut sichtbar geworden. Diese Kinder wurden und werden segregiert beschult. Ihnen wird Aggressivität, Nicht-Integrierbarkeit und Kriminalität unterstellt. Das andauernde Verstecken der eigenen Identität kann Kinder und Jugendliche und ihre Familien traumatisieren bzw. retraumatisieren. Ich beobachte darüber hinaus regelmäßig, wie im schulischen Alltag die Fremdbezeichnung ganz selbstverständlich verwendet wird. Die Kinder verwenden diesen Begriff ebenfalls auffällig

häufig, um sich selbst zu benennen. Vielen ist die Projektion aller damit verbundenen Stereotypisierungen nicht bewusst. Sie erkennen damit unbewusst alle Fremdzuschreibungen an und bestätigen ihre Rolle als wehrlose Opfer. Diese Problematik hat weitgehende Auswirkungen. Viele Sinti* und Roma* haben in ihrer Schulzeit Diskriminierung und Rassismus erlebt. Diese dramatischen Erlebnisse prägen nicht nur individuell, sondern tragen dazu bei, kollektive Ängste zu schüren und zu tradieren. Eine weitere Folge ist die Entmutigung und Perspektivlosigkeit. Menschen, die kontinuierlich mit Hindernissen konfrontiert sind, die stigmatisiert werden und denen niemand etwas zutraut, werden zwangsläufig resignieren und nie ein gesundes Selbstbild entwickeln. Es ist immer wieder zu beobachten, dass junge Menschen zur folgenden Entscheidung gezwungen werden: Entweder sie leben ihre Identität offen und gehen einen höchst anstrengenden Weg bis zum Bildungserfolg oder sie verbergen ihre Identität und leben ein verstecktes Leben unter enormer Anspannung. Dies überfordert allerdings extrem. Oft führt es letztendlich dazu, mit dem familiären Umfeld zu brechen und jeglichen Hinweis auf eine kulturelle Andersartigkeit zu vermeiden. Das ist eine unglaubliche Belastung, die sich auf die physische und psychische Gesundheit auswirken kann (vgl. Abdel-Fatah et al. 2020).

Gleichberechtigte Teilhabe, Vielfalt und Mitbestimmung sind wichtige Elemente unserer Demokratie. In der Schule lernen die Schüler*innen, wie wichtig es ist, diese Werte hochzuhalten. Es wird beständig von Inklusion anstelle von Integration gesprochen. Bei Sinti* und Roma* wird allerdings etwas Gegenteiliges gefordert.

Nur an wenigen Schulen erhalten Sinti* und Roma* Kinder die Chance, in der vierten Klasse eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen (vgl. Strauß 2021). Vielen wird die Gemeinschaftsschule empfohlen. Ich beobachte ebenfalls häufig, dass Kinder der Minderheit überdurchschnittlich häufig einem sonderpädagogischen Gutachten unterzogen werden, mit der Intention sie gesondert zu beschulen (vgl. ebd).

Anfänge und Bildungsberatung heute

Das Projekt Bildungsberatung in Schleswig-Holstein begann mit einem Zusammenschluss von Sinti*-Müttern aus Kiel. Sie selbst erlebten in ihrer Schulzeit Antiziganismus und eine Kultur der Angst. Sie wurden diskriminiert, benachteiligt und ihnen wurde der Bildungsaufstieg extrem erschwert. In den frühen 1990er Jahren beobachteten sie diese systematische Praxis erneut im Schulalltag vieler Sinti*-Kinder und sie beschlossen, sich dagegen zu wehren. Sie forderten Gleichberechtigung und das Unterlassen dieser Praktiken. Die Frauen blieben vor Ort, vertraten die Rechte der Schüler*innen und unterstützten bei Problemen. Mithilfe des Landesverbandes Deutscher Sinti und Roma Schleswig-Holstein wurde diese Eigeninitiative zu einem geförderten Projekt weiterentwickelt. Die Mütter wurden zu Mediatorinnen weitergebildet, erwarben nötige Kompetenzen und wurden Vorkämpferinnen für das Bildungsberatungsprojekt, das später daraus hervorging. Wanda Kreuz wurde 2006 für ihren Einsatz mit dem Otto-Pankok-Preis ausgezeichnet und Bundespräsident Gauck verlieh ihr 2014 das Bundes-

verdienstkreuz am Bande. Bundesweit war dies zu dieser Zeit ein einmaliges Projekt und legte einen wichtigen Grundstein für das Empowerment der Sinti* und Roma* in Deutschland.¹

Seit 2018 arbeite ich in diesem Projekt an einer Lüneburger Grund- und Gemeinschaftsschule. In erster Linie vertrete ich die Interessen der Schüler*innen. Ihr Bildungserfolg und die Verwirklichung ihrer Ziele sind für mich richtungsweisend. Zurzeit betreue ich etwa 26 Schüler*innen der Klasse 1 bis Klasse 10. Darüber hinaus bekommen die Schüler*innen ebenfalls Unterstützung bei der Wahl von weiterführenden Schulen, Praktika und Ausbildungen. Die Kinder und Jugendlichen sollen sich auf das Lernen und ihre Entwicklung konzentrieren. Daran sind mehrere Akteur*innen beteiligt, wie zum Beispiel Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung, Sozialarbeiter*innen und Jugendämter. Nur wenn alle Beteiligten gut kooperieren, professionell kommunizieren und die Schüler*innen ins Zentrum der Zusammenarbeit stellen, ist der Weg für Bildungserfolge geebnet. Mir ist wichtig, den Familien Perspektiven aufzuzeigen. Sie müssen die Hoffnung fassen können, dass Angehörige der Minderheit dasselbe Potenzial und dieselben Fähigkeiten besitzen und weiterentwickeln können wie Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Dafür müssen jedoch gleiche Chancen geschaffen werden – Gerechtigkeit. Dafür setzen wir Bildungsberater*innen uns an den Schulen ein. Der Landesverband erarbeitet den politischen Rahmen dafür. Eine Veränderung im Bildungssystem ist notwendig und wir dürfen daran arbeiten, die Bedingungen

für Sinti* und Roma* zu verbessern. Doch nicht nur die Minderheit selbst wird durch diese Tätigkeit gestärkt. Allen Beteiligten im Kontext Schule bietet sich die Chance zu lernen und sich mit gelebter Toleranz, Vielfalt, Demokratie und Antiziganismus auseinanderzusetzen. Wir Bildungsberater*innen helfen demokratische Werte zu vermitteln, regen zur Reflexion an und unterstützen bei der Persönlichkeitsbildung.

3 Wie helfe ich im Alltag dabei?

Ich begleite täglich den Unterricht der Schüler*innen und assistiere dabei der Lehrkraft. Ich helfe bei Verständnisschwierigkeiten und erkläre Unterrichtsinhalte. Wenn es nötig ist, übersetze ich in Romanes. Das ist jedoch bei den autochthonen Sinti* und Roma* weniger der Fall, da sie alle bilingual aufwachsen. Sie haben zwei Muttersprachen, Romanes und Deutsch. Meine Rolle in den Klassen ist ähnlich der eines Schulbegleiters oder einer zweiten Lehrkraft. Durch das tägliche Miteinander wissen die Schüler*innen, dass jemand für sie da ist, der Gutes für sie möchte, dem sie vertrauen können und der ihnen zur Seite steht. Ich biete allen Kindern und Jugendlichen Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe und Unterstützung bei Referaten an. Die Schüler*innen der Abschlussklassen erstellen zusätzlich zu ihren Abschlussprüfungen selbstständige Projekte. Auch dabei berate ich sie und stehe ihnen zur Seite.

¹ Weitere Informationen unter: <http://www.sinti-roma-sh.de/bildungsfoerderung/> [Zugriff: 28.08.24]

Ab Klasse 8 beginnen Schulpraktika. Bereits vorher ist es wichtig, bei den Kindern ein Bewusstsein zu wecken, sich Gedanken über ihre Berufsziele zu machen. Viele Sinti* und Roma*, denen ich im schulischen Umfeld begegne, sehen für sich keine Erfolgchancen im Berufsleben. Nur wenige Schüler*innen wagen die Vorstellung vom Erreichen des Abiturs. Auch bei den Ausbildungsmöglichkeiten erkennen nur wenige die Perspektiven jenseits von Kfz-Werkstatt, Einzelhandel oder Friseurbranche. Ihnen ist das Ausmaß der Möglichkeiten nicht bewusst, das sich auch ihnen bietet. Diese Erkenntnis machte mich anfangs sehr betroffen, doch sie ermutigte mich maßgeblich den Kindern und ihren Familien jede Hilfe zuteilwerden zu lassen, um ihr Denken zu verändern und sie bei der Verwirklichung ihrer gefassten Ziele zu unterstützen. Gemeinsam evaluieren wir die Stärken und Interessen der Schüler*innen, suchen passende Berufe, erstellen Bewerbungsunterlagen und bereiten uns auf Bewerbungsgespräche vor.

Ich führe täglich Gespräche mit allen Beteiligten. Hierfür nutze ich bevorzugt das persönliche Gespräch in der Schule oder bei Hausbesuchen; alternativ auch per Telefon oder Videocall, welche eine besondere Wichtigkeit in der Coronakrise einnahmen. Diese Gespräche werden von Kindern, Eltern, Lehrkräften, Schulsozialarbeit und Behörden regelmäßig wahrgenommen. Auch viele außerschulische Partner*innen wie zum Beispiel Sporttrainer*innen nutzen diese Beratungsmöglichkeit, um im Austausch über die jeweiligen Schüler*innen zu bleiben und eine konstante Übersicht über die Entwicklung zu behalten. Ich halte auch die Gespräche mit den

Eltern für essenziell, denn nur so erfahren sie, was ihre Kinder in der Schule machen, welche Erfolge sie erreichen und welche Förderung sie aktuell benötigen. Gemeinsam mit allen Beteiligten können so Strategien zum Erreichen der Ziele entwickelt werden und wenn nötig, kann dementsprechend externe Unterstützung arrangiert werden.

Die Geschichts- und Politikunterrichtsstunden aller höheren Klassen besuche ich besonders gern, um über die Zeit des Nationalsozialismus zu sprechen. Der Weg dorthin ist mit wichtigen Ereignissen geebnet, die das Leid der Sinti, Roma, Juden und weiteren Verfolgten überhaupt erst ermöglichte. Die Zeit nach 1945 ist ebenfalls sehr wichtig, denn dort endete die systematische Benachteiligung nicht. Auch darauf muss hingewiesen werden. Bei diesen Themen kann ich fehlende Informationen in Schulbüchern und fehlendes Wissen der Lehrkräfte ergänzen und für das Thema Antiziganismus sensibilisieren. Als Bildungsberater*innen können wir hier wichtige Entwicklungen der Schüler*innen beeinflussen. Wir können gezielt auf ihre Demokratieerziehung einwirken und wichtige Punkte setzen. Nur durch gute Aufklärung können Desinformation und Stigmata widerlegt und korrigiert werden. Im täglichen Miteinander des Kollegiums und der Schüler*innen bin ich häufig Ansprechpartner, wenn es darum geht, ob Inhalte, Ausdrucksweisen und Handeln diskriminierend oder rassistisch sind und das nicht ausschließlich in Bezug auf Antiziganismus. Ich sehe darin einen besonderen Erfolg, weil die Kolleg*innen selbst Defizite erkennen und meine Expertise in diesen Bereichen wertschätzen.

4 Erfolge

Seit dem Start des Projektes haben wir vielen Schüler*innen dabei geholfen, Schulabschlüsse zu erreichen, in Ausbildungen zu kommen und ins Berufsleben zu starten. Viele von ihnen haben sich zu selbstbewussten und selbstständigen Persönlichkeiten entwickelt, die sich trotz der erschwerten Umstände, mit denen sie konfrontiert waren, behauptet haben und entgegen vieler Vorurteile erfolgreich ins Erwachsenenleben gestartet sind. Doch einzelne herausragende Beispiele erfüllen mich besonders mit Freude.

In meiner Beratung war eine junge Sintiza, die schon früh einer Förderschule zugewiesen wurde. Niemand erkannte ihr Potenzial und niemand nahm ihren Willen, mehr zu erreichen, wahr. Sie erzählte mir von ihrem Wunsch, einen „normalen“ Abschluss zu erreichen und eine Ausbildung zu absolvieren. Ihre Lehrkräfte entmutigten uns kontinuierlich und versperrten uns Möglichkeiten. Sie sprachen immer wieder von mangelnder Leistung und erschwerten kulturellen Verhältnissen und vermuteten sogar, das Mädchen würde sicher bald heiraten. Doch durch eine gute Zusammenarbeit und gezielte Unterstützung erkämpfte die junge Sintiza den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) und startete in eine selbstgewählte Ausbildung, die sie inzwischen erfolgreich abgeschlossen hat.

In einer siebten Klasse betreue ich zurzeit drei Angehörige der Minderheit. Der Klassenlehrer interes-

siert sich für die Thematik des Antiziganismus und äußerte den Wunsch nach einer geeigneten Schullektüre für diese Klasse an mich. Ich empfahl ihm das Kinderbuch „Rukeli - Die Geschichte des Boxers Johann Trollmann“. Wir waren uns schnell einig und entwickelten gemeinsam begleitendes Material. In diesen Stunden teilen wir uns die Leitung, lernen voneinander und wertschätzen professionell die Expertisen des anderen. Besonders erfreulich ist es, die Reaktionen der jungen Sinti* und Roma* zu beobachten, wenn sie Worte in Romanes lesen oder auf den Bildern erkennen, dass es sich um Sinti* und Roma* handelt. Doch auch die Reaktionen der Klasse sind interessant.

Dadurch, dass sie mich schon länger kennen und ihnen die Thematik nicht fremd ist, gehen sie sehr sensibel mit der Geschichte um und agieren sehr reflektiert. Auch das große Interesse im Kollegium ist sehr ermutigend. Sicher wird es nicht die letzte Klasse bleiben, die sich dem Themengebiet widmet.

5 Handlungsempfehlungen

Entgegen der Position des Berichtes der Unabhängigen Kommission Antiziganismus bin ich der Meinung, dass Bildungsberatungsprojekte deutschlandweit ausgebaut und weiterentwickelt werden müssen, um die systematische Benachteiligung vergangener Zeiten aufzuarbeiten und Chancengleichheit für jedes Kind Realität werden zu lassen. Der Bericht der UKA bemängelt, dass Kinder durch Bildungsberater*innen direkt als assistenzbedürftig

markiert werden (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2021, S. 186). Die Realität zeigt jedoch, dass die meisten Sinti* und Roma* bereits als solche gelesen und stigmatisiert werden. Viele, denen ich im schulischen Umfeld begegne, wurden durch die Präsenz der Bildungsberatung erstmals aufmerksam auf Unwissen und fehlende Sensibilität zum Thema Sinti* und Roma*. Immer mehr Akteur*innen stellen sich diesen Themen und reflektieren bisherige Praxis und Fehlverhalten.

Es gilt die Geschichte, Kontinuität und Funktion des Antiziganismus für die Gesellschaft und ihre Institutionen zu thematisieren. Der Holocaust an den Sinti* und Roma* muss Inhalt des Schulcurriculums werden. Das Ausmaß der systematischen Verfolgung und Vernichtung muss ebenso behandelt werden wie die Umstände, die ihn ermöglichten. Die Shoa ist fester Bestandteil des Lehrplans in allen Schulen. Es ist unverzichtbar, dass es der Holocaust an den Sinti* und Roma* ebenfalls wird. Unsere Verfolgung ist keine Verfolgung zweiter Klasse. Ebenfalls sollte über die Bürgerrechtsbewegung der Minderheit gesprochen werden, denn sie ist ein wichtiger Teil unserer gesamtdeutschen Geschichte. Diese Änderungen sollten nicht nur Teil des Lehrplans an Schulen werden, sondern auch Inhalt des Studiums von Pädagog*innen. Auch wenn die Verantwortung für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und Pädagog*innen prinzipiell beim Bundesland liegt, ist es fundamental, dass Sinti* und Roma* in die Erstellung dieser Inhalte involviert werden. An allen Bildungseinrichtungen sollte es Raum für Begegnung geben. Lehrende und Betreuende müssen die Möglichkeit haben, sich in diesem Fachgebiet

weiterzubilden. In Schleswig-Holstein bieten wir regelmäßig Workshops an, um gezielt Schulleitungen und Lehrkräfte weiterzubilden, zur Reflexion anzuregen und die Zusammenarbeit zu stärken. Ich nutze gern die Gelegenheit, um im Rahmen unserer Wanderausstellung² lokale Bezüge herzustellen und interessierte Lehrkräfte und Schulleiter*innen dazu einzuladen, die Wanderausstellung in ihre Schule zu holen. Dies ermöglicht eine gemeinsame Geschichte zu erzählen. Sinti* und Roma* sind keine bedrohlichen Fremden, sondern ihre langjährige Zugehörigkeit wird sichtbar.

Doch auch für die Minderheit selbst sind Angebote erforderlich. Community-basiert sollte es Weiterbildungen geben, die der Viktimisierung entgegenwirken. Fortbildungen zum Umgang mit Antiziganismus und Diskriminierung unterstützen das Selbstbild und geben Sicherheit. Die Kenntnis von Rechten und rechtlichen Unterstützungsmöglichkeiten fördern die Souveränität im Umgang mit Bildungseinrichtungen und Behörden. Hier besteht ebenfalls großes Potenzial für das Empowerment von Sinti* und Roma*.

In unserem Projekt arbeiten wir daran, das Konzept der Bildungsberatung an Schulen und in die Kita zu bringen. Dort werden bereits bedeutende Grundlagen für den Bildungserfolg der Kinder geschaffen. Über die Begleitung von Berufsschüler*innen sollte ebenfalls nachgedacht werden. Unsere Erfahrungen zeigen, dass Auszubildende häufig mit festgefahrenen antiziganistischen Strukturen konfrontiert werden und dann keinen anderen Ausweg sehen,

² Weitere Informationen zur Wanderausstellung unter: <http://www.sinti-roma-sh.de/wanderausstellung/> [Zugriff: 28.08.24]

als die Ausbildung abubrechen. Da der Antiziganismus ein gesamtgesellschaftliches Problem ist, begegnet er auch dort der Minderheit. An diesem Punkt können Bildungsberater*innen informieren, vermitteln und unterstützen (zum Übertrag auf die Felder Hochschule und Berufsbildung vgl. Beitrag Kuhn, Kap. 4.4).

Literatur

Abdel-Fatah, D., Aichberger, M., Heinz, E., Kluge, U., & Udeogu-Gözzalan, C. (2020). Rassismus und psychische Gesundheit. *Nervenarzt*, 1017–1024.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2021). *Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation*. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Bundesregierung.

4.0

**Methodisch-didaktische
Konsequenzen & Learnings
antiziganismuskritischer
Praxis**

Um aus den Erfahrungen im Projekt und mit der Blended-Learning-Weiterbildung einen Lerneffekt zu erzielen und Empfehlungen für die antiziganismuskritische und rassismuskritische Bildung zu formulieren, nimmt das folgende Kapitel pädagogische Prinzipien, Bildungsformate, Konzepte und Methoden, die im Projekt und in der Weiterbildung Anwendung fanden, in den Blick.

Zunächst wird die Weiterbildung fokussiert und die ihr zugrundeliegenden pädagogischen Prinzipien erläutert. Dabei ist die Frage nach Ziel und Zweck antiziganismuskritischer Weiterbildungen und ähnlicher Formate zentral. Anschließend werden Herausforderungen und daraus resultierende Learnings hinsichtlich der Zielgruppenerreichung, der Verknüpfung von Theorie und Praxis, der Berücksichtigung von Perspektiven aus den Communitys und vorhandener Ressourcen dargestellt. Daran anknüpfend reflektiert eine Teilnehmende über die Weiterbildung und über die Notwendigkeit, die eigene Positioniertheit und die damit verbundenen Privilegien in den Blick zu nehmen.

Im Anschluss wird der Fokus von der Weiterbildung auf das gesamte Projekt gelenkt und zwei Methoden zu Feedback und Reflexion in der antiziganismuskritischen Bildungsarbeit vorgestellt. Die Anwendungs- und Adaptionmöglichkeiten des Critical friend approach und des Awareness-Konzepts werden erläutert und ihr Beitrag zum Umgang mit verschiedenen Positioniertheiten und Privilegien im Projekt wird herausgestellt. Das darauffolgende Kapitel konzentriert sich noch einmal auf das Konzept der Bildungsberatung an Regelschulen und zeigt auf, inwiefern eine Übertragung auf die Institutionen der Hochschul- und Berufsbildung denkbar und möglich ist. Zum Abschluss werden die im Projekt entstandenen digitalen und online zugänglichen Bildungsmaterialien in den Blick genommen und deren Herausforderungen sowie Potenziale für die antiziganismuskritische Bildungsarbeit reflektiert.

4.1

Antiziganismuskritische Bildung

Impulse zur gesellschaftskritischen Reflexion

Juri Kreuz, Nadine Küßner

Erziehung und Bildung sind untrennbar mit den gesellschaftlichen Verhältnissen ihrer Zeit verbunden und tragen daher auch zur Reproduktion antiziganistischer Strukturen bei. Sie stehen nicht außerhalb gesellschaftlicher Dynamiken, sondern sind integraler Bestandteil politischer Auseinandersetzungen, was eine klare Positionierung erfordert. Die Vorstellung, dass Bildung allein gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen kann, verkennt, dass sie stets in die politischökonomischen Strukturen eingebettet ist (vgl. Schmied-Kowarzik 2018, S. 50). Es stellt sich die zentrale Frage, welche Ziele und welchen Zweck Bildungsformate wie eine Weiterbildung zu antiziganismuskritischer Bildung verfolgen. Was ist das eigentliche Herzstück einer solchen Weiterbildung, die sowohl Antiziganismuskritik als auch Demokratiebildung umfasst? Worauf stützt sie sich, und wo liegen die Grenzen einer gesellschaftskritischen Pädagogik im Kampf gegen Antiziganismus? Im Folgenden werden die grundlegenden Prämissen und konzeptionellen Überlegungen dieser Weiterbildung skizziert und der daraus resultierende Ansatz einer emanzipatorischen Bildung vorgestellt. Dabei wird deutlich, inwiefern dieser Ansatz das Verständnis von Didaktik verändert – eine Reflexion, die im anschließenden Abschnitt vertieft wird. Zuletzt richtet sich der Fokus auf die Grenzen und Herausforderungen, denen eine Weiterbildung zu Antiziganismuskritik und Demokratiebildung in der Hochschullandschaft begegnet. Hierbei soll insbesondere die Schwierigkeit beleuchtet werden, den Zugang zu und die Akzeptanz in institutionellen Strukturen zu schaffen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse und Praxiserfahrungen münden schließlich in konkrete Handlungsempfehlungen, die wir

gerne weitergeben, um die Weiterbildungsarbeit nachhaltig zu stärken und weiterzuentwickeln.

1 Prämissen und konzeptionelle Überlegungen: Emanzipatorische politische Bildung

Gesellschaftliche Verhältnisse sind menschengemacht – und eben deshalb veränderbar. Dieses fundamentale Erkenntnis der „geschichtlichen Veränderbarkeit der Wirklichkeit“ (Schmied-Kowarzik 2018, S. 53) bildet die Basis jeder Bemühung, den bestehenden Verhältnissen kritisch entgegenzutreten. Ohne diese Perspektive wäre jeder Widerstand gegen soziale Ungerechtigkeiten von vornherein zum Scheitern verurteilt. Aus dieser Überzeugung heraus erwächst die Frage, wie Pädagogik und Didaktik dazu beitragen können, den Prozess gesellschaftlicher Transformation zu unterstützen. Paulo Freire hat mit seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ einen zentralen Ansatz entwickelt, der auf einer humanistischen Bildung beruht. Diese Bildung kann nur durch die Befreiung der Unterdrückten selbst verwirklicht werden – eine Befreiung, die in der aktiven Solidarität mit ihrer Lebensrealität wurzelt (vgl. Schmied-Kowarzik 2018, S. 53). Freire betont, dass ein solcher Prozess der Emanzipation nur durch Bewusstwerdung und die entschiedene Selbstbestimmung der Betroffenen möglich ist. Aus dieser Perspektive ergeben sich Schlüsselbegriffe wie Mündigkeit, Partizipation und solidarische politische Praxis, die den Kern einer emanzipatorischen Pädagogik bilden. Diese Pädagogik fordert nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Position in der Welt, sondern auch die Entwicklung einer

Reflexionsfähigkeit, die bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen als gesellschaftlich konstruierte und somit veränderbare Praktiken entlarvt (Ullrich und Bittlingmayer 2005, S. 16). Genau das ist für die Dekonstruktion von Antiziganismus notwendig, weshalb ein emanzipatorisch politischer Bildungsansatz als Grundlage für unsere Arbeit ausgewählt wurde. Diese Gedanken schließen an Fragen z.B. nach dem Lehr-Lernverhältnis an, in dem überlegt wird, wie selbstbestimmtes Lernen gefördert werden kann oder wie Menschen ermutigt werden, sich auf tiefergehende Reflexionsprozesse einzulassen. Diese Fragen führen uns wiederum zu einem dialektischen Prozess von Führung und Selbstführung.

2 Der dialektische Prozess von Führung und Selbstführung

Das neoliberale Denken in kapitalistisch gesellschaftlichen Verhältnissen nahm in den 70igern Einzug in die allgemeine Didaktik und bestimmt bis heute den Diskurs über die Vermittlung von Bildung (vgl. Kremer 2018, S. 194). Der Widerspruch zwischen Bildung als Ware und Bildung als Emanzipation (ebd., S. 195) drückt sich unter anderem in dem Verständnis über die Rolle der Lehrenden zu den Lernenden aus, in dem erstere als Anbieter*in einer Dienstleistung verstanden wird, dessen Verlauf zu kontrollieren sei und letztere als Lernobjekt, welches versucht den Ansprüchen zu genügen. Das Verständnis von Bildung als Ware ist eingebettet in eine neoliberale Bildungsoffensive, die sich eigentlich gegen Bildung richtet, indem sie Bildung auf Kompetenzen und Haltung auf Verhalten reduziert (vgl. ebd., S. 195). In Bildungsprozessen sollte es hingegen aber nicht nur

um Prozesse der Ansammlung von Wissen und Können gehen, sondern darüber hinaus auch Emanzipationsprozesse ermöglichen in denen eigenständiges Denken und Handeln gefordert und gefördert wird. In diesem Verständnis von Bildung treten Lehrkräfte in eine pädagogische Beziehung mit den Lernenden und befinden sich damit zugleich in einem unauflösbaren Widerspruch, der sich darin ausdrückt, dass man nicht umhinkommt Lernende auch als Objekte zu behandeln, mit denen es umzugehen gilt. Modelle wie eine dialektisch orientierte Didaktik machen sich den Widerspruch zu eigen und sehen ihn als dialektischen Prozess von Führung und Selbstführung, indem die Lehrkraft selbst die eigene Perspektive zwischen Lehren und Lernen wechselt (Kremer 2018, S. 189). In der Umsetzung des Konzepts zeigten sich Herausforderungen und Learnings, die im Folgenden näher erläutert werden.

3 Learnings und Herausforderungen

Die folgende Zusammenfassung beleuchtet die Erfahrungen, Learnings und Herausforderungen, die im Rahmen der Weiterbildung aufkamen. Die Komplexität und Vielschichtigkeit der hier behandelten Themen gewähren erste Einblicke in die Notwendigkeit einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Phänomen Antiziganismus. Zentrale Rollen spielen dabei reflexive Prozesse und die Sensibilisierung für dieses Phänomen im Bildungsbereich.

Zugang zu und Akzeptanz in institutionellen Strukturen

Zu Beginn der Weiterbildung wurde deutlich, dass die Zielgruppe der „Hochschulangehörigen“ eine ausgesprochen heterogene Gruppe darstellt, deren Sensibilisierung für das Phänomen Antiziganismus unterschiedliche Bedarfe und Ausgangslagen aufweist. Diese Vielfalt erschwerte es, alle Teilnehmenden gleichermaßen zu erreichen und verdeutlichte zugleich die Notwendigkeit, flexibel gestaltete Ansätze zu entwickeln. Unser Weiterbildungsangebot sprach insbesondere Studierende an und erreichte diese Zielgruppe deutlich stärker als die Mitarbeitenden der Hochschulen. Obwohl die Teilnahme von Studierenden durch ihre zukünftige Praxis eine wertvolle multiplikatorische Wirkung entfalten kann, reicht dies nicht aus, um antiziganismuskritische Bildung nachhaltig und strukturell in den Hochschulen zu verankern. Die Schwierigkeit, in die institutionellen Strukturen zu kommen und das Thema Antiziganismus nicht nur kurzfristig, sondern dauerhaft institutionell zu etablieren, ist in einem drittmittelfinanzierten Projekt mit begrenzter Laufzeit eine weitere zentrale Herausforderung. Lange Vorlaufzeiten, um eine Weiterbildung für Mitarbeiter*innen im Weiterbildungsangebot von Hochschulen zu verankern, erschweren diesen Prozess zusätzlich. Um Antiziganismus strukturell zu verstehen, ist es erforderlich, sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen, die antiziganistische Diskriminierung begünstigen. Antiziganistische Kontinuitäten und deren Verankerung in Bildungssystemen, wie z.B. an Hochschulen, müssen erkannt und anerkannt werden, um wirksame antiziganismuskritische Bildung zu ermöglichen.

Hierzu ist die Einbeziehung vielfältiger Perspektiven und historischer Dimensionen erforderlich, um Antiziganismus als dominanzgesellschaftliches Phänomen zu verorten und zu dekonstruieren.

Verknüpfung von Theorie und Praxis

Praktische Übungen erwiesen sich als effektiv, um den Teilnehmenden zu vermitteln, wie sie sich positionieren und argumentieren können, um gegen Antiziganismus vorzugehen. Die Arbeit mit Fallbeispielen hat sich dabei als besonders konstruktiv erwiesen, da sie einen Austausch über alltäglichen Antiziganismus fördert, und Raum für kreative Ideen durch verschiedene Perspektiven ermöglicht. Dennoch zeigen sich auch Grenzen in der Praxisorientierung, insbesondere wenn die Komplexität des Antiziganismus nicht ausreichend berücksichtigt wird und der Fokus ausschließlich auf praktischen Aspekten liegt. Eine nachhaltige Dekonstruktion dieses tief verankerten Phänomens erfordert eine Kombination aus praxisorientierten Ansätzen, theoretischem Wissen und einem vertieften Verständnis der gesellschaftlichen Zusammenhänge. Dies schließt eine Bildungsberatung für unterschiedliche Communitys mit ein, die sowohl auf individuelle Unterstützung als auch auf tiefgreifende strukturelle Veränderungen in Bildungseinrichtungen abzielen sollte.¹ Niedrigschwellige Zugänge, praxisnahe Übungen und die Sensibilisierung von Lehrkräften sind zentral für den Abbau von Diskriminierung und einen angemessenen Umgang mit

1 In Kapitel 3.4 von Berry Paskowski wird die Bildungsberatung in Schulen am Beispiel von Schleswig-Holstein konkreter erläutert. Eine kritische Betrachtung der Bildungsberatung wird im Text von Melanie Kuhn in Kapitel 4.4 ausgeführt.

Antiziganismus. Weiterbildungen sollten über den Kompetenzerwerb hinaus kritisches Denken fördern und zur Reflexion über Machtstrukturen sowie die eigene Rolle innerhalb der Institution anregen.

Perspektiven von Communitystimmen

Die Einbeziehung vielfältiger Perspektiven von antiziganismuserfahrenen Communitys ist von entscheidender Bedeutung, um die Realität der Diskriminierung angemessen zu erfassen. Dabei sollte der Fokus nicht auf einzelnen Repräsentant*innen dieser Communitys liegen, sondern vielmehr die Vielzahl unterschiedlicher Stimmen und Erfahrungen hervorheben. Auf diese Weise können Opfer-Narrative kritisch hinterfragt und stattdessen die tatsächlichen Lebensgeschichten von Menschen beleuchtet werden, die im Widerspruch zu den gängigen Z.-Bildern stehen.

Bedarf an Ressourcen

Ein zentrales Learning ist die Notwendigkeit, das fehlende Wissen über Geschichte(n) von z.B. Sinti* und Roma* zu vermitteln. Der Mangel an geeigneten Materialien und Fortbildungsangeboten stellt eine Herausforderung für die Umsetzung antiziganismuskritischer Bildungsansätze dar. Die nicht reflektierte Verwendung der wenigen zur Verfügung stehenden Materialien für den Unterricht ebnet der Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen den Weg. Eine kritische Prüfung der Eignung ist deshalb unerlässlich (vgl. Barz 2020).

Die in dieser Zusammenfassung dargestellten Punkte spiegeln unsere Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung und Evaluation der Weiterbildung wider. Die von uns markierten zentralen Learnings und Herausforderungen sind als Orientierung für die politische Bildung, insbesondere für Weiterbildungsformate zu Antiziganismus zu verstehen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass diese Punkte zwar einzelne Aspekte abbilden, jedoch im Zusammenspiel betrachtet werden müssen, um ihre volle Wirkung zu entfalten. Die Erkenntnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, differenzierte Ansätze zu entwickeln, die sowohl reflexive Prozesse als auch die Sensibilisierung für die Thematik fördern. Die aus der Praxis gewonnenen Learnings sollen dazu beitragen, antiziganismuskritische Bildung nachhaltig in Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen zu verankern.

Literatur

Barz, H. & Awosusi-Onutor, T. (2020). *Gut Gemeint ist nicht gut Gemacht. Kriterien zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Rom*inja und Sinti*itze in didaktischem Material und der Unterrichtsplanung*. Romani Phen e.V.

Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (2005). Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform. Aus *Politik und Zeitgeschichte: Bildungsreformen* 12/2005, BpB, 14–20.

Kremer, A. (2018). Didaktik. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hg.), *Handbuch kritische Pädagogik* (S. 184–200). Beltz Juventa.

Schmied-Kowarzik, W. (2018). Pädagogik als gesellschaftskritische Wissenschaft. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hg.), *Handbuch kritische Pädagogik* (S. 44–65) Beltz Juventa.

4.2

Teilnehmendenreflexion

**Selbstreflexion im Kontext der
antiziganismuskritischen Arbeit**

Dr. Andra Drăghiciu

Als ich nach meinem Postdoc in mitteleuropäischer Zeitgeschichte die Tätigkeit im Bereich Monitoring von Antiziganismus aufnahm, wurde mir schnell klar, dass meine Arbeit weit über das Studium von akademischen Texten und die Analyse von Daten hinausgehen würde. Um effektiv zu sein und einen positiven Beitrag zu leisten, musste ich einen persönlichen Prozess der Selbstreflexion beginnen – sowohl als Individuum als auch als Teil einer sozialen und politischen Struktur, denn: In einer Welt, die von tief verwurzelten Vorurteilen und systematischer Diskriminierung geprägt ist, spielt die Selbstreflexion eine entscheidende Rolle im Kampf gegen Rassismus bzw. Antiziganismus.

Der professionelle Übergang in den Bereich des Antiziganismus begann mit dem Studium der akademischen Literatur und der Auseinandersetzung mit der Arbeit von Aktivist*innen, die seit Jahren gegen Vorurteile und Diskriminierung kämpfen. Doch bald wurde mir klar, dass ich über das bloße Erlernen von Fakten und Verstehen von Theorien hinausgehen musste. Ich musste mich selbst hinterfragen und meine Rolle in der Gesellschaft kritisch betrachten.

Die persönliche Selbstreflexion als Mitglied der rumänischen Dominanzgesellschaft – einer zutiefst antiziganistischen Gesellschaft, für dessen Angehörige und Strukturen der Antiziganismus eine feste und bedeutende Identitätssäule darstellt – war herausfordernd, aber unerlässlich. Ich musste mich mit meinen eigenen Privilegien auseinandersetzen, Privilegien, die mir als weiß-gelesene Person dank meiner Herkunft und meiner sozialen Position zuteil-

wurden. Ich musste erkennen und in erster Linie mir selbst zugeben, dass ich in einer Welt aufgewachsen bin, die mich systematisch bevorzugt, während sie andere Menschen systematisch benachteiligt hat.

Durch diesen persönlichen Prozess wurde mir bewusst, wie tief verwurzelt Vorurteile und Stereotype in unserer Gesellschaft sind. Ich erkannte, dass ich selbst, trotz meiner besten Absichten, von diesen Vorurteilen geprägt war und wahrscheinlich in einem gewissen Ausmaß immer sein werde. Diese Erkenntnis war teilweise erleuchtend, teilweise aber auch schmerzhaft. Sie stellte aber eine Voraussetzung für meine Arbeit bei der Melde- und Informationsstelle Antiziganismus Rheinland-Pfalz dar bzw. für den empathischen und gerechten Umgang mit Menschen, die in ihrem Alltag von Rassismus betroffen sind.

Es ist also entscheidend, dass wir uns bewusst werden über die Privilegien, die wir genießen (oder nicht), und über die Vorurteile, die wir gegenüber anderen haben (oder eben nicht). Denn nur wenn wir uns unserer eigenen Vorurteile bewusst sind, können wir beginnen, sie zu überwinden und uns für eine gerechtere Gesellschaft einzusetzen. Die Bekämpfung von Antiziganismus bzw. Rassismus beginnt also mit einem Blick in den persönlichen und sozialen Spiegel – mit der Anerkennung der Tatsache, dass wir alle durch Familie, Medien, Schule und andere Einflüsse eine bestimmte Brille aufgesetzt bekommen haben, die uns unbewusst ist, durch die wir aber auf unsere Mitmenschen schauen.

In diesem Zusammenhang ist die Perspektive der Kritischen Weißseinsforschung (Critical Whiteness Studies) von entscheidender Bedeutung. Popularisiert durch das Werk der US-amerikanischen Schriftstellerin und Nobelpreisträgerin Toni Morrison, entstand diese Disziplin in den USA in den 1980er-Jahren als Reaktion auf die Dominanz weißer (privilegierter) Perspektiven in der akademischen Forschung und in der Gesellschaft insgesamt. Sie zielt darauf ab, die (für privilegierte Menschen) unsichtbaren Machtstrukturen aufzudecken, und die Mechanismen zu beleuchten, die diese Strukturen aufrechterhalten.

Der Ansatz der Kritischen Weißseinsforschung eignet sich besonders gut für das Verständnis und die Bekämpfung von Antiziganismus, da sie für Rassismus verantwortliche Individuen und Strukturen ins Rampenlicht stellt und sie dazu zwingt, sich selbst zu reflektieren, anstatt durch den Blick auf Betroffene davon abzulenken. Indem wir die Aufmerksamkeit auf die privilegierten Positionen lenken, die weiße Menschen in unserer Gesellschaft innehaben, und indem sie dazu ermutigt werden, ihre eigenen Vorurteile und Handlungen zu hinterfragen, können wir zur Schwächung von Antiziganismus und Rassismus beitragen.

Für meinen persönlichen Prozess hat auch die Teilnahme an der Weiterbildung „Antiziganismuskritische Bildungsberatung und Demokratieförderung“ einen bedeutenden Beitrag geleistet. Durch diese Weiterbildung habe ich nicht nur wertvolles Wissen über Antiziganismus und dessen Auswirkungen erlangt, sondern auch die Möglichkeit erhalten, mich mit Menschen aus verschiedenen Bereichen und

mit verschiedenen Perspektiven zu vernetzen, die sich ebenfalls für den Kampf gegen Vorurteile und Diskriminierung engagieren. Diese vielfältigen Perspektiven haben meinen Horizont erweitert und mich dazu ermutigt, meine eigenen Annahmen und Vorurteile noch intensiver kritisch zu hinterfragen.

Darüber hinaus hat mich die Weiterbildung professionell bereichert, indem sie mir konkrete Werkzeuge und Methoden vermittelt hat, die ich in der Erwachsenenbildung und Sensibilisierung zum Thema Antiziganismus anwenden kann. Durch die Integration dieses Instrumentariums in meine pädagogische Praxis hoffe ich, einen nachhaltigen Beitrag zur Bekämpfung von Antiziganismus und Rassismus leisten zu können und Menschen dabei zu unterstützen, ein tieferes Verständnis für diese komplexen gesellschaftlichen Probleme zu entwickeln.

4.3

Critical friend approach und Awareness-Konzept

Zwei Ansätze für Feedback & Reflexion in einer antiziganismuskritischen Projektarbeit

Judith Pendzialek

1 Einleitende Überlegungen

Projekte entwickeln sich nicht linear. In ihrem Verlauf werden Schleifen gedreht, im Antrag formulierte Vorhaben sind nicht durchgängig und wie geplant umsetzbar, müssen mitunter angepasst oder in Einzelfällen gar verworfen werden. Während dieser Weiterentwicklungs- und auch Aushandlungsprozesse ist ein regelmäßiger Austausch im Team unerlässlich. Dabei kann es hilfreich sein, einen externen Blick einzubeziehen und sich Feedback von nicht im Projekt involvierten Personen einzuholen. Sie können neuen Antrieb und weitere, bis dahin nicht berücksichtigte Perspektiven liefern. In einem Projekt zu antiziganismussensibler (Demokratie-) Bildung sollte die Einbindung der Perspektiven von Antiziganismus Erfahrenen Voraussetzung sein, auch um mit der langen Kontinuität von Nichtbeachtung ihrer Erfahrungen und Expertisen in Forschung und Bildung zu brechen. Neben der Projektkooperation mit dem Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (DokuZ) haben wir, wann immer möglich, externes Feedback zum Projekt eingeholt, sodass weitere Perspektiven und Positionierungen aus den Communitys und darüber hinaus mitgedacht wurden und ein gemeinsamer Dialog entstehen konnte.

Für diesen Zweck wurde der Critical friend approach im Projekt etabliert. Ein Ansatz, der auf dem Feedback durch externe Vertrauenspersonen beruht und in unserem Projektvorhaben schon früh zum Einsatz kam, wie im entsprechenden Abschnitt nachzulesen.

In Auseinandersetzung mit Antiziganismus und Rassismus und speziell in der Reflexion der eigenen Verstricktheit in diskriminierende Verhältnisse, werden unterschiedliche Emotionen zu Tage gefördert, die einen aktiven Umgang damit einfordern. Zur Unterstützung der Teilnehmenden während der Weiterbildung entschieden wir, diese durch ein Awareness-Team begleiten zu lassen und durch ein regelmäßiges Feedback zu evaluieren und zu reflektieren. Diese Entscheidung hat sich im Prozess der Umsetzung aus den Bedarfen der Teilnehmenden ergeben und wurde dann als Modifikation für die weiteren Workshoptage umgesetzt. Awareness-Beauftragte arbeiten nach dem sogenannten Awareness-Konzept, welches ein respektvolles und sensibles Miteinander auf Grundlage unterschiedlicher Positionierungen beabsichtigt.

Nachfolgend werden der Critical friend approach und das Awareness-Konzept vertiefend und als für die Projektarbeit geeignete Feedback- und Reflexionsansätze vorgestellt. Es wird dargelegt, worin die Vorteile von Feedback und Reflexion durch projektunbeteiligte Unterstützer*innen liegen. Die Ansätze werden nacheinander beleuchtet, indem zunächst ein allgemeiner Überblick zu deren Anwendung gegeben und anschließend Herausforderungen und Chancen exemplarisch an den Projekthaltungen dargelegt werden.

2 Critical friend approach

Der Critical friend approach ist ein Ansatz, der in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Popularität gewonnen hat. Dessen Anwendung kann je nach Einsatzgebiet stark variieren. Ursprünglich in der Bildungsforschung und Lehrer*innenbildung eingesetzt, findet er mittlerweile auch immer mehr Einzug in andere Forschungsdisziplinen. In seiner initialen Form dient er vor allem dazu langfristig einen Paradigmenwechsel bestehender Schulsysteme und - Standards mittels Selbstreflexion und Weiterentwicklung der individuellen Professionalität von Lehrkräften zu erzielen. (vgl. Baskerville und Goldblatt 2009, S. 207; Swaffield 2003, S. 1) Vorangetrieben und begleitet wird der Prozess der professionellen Selbstreflexion durch das Feedback sogenannter critical friends, die mit dem System Schule vertraut, aber nicht in den regulären Schulalltag integriert sind und entsprechend nicht aus dem direkten Kolleg*innenkreis kommen. Die Kombination aus Nähe und Distanz ist für den Critical friend approach von entscheidender Bedeutung, da für effektives Feedback ein gewisses Fachwissen erforderlich ist, während eine direkte Involviertheit in der Regel als kontraproduktiv für ein konstruktives, ehrliches und direktes Feedback angesehen wird. Dennoch ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung im Rahmen des Critical friend Ansatzes äußerst wichtig, damit geäußerte Kritik angenommen und Optimierungsvorschläge umgesetzt werden können. Dabei ist es vorteilhaft, von einem unvoreingenommenen Standpunkt aus zu beginnen, sodass der Zusammenarbeit nichts im Weg steht. Baskerville und

Goldblatt (2009) beschreiben die Rolle eines Critical friends entsprechend wie folgt:

„We define a critical friend as a capable reflective practitioner (with integrity and passion for teaching and learning) who establishes safe ways of working and negotiates shared understandings to support and challenge a colleague in the deprivatisation of their practice.“

► (Baskerville und Goldblatt 2009, S. 206)

Ein weiterer wichtiger Faktor, der hier angesprochen wird, ist eine gewisse einvernehmliche Grundhaltung beider Parteien, die bis zu einem bestimmten Grad Voraussetzung ist, im Prozess aber auch weiter ausgehandelt wird. Das betrifft zum einen ein geteiltes Verständnis über die Rolle des critical friends. Es ist zu Beginn sinnvoll, gemeinsam dessen Rolle im jeweiligen Projekt zu definieren, den Bereich, in dem das Feedback stattfindet festzuhalten und mögliche Grenzen zu formulieren. So kann eine solide und transparente Basis für eine fruchtbare Zusammenarbeit entstehen und Grenzüberschreitungen vermieden werden. Zum anderen sollte für eine erfolgreiche Zusammenarbeit auch ein Einvernehmen hinsichtlich ethischer Grundfragen herrschen. Liegen hierin große Unterschiede und werden diese kontinuierlich diskutiert und immer wieder neu ausgehandelt, besteht die Gefahr den eigentlichen Fokus des Vorhabens aus den Augen zu verlieren. Darüber hinaus ist fraglich, inwiefern eine solide Vertrauensbasis entstehen kann und Feedback angenommen wird, wenn die ethischen Grundhaltungen beider Positionen sehr weit auseinander liegen. Wahrscheinlicher ist, dass der potenzielle critical

friend letztendlich nicht ausgewählt wird und der Austausch nicht über die Kennlernphase hinausgeht (vgl. ebd., S. 206 ff.).

Zur Etablierung einer professionellen, respekt- und vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrkraft, in unserem Fall Projektteam, und critical friend umfasst der Prozess des Critical friend approach nach dem ursprünglichen Ansatz verschiedene Phasen, wobei Baskerville und Goldblatt fünf Phasen definieren: „Our critical friendship developed through the phases of professional indifference, tentative trust, reliance, conviction, to unguarded conversations“ (ebd. S. 219). Auf die bereits erwähnte Kennlernphase (professional indifference), in der noch eine große Distanz und gewisse Gleichgültigkeit zwischen beiden Parteien herrscht, folgt die tentative-trust-Phase, in der erste Ansätze für eine Zusammenarbeit entstehen und sich langsam ein gegenseitiges Vertrauen aufbaut. In der anschließenden Phase (reliance) ist das Vertrauen gewachsen und Ratsuchende*^r und critical friend können sich immer mehr aufeinander verlassen. Mit dem Abschluss dieser Phase – wobei davon auszugehen ist, dass die Phasen des Beziehungsaufbaus nicht klar voneinander zu trennen sind und fließend ineinander übergehen – ist das Vertrauen ineinander gefestigt und Zweifel an der Beziehung ausgeräumt, womit die vierte Phase (conviction) erreicht ist. In der letzten Phase (unguarded conversations) sind ungehemmte, ehrliche und transparente Gespräche möglich, da beide Seiten einander voll vertrauen.

Die Vorteile des Ansatzes, wie eine externe Expertise, der Zugewinn neuer Perspektiven, ein ge-

meinsamer Dialog und Feedback auf Augenhöhe, haben uns besonders vom Critical friend approach für unser eigenes Projektvorhaben überzeugt. Entsprechend der Projektbedarfe wurde der Ansatz angepasst, sodass das Durchlaufen der fünf Phasen nicht im gleichen Umfang vollzogen werden konnte. In der aktiven, zweijährigen Projektphase, waren die einzelnen Vorhaben eng getaktet und die Ressourcen begrenzt. Aufgrund folgender abweichender Bedingungen wurde der Critical friend approach adaptiert:

Da das Projektvorhaben nicht von einer einzelnen Person durchgeführt wurde, waren bei jedem critical friend Workshop mindestens zwei Teammitglieder*, oft aber das gesamte Team in den Austausch involviert. Das erschien uns sinnvoll, um die Arbeit im Team möglichst transparent und alle auf demselben (Wissens-)Stand zu halten. Umgekehrt wurden auch bis zu drei critical friends eingeladen, um verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen, als auch von den unterschiedlichen Expertisen zu profitieren. Der Fokus lag hierbei stärker auf einzelnen Projektschritten, auf deren Umsetzung und antiziganismuskritischen, sowie ethischen Grundfragen als auf der Selbstreflexion der einzelnen Projektmitglieder*. Deren Selbstreflexion – insbesondere im Hinblick auf Perspektiven und Privilegien – bildete dennoch für Diskussionsthemen eine wichtige Grundlage und wurde bei Bedarf erneut reflektiert. Entsprechend des Feedbackbedarfs im Projekt wurden die critical friends punktuell eingeladen. Die Herausforderung bestand darin, die Balance zwischen der Notwendigkeit fachlicher Unterstützung und einer etablierten Vertrauensbasis in der Zusammenarbeit

zu finden. Ein wesentlicher Vorteil war hier, dass die Arbeitsstelle seit ihrer Gründung im Jahr 2019 die Beziehungen zu Kooperationspartner*innen kontinuierlich pflegt, was den Zugriff auf bereits etablierte Vertrauensverhältnisse ermöglichte. Auch war der Critical friend approach seit Beginn Teil des Projektkonzepts, was eine ausführliche Planung und Vorbereitung der einzelnen critical friends Treffen gewährleistete. Die critical friends förderten die auf verschiedenen Ebenen stattfindenden Diskussionen, einschließlich inhaltlicher, verständnisbezogener, konzeptueller und strategischer Fragestellungen. 2023 wurde bspw. das Spannungsfeld von Bildungsberatung und der häufigen Tendenz, diese vorrangig als Krisenintervention zu nutzen, erörtert. Auch wurden Aufbau, Methoden und Zielgruppe der zu diesem Zeitpunkt noch ausstehenden Weiterbildung diskutiert. Nach Abschluss der Weiterbildung kamen wir wieder zu der Frage, wie lässt sich die Weiterbildung auf die berufliche Bildung transferieren, zusammen. Darüber hinaus wurden die Inhalte für die Handreichung gemeinsam reflektiert. An diesen Beispielen lassen sich die Zeitpunkte, die für die Anwendung des adaptierten Critical friend approach ausgewählt wurden, leicht nachvollziehen: Die critical friends kamen vor und nach der Weiterbildung, sowie zur Reflexion der Projektergebnisse zum Einsatz. Für eine adaptierte Version dieses Ansatzes können wir ein entsprechendes Vorgehen für andere Projekte empfehlen. Um versteckte Faktoren und potenzielle Fehltritte rechtzeitig zu identifizieren, ist es sinnvoll critical friends noch vor dem Beginn des eigentlichen Kernvorhabens, bestenfalls direkt in der Antragsstellung zu Rate zu ziehen. Anschließend kann es hilfreich sein, sich erneut

ihre Unterstützung und ihr Feedback für die Reflexion des Vorhabens und für das weitere Vorgehen zu sichern.

Durch den Austausch mit den critical friends konnten wir wertvolle Erkenntnisse gewinnen, worauf verschiedene Anpassungen im Projekt folgten. Unter anderem haben wir unser Wording im Projekt überdacht und einige Begriffe erweitert oder auch wieder verworfen. Daraus resultierte wiederum eine Überarbeitung des Flyers zur Bewerbung der Weiterbildung, sowie der ersten Entwürfe für Kapitelüberschriften in der Handreichung. Für die Weiterbildung entschieden wir uns nach dem Austausch mit den critical friends, unseren Referierenden mehr Spielraum einzuräumen, um die Gegebenheiten an den jeweiligen Standorten und dort aktuelle Themen stärker einzubeziehen, anstatt linear am geplanten Ablauf festzuhalten.

Der Critical friend approach ist folglich nur wirksam, wenn die Bereitschaft zu Veränderung und ebenso der Handlungsspielraum zu deren Umsetzung gegeben ist. Aufgrund begrenzter Ressourcen oder auch der Überzeugung von den eigenen Ideen, kann es durchaus herausfordernd sein, sich auf Veränderungen einzulassen oder diese einzuleiten. Es gibt jedoch einige Argumente, die gerade auch in der Retrospektive, für Feedback von außen, Anpassungsoptionen im Projektvorhaben und letztlich den Critical friend approach sprechen. In unserem Projekt zu antizipationsmussensibler Bildung, das teilweise auch von Angehörigen der Dominanzgesellschaft durchgeführt wurde, war ganz zentral die Perspektive und Expertise aus den Communitys miteinzubeziehen.

Neben der gemeinsamen Projektdurchführung in Kooperation mit dem DokuZ und der Involvierung des Studierendenverbands als Referierende der Weiterbildung, stellte der Critical friend approach eine weitere Möglichkeit dar, um kontinuierlich im Austausch mit Angehörigen der Communitys zu stehen.

Das Projektziel der Demokratiebildung sollte nicht nur als Inhalt der Weiterbildung gesehen werden, sondern auch aktiv von den Projektdurchführenden im gesamten Projekt angestrebt und umgesetzt werden. Es geht also auch um eine Bildung von Innen. Gerade im Hinblick auf erlernte antiziganistische Vorurteile und Stigmata – von denen auch diejenigen Projektdurchführenden, die als Angehörige der Dominanzgesellschaft, durch ihre Sozialisation nicht frei zu sprechen sind – ist ein bewusstes Zurückführen auf demokratische Werte und eine Reflexion der eigenen Positionierung in den vorherrschenden gesellschaftlichen Machtdynamiken essenziell. Dieser Prozess wird ebenfalls durch den Austausch mit den critical friends, insbesondere wenn diese den Communitys angehören, eingeleitet oder verstärkt.

Nicht zuletzt ist die additional Expertise, die durch die Unterstützung von critical friends gewonnen werden kann, zu betonen. Die Projektdurchführenden bringen zu Beginn eine gewisse Expertise in das Projekt mit ein, die sie mithilfe der critical friends ausbauen und reflektieren können.

Der Critical friend approach hatte insgesamt auf unser Projekt einen sehr positiven Effekt. Die critical friends leiteten sinnvolle und notwendige Reflexionsprozesse ein und gaben wertvolle Tipps, insbe-

sondere im Hinblick auf unerwartete Herausforderungen. Die Etablierung des Critical friend approach auf andere Disziplinen erlebten wir in unserem Projekt daher als sehr wertvoll.

3 Awareness-Konzept

Awareness bedeutet Achtsamkeit oder Bewusstsein. Maser und Sökefeld (2021) sprechen auch von „eine[m] umfassende[n] Bewusstsein für gesellschaftliche Machtstrukturen, Diskriminierungen und d[er] eigene[n] Rolle darin“ (vgl. Maser und Sökefeld 2021, S. 246). Sich auf Wiesental (2021) beziehend, verweisen sie auf zwei Ebenen, die im Konzept der Awareness zum Tragen kommen: Über den bewussten und rücksichtsvollen Umgang mit unseren Mitmenschen hinaus, sind auch die gesellschaftlichen Machtdynamiken, sowie die eigene Positionierung innerhalb dieser und die Reflexion der eigenen Privilegien in Relation und Kontext zu setzen. (vgl. ebd. S. 250; Wiesental 2021, S. 27)

Auf Konferenzen, Seminaren oder Weiterbildungen zielt das Awareness-Konzept folglich darauf ab, die Sensibilität für differente Positioniertheiten innerhalb einer (Teilnehmenden-) Gruppe zu erhöhen und damit ein größeres und gegenseitiges Bewusstsein für und mehr Rücksichtnahme auf unterschiedliche Perspektiven und Vulnerabilitäten zu entwickeln. Zu diesem Zweck werden auf diesen Veranstaltungen immer häufiger Awareness-Beauftragte, im besten Fall als Team, engagiert die durch ein regelmäßiges Feedback an die Teilnehmenden, sowie einem regelmäßigen Austausch mit dem Projektteam zur

Weiterbildung beitragen. Durch den regelmäßigen Austausch können Verletzungen potenziell antizipiert und vermieden, ein sensiblerer Umgang mit bereits geschehenen Verletzungen ausgehandelt und auch die Inhalte der Weiterbildung bei Bedarf immer wieder angepasst werden. Warum wir uns für genau dieses Konzept zur Begleitung unserer Weiterbildung entschieden haben, lässt sich aus der Thematik ableiten. Durch die Auseinandersetzung mit Antiziganismus wird zum einen das allgemeine Bewusstsein für Antiziganismus gefördert, zum anderen werden die Individuen selbst mehr „aware“, sie werden achtsamer gegenüber Antiziganismus und dessen Erscheinungsformen, was wiederum ihre grundlegende Sensibilität und Achtsamkeit im Umgang mit ihren Mitmenschen festigen kann. Entsprechend beschränkt sich der Einsatz von Awarenessbeauftragten nicht ausschließlich auf die Teilnehmenden, sondern bezieht ebenfalls das Team, die Referierenden, sowie die konzeptionelle Ausrichtung des Projekts mit ein. Als Weiterbildungsleitende oder Referierende liegt die Konzentration vorrangig auf der Vermittlung der Inhalte und dem Austausch darüber, weshalb es mitunter herausfordernd sein kann, den Fokus gleichzeitig auf die einzelnen Reaktionen der Personen im Raum zu lenken, potenzielle Verletzungen wahrzunehmen und sich selbst fortlaufend zu reflektieren. Dementsprechend ist die Anwesenheit einer weiteren Instanz hilfreich, die sich explizit auf die Einhaltung eines respekt- und rücksichtsvollen Umgangs der Akteur*innen miteinander konzentriert und die unterschiedlichen Positionierungen auch in die gesellschaftlichen Macht- und Diskriminierungsdynamiken einzuordnen und offenzulegen weiß.

In Anbetracht möglicher oder bereits eingetretener Verletzungen ist es wichtig darauf zu achten, welche persönlichen Erfahrungen die Partizipant*innen mitbringen. Die Gefühle und erlebten Verletzungen aller Anwesenden sind ernst zu nehmen. Rassismus bzw. Antiziganismus betreffend, ist es jedoch wichtig, im Bewusstsein der White Fragility¹ (vgl. DiAngelo 2018) darauf zu achten, dass die Reaktionen von Angehörigen der Dominanzgesellschaft nicht zu einer weiteren Verletzung der Betroffenen von Antiziganismus / Rassismus führen. Die Awareness-Beauftragten entscheiden entsprechend und in Absprache mit den betroffenen Personen zu welchem Zeitpunkt und in welchem Rahmen auf erlebte Verletzungen eingegangen wird. Damit wird deutlich, dass sie nicht nur im Nachhinein Feedback geben, sondern bei Bedarf direkt intervenieren, Empfehlungen aussprechen und grundsätzlich als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Insbesondere im Hinblick auf Angehörige der Dominanzgesellschaft verlangt das Awareness-Konzept im Rahmen einer antiziganismuskritischen Weiterbildung neben dem Blick nach außen, auch Self-Awareness, also eine „kritische Selbstverortung“ (Maser und Sökefeld 2021, S. 247). Der Abbau von antiziganistischen

1 Als Angehörige der Dominanzgesellschaft haben weiße Personen gelernt, sich ausschließlich als Individuen zu identifizieren, ohne Berücksichtigung von Positionierungen und Privilegien, unabhängig von tatsächlichen oder vermeintlichen Zugehörigkeiten, ohne sich dabei in bestehende Machtstrukturen einzuordnen. Werden weiße Personen jedoch mit ihren Privilegien in der Auseinandersetzung mit Rassismus konfrontiert, löst dies verschiedene Abwehrmechanismen (Wut, Scham, Vermeidung etc.) aus, was DiAngelo als „White Fragility“ bezeichnet. Durch diese Abwehrmechanismen wird nicht nur der Fokus von den Erfahrungen der von Rassismus Betroffenen auf die Emotionen weißer Personen verschoben, sie tragen auch zur Aufrechterhaltung der bestehenden, rassistischen Machtdynamiken bei (vgl. DiAngelo 2018). Der Begriff „White Fragility“ weist auf bestimmte privilegierte Positionen hin, lässt dabei jedoch außer Acht, dass es Kontexte gibt in denen auch weiß gelesene Personen u.a. von Antiziganismus und damit von Rassismus betroffen sein können, womit das Konzept wichtige Anhaltspunkte liefert, wie Angehörige der Dominanzgesellschaft ggf. auf Antiziganismus / Rassismus reagieren und welche Auswirkungen diese haben, dessen Bezeichnung jedoch zu fehlinterpretierenden Zuschreibungen führen und daher nicht zweifelsfrei und in jedem Kontext verwendet werden kann.

Strukturen in unserer Gesellschaft ist nur möglich, wenn die Dominanzgesellschaft und ihre Angehörigen bereit dazu sind ihre Privilegien zu erkennen, zu reflektieren, zu teilen und abzugeben.

Dies impliziert auch das Aushalten von negativen Gefühlen, wie Scham oder Wut, welche in Folge der Reflexion der eigenen Positionierung als Angehörige*r der Dominanzgesellschaft in den Machtstrukturen, die Antiziganismus erzeugen und fördern, häufig nach sich ziehen, sowie die Kontrolle damit einhergehender Impulse (vgl. Maser und Sökefeld 2021, S. 262). Auch hier kann die Unterstützung durch Awareness-Beauftragte sehr wertvoll sein, sie werden die negativen Gefühle nicht auflösen, können aber Strategien zum Umgang mit diesen vermitteln und bei Gesprächsbedarf zur Verfügung stehen.

Das Potenzial des Awareness-Konzepts für die Blended-Learning-Weiterbildung wurde nach Projektstart in der aktiven Planungsphase der Weiterbildung erkannt. Mit dem Besuch der Vernetzungstreffen des Förderprogramms „Antirassistische / Rassismuskritische politische Bildungsarbeit stärken!“ der BpB und der RAA Berlin, wurde für das Projektteam ein vertiefter Zugang zum Konzept geschaffen. Das Begleitprogramm zur Projektförderung wie bspw. die Vernetzungstreffen wurden von Awareness-Beauftragten begleitet. Auf den Vernetzungstreffen stärkte ihre Anwesenheit das Gefühl von einem sicheren und respektvollen Austausch. Auch überzeugten ihre unmittelbaren sowie von den Veranstalter*innen und Projekten unabhängigen Reaktionen und Interventionen uns von dem Konzept. Da unser Projektfokus auf der Blended-Learning-Weiterbildung lag, sollte

das Awareness-Konzept vor allem in diesem Rahmen zum Einsatz kommen. Für eine kompetente Anwendung, wurde das Projektteam der Blended-Learning Weiterbildung von zwei Awareness-Beauftragten unterstützt. Rückblickend erachten wir es als sinnvoll ein Awareness-Team bereits von Anfang an in die Projektplanung einzubeziehen, im Idealfall bereits in der Förderung und Ausschreibung. Die Begleitung von Projektveranstaltungen durch Awareness-Teams hätte dementsprechend bereits im benannten Förderprogramm als fester Bestandteil der Förderbedingungen mitgedacht werden und entsprechend zur selbstverständlichen Integration des Awareness-Konzepts in rassismuskritische Projektvorhaben beitragen können.

Auch retrospektiv sind wir noch von dem Awareness-Konzept und der Arbeit von Awareness-Beauftragten überzeugt. Ihre Unterstützung war in vielerlei Hinsicht sehr wertvoll:

Rückmeldungen haben gezeigt, dass die Anwesenheit einer Awareness-Person das Sicherheitsgefühl von Betroffenen auch während unserer Weiterbildung gestärkt hat. Dort kam es zeitweise zu Situationen, in denen die unmittelbare und adäquate Intervention der Awareness-Beauftragten hilfreich war, beispielsweise bei (unbewusst) verletzender Sprache oder unangemessenem Verhalten. Sie schufen vor Ort, sowie auch online, Reflexionsräume, um die Inhalte der Bausteine und den Austausch in der Gruppe zu verarbeiten. Insbesondere nach stark emotional empfundenen Themeneinheiten achteten die Awareness-Beauftragten darauf, nach dem Befinden der Teilnehmenden zu fragen und die

jeweiligen Bedürfnisse zu berücksichtigen, seien es Pausen, Reflexionsrunden oder kurze Bewegungs- und Entspannungseinheiten.

Die regelmäßige Reflexion mit dem Projektteam hat uns ebenfalls positiv beeinflusst, in dem sie uns nach schwierigen Situationen bestärken konnten. Darüber hinaus haben wir die Inhalte und deren Reihenfolge aufgrund des Feedbacks der Awareness-Personen angepasst. Im Fokus stand die Frage, wie viel Belastung man den Teilnehmenden zumuten kann, ohne die Thematik zu verharmlosen, und wie man die Balance findet, zwischen Aushalten und Überforderung oder Verweigerung.

Gleichwohl gab es Weiterentwicklungspotenzial in unserer Anwendung des Konzepts. In der Folge der relativ späten Entscheidung für die Beauftragung von Awareness-Personen kam es zu einigen Herausforderungen, die mit einer vorausschauenden Planung hätten vermieden werden können. Unter anderem wurden die beiden Awareness-Personen aus dem Kreis der Weiterbildungsteilnehmenden angefragt, was für sie letztlich zu einer Doppelrolle führte: Sie waren Teilnehmende und Awareness-Beauftragte zugleich, wodurch sie ihre Aufmerksamkeit splitten mussten und sich weder ausschließlich auf die Inhalte der Weiterbildung noch ausschließlich auf die Aufgaben als Awareness-Person konzentrieren konnten. Mit der Teilnahme an der Weiterbildung ist auch eine Weiterqualifizierung der Awareness-Personen eingegangen, von der auch ihre Awareness-Arbeit profitiert. Dennoch plädieren wir beim Engagement von Awareness-Beauftragten für eine Trennung von einer Teilnahme an einer Weiterbildung und Berufs-

ausübung. Zudem waren laut Aussage für einige Teilnehmende die Doppelrollen der Awareness-Beauftragten verwirrend und lösten Unsicherheiten in der Interaktion aus, weil sie einerseits gemeinsam als Teilnehmende die Weiterbildung besuchten, andererseits aber eine Einschätzung ihrer Aussagen und ihres Verhaltens durch die für Awareness beauftragten Teilnehmer*innen vorgesehen war.

Für künftige Projekte beabsichtigen wir daher Doppelrollen zu vermeiden und vom Projekt ansonsten unabhängige Awareness-Personen zu engagieren. Auch plädieren wir dafür Awareness-Personen im Team pro Standort zu beauftragen. Mit dem Wechsel der Weiterbildung von Heidelberg nach Bielefeld und Tübingen sowie begrenzten Ressourcen war es nicht möglich, an beiden Standorten Awareness-Teams einzusetzen, weshalb pro Standort nur eine Awareness-Personen zum Einsatz kam. Damit entfielen für sie der Austausch über gemeinsam erlebte Situationen und entsprechendes Feedback.

Beide Awareness-Personen stellten sich gut auf den Wechsel zwischen analogen und digitalen Veranstaltungen ein. Nichtsdestotrotz sind Online-Formate mit einigen Herausforderungen für die Awareness-Arbeit verbunden, weshalb wir auch hier empfehlen, so viel wie möglich vor Ort zu veranstalten. Für einen respektvollen Austausch und um die Stimmung der Akteur*innen besser zu erfassen, ist es erforderlich, dass alle Teilnehmer*innen ihre Kameras aktivieren. Dennoch bleibt es eine Herausforderung, Mimik und Gestik über den Bildschirm adäquat zu erfassen. Individuelle Gespräche mit den Awareness-Beauftragten wurden kaum wahrgenommen, was wir

unter anderem auf das Online-Format zurückführen. Ein Vertrauensverhältnis, das sich vor allem durch die persönliche Interaktion und Tür-und-Angel-Gespräche entwickelt, ist aufgrund des Wechsels von analogen und digitalen Blockveranstaltungen nicht im erhofften Umfang entstanden.

Abhängig von der Zielgruppe bzw. Teilnehmendengruppe kann es sinnvoll sein, das Awareness-Team bewusst auszuwählen, wobei ein möglichst heterogenes Team optimal ist. Teilnehmende, die das Gespräch mit Awareness-Beauftragten suchen, befinden sich möglicherweise in einem sensiblen Zustand und fühlen sich voraussichtlich mit Gesprächspartner*innen am wohlsten, die ihre Situation nachempfinden können, d.h. ggf. ähnliche Erfahrungen mit Diskriminierung erlebt haben. Mit einem heterogenen Team, haben die Teilnehmenden die Option ihre Gesprächspartner*innen zu wählen (vgl. Wiesental 2021, S. 41-42).

Durch die (frühzeitige) Integration eines Awareness-Teams in das Projektvorhaben kann das Awareness-Konzept in vielerlei Hinsicht einen erheblichen Mehrwert für Veranstaltungen bieten. Insbesondere Formate, die über Antiziganismus informieren, sensibilisieren und weiterbilden, profitieren von diesem Konzept, da die Inhalte und das Aware-sein sich gegenseitig positiv verstärken können. Darüber hinaus zeigt die Etablierung des Awareness-Konzepts im eigenen Vorhaben, dass eine antiziganismuskritische sowie rassismuskritische Haltung konsequent verfolgt wird, indem sich die Veranstaltenden nicht aus der Verantwortung nehmen die eigene Rolle und Positionierung im Hinblick auf bestehende Machtverhältnisse

zu reflektieren und das Vorgehen und die Inhalte bei Bedarf anzupassen. Wünschenswert wäre, wenn künftig über antiziganismuskritische / rassismuskritische Formate hinaus – in denen meist schon eine gewisse, jedoch ebenso noch entwicklungsfähige Awareness mitwirkt – Veranstaltende Awareness mitdenken und ihre Teilnehmenden ebenfalls dazu anregen.

4 Abschließende Gedanken

Beide Konzepte bilden zusammen ein effektives System, um in antiziganismuskritischen / rassismuskritischen Projekten eine Feedback- und Reflexionskultur zu schaffen. Sie fördern nicht nur die Sensibilität für die eigentliche Thematik, sondern auch für unterschiedliche Perspektiven und Positionierungen aller Beteiligten, sowie die Lernbereitschaft zur eigenen Projekt- und Selbstreflexion und zur Offenheit für Veränderungen. Mit unterschiedlichen Positioniertheiten und Privilegien im Projekt können sie durch einen reflektierten Austausch das Team stärken und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe fördern.

Literatur

Baskerville, D. & Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education* 39(2) Taylor & Francis, 205221.

DiAngelo, R. (2018). *White Fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.

Maser, N. & Sökefeld, N. (2021). Feeling Awareness: Affektive Dynamiken in der rassismuskritischen (Weiter-) Bildung. In H. Dilger & M. Warstat (Hg.), *Umkämpfte Vielfalt. Affektive Dynamiken institutioneller Diversifizierung* (S. 246267). Campus.

Swaffield, S. (2003). *Critical friendship*. (mit einem Beitrag von John Jones). In *Form. Leadership for Learning*. The Cambridge Network. Cambridge University Press.

Wiesental, A. (2021). *Antisexistische Awareness* (2. Aufl.). Unrast Verlag.

4.4

Bildungsberatung in der Hochschul- und Berufsbildung

(Un)Übertragbarkeiten eines schulbezogenen Konzepts

Prof. Dr. Melanie Kuhn

In Kapitel 2.2 wurden problematisierend sehr grundsätzliche Fragen diskutiert, zum Beispiel, warum eine antiziganismussensible Bildungsberatung in den Feldern Berufs- und Hochschulbildung überhaupt erforderlich ist, wenn es sich bei Studierenden und Auszubildenden um bildungserfolgreiche Personen handelt. Oder: Inwiefern reproduzieren Angebote wie eine antiziganismussensible Bildungsberatung Vorstellungen einer besonderen Beratungs- oder Bildungsbedürftigkeit von Personengruppen? Inwiefern leisten sie damit unbeabsichtigt einer Stabilisierung antiziganistischer Stereotype Vorschub? In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Frage, was sich aus dem in der vorliegenden Handreichung von Berry Paskowski (Kap. 3.4) vorgestellten Ansatz einer schulischen Bildungsberatung für einen Transfer auf die Bildungskontexte Hochschule und Berufsbildung folgern lässt. Welche strukturellen und funktionalen Unterschiede zwischen diesen Bildungsbereichen gilt es zu berücksichtigen? Wer sind mögliche Adressat*innen? (Abschnitt 1). Von welchen Des/Interessen der Bildungsinstitutionen ist auszugehen? (Abschnitt 2). Und wie sind diese Unterschiede zu adressieren, will man die Bereitschaft von verantwortlichen Akteur*innen, auch im Sektor der Berufs- und Hochschulbildung eine antiziganismussensible Bildungsberatung zu etablieren und strukturell zu verankern, erhöhen? (Abschnitt 3). Wo liegen geteilte Ansatzpunkte einer Bildungsberatung in diesen unterschiedlichen Bildungsbereichen? (Abschnitt 4) und welche Konsequenzen lassen sich daraus weiterführend ziehen? (Abschnitt 5).

1 Bildungsberatung ... für welche Adressat*innen eigentlich?

Intersektionale Perspektiven (Ganz et al. 2024) sensibilisieren dafür, dass von unterschiedlichen Rassismen betroffene Gruppen häufig gleichzeitig von Klassismus betroffen sind, der sich u.a. in gesellschaftlicher Marginalisierung und in Bildungsbenachteiligung niederschlagen kann. Zunächst Separation und Ausschluss aus dem Bildungssystem, dann Verfolgung und Vernichtung im Nationalsozialismus und die auch danach fortgesetzte gesellschaftliche und politische Marginalisierung antiziganismuserfahrener Personengruppen¹ und massive Diskriminierungserfahrungen in Schulen erschwer(t)en darüber hinaus eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe und erzeug(t)en mitunter prekarierte Bildungsbiografien (Paßquali 2023; Reuter 2023). Nicht selten sind antiziganismuserfahrene Studierende Erstakademiker*innen oder Bildungsaufsteiger*innen in ihren Familien. Wie für alle von Klassismus betroffene Personengruppen kann Bildungsberatung dabei eine strukturelle Maßnahme sein, die einen Beitrag dazu leistet, einer institutionellen Verantwortung gerecht zu werden und Bildungsbedingungen für benachteiligte Gruppen von Studierenden und Auszubildenden zu verbessern. Antiziganismussensible Bildungsberatung

¹ Personen und Personengruppen, die sich in ihren Identitätsentwürfen den Gruppen der Sinti*, Roma* oder Jenischen* als zugehörig positionieren sind in einem hohen Maße von Antiziganismus betroffen. Antiziganismus ist die Hauptursache dafür, dass diese Minderheiten „bis heute als fremd und exotisch wahrgenommen“ werden, dass diese „in der Mehrheitsgesellschaft als Proto- bzw. Archetyp des [Z.] begriffen“ werden und dass deren öffentliche Wahrnehmung bis „heute stark von diesen [Z.]-Repräsentationen bestimmt ist“ (Delfeld 2023, S. 87). Darüber hinaus sind vielfach auch Migrant*innen aus Osteuropa, Fahrende oder auch Angehörige bestimmter Berufe wie etwa Schausteller*innen von antiziganistischer Diskriminierung und Stereotypisierung betroffen (ebd.; Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 3).

denkt dabei zugleich systematisch mit, dass ihre Adressat*innen strukturell und potenziell von antiziganistischer Diskriminierung betroffen sind, zielt auf deren Empowerment und beansprucht, dominanzgesellschaftliche Institutionen für das Thema Antiziganismus zu sensibilisieren und regt diese an, institutionelle Prozesse, Routinen und Strukturen daraufhin zu befragen, inwiefern sie antiziganismusrelevante Effekte haben können.

2 Bildungsberatung... unter Bedingungen von ins- titutionellem Des/Interesse

Dass es überhaupt Bildungsberatung gibt, stellt auch im Regelschulsystem und in sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen eher eine Seltenheit dar. Auch hier ist nach wie vor ein institutionelles Desinteresse an einer Auseinandersetzung mit Antiziganismus und an einem Angebot von Bildungsberatung für antiziganismuserfahrene Personengruppen weit verbreitet. Häufig gibt es erst dann Bemühungen um eine Bildungsberatung, wenn es eine hohe Problemwahrnehmung auf Seiten der Schulen gibt und andere Lösungswege nicht erfolgreich waren. Gängige Praxis ist es dann oftmals, die Minderheitencommunitys² in Form einer Bildungsberatung in einer Art Feuerwehrfunktion in die Problemlösung mit einzubeziehen. Schulen verbinden mit ‚Bildungsberatung‘ in aller Regel die kompensatorische Erwartung, dass antizipierte schulische

Schwierigkeiten von und mit Kindern, von denen sie annehmen, dass sie aus einer der Minderheitencommunitys kommen, durch diese behoben oder zumindest abgeschwächt werden können. Vor dem Hintergrund einer solch defizitorientierten Problemwahrnehmung versprechen sie sich in erster Linie Entlastung und Unterstützung von Bildungsberater*innen und haben dann in aller Regel auch ein hohes Interesse am Angebot einer Bildungsberatung. Dass Hochschulen und Organisationen der beruflichen Bildung überhaupt ein Interesse an der Etablierung von Bildungsberatung haben, kann demgegenüber aus unterschiedlichen Gründen nicht vorausgesetzt werden:

► Das Selbst(miss)verständnis von Hochschulen ist, dass diese diskriminierungsfrei und barrierearm sind. Diese Auffassung nährt sich u.a. aus den für den Hochschulsektor charakteristischen Zugangsbedingungen: Der Regelzugang zu den meisten Studiengängen ist zulassungsfrei oder läuft über einen sogenannten Numerus Clausus und ist so über den erreichten Notenschnitt der allgemeinen, fachgebundenen oder der Fachhochschulreife, strukturiert.³ Alle Studierenden, die die Zugangsbedingungen erfüllen oder, im Falle zulassungsbeschränkter Studiengänge, alle diejenigen, die über den erforderlichen Notendurchschnitt verfügen, erhalten eine Zulassung. Anders als im dualen System beruflicher Bildung, in dem die Arbeitgeber*innen individuelle Bewerber*innen – z.B. nach Bewerbungsgesprächen auswählen – wird die Zugangsberechtigung

² Die Rede von Minderheitencommunitys im Plural verweist dabei auf die Heterogenität von Zugehörigkeitsordnungen und wendet sich gegen homogenisierende Vorstellungen, „Sinti und Roma seien eine im Hinblick auf ihre historischen Erfahrungen, ihre aktuelle soziale Lage sowie auf ihre kulturellen Traditionen, Werte und Normen homogene Gruppe“ (Scherr und Sachs 2018, S. 18).

³ Dass Wartesemester, Praxiserfahrungen etc. z.T. mit einberechnet werden, und dass es mittlerweile daneben auch alternative Zugänge zur Hochschulbildung gibt, ist für das Argument einer personenunabhängigen, scheinbar ‚neutralen‘ Zulassung von Bewerber*innen unerheblich.

zur Hochschule personenunabhängig, ‚neutral‘ und vermeintlich allein leistungsgerecht erteilt.⁴

► In den Feldern der Hochschul- und Berufsbildung herrscht vergleichsweise mehr Anonymität als an Schulen. Hochschul- und Berufsschullehrende können in der Regel keine Rückschlüsse auf den Wohnort, die jeweiligen sozio-ökonomischen Lebensbedingungen oder die Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie mit sozialem, ökonomischem oder kulturellem Kapital ihrer Studierenden und Berufsschüler*innen ziehen. Diese Anonymität führt einerseits zu gleichberechtigteren Teilhabemöglichkeiten und mindert Diskriminierungspotenziale; sie trägt aber paradoxer Weise gleichzeitig dazu bei, die Existenz von Antiziganismus in der eigenen Institution und dadurch systemische Probleme zu verschleiern.

► Bildungserfolgreiche Studierende und Auszubildende aus den Minderheitencommunitys positionieren sich auf Grund von z.T. massiven Diskriminierungserfahrungen und -erwartungen vielfach nicht öffentlich in der Bildungsinstitution (Jonuz und Weiß 2020, S. 260; Pasquali 2023, S. 234; vgl. die Beiträge von Connolly, Kap. 1.3 und Schwaab, Kap. 2.1). Mit dieser Selbstschutzstrategie geht einher, dass sie als Angehörige von Minderheitencommunitys wie auch ihre Erfolge und Bildungsleistungen im wahren Sinne des Wortes mitunter unsichtbar bleiben (Jonuz und Weiß 2020). Diese Unsichtbarkeit schützt

vor Diskriminierung, tradiert aber gleichzeitig die Annahme von Hochschulen und Organisationen der beruflichen Bildung, es gäbe keine Studierenden und Auszubildenden aus den Minderheitencommunitys⁵ bzw. wenn es diese gäbe, dann gäbe es – anders als an Schulen – auch keine institutionellen Probleme, mit diesen. Ist es auf der einen Seite wünschenswert, dass die Felder Hochschule und Berufsbildung – im Vergleich zu Schulen – keine problemorientierte Defizitperspektive auf Studierende und Auszubildende aus den Minderheitencommunitys richten, so geht auf der anderen Seite damit aber zugleich einher, dass mögliche Herausforderungen, die Studierenden aus den Minderheitencommunitys, häufig als Erstakademiker*innen in ihren Familien, *in* und *mit* der Institution erleben können (vgl. Beitrag Kuhn, Kap. 2.2, implizites Wissen, strukturelle Barrieren, Diskriminierungserfahrungen), nicht gesehen werden bzw. sich die Institutionen für deren Behebung nicht zuständig fühlen.

Aus diesen Eigenheiten der Berufs- und Hochschulbildung resultiert die Erfordernis, zunächst ein institutionelles Problembewusstsein für Antiziganismus und ein Verantwortungsbewusstsein für davon strukturell und potenziell betroffene Studierende und Auszubildende in den Feldern der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung zu erzeugen – und dies ohne Benachteiligung zu kulturalisieren und Defizitperspektiven zu reproduzieren.

4 Mit dem Terminus ‚meritokratische Illusion‘ lässt sich dabei beschreiben, dass dabei in der Regel ausgeblendet bleibt, dass die sozialen, familialen und institutionellen Bedingungen für das Erbringen schulischer Leistungen in der Gesellschaft systematisch ungleich verteilt sind (vgl. für die aktuellsten Zahlen: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024).

5 Und hierbei geht es nicht um eine Verantwortungsverschiebung in Richtung antiziganismuserfahrener Personen. Erforderlich ist in erster Linie, dass sich die Felder Hochschule und Berufsbildung als machtvollen Orte der (Re-) Produktion von antiziganismusrelevanten Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen wahrnehmen und sich eigenaktiv mit der Thematik Diskriminierung auseinandersetzen.

3 Bildungsberatung ... unter anderen Strukturen & Bedarfen

Wie verschieben sich Anforderungen an die Tätigkeit einer Bildungsberatung, wenn diese nicht an Schulen, sondern in den Feldern der Berufs- und Hochschulbildung angesiedelt ist?

► Einen wesentlichen Beitrag zum Abbau von Bildungsbenachteiligung leisten schulische Bildungsberater*innen, indem sie Schüler*innen bei der Bewältigung schulischer Anforderungen mit Unterrichtsbegleitung und ggf. auch mit Übersetzungen und mit Hausaufgaben-, Nachhilfe oder Prüfungsvorbereitung unterstützen. Bildungsberater*innen werden dabei in gewisser Hinsicht als Lernhelfer*innen oder Assistenzlehrkräfte im Sinne ihrer Adressat*innen insbesondere auch im Unterricht aktiv (vgl. Beitrag Paskowski, Kap. 3.4). Die Bedarfe von Auszubildenden und Studierenden als bildungserfolgreichen Akteur*innen im Bildungssystem liegen nicht auf Ebene einer Lernassistenz; sie verschieben sich vielmehr von einer assistierenden Bildungsunterstützung in Richtung einer Bildungsberatung im eigentlichen Wortsinn. Jede Bildungsberatung steht in Gefahr, ihre Adressat*innen implizit als unterstützungsbedürftig zu markieren (vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2021, S. 186) und antiziganistische Stereotype – etwa von vermeintlicher Bildungsferne – zu reproduzieren. Sie bietet zudem gerade bildungserfolgreichen Auszubildenden und Studierenden eine nur wenig attraktive Subjektposition (vgl. ausführlicher: Beitrag Kuhn, Kap. 2.2). Die Gefahr einer

institutionsöffentlich sichtbaren Markierung einer spezifischen Bildungsbedürftigkeit schwächt sich allerdings in der hoch- und berufsschulischen Bildungsberatung merklich ab, weil diese ihre Adressat*innen gerade nicht in der Lehre bzw. im Unterricht begleitet, sondern nur außerhalb berät.

► Ein weiterer Tätigkeitsbereich schulischer Bildungsberatung liegt in der Vermittlung und Mediation zwischen Schule und Elternhaus und im Bemühen, Verständnis für beide Seiten zu schaffen (vgl. Beitrag Paskowski, Kap. 3.4). Wenn – anders als im vorgestellten Projekt aus Schleswig-Holstein – schulische Bildungsberater*innen nicht dauerhaft etabliert und grundfinanziert sind und nur in akuten Konfliktfällen an so diffamierten ‚Brennpunktschulen‘ zum Einsatz kommen, dann lässt sich dies als eine ‚Feuerwehrfunktion‘ im Dienste der Institution kritisieren. Auch unter diesen widrigen Bedingungen und unter dem Wunsch mancher Schulen, die vermeintlich Abweichenden repressiv an die Anforderungen der Institution anzupassen, kann von engagierten Bildungsberater*innen eine bedeutsame Arbeit mit Betroffenen geleistet werden, die diese darin unterstützt, diskriminierende Bedingungen in Schulen zu bewältigen. Wenn schulische Bildungsberater*innen aber von Schulen lediglich als ‚Feuerwehr‘ im Konfliktfall ge- bzw. missbraucht werden, dann geraten struktureller und v.a. institutioneller Antiziganismus aus dem Blick. Dass Bildungsberater*innen in einer Feuerwehrfunktion gerufen werden (weil es vermeintliche Probleme oder Konfliktfälle mit Schüler*innen gibt, die den Minderheitencommunitys zugerechnet werden), ist für die Settings Hochschule und Berufsbildung

nahezu ausgeschlossen. Konfliktfälle treten in der Regel allein dadurch nicht mehr auf, dass der spezifische Zwangscharakter der Schule entfällt und diese Bildungsinstitutionen stärker von der Freiwilligkeit der Aufnahme eines bestimmten Studiums oder einer Ausbildung charakterisiert sind⁶. Unzufriedenheiten mit und Schwierigkeiten in dieser späteren Bildungsphase führen eher zu einem Wechsel oder Abbruch der Ausbildung oder des Studiums, werden in der Regel aber nicht als ein offener Konflikt wahrgenommen und bearbeitet.

► Ein nicht unerheblicher Unterschied im Adressat*innenbezug der Bildungsberatung in der Berufsbildung und der Hochschule liegt darin, dass diese – anders als noch im Setting Schule – mit dem höheren Alter der Auszubildenden und Studierenden nicht deren Eltern mit einbezieht. Ist schulische Bildungsberatung mitunter damit konfrontiert, dass Schüler*innen und deren Eltern durchaus unterschiedliche Perspektiven, Einschätzungen, Ansprüche und Problemwahrnehmungen haben können, die es in der Beratung zu relationieren und – zumindest im Mediationsfall – gegenüber der Schule zu vermitteln gilt, kann Bildungsberatung in den Bereichen Hochschul- und Berufsbildung qua eingeschränkterer Adressat*innenschaft auf eine weniger komplexe Beratungskonstellation setzen.

⁶ Die Schulpflicht endet in den meisten Bundesländern nach 12 Jahren, wobei sich die Vollzeitschulpflicht auf die Grundschule und die weiterführende Schule erstreckt (9 bis 10 Jahre) und die Teilzeit- bzw. Berufsschulpflicht in der Regel 3 Jahre dauert.

4 Bildungsberatung ... unter geteilten Anforderungen

Was bleibt an Übertragungsmöglichkeiten des genuin schulisch ausgerichteten Konzepts einer Bildungsberatung, wenn es weniger um eine assistierende Bildungsunterstützung, nicht mehr um Mediation gehen kann und auch Eltern als Teiladressat*innen nicht mehr einbezogen sind? Eine ganze Menge: Das Kerngeschäft einer Bildungsberatung; die Beratung in ihrem eigentlichen Sinne, die sich zu einem Empowerment ihrer Adressat*innen verpflichtet.

► Eine Bildungsberatung zu institutionellen Anforderungen im Hier und Jetzt zielt darauf, implizite Regeln und Routinen der Institution Schule, Berufsschule oder Hochschule explizit zu machen und über oftmals unausgesprochene Erwartungen zu informieren. Sie zielt auf eine Stärkung der Auszubildenden und Studierenden im Diskriminierungsfall, klärt über Beschwerdemöglichkeiten auf und unterstützt bei Bedarf.

► Wie im schulischen Feld der Regelschule oder in sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen Berufsberatung angeboten wird, gilt es auch in den Bereichen Berufsbildung und Hochschule mit Zukunftsbezug zu beraten: Welche weiteren Möglichkeiten nach meiner jetzigen Ausbildung, meines Studiums sind denkbar? Wie unterscheiden sich eine Meister- und eine Techniker Ausbildung? Welche Praktika können Türen öffnen? Lohnt es sich, in einem Masterstudium einen anderen Schwerpunkt zu vertiefen, welche Optionen für eine Promotion gibt es? Und nicht zuletzt, welche

Zugangsvoraussetzungen braucht es, welche Förder- und Stipendienmöglichkeiten gibt es? In diesem Sinne handelt es sich um Aufgabenstellungen einer ‚allgemeinen‘ Bildungsberatung, die aber darüber hinaus für die möglicherweise ‚spezifischen‘ Bedarfe von Studierenden und Auszubildenden aus den Minderheitencommunitys, z.B. als Erstakademiker*innen in ihren Familien und/oder als Betroffene von antiziganistischer Diskriminierung, in besonderer Weise sensibel ist.

► Bildungsberater*innen sollten darüber hinaus den Mitarbeiter*innen der Bildungsinstitution als Ansprechpartner*innen zur Verfügung stehen. Sie sensibilisieren dort für das Thema Antiziganismus, wenden sich gegen kulturalisierende Problemdeutungen, und können einen Beitrag zu einer spezifisch antiziganismuskritischen und allgemein differenzsensiblen Reflexion der Bildungsinstitution leisten. Welche institutionellen Barrieren gibt es für wen? Wer wird bevorteilt? Wer ist sichtbar? Wer spricht? Reproduzieren intern verwendete Bildungsmaterialien (z.B. in den Lehramts- oder weiteren bildungswissenschaftlichen Studiengängen, Geschichts- und Politikwissenschaften oder auch im Unterricht der Berufsbildung) Antiziganismus?

5 Bildungsberatung... and beyond

Dass es ein Ertrag schulischer Bildungsberatung ist, antiziganismuserfahrene Personen zu empower und im Diskriminierungsfall zu unterstützen ist unumstritten. Bildungsberatung wird allerdings mitunter aber auch dafür kritisiert, einseitig Schüler*-

innen aus den Minderheitencommunitys und deren Familien kompensatorisch an hegemoniale schulische Normen und Standards anzupassen, ohne zugleich eine diskriminierungskritische Reflexion institutioneller Diskriminierungs- und Exklusionsprozesse zu leisten und ohne Antiziganismus als dominanzgesellschaftliches Problem in den Blick zu nehmen (vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2021, S. 186). Dies ist unseres Erachtens allerdings weniger ein Argument gegen Bildungsberatung, sondern vielmehr ein engagiertes Plädoyer dafür, es nicht allein bei einer solchen zu belassen. Nimmt man ernst, was Radtke bereits 1995 (S. 856) als einen „pädagogisch halbierten Anti-Rassismus“ problematisiert hat, nämlich „erziehend auf den Menschen ein[zu]wirken“ und dabei die „institutionelle Seite des Problems außer Reichweite [zu] verleg[en]“, dann bedeutet das, Bildungsberatung systematisch mit einer antiziganismuskritischen Sensibilisierung der Bildungsorganisationen und ihrer Akteur*innen zu verschränken. In dieser Hinsicht ist Bildungsberatung u.E. eine notwendige Maßnahme, die gerade dann einen Beitrag zu einer Schaffung gleichberechtigter Teilhabemöglichkeiten leisten kann, wenn sie dabei die Institution systematisch in die Verantwortung nimmt.

Literatur

Allianz gegen Antiziganismus (2017). *Antiziganismus - ein Grundlagenpapier*. <https://zentralrat.sintiundroma.de/wp-content/uploads/2016/09/grundlagenpapier-antiziganismus-version-16.06.2017.pdf> [Zugriff am 14.11.2024].

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung* (1. Aufl.). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw> [Zugriff am 14.11.2024].

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2021). *Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus*. Bundesregierung.

Delfeld, J. jr. (2023). Sinti und Roma – Eine Facette im sozialen Differenzial der Stadt Landau. In B. Pusch, S. Spieker & C. Horne (Hg.), *Heterogenität und Diversität in Städten mittlerer Größe. Das Beispiel Landau in der Pfalz* (S. 85–106). Springer.

Ganz, K., Hausotter, J. & Köster-Eiserfunke, A. (2024). The Intersectional Multilevel Approach: Linking Subject, Discourse, and Social Structure in Welfare State Research. In B. Akkan, J. Hahmann, C. Hunner-Kreisel & M. Kuhn (ed.), *Overlapping Inequalities in the Welfare State. Strengths and Challenges of Intersectionality Framework* (S. 51–67). Springer nature.

Jonuz, E. & Weiß, J. (2020). *(Un-)Sichtbare Erfolge. Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland*. Springer.

Pasquali, S. (2023 [2021]). Schule – für Sinti* und Roma* ein Ort, der Kraft kostet. In D. Strauß (Hg.), *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland* (S. 227–242). Springer.

Radtke, F.-O. (1995). Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik* 41(6), S. 853–864.

Reuter, F. (2023 [2021]). Antiziganismus und Bildungsgeschichte. In D. Strauß (Hg.), *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland* (S. 73–99) Springer.

Scherr, A. & Sachs, L. (2018). *Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen*. BpB.

4.5

Online zugängliche Bildungsmaterialien für eine anti-ziganismuskritische Bildung

Potenziale & Herausforderungen

Judith Pendzialek

Bildungsmaterialien möglichst barrierefrei und niedrigschwellig, auch außerhalb institutionalisierter Bildungsangebote einem größeren Adressaten*innenkreis überregional zugänglich zu machen, ist ein zentraler Anspruch einer Demokratisierung von Wissen, dem über digitale Bildungsmaterialien begegnet werden kann. Für den gesellschaftlich weitgehend dethematisierten Gegenstand Antiziganismus sind die Potenziale, die digitale Bildungsmaterialien bieten können, dabei von besonders großer Bedeutung, wie im Folgenden skizziert.

Mit dem fehlenden gesellschaftlichen Bewusstsein für Antiziganismus geht häufig auch eine geringe Aufmerksamkeit für die Thematik in den verschiedenen Institutionen des Bildungssystems einher. In den allgemeinbildenden Schulen, die auf eine breite und vielfältige Wissens- und Kompetenzvermittlung angelegt sind, ist die Thematisierung von Antiziganismus zumeist auf den NS-Völkermord beschränkt, was die Schlussfolgerung zulässt, dass in der berufsspezifischen (Aus-) Bildung an Hochschulen und in der beruflichen Bildung eine noch größere Dethematisierung stattfindet (vgl. Rath und Spielhaus 2021, S. 63; BMI 2021, S. 169). Eine antiziganismuskritische (Selbst-) Reflexion der Bildungsinstitutionen bleibt überdies weitgehend aus. (Berufs-) Schüler*innen und Studierende aus den Communitys erleben ihren jeweiligen Bildungsort vielfach nicht als *Safe/r Space*. Die Betroffenen sind struktureller Diskriminierung ausgesetzt, die auf allen Ebenen des Bildungssystems stattfindet, angefangen bei Formen von Alltagsrassismus bis hin zu einer institutionellen Diskriminierung (Strauß 2021, S. 57-58; BMI

2021, S. 183 ff.). Das Recht auf eine gleichberechtigte Teilhabe bleibt nach wie vor für zu viele von Antiziganismus Betroffene eingeschränkt oder sogar verwehrt. Zudem kommunizieren viele Studierende und Auszubildende ihre Zugehörigkeit aufgrund erlebter oder erwarteter Diskriminierungserfahrungen nicht. Infolgedessen nehmen viele Hochschulen und Ausbildungsbetriebe an, dass ihre Institution nicht von Antiziganismus Betroffenen besucht wird, wodurch sie keine Notwendigkeit für die thematische und reflexive Auseinandersetzung mit Antiziganismus sehen (vgl. Beitrag Connolly, Kap. 1.3).

Unser Bildungsmaterial möchte daher einen Beitrag für eine antiziganismuskritische Sensibilisierung der Institutionen und ihren Akteur*innen leisten und ihren Blick auf Antiziganismus als gesellschaftliches und institutionelles Problem schärfen. Das Material ist für die Erwachsenenbildung¹ vorgesehen und richtet sich entsprechend unserer Zielgruppen in erster Linie an Lehrende, Ausbildungsberater*innen, Mitarbeiter*innen der Hochschulverwaltung und der Studienberatung. Einzelne Elemente der Bildungsmaterialien können auch in der Arbeit mit Studierenden oder Auszubildenden genutzt werden.

¹ Mit einer einfachen Recherche in den digitalen Suchmaschinen tauchen auch unter dem Stichwort der Erwachsenenbildung vorrangig Materialien für die Anwendung in der Kinder- und Jugendbildung – schulisch und außerschulisch – auf, weshalb wir die Ausrichtung unserer Materialien auf die Erwachsenenbildung betonen.

1

Worin liegen die Potenziale digitaler, online zugänglicher Bildungsmaterialien?

Digitale, online zugängliche Bildungsmaterialien bieten ganz themenunabhängig viele Vorteile, zentral hierbei ist der niedrighschwellige Zugang: Die Materialien sind durch die Möglichkeiten der Online-Recherche leicht zu finden, sie stehen zur sofortigen Verwendung und auf unserer Homepage auch kostenlos zur Verfügung und ermöglichen durch ihre dortige Einbindung einen direkten Zugriff auf weitere Informationen und Materialien. Die Angebote (analoger) Materialien zu Antiziganismus in der Erwachsenenbildung sind noch nicht ausreichend sichtbar, sowie in ihrem Umfang ausbaufähig. Vor allem die analoge Produktion dieser Materialien kann viele Ressourcen, wie zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen, beanspruchen. Unser Material steht beispielhaft für eine effiziente, aber niedrighschwellige Produktion mit begrenzten Ressourcen. Für die Erstellung unserer Materialien nutzten wir beispielsweise Plattformen wie Prezi, Sway, wix und Canva. Letztere beiden verfügen über eine kostenlose Version.

Darüber hinaus ist die Möglichkeit der Anpassung und Optimierung online zugänglicher Bildungsmaterialien durch die Ersteller*innen ein großer Vorteil. Online-Materialien können zumeist durch Online-Editors und digitale Werkzeuge immer wieder überarbeitet werden und sind dadurch besonders geeignet für Wandel im Forschungsfeld. Der Veränderbarkeit von Materialien sind jedoch auch Grenzen zu setzen, insbesondere im Hinblick auf die Vulnera-

bilität und den Schutz beteiligter Kooperationspartner*innen, die von Antiziganismus betroffen sind. Es ist darauf zu achten, dass die Inhalte der Materialien nicht zu ihrem Nachteil verändert werden. Um dieses Risiko so gering wie möglich zu halten, entschieden wir uns insofern auch gegen eine Veröffentlichung unserer Materialien in Form des aktuell sehr beliebten Formats der *Open Educational Ressources*, kurz OER. Deren Grundsatz ist die Arbeit mit freien Lizenzen, auf Basis dieser die Materialien entsprechend unterschiedlicher Bedarfe verändert werden können. Eine freie Lizenz ist jedoch aus benannten Gründen mit unserer Maxime nicht zu vereinbaren.

Über ihre Bildungsfunktion hinaus bieten digitale, online zugängliche Bildungsmaterialien viel Potenzial für Vernetzung und Kooperation. Durch die digitalen Online-Materialien kann der Wissensaustausch zwischen Lernenden, zwischen Akteur*innen des Feldes und der Dialog dieser beiden Gruppen untereinander gestärkt werden. Neue Peer-to-Peer- oder Projektkooperationen können entstehen und das Peer-to-Peer-Netzwerk wird erweitert. Neben der Einbindung der eigenen Materialien in die Homepage, bietet es sich dementsprechend an, weitere Anlaufstellen und Materialien aufzuführen und zu verlinken. Mit der Liste der Bildungsressourcen, kann das Thema Antiziganismus so in seiner Breite stärker abgedeckt werden, Medien anderer Institutionen und diese selbst werden beworben und vergrößern ihre Sichtbarkeit. Fachfremde erhalten nicht nur leichter Zugang zu Thema und Materialien, sondern auch zum in der Bildungsarbeit gegen Antiziganismus aktiven Institutionen- und Personenkreis, wodurch deren Anliegen gezielt an die passenden

Ansprechpartner*innen getragen werden können. Die Liste der Bildungsressourcen als Teil unserer Bildungsmaterialien soll somit nicht nur zur (Weiter-) Bildung und Sensibilisierung hinsichtlich des Gegenstands Antiziganismus beitragen, sondern auch entsprechende Netzwerke stärken und erweitern.

Die Zielgruppe der Akteur*innen aus Hochschule und beruflicher Bildung – Dozierende, Lehrende, Verwaltungsfachangestellte, Berater*innen, Prüfer*innen etc. – ist sehr heterogen, was eine adressat*innengerechte Dissemination der Bildungsmaterialien vergleichsweise herausfordernd macht. Durch den Online-Zugang sind Bildungsmaterialien für unterschiedliche (Berufs-) Gruppen, sowie deren Institutionen zugänglicher und nicht länger ortsgebunden. Online-Materialien ersetzen nicht den persönlichen Dialog und die analogen Angebote, aber sie stellen eine sinnvolle und zeitgemäße Ergänzung zu diesen dar.

Unsere Bildungsmaterialien umfassen verschiedene Medienformate, um unterschiedliche Aneignungsmöglichkeiten zu eröffnen. Neben einer Handreichung bieten wir einen Podcast mit zwei Folgen, der Einblicke und Reflexionen zur Weiterbildung enthält. Ergänzend dazu gibt es eine Liste mit Bildungsressourcen sowie einen inhaltlichen Ausschnitt aus einem Modul (vgl. Beitrag Küßner, Kap. 3.2.) in Form einer interaktiven Präsentation mit dem Programm Prezi. Durch diese Kombination wird sowohl die visuelle als auch die auditive Aneignung angesprochen. Damit können die unterschiedlichen Bedürfnisse der Rezipient*innen berücksichtigt und die Attraktivität des Materials gesteigert werden.

Eine mediale Repräsentation der Akteur*innen aus den Communitys und ihrer Themen kann deren Voicing bestärken, Sichtbarkeit und Reichweite in der Gesellschaft werden erhöht. Auch digitale, online zugängliche Bildungsmaterialien, die entweder von Akteur*innen aus den Communitys erstellt oder an denen sie mitgewirkt haben und die von denselben Effekten profitieren, zählen dazu. Gleichzeitig können die Angehörigen aus den Communitys aus einem größeren Pool an Medienformaten auswählen, wodurch sie für ihre öffentliche Repräsentation mehr Handlungsspielräume gewinnen.

Das (Forschungs-) Feld Antiziganismus ist so fluide wie von kontroversen Debatten geprägt. Kontinuierlich werden bspw. Begrifflichkeiten um diese spezifische Form des Rassismus oder das Gendern der Selbstbezeichnungen der Minderheitencommunitys diskutiert. Vor diesem Hintergrund ist es für die Entwicklung von Bildungsmaterialien im Sinne ihrer Rezipient*innen sinnvoll, sich als Herausgeber*innen begründet für eine Bezeichnungspraxis zu entscheiden, gleichzeitig jedoch auf Alternativen hinzuweisen, um die Kontroversität um die Begriffe zu verdeutlichen und Rezipient*innen zur selbstständigen Meinungsbildung anzuregen (vgl. Beitrag Kreuz, Kap. 3.1). Forschung wie aktivistische Positionen befinden sich stetig im Fluss, weshalb die Offenheit und Bereitschaft notwendig ist, die eigene Position und die daran ausgelegten Materialien anzupassen, wenn adäquate und gut begründete Alternativen auftauchen.

2 Welche Herausforderungen treten in der Erstellung digitaler, online zugänglicher Bildungsmaterialien zum Gegenstand Antiziganismus auf und wie kann diesen konzeptionell und (medien-)didaktisch begegnet werden?

Mit der Entwicklung unserer digitalen Bildungsmaterialien sind uns in erster Linie Herausforderungen in Bezug auf benannte Vulnerabilität der von Antiziganismus Betroffenen begegnet:

Ein Kernprinzip unseres Projekts und dessen Vorhaben ist die Sensibilisierung für Antiziganismus unter dem Anspruch, diesen möglichst wenig zu reproduzieren und sekundären Rassismus zu vermeiden. Für eine Rassismusform, die zwar höchst normalisiert und legitimiert ist, die aber zugleich in der Gesellschaft wenig thematisiert wird, ist es erforderlich, zunächst ein Bewusstsein bei den Adressat*innen des Bildungsmaterials zu schaffen. Die Verdeutlichung des Phänomens Antiziganismus anhand von Beispielen tradierter Stereotype und Vorurteile kann Antiziganismus und die diesem zu Grunde liegenden Differenzkategorien reproduzieren, was wiederum die Unterscheidung von „wir“ und „die Anderen“ verstärkt und entsprechend Otheringprozesse befördert. Eine didaktisch intendierte Dekonstruktion gesellschaftlicher antiziganismus-relevanter Differenzkonstruktionen ist kaum möglich, ohne diese auch aufzurufen. Ein solches Reifizierungsdilemma kann nicht aufgelöst, sondern nur abgeschwächt werden. Mit der Entwicklung der Materialien findet also ein stetiges Abwägen von notwendigen Il-

lustrationsmomenten und dabei unvermeidbaren aber möglichst abgeschwächten Reproduktionsprozessen statt. Um diesem Dilemma adäquat zu begegnen, ist neben dessen Bewusstmachung, die Einbindung der Inhalte in ihren Kontext essenziell. Exemplarisch kann hierzu der Projekt-Podcast genannt werden. Dabei werden nicht lediglich die Aufnahmen zur Verfügung gestellt, sondern der Podcast wird zeitlich eingeordnet, es wird beschrieben in welchem Rahmen er entstanden ist, die Perspektiven, aus denen gesprochen wird, werden deutlich gemacht. Dadurch ist zu einem späteren Zeitpunkt möglich, die Aussagen im Podcast einzuordnen und nachzuvollziehen, welche Positionierungen durch die Projektbeteiligten und welche Perspektiven aus Bildung und Forschung zu diesem Zeitpunkt vertreten wurden. Möglicherweise werden bis dahin neue Erkenntnisse ausgearbeitet und einige Inhalte des Podcasts gelten ggf. als überholt. Durch die Einordnung der Inhalte in ihren Kontext können die Hörenden die Aktualität und die Gültigkeit der Inhalte noch einmal selbst prüfen.

In repräsentationskritischer Hinsicht gilt es bei online zugänglichen Bildungsmaterialien wie bei allen Materialien zu Antiziganismus zu fragen „Wer spricht? Wer kommt im Material zu Wort und wer ist befugt, wen oder welchen Gegenstand in welcher Weise zu repräsentieren?“ Es bedarf einer Sensibilität und Reflexivität gegenüber den unterschiedlichen Positioniertheiten, sowohl im Hinblick auf das Material als auch auf die Projektbeteiligten. Mit der Frage, wer repräsentiert was im Material, ist also auch wieder darauf zu achten, dass Phänomen und Lebenswelten nicht irrtümlich miteinander verwoben werden (vgl. Beitrag Kreuz, Kap. 3.1).

Darüber hinaus wird die Multiperspektivität auf den Gegenstand durch die unterschiedlichen Positioniertheiten abgebildet, wodurch das Material eine diversitätsorientierte Struktur gewinnt und zu einem anschließenden Diskurs einlädt. Mit der Co-Autorenschaft der beiden projektdurchführenden Institutionen, dem Dokumentationszentrum Deutscher Sinti und Roma, sowie der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurde, eine multiperspektivische Grundlage für die Online-Materialien geschaffen.

Um die Reproduktion von Antiziganismus und Othering zu vermeiden, ist ebenso der oft artikuliert dominanzgesellschaftliche Wunsch nach identifizierendem Wissen über die vermeintlich „Anderen“ zu frustrieren und stattdessen Wissen über die Geschichte und gesellschaftliche Funktion von Antiziganismus zu vermitteln. In unseren Materialien, beispielsweise in unserer Handreichung, wird beabsichtigt, einer Verflechtung von Antiziganismus als historisch und gesellschaftlich gewachsenes Phänomen der Dominanzgesellschaft und den Lebenswelten der von Antiziganismus Betroffenen entgegenzuwirken. Dies soll auch das Verständnis für die Heterogenität der Betroffenen fördern und einer synonymen Verwendung der Fremdbezeichnung mit der zahlenmäßig größten Betroffenengruppe, der Sinti* und Roma*, entgegenwirken. In online zur Verfügung gestellten Materialien, deren Verwendung, abgesehen von deren Lizenzierung, nicht nachverfolgt werden kann, sollten diese von Vorurteilen geprägten Erwartungen in den Materialien, ausgeräumt werden.

Im praxisbezogenen Modul der Weiterbildung wurden darüber hinaus gemeinsam mit den Partizipant*innen weitere Ideen für Bildungsmaterialien entwickelt, wie beispielsweise der benannte Projekt-Podcast, für den die Teilnehmenden O-Töne einsprachen. Letztendlich hoffen wir mit den Bildungsmaterialien, mit der Darstellung ihrer Potenziale und durch das Offenlegen der Herausforderungen das Interesse und die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Thematik Antiziganismus zu stärken, Akteur*innen mehr Auswahl und Vielfalt an Materialien zu bieten und zu motivieren, eigene Veranstaltungen und Projekte durchzuführen.

Literatur

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2021). *Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation*. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Bundesregierung.

Rath, I. & Spielhaus, R. (2021). *Schulbücher und Antiziganismus: Zur Darstellung von Sinti und Roma in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern*. Eckert. Dossiers 3. <https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/323/11428.pdf?sequence=13&isAllowed=y> [Zugriff am 28.07.2025]

Strauß, D. (2021). *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland*. Springer Fachmedien.

5.0

**Von der Hochschule
in die Berufsbildung:
Transfer der Blended-
Learning-Weiterbildung
„Antiziganismussensible
Bildungsberatung und
Demokratiebildung“**

Nadine Küßner, Judith Pendzialek

Neben Hochschulen spielen Institutionen der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle für den beruflichen Einstieg. Allerdings zeigt der Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus (BMI 2021), dass auch die berufliche Bildung nicht frei von strukturellem und institutionellem Antiziganismus ist. Der Transfer der Weiterbildung „Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung“ von der Hochschule in die berufliche Bildung erfordert daher eine differenzierte Auseinandersetzung mit den spezifischen Rahmenbedingungen und der Diversität der Zielgruppen in beiden Bildungsbereichen.¹

Die berufliche Bildung ist ein sehr diverses Feld, das sich nicht nur von Bundesland zu Bundesland unterscheidet, sondern sich auch in drei unterschiedliche Sektoren der beruflichen Ausbildung aufteilen lässt. Neben dem dualen System, bei dem die Ausbildung sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule vollzogen wird und der Fokus mehr auf der praktischen Arbeit im Betrieb liegt, gibt es noch das Schulberufssystem und den Übergangssektor (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Das Schulberufssystem ergänzt das duale System und bietet besonders in Bereichen ohne stark ausgeprägte betriebliche Strukturen Ausbildungsalternativen. Es umfasst berufliche Bildungsgänge, die vollständig an berufsbildenden Schulen stattfinden und nicht dual organisiert sind. Neben Berufsfachschulen, Fachschulen, Berufskollegs und Fachober-

schulen gehören vollzeitschulische Ausbildungszweige wie z.B. die Ausbildung zum*r Erzieher*in dazu. Der Übergangssektor bildet den Bereich in der beruflichen Bildung ab, in dem junge Menschen unterstützt werden, die nach der Schule keinen direkten Übergang in eine duale Berufsausbildung, Studium oder Erwerbstätigkeit schaffen. Neben Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und Einstiegsqualifizierungen (EQ) durch betriebliche Praktika, sind schulische Maßnahmen im Rahmen von Berufsvorbereitungsklassen (BVJ) sowie spezielle Maßnahmen für Geflüchtete darunter verortet. Der Übergangssektor steht in der Kritik, vor allem „Warteschleifen“ zu schaffen, anstatt die Chancen der Teilnehmenden nachhaltig zu verbessern (vgl. Anslinger und Klee 2023, S. 7). Überrepräsentiert in diesem Sektor sind Menschen mit geringem sozioökonomischem Status, Migrationsgeschichte, Fluchterfahrung oder Lernbeeinträchtigung (ebd., S. 11 ff). Trotz umfangreicher Forschung bleiben Zuweisungspraxis und Förderziele des Übergangssektors weitgehend intransparent, was eine grundlegende Revision erfordert (vgl. Büchter 2017, S. 84 f). Im Jahr 2023 entfielen rund 27 % der Neuzugänge in die berufliche Bildung auf den Übergangssektor (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 176). Die Ergebnisse der aktuellen RomoKher-Studie verdeutlichen, dass sich Barrieren zunehmend von der schulischen zur beruflichen Ausbildung verlagern. Dies führt zu einer erheblichen Bildungsbenachteiligung von Sinti* und Roma*, wie der alarmierend hohe Anteil an Personen ohne beruflichen Abschluss zeigt (Scherr 2021). Angesichts dieser Herausforderungen sollte im Bereich der beruflichen Bildung der Übergangssektor verstärkt im

¹ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Zielgruppen an Hochschulen finden Sie in dem Beitrag von Nadine Kießner in Kapitel 3.2 „Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen“ und in dem Beitrag von Melanie Kuhn in Kapitel 2.2 „Antiziganismuskritik und Bildungsberatung in der Hochschul- und Berufsbildung“ in dieser Handreichung.

Kontext einer antiziganismussensiblen Bildung betrachtet werden, um bestehende Bildungsungleichheiten gezielt abzubauen.

Das Hochschulangebot ist vielfältig: Universitäten bieten ein breites Studienangebot mit Schwerpunkt auf wissenschaftlicher Forschung und Lehre und bilden den Großteil der Studierenden aus. Der Zugang erfordert meist das Abitur² und teilweise das Erreichen eines Numerus Clausus in bestimmten Studiengängen. Fachhochschulen (FHs) zeichnen sich durch praxisorientierte Forschung und Lehre aus und erfüllen einen eigenständigen Bildungsauftrag (vgl. KMK 2021, S. 163). In Baden-Württemberg spezialisieren sich Pädagogische Hochschulen (PHs) auf Lehramtsstudiengänge und Bildungswissenschaften mit einem Fokus auf Didaktik und Praxis. Ergänzend gibt es Kunst- und Musikhochschulen sowie duale Hochschulen, die Studium und praktische Ausbildung verbinden. Trotz der Vielfalt im Hochschulbereich und der relativen Anonymität der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen greift die Annahme, dass diese Institutionen diskriminierungsfreie Lernorte seien, zu kurz. Zwar können Studierende durch ihre Volljährigkeit und die Anonymität potenziell weniger direkt diskriminiert werden, jedoch bleiben sie vor strukturellen und institutionellen Diskriminierungen nicht geschützt (vgl. Beitrag Küßner, Kap. 3.2). Anders gestaltet sich dies in der beruflichen Bildung, wo viele Minderjährige die Berufsschule besuchen und die fehlende Anonymität der schulischen Strukturen die Ge-

fahr direkter Diskriminierung erhöht. Dadurch sind Berufsschüler*innen häufig verstärkt direkter Diskriminierung ausgesetzt, beispielsweise aufgrund einer sozial stigmatisierten Wohnadresse. Dies zeigt sich z.B. bereits bei der Ausbildungsplatzvergabe in der dualen Ausbildung, wo Bewerber*innen mit Migrationsgeschichte systematisch benachteiligt werden. Ein weiterer zentraler Unterschied liegt in der Verantwortung und Unterstützung in Krisensituationen. An Hochschulen gibt es Anlaufstellen wie Gleichstellungsbüros oder Antidiskriminierungsstellen. In der beruflichen Bildung hingegen gibt es solche Angebote meist nur in großen Unternehmen wie Mercedes³, Bosch⁴ oder Roche⁵ sowie in Kommunen. In kleineren und mittelständischen Betrieben (KMU) oder in rein schulischen Ausbildungszweigen, wie etwa bei der Erzieher*innen-Ausbildung, fehlen diese Anlaufstellen häufig, was zu einem Mangel an institutioneller Unterstützung für diskriminierungserfahrene Personen führt. Zwar gibt es Ausbildungsberater*innen, die in Konfliktsituationen zwischen Ausbildungsbetrieb und Auszubildenden vermitteln, jedoch sind sie in der Regel über den Kontakt des Betriebs eingebunden und daher nur eingeschränkt als unabhängige Anlaufstellen zu betrachten. Diese Rahmenbedingungen bedingen Abbrüche der Berufsausbildung aufgrund von Diskriminierungserfahrungen – etwa antiziganistischen Vorfällen – die nicht offen angesprochen werden (Strauß 2021). Diese Dynamik unterstreicht die Dringlichkeit, eine antiziganismussensible Lern-

2 Daneben ermöglichen die Fachhochschulreife, die fachgebundene Hochschulreife und etwa auch ein Meisterabschluss wie eine abgeschlossene Berufsausbildung mit dreijähriger Berufstätigkeit Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen (vgl. KMK 2015).

3 <https://group.mercedes-benz.com/nachhaltigkeit/gesellschaft-governance/compliance-integritaet/bpo.html>

4 <https://www.bkms-system.net/bkwebanon/report/clientinfo?cin=18RB2&c=-1&language=eng>

5 <https://code-of-conduct.roche.com/de/verweise.html>

kultur auch in der beruflichen Bildung zu fördern und strukturelle Probleme gezielt anzugehen. Die Heterogenität der Zielgruppen erfordert, dass neben Berufsschullehrenden auch Verantwortliche für Ausbildung und Diversität in Kammern und Personalabteilungen großer Betriebe sensibilisiert werden sollten. Sie müssten befähigt werden, Antiziganismus zu erkennen und diskriminierende Strukturen abzubauen. Ebenso wichtig ist die Ansprache der Ausbilder*innen im Rahmen der Weiterbildung gemäß der Ausbilder*innenverordnung, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken.

In der Umsetzung unserer Weiterbildung ‚Antiziganismussensible Bildungsberatung und Demokratiebildung‘ an Hochschulen zeigte sich, dass eine offene und unabhängige Bewerbung nicht die erhoffte Breite an Teilnehmenden erreichte und so nur bedingt unsere Zielgruppe der institutionell verantwortlichen Hochschulmitglieder (wie Lehrende, in der Verwaltung tätige Personen, etc.) erreichen konnten. Eine stärkere Einbettung der Weiterbildung in das Weiterqualifikationsangebot der Hochschule hätte der von uns erwünschten Heterogenität der Zielgruppe mehr Rechnung getragen und Wirksamkeit ermöglicht, wenn stärker auch Personen in institutioneller Verantwortung hätten erreicht werden können. Angesichts der begrenzten Projektlaufzeit und dem langen Vorlauf, den es benötigt, um Angebote an unterschiedlichen Hochschulen im Weiterbildungsangebot zu verankern, war dies ein kaum umsetzbares Ziel. Für den Transfer der Weiterbildung in die berufliche Bildung ist es deshalb anzuraten, die Ressourcen gezielt darauf zu verwenden, eine Verankerung in den unterschiedli-

chen Weiterbildungsangeboten und Strukturen der beruflichen Bildung zu forcieren. Insbesondere Personengruppen, die nach der Ausbilder*inneneignungsverordnung (AEVO) arbeiten wie z.B. Ausbilder*innen und Prüfer*innen, können als Gatekeeper (vgl. Jonuz 2016, S. 285 ff) für antiziganismuserfahrene Auszubildende angesehen werden.

1 Wo sind Anknüpfungspunkte bei den unterschiedlichen Zielgruppen?

Ausbilder*innen

Die AEVO bietet eine Grundlage, um die Relevanz antiziganismussensibler Bildung für die Berufsbildung zu verdeutlichen. In § 3 der AEVO werden „Handlungsfelder“ benannt, die entscheidende Ansatzpunkte für eine diskriminierungssensible Auseinandersetzung mit der Thematik bieten. Sie unterstützen die Förderung einer reflektierten und inklusiven Ausbildungskultur. Besonders relevant ist dabei das Handlungsfeld: „lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur zu schaffen, Rückmeldungen zu geben und zu empfangen“ (§ 3 Abs. 3 Nr. 1 AEVO). Dieses bildet die Basis für ein vertrauensvolles Ausbildungsverhältnis, in dem diskriminierende Vorfälle offen angesprochen und Betroffene ernst genommen werden können. Ein weiteres zentrales Handlungsfeld ist die Verantwortung der Ausbilder*innen, „die soziale und persönliche Entwicklung von Auszubildenden zu fördern, Probleme und Konflikte rechtzeitig zu erkennen sowie auf eine Lösung hinzuwirken“ (§ 3 Abs. 3 Nr. 7 AEVO). Dieses Handlungsfeld betont die Rolle der

Ausbilder*innen als aktive Unterstützer*innen einer diskriminierungsfreien Lernumgebung.

Berufsschullehrkräfte

Bezogen auf die Berufsschule bietet der Bildungsplan für Berufsschulen in Baden-Württemberg für Lehrkräfte eine fundierte Grundlage, um das Thema Antiziganismus im Gemeinschaftskundeunterricht zu verankern. Ein zentraler Ansatzpunkt ist dabei das Modul 2 „Junge Menschen in Beruf, Familie und Gesellschaft: Zusammenleben gestalten“ mit Punkt 5 „Entwicklung der Demokratie in Deutschland und ihre Gefährdungen“ (MKJS BW 2016, S. 15). Hier könnten Lehrkräfte beispielsweise Antiziganismus als Diskriminierungsform thematisieren anhand historischer Quellen im Kontext der Lebenswelt der Schüler*innen analysieren und Bezüge zur Gegenwart herstellen.

Um dieses Thema erfolgreich in den Unterricht zu integrieren, müssen Lehrkräfte zunächst für Antiziganismus sensibilisiert werden. Das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) ist hierfür zuständig und bietet Fortbildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für berufliche Schulen an. In der Weiterbildung könnten Inhalte des ersten Moduls, wie das Verständnis von Demokratie und ihre Gefährdungen, praxisnah verortet werden. Zudem bietet Punkt 5 des Lehrplans, der Formen des Extremismus und Populismus sowie den kritischen Umgang damit behandelt, eine solide Basis, um Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen exemplarisch zu beleuchten. Das zweite Modul der Weiterbildung könnte hier ansetzen und so zur

Transformation des Themas in die Lehrpraxis beitragen.

Ausbildungsverantwortliche, Personaler*innen und Diversitybeauftragte von Betrieben und Unternehmen

In Unternehmen wie Roche⁶, Mercedes-Benz⁷, BASF⁸ oder Porsche⁹ existieren häufig eigene Abteilungen für Diversity-Management und Demokratiebildung. Diese Firmen verfügen über eine spezialisierte Infrastruktur für Weiterbildungsangebote, einschließlich klar definierten Ansprechpersonen, die für das Weiterbildungsportfolio zuständig sind. Diese Personen stellen eine wichtige Zielgruppe für die Sensibilisierung zum Thema Antiziganismus dar.

Besonders Baustein 4 der Weiterbildung bietet hier eine passende Anschlussmöglichkeit, da er nicht nur das Phänomen Antiziganismus thematisiert, sondern auch den Bezug zur beruflichen Bildung herstellt. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Frage: Welchen Wert hat Demokratiebildung für die berufliche Bildung?

Zusätzlich sollten die Auswahlprozesse bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen in den Blick genommen werden. Antiziganistische Denkmuster können hier normbildend wirken und unbewusst oder bewusst zu strukturellen Benachteiligungen führen. Personaler*innen und Ausbildungsverantwortliche

6 <https://www.roche.de/unternehmen/was-uns-antreibt/diversity-equity-inclusion>

7 <https://group.mercedes-benz.com/nachhaltigkeit/menschen/diversity/>

8 <https://www.basf.com/global/de/careers/why-join-basf/diversity>

9 <https://newsroom.porsche.com/de/unternehmen/diversitaet.html>

in Unternehmen würden daher besonders von einer Weiterbildung in antiziganismussensibler Bildungsberatung (Baustein 4) profitieren. Diese Weiterbildung hilft, strukturelle Hürden zu identifizieren, aufkommende Konflikte frühzeitig zu erkennen und ein diskriminierungsfreies Arbeitsumfeld zu fördern.

2 **Ausblick**

Neben den bisherigen Anknüpfungspunkten in der beruflichen Bildung gibt es grundlegende Aspekte, deren Veränderung zu einem antiziganismussensiblen Betriebsklima beitragen und die Betroffenen stärken können. Der Übergangssektor der beruflichen Bildung, ein Sammelbecken für Menschen mit niedrigem sozioökonomischem Status, Migrationsgeschichte, Fluchterfahrung oder Lernbeeinträchtigung (vgl. Anslinger und Klee 2023, S. 11ff), ist laut der RomnoKher-Studie (Strauß 2021) besonders von strukturellen antiziganistischen Ausgrenzungsmechanismen betroffen. Dieser Bereich weist kaum eine verbindliche Einbindung von Politik, politischer Bildung oder Demokratiebildung auf. Diese Themen sind höchstens als Querschnittsthema oder in Einzelprojekten präsent (vgl. Anslinger & Klee 2023, S. 33). Gleichzeitig soll politische Bildung als fächerübergreifendes didaktisches Prinzip im Übergangssektor genutzt werden, um Diskriminierung und extremistischen Tendenzen präventiv entgegenzuwirken (vgl. Anslinger und Klee 2023, S. 31). Damit dieser Anspruch ernst genommen wird, sollte politische Bildung curricular stärker verankert werden, um Lehrkräften größere Handlungsspielräume bei der Umsetzung zu ermöglichen. Dies würde nicht

nur den Rahmen schaffen, um Antiziganismus exemplarisch im Kontext der politischen Bildung zu thematisieren, sondern auch den strukturellen Ansatz für Weiterbildungen von Fachkräften in diesem Bereich definieren. Ein solches Konzept könnte die Grundlage für nachhaltige Veränderungen schaffen und langfristig zu einem inklusiveren und diskriminierungsfreien Übergangssektor beitragen.

Um der Heterogenität der Berufsgruppen in der beruflichen Bildung gerecht zu werden, ist es für die Gestaltung des Transfers der Weiterbildung in die berufliche Bildung notwendig, sie auf die individuellen Bedingungen vor Ort anzupassen. So können Auszubildende zu Gesundheitspfleger*innen in Krankenhäusern andere antiziganistische Diskriminierungserfahrungen machen als angehende Handwerker*innen ohne Kontakt zu Kund*innen. Zum einen kann es sinnvoll sein, die Berufsgruppen getrennt voneinander weiterzubilden. Dieser Ansatz ermöglicht es, spezifische Erfahrungen und Herausforderungen, die innerhalb einer Berufsgruppe geteilt werden, gezielt zu thematisieren und mit den Inhalten der Weiterbildung praxisnah zu gestalten. Die Teilnehmenden können so ihre berufsspezifischen Perspektiven einbringen und direkt mit den Themen der Weiterbildung verknüpfen. Gleichzeitig könnte es zu einem späteren Zeitpunkt sinnvoll sein, eine gemeinsame Weiterbildung für alle Berufsgruppen anzubieten. Dieser Ansatz ermöglicht es zum anderen, die unterschiedlichen Perspektiven, die aus den jeweiligen Arbeitsroutinen und beruflichen Kontexten entstehen, zu beleuchten und in Beziehung zu setzen. Auf diese Weise kann eine gemeinsame Grundlage geschaffen werden, die den

Austausch zwischen den Berufsgruppen fördert und den individuellen Wissensstand der Teilnehmenden schrittweise erweitert. Ein besseres Verständnis für die historische und aktuelle Situation von z.B. Roma* und Sinti* kann langfristig zu einem sensibleren Umgang mit von Diskriminierung betroffenen Personen in der beruflichen Bildung führen. Auch wenn Veränderungen nicht von heute auf morgen eintreten, stellen solche Weiterbildungsformate einen wichtigen ersten Schritt dar, um die Grundlagen für eine diskriminierungskritische Praxis zu legen. Genau hierfür sind Kooperationen mit Selbstorganisationen der betroffenen Communitys als ein zentraler Bestandteil der Weiterbildung anzusehen und sollten auch bei dem Transfer in die berufliche Bildung implementiert werden. Das Ziel der Weiterbildung, die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden zu fördern und sie im Umgang mit Antiziganismus zu stärken, kann wesentlich dazu beitragen, die eigene berufliche Praxis kritisch zu hinterfragen, die eigene Rolle darin zu analysieren und die Anwendung der AEVO bewusster und diskriminierungskritischer zu gestalten.

Literatur

Anslinger, E. & Klee, A. (2023). *Kurzstudie Demokratieförderung im Übergangssystem: Stand der Entwicklung und Ausblick. Abschlussbericht*. Fachstelle Demokratieförderung im Übergangsbereich des Kompetenznetzwerks.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2021). *Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation*. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Bundesregierung.

Bundesministerium der Justiz (BMJ) (18.12.2023). Verordnung über die Eignung der Ausbilderinnen und Ausbilder für die Berufsausbildung (Ausbilder-Eignungsverordnung - AEVO). https://www.gesetze-im-internet.de/ausbeignv_2009/___3.html [Zugriff am 18.12.2024].

Büchter, K. (2017). Benachteiligtenförderung in Deutschland: Endogenisierung und Individualisierung als historisch-kontinuierliche Legitimation des Sonderstatus. In G. Niedermair (Hg.), *Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen* (S. 69–89). Trauner-Verlag.

Jonuz, E. (2016). „Aber wenn Menschen mich an meiner Hautfarbe festmachen, bin ich Ausländerin, auch wenn ich einen deutschen Pass habe, Ausländerin.“ Wie Romafamilien Ethnisierungsprozessen begegnen. In W. Stender (Hg.), *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis* (S. 151–189). Springer.

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (17 KMK). (2015): *Hochschulzugang über berufliche Bildung. Wege und Berechtigungen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_09_08-Hochschulzugang-ueber-berufliche-Bildung.pdf [Zugriff am: 17.01.2025].

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/2020. Darstellungen der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [Zugriff am 17.01.2025]

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Bildungsplanhefte für alle Berufsgruppen, Allgemeine Fächer, Heft 2 Gemeinschaftskunde*. 7/2016. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E1199229233/lsbw/Bildungsplaene-BERS/MediaCenter/bs/bs_allg/BS_Allg-Faecher_Gemeinschaftskunde_15_3943.pdf [Zugriff am 17.01.2025].

Strauß, D. (2021). *RomnoKher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland*. RomnoKher.



Glossar

Antiziganismus „Antiziganismus manifestiert sich in individuellen Äußerungen und Handlungen sowie institutionellen Politiken und Praktiken der Marginalisierung, Ausgrenzung, physischen Gewalt, Herabwürdigung von Kulturen und Lebensweisen von Sinti und Roma sowie Hassreden, die gegen Sinti und Roma sowie andere Einzelpersonen oder Gruppen gerichtet sind, die zur Zeit des Nationalsozialismus und noch heute als „Z“ wahrgenommen, stigmatisiert oder verfolgt wurden bzw. werden. Es ist eine bestimmte Form des Rassismus“ (International Holocaust Remembrance Alliance).

Akademische Institutionalisierung bezeichnet den Prozess, bei dem ein Thema, z.B. Antiziganismus durch die Einrichtung von Lehrstühlen oder Forschungszentren oder in Studiengängen oder Curricula an Hochschulen fest verankert wird. Es trägt dazu bei, ein Thema gesellschaftlich und wissenschaftlich anzuerkennen, den Wissenstransfer zu sichern und langfristige Ressourcen bereitzustellen.

Von **antagonistischen Konflikten** spricht man, wenn sich die beteiligten Parteien in einem grundsätzlichen, unversöhnlichen Gegensatz gegenüberstehen. Diese Konflikte beruhen oft auf tiefgreifenden ideologischen, politischen, sozialen oder wirtschaftlichen Differenzen, die als unüberbrückbar wahrgenommen werden.

Bei einer **apologetischen Funktion** spricht man von der Absicht, Positionen oder Handlungen zu rechtfertigen und damit Kritik abzuwehren und die eigene Macht zu legitimieren.

Als **autochthone Gemeinschaft sind Sinti* und Roma*** in Deutschland als nationale Minderheit anerkannt und durch die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen sowie das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten geschützt. Sie besitzen in der Regel die deutsche Staatsbürgerschaft und sind seit mehr als 600 Jahren im deutschsprachigen Raum historisch verwurzelt. Der Begriff dient häufig zur Abgrenzung von in jüngerer Zeit migrierten Roma*, die keine historische Verankerung in dieser Region haben.

Blended Learning bezeichnet eine didaktische Methode, die Präsenzlernen und digitale Lernformen kombiniert. Dabei werden traditionelle Unterrichtseinheiten in Präsenz mit Online-Lernphasen verknüpft, um die Vorteile beider Ansätze optimal zu nutzen. In unserer Weiterbildung wurde dies durch die Kombination aus Präsenz - und Onlineformaten umgesetzt.

„**Brennpunktschule**“ ist eine stark kritisierte umgangssprachliche Floskel für Schulen, die sich häufig in einem Stadtteil oder Stadtgebiet befinden, in dem viele sozial und gesellschaftlich marginalisierte Personen leben. Ein solch marginalisierter Sozialraum wird mit dem Begriff „sozialer Brennpunkt“ beschrieben, von dem der Ausdruck „Brennpunktschulen“ abgeleitet wird. Mit beiden Begriffen gehen viele Vorurteile und Stigmatisierungen einher.

Community / Communitys bezeichnet im Kontext der Diversitätsentwicklung eine (politische) Interessensgemeinschaft, in der Menschen zusammenfinden, die Diskriminierungserfahrungen teilen. Die Community ist durch ein positives Wir-Gefühl, beziehungsweise den Bezug auf eine positive Gruppenidentität verbunden.

Critical friend – Ein Critical Friend bezeichnet eine Person oder Gruppe, die anderen in ihrem Vorhaben beratend zur Seite steht. Sie gibt wohlwollend-kritisches Feedback um Entwicklungs- und Reflexionsprozesse zu unterstützen. Im Kontext von **Antiziganismuskritik** können Critical Friends beispielsweise Fachleute, Aktivist*innen oder Wissenschaftler*innen sein, die pädagogische und didaktische Ansätze und konzeptionelle Überlegungen reflektieren und Impulse für eine effektivere Arbeit gegen Diskriminierung geben.

Critical Whiteness ist ein Konzept aus der kritischen Rassismusforschung, das sich mit der gesellschaftlichen Konstruktion von „Weißsein“ und den damit verbundenen Machtstrukturen auseinandersetzt. Es hinterfragt die oft unsichtbaren Privilegien weißer Menschen und analysiert, wie diese historisch gewachsen sind und wie sie in sozialen, politischen und kulturellen Kontexten fortbestehen.

Differenzkonstruktion bezeichnet den Prozess, in dem soziale Unterschiede hervorgebracht und Hierarchien geschaffen werden. Dabei werden bestimmte Merkmale wie Ethnie, Geschlecht oder soziale Zugehörigkeit als zentral für die Identität von Individuen oder Gruppen dargestellt.

Empowerment „wird als das Steigern der politischen, sozialen, ökonomischen und spirituellen Stärke einer Gemeinschaft oder Person verstanden, die durch soziale Konstrukte wie ‚Rasse‘, Religion, Gender, Sexualität, Klasse, Disability und Alter strukturell benachteiligt sind. Der Begriff ‚Empowerment‘ wurde durch die Bürgerrechtsbewegung in den USA in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im breiten politischen Diskurs gebräuchlich. Empowerment wird hier auch als Ansatz verstanden, der ähnlich der Positiven Maßnahmen, Subjekten und Gemeinschaften, denen aufgrund struktureller Barrieren Chancengleichheit verwehrt wird, zu ermöglichen, die ihnen zustehenden Rechte wahrzunehmen und auf allen Ebenen von Gesellschaften teilzuhaben“ (Barz und Awosusi-Onutor 2020).

Ethnisierung: „Werden Unterschiede zwischen Gruppen von Menschen auf ethnische Unterschiede reduziert, wird häufig von Ethnisierung gesprochen. Selbstethnisierung ist die Selbstbeschreibung auf Grundlage ethnischer Kategorien und kann der Durchsetzung eigener Interessen oder einer Identitätspolitik dienen. Fremdethnisierung ist ein sozialer Ausschlussprozess, der Minderheiten schafft, diese negativ bewertet und die Privilegien der Mehrheit sichert“ (Barz und Awosusi-Onutor 2020).

Fremdbezeichnung bezeichnet eine Zuschreibung oder Benennung einer Gruppe, die nicht von den Betroffenen selbst gewählt wurde. Solche Bezeichnungen entstehen aus einer externen Perspektive und spiegeln nicht die Selbstwahrnehmung der Gruppe wider. Häufig sind sie mit Stigmatisierungen und Vorurteilen verbunden, die von der Dominanz-

gesellschaft konstruiert wurden. Sie dienen nicht nur der Kategorisierung, sondern haben auch die Funktion, bestehende Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten, indem sie die Definitionsmacht der Dominanzgesellschaft über marginalisierte Gruppen festigen.

Gadjé – Rassismus / Gadsche (Singular Gadjo / Gadscho): „Gadje*-Rassismus ist ein Begriffsvorschlag, der aus [Romani]-Sicht das Netz der Außen-Zuschreibungen, Verleugnungen, Verleumdungen, und Gewalt beschreiben könnte, die historisch und zeitgenössisch gegen Rom*nja, Sinti*zza, Cale*, Manouches* von Gadje* ausgeübt werden“ (Fernandez 2015, S. 151). Gadje bezeichnet im Romanes Nicht-Roma*, bedeutet aber auch Bauer, Mann, Mensch: Sg. männlich: Gadjo, weiblich: Gadji, Pl.: Gadje.

Identitätssäule: Eine Identitätssäule bezeichnet metaphorisch eine tragende Säule, die das Fundament und die Stabilität einer individuellen oder kollektiven Identität bildet. Sie umfasst zentrale Merkmale und Werte, die das Selbstverständnis eines Menschen oder einer Gruppe ausmachen. Diese Säulen können sich auf verschiedene Dimensionen beziehen, wie z. B. kulturelle, soziale, ethnische, religiöse oder politische Aspekte. Die Identitätssäule hilft, die Orientierung und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft zu bewahren, indem sie auf bestimmte Überzeugungen oder Erfahrungen zurückgreift. In sozialen Kontexten kann das Konzept auch darauf hinweisen, wie unterschiedliche Identitäten miteinander in Beziehung stehen und miteinander interagieren, etwa in Hinblick auf Marginalisierung, Empowerment oder soziale Integration.

Intersektionalität „bezeichnet die Verschränkung von unterschiedlichen Diskriminierungsformen. So erlebt eine Schwarze Frau beispielsweise andere Diskriminierungen als eine weiße Frau, da sich Anti-Schwarzer Rassismus und misogynen Sexismus zu einem eigenen Phänomen verbinden. Der Begriff wurde von der Juristin und Schwarzen Feministin Kimberlé Crenshaw geprägt. Synonym ist auch oft die Rede von Mehrfachdiskriminierung oder mehrdimensionaler Diskriminierung. Bekannte Diskriminierungsformen sind: Verschiedene Formen von Rassismus, Sexismus, Homosexuellenfeindlichkeit, Transfeindlichkeit, Ableismus, Klassismus. Weniger bekannt sind: Ageismus, Saneismus, Lookismus“ (NDM-Glossar).

John Deweys Pragmatismus ist eine philosophische Strömung, die Wissen und Lernen als dynamische Prozesse versteht, die in engem Zusammenhang mit praktischer Erfahrung stehen. Dewey (1859–1952) betonte, dass Erkenntnis nicht durch abstraktes Denken, sondern durch aktives Handeln und die Auseinandersetzung mit der Umwelt entsteht. Im Kontext von Antiziganismuskritik und Bildung kann Deweys Pragmatismus bedeuten, dass Bildungsansätze praxisnah gestaltet werden, um Reflexion und gesellschaftliches Engagement zu fördern.

Klassismus „bezeichnet die Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft und/oder der sozialen und ökonomischen Position. Es geht bei Klassismus also nicht nur um die Frage, wie viel Geld jemand zur Verfügung hat, sondern auch welchen Status er hat und in welchen finanziellen und sozialen Verhältnissen er aufgewachsen ist. Klassismus

richtet sich mehrheitlich gegen Personen einer „niedrigeren Klasse“. Es werden insbesondere wohnungs- und erwerbslose Menschen, Menschen aus der Arbeiter*innen- und Armutsklasse ausgegrenzt“ (Diversity Arts Culture).

Marginalisierung „bedeutet wörtlich „an den Rand drängen“ und beschreibt Personen und gesellschaftliche Gruppen, die aufgrund bestimmter Merkmale unterdrückt und benachteiligt werden – z. B. auf ökonomischer, sozialer oder geographischer Ebene. Mit dem Begriff soll ausgedrückt werden, dass diese Menschen diskriminiert werden, aber auch, dass es nicht automatisch um Minderheiten geht. So sind z. B. Frauen marginalisiert, obwohl sie sogar etwas mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung darstellen“ (NDM-Glossar).

Mehrheit/Mehrheitsgesellschaft und Minderheit/Minderheitsgesellschaft: „Im sozialen Verständnis ist Mehrheit kein ausschließlich zahlenmäßiger, sondern ein politischer Begriff. Im Verhältnis zu Minderheitengruppen hat die Mehrheit mehr Macht und Einfluss. Normen, Werte und Vorstellungen der Mehrheit gelten als Norm. Mehrheitsgesellschaft bezeichnet den Teil der Bevölkerung, der die Macht hat, die kulturellen, sozialen und politischen Normen einer Gesellschaft zu definieren“ (Antidiskriminierungsbüro Sachsen). Rommelspacher spricht in diesem Kontext auch von **Dominanzgesellschaft**.

Modulhandbuch: Ein Modulhandbuch beinhaltet alle Module, die innerhalb eines Studiums absolviert werden müssen. Es gibt Informationen über die Inhalte und die zu erbringenden Leistungen.

Othering – Othering bezeichnet einen Prozess, „Andere“ als andersartig und fremd zu markieren und damit sich selbst oder die eigene Gruppe aufzuwerten indem die vermeintlichen Unterschiede zu einer Abgrenzung und Exklusion von Personen oder Gruppen benutzt werden.

Pädagogisierung bezeichnet den Prozess, durch den bestimmte Themen, Probleme oder gesellschaftliche Phänomene in den Bereich der Erziehung und Bildung verlagert werden. Dabei wird ein Thema oder eine soziale Herausforderung als pädagogische Aufgabe oder Bildungsziel definiert und entsprechend adressiert. Pädagogisierung kann als Transformation sozialer Probleme in pädagogische Probleme gedeutet werden. Hier wird unterstellt, dass soziale Probleme durch die Einwirkung auf Menschen mit den Mitteln institutionalisierter Erziehung und Bildung zu lösen seien.

Rassismus gegen Sinti* und Roma*: „Eine historisch gewachsene und transnational organisierte Gewalt, die auf die Psyche und die Körper von romani Subjekten transgenerationell einwirkt und Lebenserschwernisse, Verletzungen und Krankheiten, verkürzte Lebenserwartung bis hin zum Tod verursacht. Diese Gewalt schließt Rom*nja individuell und/oder kollektiv und in Verschränkung mit weiteren gesellschaftlichen Platzierungen wie Klasse, Gender, Sex, religiöser Zugehörigkeit von materiellen, finanziellen sowie symbolischen Ressourcen und von gesellschaftlicher Anerkennung und struktureller Teilhabe aus“ (Randjelovic 2019, S. 21).

„Rassenhygienische Forschungsstelle“:

Die ‚Rassenhygienische und Bevölkerungsbiologische Forschungsstelle‘ unter der Leitung von Robert Ritter (1936 – 1945) war eine staatliche Einrichtung zur pseudowissenschaftlichen Kategorisierung von Sinti* und Roma* und lieferte die Grundlagen zu deren Ermordung oder Zwangssterilisierung (vgl. NS-Dokumentationszentrum München).

Reifizierung (von lat. res = „Ding“) bedeutet die Verfestigung oder „Verdinglichung“ von Unterschieden. Dabei werden soziale Konstruktionen als unveränderliche, natürliche oder objektive Gegebenheiten behandelt. Dies führt dazu, dass soziale Kategorien nicht mehr hinterfragt, sondern als selbstverständlich wahrgenommen werden.

Romanes: „(Alternativbezeichnung: Roman, Romani) ist die Sprache der Roma*. Im Laufe der Jahrhunderte haben sich in den jeweiligen Heimatländern unterschiedliche Romanes-Sprachen entwickelt. In Deutschland ist die Minderheitensprache Romanes neben Deutsch häufig die zweite Muttersprache der Angehörigen der Minderheit und ein wesentlicher Teil ihrer kulturellen Identität. Das Romanes ist mit der altindischen Hochsprache Sanskrit verwandt. Durch die Verfolgung im Nationalsozialismus, durch Zwangsassimilierung in anderen Ländern und die fortgesetzte Diskriminierung nach 1945 ist das Romanes heute in seinem Fortbestand gefährdet“ (NDM-Glossar).

Safe/r Space: Ein Safer Space ist ein Raum oder eine Umgebung, die darauf ausgelegt ist, Menschen vor Diskriminierung, Belästigung und

Gewalt zu schützen. In einem Safer Space sollen sich alle Anwesenden sicher fühlen können, unabhängig von ihrer Herkunft, Identität, Sexualität oder anderen persönlichen Merkmalen. Der Fokus liegt auf Respekt, Inklusion und Unterstützung, und es wird ein Klima geschaffen, in dem Diskriminierung und Vorurteile aktiv abgelehnt werden.

Transgeneracionales Trauma: Dieser Begriff beschreibt Traumata, die von Generation zu Generation weitergegeben werden, was bedeutet, dass auch Generationen, die das Trauma selbst nicht erlebt haben, durch dieses geprägt sind.

Viktimisierung im Kontext von Antiziganismus bezeichnet den Prozess, bei dem Menschen aufgrund ihrer Erfahrung von Antiziganismus betroffen zu sein, als Opfer von Diskriminierung, Vorurteilen und Gewalt dargestellt oder behandelt werden. Dieser Begriff kann sowohl die tatsächlichen Erfahrungen von Gewalt und Diskriminierung als auch die Art und Weise umfassen, wie diese Erfahrungen gesellschaftlich wahrgenommen oder interpretiert werden. Das benennen von Diskriminierungserfahrung muss nicht gleich zu Viktimisierung führen, dominiert aber insbesondere in der Darstellung der Thematisierung des Völkermords an den Sinti* und Roma*, der Bezugnahme auf Armut und Benachteiligung (vgl. BMI 2021 S. 337).

Voicing bezeichnet den Prozess, bei dem marginalisierte oder unterdrückte Gruppen ihre Stimmen erheben und ihre Erfahrungen, Perspektiven und Bedürfnisse öffentlich und aktiv zum Ausdruck bringen. Es geht darum, Raum für ihre eigenen

Narrationen zu schaffen und ihre Sichtweisen in Diskussionen und Entscheidungsprozesse einzubringen, anstatt dass diese Gruppen von außen über ihren Kopf hinweg definiert oder repräsentiert werden. Im Kontext von Antiziganismus bedeutet Voicing, dass Roma* und Sinti* selbst die Kontrolle über ihre eigenen Geschichten und Erfahrungen übernehmen, ihre Identität und ihren Widerstand sichtbar machen und gegen Stereotype und Diskriminierung sprechen.

W eiß: „Die Definition von *Weiß* hat sich im Laufe der Zeit verändert und wurde (und wird) von den Machthabern bestimmt. Weiß ist eine sozial konstruierte Kategorie der „Race“, die keine biologische/wissenschaftliche Grundlage hat. Weiße Menschen konstruieren sich häufig so, als besäßen sie keine Ethnizität, selbst wenn sie Profiteure ihres Weißseins sind. Die *weiße* Ethnie verfügt über Macht, die sie oft von anderen Ethnien abgrenzt. *Weiß* zu sein bedeutet, Privilegien und Macht zu haben, wie zum Beispiel das Privileg, sich nicht mit Rassismus auseinandersetzen zu müssen“ (Referat Chancengerechtigkeit - Glossar Uni Köln).

White Fragility: „*White Fragility*, zu Deutsch Weiße Zerbrechlichkeit, ist ein Begriff, der von Robin DiAngelo geprägt wurde. *Weiße* Zerbrechlichkeit löst eine Reihe von Abwehrhaltungen aus, die *weiße* Menschen an den Tag legen, wenn sie mit unbequemen Wahrheiten über Rassismus konfrontiert werden. Dazu gehören das Äußern von Emotionen wie Wut, Angst und Schuld sowie Verhaltensweisen wie Diskussion, Schweigen und Verlassen der stress-

auslösenden Situation. Diese Reaktionen führen dazu, dass diejenigen, die von Rassismus betroffen sind, aus Angst, dafür angegriffen zu werden, nicht mehr über ihre Erfahrungen sprechen. Darüber hinaus führt die emotionale Reaktion zu einer Fokusschiebung: Es geht nicht mehr um die Rassismuserfahrungen der direkt Betroffenen, sondern um die Gefühle der Nicht-Betroffenen. Diese Verhaltensweisen dienen wiederum der Aufrechterhaltung des Weißseins“ (Glossar Antidiskriminierung Uni Köln).

Literatur

Antidiskriminierungsbüro Sachsen (k.J.). Glossar: *Antidiskriminierung*.
<https://www.adb-sachsen.de/de/glossar?letter=M#adbGlossary-48>.
[Zugriff am 27.01.2025]

Barz, H. & Awosusi-Onutor, T. (2020). *Gut Gemeint ist nicht gut Gemacht*. Kriterien zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze in didaktischem Material und der Unterrichtsplanung. Romani Phen.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2021). *Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation*. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Bundesregierung.

Diversity Arts Culture: Glossar Klassismus:
<https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/klassismus>.
[Zugriff am 27.01.2025]

Fernandez, E. (2015). Überlieferungen und Kontinuitäten. In Z. Çetin & S. Taş (Hg.), *Gespräche über Rassismus. Perspektiven und Widerstände* (S. 160). Berlin: Yilmaz-Günay.

International Holocaust remembrance Alliance: *Arbeitsdefinition Antiziganismus*: <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-von-antiziganismus>.
[Zugriff am 28.01.2025]

Neue deutsche Medienmacher: *Glossar Intersektionalität*:
<https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/intersektionalitaet/>.
[Zugriff am 27.01.2025]

Neue deutsche Medienmacher: *Glossar Marginalisierung*:
<https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/marginalisierung/>.
[Zugriff am 27.01.2025]

Neue deutsche Medienmacher: *Glossar Romanes*:
<https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/?s=romanes>.
[Zugriff am 28.01.2025]

Randjelović, I. (2019). *Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze*. In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA) (Hg.): https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rassismus-gegen-romnja-und-sintizze/rassismus-gegen-rom_nja-und-sinti_zze. [Zugriff am 28.01.2025]



Autor*innen

Talina Connolly

Talina Connolly bzw. Freiwald, Sinteza und Sozialarbeiterin im JZ Kamp in Bielefeld. Sie leitet hier ein Projekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine, insbesondere setzt sie sich für die Sichtbarkeit und Anerkennung von Roma Geflüchteten ein. Sie möchte Wissen über Sinti* und Roma*, das nicht von Rassismus und Abwertung geprägt ist zu verbreiten. Die Stärke von Frauen in den Communitys sichtbar zu machen, liegt ihr besonders am Herzen.

Andra Drăghiciu

Dr. Andra-Octavia Drăghiciu hat an der Universität Wien Geschichte studiert und an der Andrassy Universität Budapest im Bereich Mitteleuropäische Studien promoviert. Ihr Buch „Gut gekämmt ist halb gestutzt. Jugendliche im sozialistischen Rumänien“ wurde 2020 mit dem Richard G. Plaschka Preis der Österreichischen Akademie der Wissenschaften ausgezeichnet. Seit 2022 arbeitet sie im Bereich Antiziganismus und ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Critical Film & Image Hub“ an der Forschungsstelle Antiziganismus der Universität Heidelberg.

Juri Kreuz

Juri Kreuz ist Erziehungswissenschaftler und Lehrer für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Seit 2023 engagiert er sich als Bildungsbotschafter gegen Antiziganismus und leitet regelmäßig Workshops und Seminare, die darauf abzielen, Pädagog*innen für antiziganistische Machtstrukturen in der Praxis zu sensibilisieren. Aktuell arbeitet er an der Universität Bielefeld im Empathia³-Verbundforschungsprojekt. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Dokumenta-

tions- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma begleitete er das Projekt Antiziganismussensible Demokratiebildung und Bildungsberatung seit Oktober 2022 bis zu dessen Abschluss im Dezember 2024.

Nadine Küßner

Nadine Küßner ist Bildungswissenschaftlerin und Pädagogin und arbeitet an der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Schwerpunkte sind die Dimensionen des Antiziganismus in Bildung und Gesellschaft, diskriminierungskritische Pädagogik und die Entwicklung von Konzepten, Leitfäden und Formaten zum Thema antiziganismuskritischer Bildung.

Melanie Kuhn

Dr. Melanie Kuhn ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit und wissenschaftliche Leiterin der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Kindheits-, Diskriminierungs-, Ungleichheits- und Professionsforschung und den Methodologien sinnrekonstruktiver Sozialforschung. Sie beschäftigt sich in gesellschaftsanalytischer Perspektive mit Diskriminierungs- und Otheringprozessen in Bildungsinstitutionen und den methodologischen Herausforderungen und Dilemmata qualitativer Diskriminierungs- und Ungleichheitsforschung.

Berry Paskowski

Berry Paskowski arbeitet seit 2018 als Bildungsberater für den Landesverband Deutscher Sinti und Roma Schleswig-Holstein. An Lübecker Schulen gehört der gesamte Bildungsalltag zu seinem Aufgabenbereich. Die Themen Rassismus und Demokratieerziehung sind hier zentral. Durch historisch-kulturelle Aufklärung wirbt er für Toleranz und Perspektivwechsel. Als stellv. Vorsitzender des Landesverbandes gibt er Workshops und Vorträge auch außerhalb von Bildungseinrichtungen. Er engagiert sich bundesweit in mehreren Arbeitskreisen und ist häufig Teil von Expertenrunden in Verwaltung, Politik und Bildung.

Judith Pendzialek

Judith Pendzialek ist studierte Sonderpädagogin und beschäftigt sich bereits seit Gründung der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention im Jahr 2019 mit dem Thema Antiziganismus. Beide Themen, Sonderpädagogik und Antiziganismus, vereinte sie in ihrer Masterarbeit und analysierte in einer antiziganismuskritischen, rekonstruktiven Untersuchung die Perspektive von Lehrkräften an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren auf eine der von Antiziganismus betroffenen Communitys. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsstelle Antiziganismusprävention begleitete sie das Projekt seit November 2023 bis zu dessen Abschluss im Dezember 2024.

Dotschy Reinhardt

Dotschy Reinhardt ist Leiterin des Bildungsreferates im Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg. Mit ihrer Mitwirkung

an Tagungen, Podiumsdiskussionen, Interviews, in Talkshows und Konzerten engagiert sich die Sinteza als stellvertretende Vorsitzende des Zentralrates Deutscher Sinti und Roma und als Sängerin bzw. Autorin für die Demokratie und ist aktiv im Kampf gegen Antiziganismus, Antisemitismus und jede Menschenfeindlichkeit.

Sven Rößler

Dr. Sven Rößler ist akademischer Fachdidaktiker der Politischen Bildung mit dem Arbeitsschwerpunkt Krise, Kritik und Didaktik der Moderne. Derzeit verwaltet er die Professur für die Didaktik des Sachunterrichts mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt an der Universität Vechta.

Jens Schwaab

Jens Schwaab wurde am 21. Juli 1995 in Speyer geboren. Er ist Angehöriger der jenischen Minderheit in Deutschland. Er studiert Sonderpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Landau und beschäftigt sich seit einigen Jahren intensiv mit dem Themengebiet Antiziganismus, beispielsweise als Botschafter der Melde- und Informationsstelle Antiziganismus (MIA) Rheinland-Pfalz.

