

Sabine Achour, Thomas Gill (Hg.)

Was politische Bildung alles sein kann

Einführung in die politische Bildung



**WOCHEN
SCHAU
STUDIUM**

Was politische Bildung alles sein kann

Einführung in die politische Bildung

Herausgegeben von
Sabine Achour und Thomas Gill



**WOCHEN
SCHAU
STUDIUM**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2017

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0556-3 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0557-0 (PDF)

INHALT

Einleitung	
<i>von Sabine Achour und Thomas Gill</i>	7
„Politische Bildung ist wichtig!“	
Statements für die politische Bildung	
<i>von Mirko Niehoff</i>	12
I. Was das Zusammenleben in pluralen Gesellschaften herausfordert	
Muslimische Lernende zwischen Exklusion – Inklusion – Integration: Quo vadis politische Bildung?	
<i>von Sabine Achour</i>	21
Inklusion als Menschenrecht und deren Bedeutung für die politische Bildung	
<i>von Thomas Gill</i>	34
Menschenrechtsbildung als Beitrag zu Empowerment und Solidarität	
<i>von Sandra Reitz</i>	46
Unsichtbares Politikprogramm – politische Bildung und benachteiligte Zielgruppen	
<i>von Thomas Krüger</i>	60
Politische Bildung in Auseinandersetzung mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit	
<i>von Carl Chung</i>	71
Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen antiziganismuskritischer Bildungsarbeit	
<i>von Markus End</i>	85
II. Welche Grundlagen die politische Bildung diskutiert	
Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein?	
<i>von Sibylle Reinhardt</i>	105

Kompetenzorientierung in der schulischen politischen Bildung von <i>Peter Massing</i>	115
Der einseitigen Ausdeutung entreißen. Zur fehlenden Kompetenz- debatte in der außerschulischen politischen Bildung von <i>Helle Becker</i>	127

III. Wo politische Bildung stattfindet

Die Kooperation schulischer und außerschulischer politischer Bildung als Ansatzpunkt der Rechtsextremismusprävention von <i>Gabi Elverich</i>	141
Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung: Ziele, Herausforderungen, Praxisbeispiel von <i>Christine Reich</i>	153
Außerschulische politische Jugendbildung als Profession von <i>Ina Bielenberg</i>	161
Historisch-politische Bildung an außerschulischen Lernorten von <i>Ingo Juchler</i>	173
Digitalisierung – eine neue Herausforderung für die politische Jugendbildung? von <i>Frank Feuerschütz</i>	185

IV. Wie politische Bildung auf internationale Perspektiven reagiert

Globales Lernen in der außerschulischen politischen Bildung von <i>Bernd Overwien</i>	201
Demokratiebildung jenseits des Nationalstaates? Politische Bildung zwischen Trans- und Renationalisierung von <i>Andreas Eis</i>	211
Europapolitische Bildung und europäische Identität von <i>Eckart D. Stratenschulte</i>	225
Autorinnen und Autoren.....	237

Markus End

ANFORDERUNGEN, MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN ANTIZIGANISMUSKRITISCHER BILDUNGSARBEIT

Im Folgenden werden unterschiedliche Fragestellungen antiziganismuskritischer Bildungsarbeit vorgestellt und im Kontext existierender pädagogischer Diskussionsbeiträge diskutiert. Pädagogische Materialien zu den Themen Sinti_ze, Rom_nja oder Jenische, insbesondere zur Verfolgung im Nationalsozialismus sowie zu Antiziganismus liegen in Deutschland und anderen europäischen Ländern seit den späten 1990er Jahren vor (für eine Auswahl aktueller Materialien siehe Alte Feuerwache e. V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014; Anne-Frank-Zentrum 2007; Baaske, Erchenbrecher, Schmid & Wolpers 2017; Barz 2016; Baumgartner o. J.; Dietzsch, Gießelmann & Tonks 2014; Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma 2015; End 2016a; Hessisches Kultusministerium 2015; Hoffmann-Richter 2015; Keen 2015; Rosenberg & Nowak 2010). Viele dieser Materialien haben einen starken Fokus auf die Verfolgung im Nationalsozialismus oder sind explizit als Materialien für den Schulunterricht konzipiert.

Die Erstellung dieser Materialien wurde bisher nur sehr begrenzt und schlaglichtartig von einer pädagogischen Debatte zu Bedingungen, Möglichkeiten, und Grenzen einer antiziganismuskritischen Pädagogik unterfüttert (Atasever 2015; Atasever & Gärtner 2016; Hamburger 1999; Herold 2014; Luttmer 2011; Messerschmidt 2016; Scherr 2013; Schmidt 2014; Schulze 2016; Sewering-Wollanek 2015). Deshalb wird im Folgenden eine Rekapitulation dieser Debatte vorge-

nommen, mit dem Ziel, Kernpunkte herauszuarbeiten, zu diskutieren, und daraus zentrale Anforderungen an eine antiziganismuskritische Bildungsarbeit abzuleiten.¹

FOKUS AUF DIE RASSISMUS PRODUZIERENDE GESELLSCHAFT

Die vielleicht wichtigste Erkenntnis aus der theoretischen Diskussion des Antiziganismus, aber auch von Rassismus im Allgemeinen besteht in der Feststellung, dass seine Ursachen viel mit jenen zu tun haben, die ihn betreiben und unterschwellig kommunizieren und nichts mit jenen, die von ihm betroffen sind. Zugleich ist die Fehlannahme, die Entstehung von Rassismus läge in einem unzureichenden Verständnis kultureller Differenz begründet und ‚die Deutschen‘ müssten bspw. ‚die Sinti und Roma‘ nur besser kennenlernen, sowohl in der Alltagswahrnehmung von Antiziganismus als auch in Teilen der interkulturellen Bildungsarbeit weit verbreitet (Brodén 2011). Sie muss deshalb in der pädagogischen Arbeit besondere Berücksichtigung finden und deutlich thematisiert werden (Benz 2014, 25). „Ein wichtiger Grundsatz für die antiziganistische Bildungsarbeit [sic!] wäre entsprechend die Einsicht, dass sich jede verallgemeinernde Rede über Eigenschaften ‚der Sinti und Roma‘ verbietet“ (Scherr 2013, 29). Antiziganismus muss als ein Phänomen verstanden werden, dessen Ursachen und Entstehungsbedingungen in der dominanzkulturell geprägten Gesellschaft gesucht werden müssen, nicht in ‚den Sinti und Roma‘.

In der konkreten Bildungsarbeit bedeutet dies auch, diese Erkenntnis immer wieder aufs Neue kommunizieren zu müssen, denn „[s]olange pädagogische Institutionen unproblematische Selbstbilder pflegen, wird eine Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Alltagsrassismus in den Bildungsinstitutionen verweigert“ (Messerschmidt 2016, 103). Dennoch verorten Institutionen das ‚Problem‘ häufig bei den von Antiziganismus Betroffenen: „Maßnahmen der Schulbehörden richten sich vorwiegend gegen die unterstellten Eigenschaften einer problematisierten und erst dadurch zu einer Gruppe gemachten Gruppe“ (Messerschmidt 2016, 104).

1 Das feministische Rromnja Archiv RomaniPhen hat ein bisher unveröffentlichtes Kriterienraster gegen Gadje-Rassismus erarbeitet. Eine Kurzversion mit zehn zentralen Kriterien (2017) wurde nach Fertigstellung dieses Beitrags veröffentlicht und konnte leider in der Argumentation nicht mehr berücksichtigt werden.

Auch Teilnehmende antiziganismuskritischer Bildungsangebote sowie Institutionen, die Bildungsangebote anbieten wollen, erwarten immer wieder, „dass mit den Übungen Handlungsstrategien im Umgang mit Sinti und Roma vermittelt würden“ (Alte Feuerwache e.V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014, 33; siehe auch Messerschmidt 2016, 105). Im weniger günstigen Fall führt die Vorstellung, dass ‚Roma‘ selbst schuld daran seien, wenn ihnen mit Abneigung begegnet würde, dazu, dass keine Notwendigkeit für antiziganismuskritische Bildungsarbeit gesehen und stattdessen möglicherweise sogar Diskriminierung fortgeschrieben wird.

Demgegenüber ist grundsätzlich deutlich zu machen, dass „nicht die Minderheit der Sinti und Roma, sondern die Vorurteilsstrukturen und daraus resultierenden vielfältigen Diskriminierungspraktiken seitens der Mehrheitsbevölkerungen“ (Alte Feuerwache e.V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014, 33) im Fokus der antiziganismuskritischen Bildungsarbeit stehen, weil dort die Ursachen des Antiziganismus zu suchen sind: „Schüler und Schülerinnen sollen weniger Wissensbestände über Sinti und Roma erwerben, als die Mechanismen kennenlernen, wie Gesellschaften mit Minderheiten umgehen“ (Hamburger 1999, 10; vgl. auch Herold 2014, 12).²

STRUKTUR, NICHT EINZELNE GEFALLENE INDIVIDUEN

Zudem muss antiziganismuskritische Bildungsarbeit die Erkenntnis einbeziehen, dass Antiziganismus nicht lediglich am ‚rechten Rand‘ zu finden ist, sondern sich ‚in der Mitte‘ der Gesellschaft wiederfindet und dass Sprache, Denkweisen und Verhaltensmuster tief verankerte Elemente dieser Dominanzkultur sind. Messerschmidt zufolge ist die antiziganismuskritische Bildungsarbeit aufgefordert, diese Ausgangssituation in ihre Überlegungen mit einzubeziehen: „In der bundesdeutschen Gesellschaft erfolgt jedes Engagement auf diesem Feld in einer Situation, in der Antiziganismus zur Norm gehört, nicht auffällt und selten angesprochen wird“ (Messerschmidt 2014, 34, sowie darauf aufbauend 2016, 106f.). Auch der Mainzer Erziehungswissenschaftler Franz Hamburger weist darauf hin, „daß es sich bei Antisemitismus und Antiziganismus nicht um ein einzelnes,

2 Den Hinweis auf die Bedeutung des Textes von Hamburger verdanke ich Hajdi Barz.

isoliertes Vorurteil handelt, vielmehr haben wir es mit einer Struktur des Denkens zu tun, für die wir den übergeordneten Begriff des ‚Rassismus‘ verwenden. Auch damit meinen wir einen strukturierenden Wahrnehmungs- und Beurteilungszusammenhang, der [...] in einer Sozialisation in die Gesellschaft hinein uns zur ‚zweiten Haut‘ – wie eine Mentalität – geworden ist“ (1999, 16).

Daraus folgt, dass eine wirkungsvolle antiziganismuskritische Bildungsarbeit nicht lediglich den Rassismus Dritter thematisieren darf, sondern Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis begreifen muss, das Lehrende, Lernende und die sie organisierenden Institutionen und Strukturen durchzieht: „[D]ie Subjekte einer Pädagogik gegen den Antiziganismus“ dürfen „auf der Ebene alltäglicher Lehr- und Lernprozesse“ (Luttmer 2011, 322; vgl. allgemein dazu Scharathow 2011, 16-18; speziell zu Antiziganismus siehe Hamburger 1999, 17 sowie Schulze 2016, 283-285) nicht ignoriert werden. Mit anderen Worten: Bildungsmaterialien müssen bereits in ihrer Konzeption reflektieren, dass Pädagog_innen ebenfalls die von Hamburger thematisierte gesellschaftliche Sozialisation erfahren haben und diese ‚zweite Haut‘ tragen. Folglich müssen Materialien bereits die Pädagog_innen ‚aufklären‘, ihnen Kenntnisse vermitteln und Reflexionsprozesse anstoßen.³

Auch bei den Lernenden dürfen Vorurteile nicht als individuelle Einstellungen und Fehler betrachtet werden, sondern müssen in ihrem gesellschaftlichen Kontext reflektierbar und dekonstruierbar gemacht werden. Pädagogische Konzepte sollten die Stereotype des Antiziganismus, die Geschichte der Verfolgung oder die diskriminierenden Strukturen also nicht als äußerliches Objekt begreifen, über das Kenntnisse vermittelt werden, sondern als eingebettet in die Lernenden, ebenso wie in die Lehrenden und in die Lernsituation. Inwiefern

3 Diese Maßgabe hat sich durch die Erfahrung in der Praxis regelmäßiger Fortbildungen zu antiziganismuskritischer Bildungsarbeit bestätigt. In den ersten Fortbildungen nach Erscheinen des Methodenhandbuchs Antiziganismus (Alte Feuerwache e.V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2012) ist das Bildungsteam davon ausgegangen, Multiplikator_innen fortzubilden, die tiefgehende Kenntnisse und Reflexionen zu Antiziganismus aufwiesen und lediglich eine methodisch-didaktische Weiterbildung benötigten. Auf Basis der praktischen Erfahrungen ist das Team aber dazu übergegangen, auch bei Lehrer_innen oder politischen Bildner_innen davon auszugehen, dass zunächst eine Vermittlung grundlegender Kenntnisse und eine Reflexion der „soziale[n] Konstruktion des ‚Zigeuners‘“ (Luttmer 2011, 322; der sich auf Hamburger 1999 bezieht) notwendig ist.

dies mit einer klassischen Unterrichtssituation und entsprechenden Materialien vereinbar ist, bleibt fraglich.

Die meisten Autor_innen sind sich im Grundsatz darin einig, dass antiziganismuskritische Bildungskonzepte auf Selbstreflexion abzielen (Luttmer 2011, 321; Schmidt 2014, 45) und insbesondere den nicht von Rassismus betroffenen Lernenden wie Lehrenden die Möglichkeit eröffnen sollen, ihre eigenen antiziganistischen Stereotype, Bilder und möglicherweise auch Praktiken zu erkennen und zu hinterfragen. Die Bildungsarbeit zielt folglich darauf ab, die Existenz der ‚zweiten Haut‘ erfahrbar zu machen, für Diskriminierung und Ausgrenzung zu sensibilisieren (Alte Feuerwache e.V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014, 33), Privilegien zu reflektieren (Barz 2016, 12-50) und die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Antiziganismus immer wieder hervorbringen, zu hinterfragen (Luttmer 2011, 320-323; Messerschmidt 2014, 30; Scherr 2013, 31).

Das bedeutet auch, dass Bildungsmaterialien, die beispielsweise stark auf Extremismus und Gewalt fokussieren, diesen zentralen Aspekt von Rassismus und insbesondere von Antiziganismus nicht vermitteln können und im schlimmsten Fall sogar dazu beitragen können, Alltagsrassismus sowie institutionelle und strukturelle Formen von Rassismus zu dethematisieren (Messerschmidt 2014, 31; 2016, 103f.). Auch Materialien mit einem ausschließlichen Fokus auf die nationalsozialistische Verfolgung und ihre Nachwirkungen laufen Gefahr, diesen zentralen Lerninhalt nicht in den Blick zu bekommen. Der Nationalsozialismus gilt vielen Deutschen bis heute als das ganz Andere der bundesrepublikanischen Demokratie, häufig wird Verantwortung ausschließlich bei wenigen führenden Tätern oder gar bei Hitler allein gesehen. In dieser Hinsicht ist es besonders wichtig, in der pädagogischen Arbeit zur nationalsozialistischen Verfolgung von Sinti_ze und Rom_nja auch auf die Vor- und Nachgeschichte einzugehen und die vielfältige Beteiligung der deutschen Bevölkerung an diesen Verbrechen zu thematisieren (Sewering-Wollanek 2015).

KEINE SONDERSTELLUNG

Aus der oben genannten Maßgabe ergibt sich folgerichtig eine weitere Forderung: Wenn die zentrale Motivation für Antiziganismus in den

Strukturen und Institutionen der dominanzkulturell geprägten Gesellschaft zu verorten ist (vgl. End 2016b), dann läuft eine Pädagogik, die sich explizit gegen Antiziganismus richtet, systematisch Gefahr, Sinti_ze und Rom_nja implizit eine Sonderstellung zuzuschreiben und damit eine mehrheitsgesellschaftliche Fremdwahrnehmung zu reproduzieren: „Doch wo in guter Absicht verallgemeinernde Aussagen über kollektive Diskriminierungserfahrungen gemacht werden, besteht die Gefahr, Vorurteile ungewollt zu festigen. Aufgeklärte Bildungskonzepte müssen sich der Fallen bewusst sein, die eine Anti-Vorurteilspädagogik birgt“ (Scherr 2013, 28). Der Freiburger Soziologe Albert Scherr sieht in diesem Zusammenhang zwar „gute Gründe für eine antiziganistische Bildungsarbeit [sic!]“, „die darauf hinwirkt, historische und gegenwärtige Diskriminierungserfahrungen zu verstehen und darin begründete ethnisch-kulturelle Unterschiede zu akzeptieren. Allerdings fällt es einer solchen Perspektive sehr schwer, der Falle ethnisierender Gruppenkonstruktionen zu entkommen“ (2013, 29). Scherr argumentiert weiter, „(d)iese Falle besteht darin, dass sie ein gruppistisches Gesellschafts- und Menschenbild auch dann reproduzieren, wenn gesellschaftsgeschichtliche Hintergründe von ethnischen Unterschieden – wie etwa die Erfahrungen kollektiver Diskriminierung – einbezogen werden“ (2013, 29).

Eine ähnliche Gefahr sieht der Erziehungswissenschaftler Michael Luttmer: „Jede exklusive Bearbeitung des Themas ‚Sinti und Roma‘ in Bildungsprozessen wird – auch unbewusst – durch den vermeintlichen Sonderstatus der Minderheit die Diskriminierung verlängern“ (2011, 321). Beide sprechen sich dennoch nicht gänzlich gegen eine explizite Bildungsarbeit gegen Antiziganismus aus. Scherr fordert, „Bildungsarbeit gegen Antiziganismus wäre nicht als historische und gegenwartsbezogene Wissensvermittlung über gängige Vorurteile sowie die wirkliche Lebenssituation ‚der Sinti und Roma‘ anzulegen, sondern als kritische Auseinandersetzung mit den Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die zur Diskriminierung von Sinti und Roma geführt haben und führen“ (2013, 31). Er bezieht sich dabei auch auf Luttmer, der plädiert: „Aufgabe einer Pädagogik gegen den Antiziganismus muss es sein, im Rahmen einer antirassistischen Theorie, die ideologische Konstruktionen des Rassismus ebenso thematisiert wie dessen subjektive Orientierungen,

die Emanzipation der Sinti und Roma im Kontext der Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma zu unterstützen“ (2011, 320).

Insofern ist die von den beiden Autoren formulierte Forderung als ein Weiterdenken der eingangs hier beschriebenen Bedingungen antiziganismuskritischer Bildungsarbeit zu verstehen: Aufgabe einer antiziganismuskritischen Bildungsarbeit ist es, den Fokus auf die Antiziganismus produzierende Dominanzkultur zu legen. Gleichzeitig muss eine solche Bildungsarbeit so ausgelegt sein, dass kein „gruppistisches Gesellschafts- und Menschenbild“ (Scherr 2013, 29) kommuniziert wird.

Antiziganismuskritische Bildungsarbeit muss folglich den permanenten Umschlag der dominanzkulturellen Ideologie in Diskriminierung und Gewalt gegen real existierende Menschen reflektieren. Wer als ‚Zigeuner‘ definiert wird, bestimmt die Dominanzkultur. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass Menschen, die sich nach ihrer Eigendefinition den Sinti_ze, Rom_nja, Pavee oder einer der anderen Gruppen, die seit Generationen antiziganistisch diskriminiert und verfolgt werden, zugehörig fühlen, auch in der Gegenwart systematisch von Diskriminierung und Verfolgung betroffen sind. Hamburger fordert deshalb, dass „nicht mehr länger die Minderheit der Sinti und Roma“ „Gegenstand der Thematisierung wird“, „sondern die wechselseitige Beziehung von Mehrheiten und Minderheiten“ (Hamburger 1999, 9).

Antiziganismuskritische Bildungsarbeit muss sowohl ein Aufbrechen, eine Reflexion des ideologischen Rahmens ermöglichen als auch ein kritisches, möglicherweise sogar aktivierendes Bewusstsein für diskriminierende Strukturen und Verfolgungspraxen, die vor dem Hintergrund dieser Ideologie erwachsen. Der Kampf gegen jene Strukturen und Praxen wird bis in die Gegenwart primär von Personen und Organisationen getragen, die sich selbst als einer der o.g. Gruppen zugehörig bezeichnen (siehe End 2013, 85). Bereits aus dieser Perspektive kann eine antiziganismuskritische Bildungsarbeit nicht lediglich das ‚Zigeuner‘-Konstrukt dekonstruieren, ohne Gruppen von real Betroffenen zu thematisieren. In dieser Hinsicht muss hingegen eher Michael Luttmer gefolgt werden, der fordert: „Aufgabe einer Pädagogik gegen den Antiziganismus muss es sein, im Rahmen

einer antirassistischen Theorie, die ideologische Konstruktionen des Rassismus ebenso thematisiert wie dessen subjektive Orientierungen, die Emanzipation der Sinti und Roma im Kontext der Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma zu unterstützen“ (2011, 321).

STEREOTYPE BENENNEN

Scherr formuliert einen weiteren häufig thematisierten Aspekt einer Pädagogik, die Vorurteile thematisieren will: „Vielmehr stehen alle Varianten einer Anti-Vorurteils-Pädagogik vor dem Dilemma, dass sie zunächst einmal Vorurteile zur Sprache bringen oder aber überhaupt erst das Wissen über Vorurteile zugänglich machen müssen, um dann in einem zweiten Schritt aufzuzeigen, dass und warum es sich um Vorurteile handelt, die sachlich falsch, moralisch verwerflich und deshalb abzulehnen sind“ (Scherr 2013, 28). Diese Problematik wird vielfach diskutiert. Rassismuskritische Bildungsarbeit sieht sich durchgängig mit diesem Dilemma konfrontiert (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 34 f., 43; DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008, 148). Das Problem wurde auch im Autor_innenteam der Jugendbildungsstätte Kaubstraße, die 2012 das Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus vorgelegt hat (Alte Feuerwache e.V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014), ausführlich diskutiert: „Analog zu anderen Bildungsangeboten im Antidiskriminierungsbereich stellte sich auch bei der Entwicklung von Methoden zur Auseinandersetzung mit Antiziganismus die Frage, wie dieses Thema in einem Seminar-kontext erörtert werden kann, ohne einschlägige Bilder und Stereotypen [sic!] neu einzuführen, zu bekräftigen oder zu reproduzieren“ (Schmidt 2014, 46). Auch Kerem Atasever, ebenfalls im Team der Jugendbildungsstätte Kaubstraße, diskutiert diese Frage ausführlich und kommt zu dem Schluss: „Leider habe auch ich keine Lösung für die beschriebenen Dilemmata“ (Atasever 2015, 256).

Gleichzeitig wird in der Diskussion zur rassismuskritischen Bildungsarbeit immer wieder die Notwendigkeit betont, Vorurteile bekämpfen und dekonstruieren zu müssen (vgl. exemplarisch Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 34 f.; DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008, 147 f.; Dittmer 2008, 51). Auch in der Diskussion um eine spezifisch antiziganismuskritische Arbeit bleibt dieses Lernziel

bestehen. Bereits Hamburger diskutiert die „Schwierigkeit der Aufgabe, Vorurteile ändern zu wollen“ (1999, 15), hält aber dennoch an dieser Zielsetzung fest. Auch Luttmmer betont: „Vielmehr muss es Aufgabe einer Pädagogik gegen den Antiziganismus sein, ‚die mörderischen Folgen tief verwurzelter antiziganistischer Stereotypen [sic!] – und die Kontinuitäten dieses Denkens über das Ende des ‚Dritten Reiches‘ hinaus – sichtbar zu machen‘. Hierzu müssen Bildungsprozesse die soziale Konstruktion des ‚Zigeuners‘ rekonstruieren [...]“ (2011, 322).⁴ Auch Messerschmidt hält fest: „Für eine rassismuskritische Bildung bedarf es einer Auseinandersetzung mit den Konturen von Gegenbildern und den diesen zugrunde liegenden Selbstbildern“ (2014, 35).

Die von allen Autor_innen mehr oder weniger deutlich genannten Gefahren bestehen einerseits darin, Vorurteile zu reproduzieren und „in Wert“ zu setzen, andererseits mit Bildern zu arbeiten, „die zu Lasten von TeilnehmerInnen gehen, die sich bereits oft mit diesen Feindbildern herumschlagen müssen“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008, 148).

Bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen ist den Autor_innen jedoch die Forderung gemein, „Einstellungen“ (Hamburger), „Stereotype“ (Luttmmer) oder „Gegenbilder“ (Messerschmidt) zu hinterfragen, zu dekonstruieren und schließlich abzubauen. Dennoch diskutiert keine_r der Autor_innen konkrete Vorschläge dafür, wie mit dem oben genannten Dilemma umgegangen werden kann. Hierzu werden zwei grundsätzliche Möglichkeiten benannt (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008, 152):

Zum einen kann die pädagogische Arbeit darauf abzielen, die Vorurteile und Stereotype, die im Kreis der Teilnehmenden bestehen, zu rekonstruieren, zu reflektieren und zu bearbeiten. Diesen Weg schlagen die Autor_innen der Jugendbildungsstätte Kaubstraße vor: Dazu sollen, „in den Übungen zum thematischen Einstieg die Kenntnisse der Teilnehmer_innen“ erkundet „und bereits vorhandene (antiziganistische) Vorstellungen und Einstellungen im Teilnehmendenkreis“ herausgearbeitet werden (Schmidt 2014, 46 f.; vgl. auch Herold 2014, 15). Zum anderen besteht die Möglichkeit, gesellschaftlich verbreitete Stereotype anhand konkreter Beispiele für rassistische Karikaturen

4 Das Zitat im Zitat stammt von Romani Rose (2005).

oder Darstellungen mittels didaktischer Methoden zu bearbeiten und möglichst zu dekonstruieren. So raten die Autor_innen des Bausteins zur nichtrassistischen Bildungsarbeit des DGB-Bildungswerks Thüringen „davon ab, mit einer Feindbildersammlung in der Gruppe zu beginnen“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008, 148). Stattdessen wird vorgeschlagen, „zunächst an von den TeamerInnen mitgebrachten Materialien zu arbeiten und sich die nötige Zeit zur Analyse der Struktur, der Funktion und des Nutzens von Feindbildern zu nehmen“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008, 148). Für beide Ansätze bestehen gute Argumente, die im Folgenden eingehend diskutiert werden sollen.

Wenn Lehrende auf Materialien zurückgreifen, in denen bestimmte Stereotype gezeigt werden, um sie zu dekonstruieren, besteht immer das oben beschriebene Dilemma: „Schon das Aufrufen dieser Bilder setzt sie in Wert und setzt Dynamiken in Gang, die auch bei kritischen Auseinandersetzungen als Nebeneffekt mitproduziert werden“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2008, 163). Zudem besteht die Gefahr, dass Bilder und Stereotype erst durch die Bildungsarbeit erlernt werden (Atasever 2015, 251).

Werden hingegen nur jene Bilder und Stereotype gesammelt, die bereits bestehen, kann die Gefahr der „Reproduktion von Stereotypen in der vorurteilsbewussten Bildungsarbeit gegen Antiziganismus“ (Atasever, 2015) reduziert werden. Die Teilnehmenden können nur äußern, was sie schon wissen, somit wird die Gefahr des ‚Erlernens‘ rassistischer Stereotype vermindert. Falls die Teilnehmenden auch außerhalb des Seminarcontextes eine Gruppe bilden (Schulklasse, Sportverein etc.) ist zudem anzunehmen, dass nicht von Rassismus betroffene Teilnehmende sich bereits zuvor über jene Vorurteile ausgetauscht haben oder im Nachgang der pädagogischen Arbeit austauschen werden und dass somit ein gemeinsames rassistisches ‚Wissen‘ besteht. Doch das Dilemma kann trotzdem nicht gänzlich aufgelöst werden: „Denn letztendlich bleibt es dabei, dass eine Person, in unserem Fall nicht die Seminarleitung, ein Stereotyp nennt, das möglicherweise zehn von 20 Personen im Seminar zum ersten Mal hören und ab diesem Zeitpunkt mit sich tragen“ (Atasever 2015, 254; Atasever & Gärtner 2016, 219f.).

Gleichzeitig muss einem pädagogischen Ansatz, der antiziganistische Stereotype gewissermaßen ‚verheimlichen‘ will, um sie nicht zu verbreiten, entgegengehalten werden, dass antiziganistische Stereotype „gesellschaftliches Wissen“ (Hamburger 1999, 16) darstellen, von dem Angehörige der dominanzkulturell geprägten Gesellschaft sogar profitieren, wenn sie selbst diese Einstellungen nicht teilen. Demgegenüber wären Fragen zu stellen wie „Wofür wird dieses Klischee benutzt? Wer profitiert davon? Wer nicht“ (Barz 2016, 65)? Dabei ist es wichtig, dass die pädagogisch Arbeitenden sensibel sind für die Möglichkeit von Verletzungen oder gar Retraumatisierungen von Betroffenen und entsprechend handeln. Dazu kann gehören, bestimmte Themenbereiche oder Diskriminierungsmuster nicht zu thematisieren, „die zu Lasten von TeilnehmerInnen gehen, die sich bereits oft mit diesen Feindbildern herumschlagen“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. 2008, 148) mussten.

Auch aus der oben geschilderten Forderung, Antiziganismus nicht als ein Phänomen zu verstehen, das sich lediglich am rechten Rand der Gesellschaft findet, lässt sich die Zielsetzung ableiten, Einstellungen der Teilnehmenden selbst zu thematisieren und möglicherweise zu verändern (Hamburger 1999, 14 ff.). Eine Hinterfragung solcher Einstellungen ist jedoch kaum denkbar, ohne dass diese zuvor thematisiert und bearbeitet würden. Eine ausschließliche Behandlung bspw. von Karikaturen, Zeitungsartikeln oder Filmbeiträgen – ergo von veröffentlichter Kommunikation – würde zudem die Möglichkeit eröffnen, Stereotype als etwas zu betrachten, das mit der eigenen Person nichts zu tun hat, und der Reflexion auszuweichen. Die Bearbeitung der Stereotype der Teilnehmenden hingegen legt ihre Verstrickung mit der Rassismus produzierenden Gesellschaft offen und eröffnet die Möglichkeit der Selbstreflexion (Messerschmidt 2016, 106 f.), insbesondere wenn „die vorhandenen ‚Zigeunerbilder‘ der Teilnehmer_innen in Beziehung zu ihren eigenen Lebensentwürfen, Wertvorstellungen, Bedürfnissen und Rechten“ (Alte Feuerwache e. V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014, 47) gesetzt werden. Es ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden ihre mit dem Seminarkontext in Verbindung stehenden Stereotype in jedem Fall untereinander kommunizieren und austauschen werden. Die Thema-

tisierung innerhalb des pädagogischen Kontextes gewährt dabei den Vorteil, diesen Austausch didaktisch und argumentativ begleiten und einordnen zu können, und ist deshalb einer Nicht-Thematisierung vorzuziehen.

Auch die Arbeit mit gesellschaftlich kommunizierten und weit verbreiteten Stereotypen erscheint unausweichlich. Zur Bekämpfung des Antiziganismus ist es nicht nur erforderlich, die eigenen Stereotype als solche erkennen zu können, sondern auch die Stereotype und Bilder kritisch zu hinterfragen, die das „gesellschaftliche Wissen“ (Hamburger 1999, 16) konstituieren. Dies ist insbesondere erforderlich, um zu gewährleisten, dass nicht lediglich die eigenen Gedanken als unzulänglich und falsch informiert verstanden werden. Stattdessen besteht ein zentraler Lerninhalt darin, dass „Antiziganismus zur Norm gehört“ (Messerschmidt 2016, 106). Deshalb ist es ebenso notwendig zu verstehen, dass auch gesellschaftliche Autoritäten und Institutionen unter diese Norm fallen. Konkret bedeutet dies, dass eine Aufgabe antiziganismuskritischer Bildungsarbeit darin besteht zu vermitteln, dass beispielsweise auch Regierungspolitiker_innen, Polizeipressestellen oder Medien, denen gesellschaftlich häufig große Seriosität und Neutralität zugeschrieben wird, dieses ‚Wissen‘ immer wieder reproduzieren.

Ermöglicht wird eine solche Infragestellung, möglicherweise gar eine Dekonstruktion, veröffentlichter antiziganistischer Stereotype und Bilder durch ein Verständnis der sich immer wiederholenden Strategien, Mechanismen und Muster, mit denen solche Bilder kommuniziert werden (vgl. End 2014). Die Autor_innen des Bausteins zur nichtassistierten Bildungsarbeit haben bezüglich einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit eine Vorgehensweise geschildert, die Möglichkeiten unerwünschter Reproduktion rassistischer Stereotype zu verringern. Sie besteht darin, „in einem ersten Schritt Feindbilder und Verschwörungstheorien zu bearbeiten, die keinen antisemitischen Kern haben, um deren Struktur, Funktion und Nutzen zu analysieren“ (DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. 2008, 163). Auch die Autor_innen des Methodenhandbuchs zum Thema Antiziganismus schlagen dieses Vorgehen bezüglich antiziganistischer Bilder und Filmbeispiele vor (Alte Feuerwache e. V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014,

siehe Methoden „Die Bayern“ und „Macht der Medien“). So kann der Konstruktionscharakter homogenisierender und essentialisierender Aussagen und Stereotype hinterfragt werden und gleichzeitig die Gefahr von Verletzungen und einer Weitergabe von Stereotypen reduziert werden.

Um den Konstruktionscharakter antiziganistischer Stereotype zu verdeutlichen, eignen sich unterschiedliche Argumentationsweisen. Es geht dabei nicht darum – wie Albert Scherr unterstellt –, Vorurteile abzulehnen, weil sie „sachlich falsch“ und „moralisch verwerflich“ sind (Scherr 2013, 28). Antiziganismuskritische Bildungsarbeit zielt in diesem Bereich vielmehr darauf ab, den Teilnehmenden durch Perspektivwechsel, Historisierung, Rekontextualisierung und die Offenlegung verdeckter Vorannahmen eine Reflexion des Konstruktionscharakters und der Funktionalität antiziganistischer Stereotype und Bilder zu ermöglichen, sie erfahrbar zu machen.

Hamburger hat zudem eine „relativ pragmatische Argumentation entwickelt“ (1999, 14), in der er ausführlich darauf eingeht, welche konkreten Schwierigkeiten und Probleme auftreten können, wenn Pädagogik darauf abzielt, Einstellungen zu ändern. Dazu zählen Unterrichtssituationen wie eine kurzzeitige Einstellungsänderung in Anwesenheit der Lehrkraft, bewusste Provokationen durch Teilnehmende oder eine Einschränkung von Selbstwertgefühlen von Teilnehmenden (Hamburger 1999, 15). Er folgert aus diesen Überlegungen u.a., dass es notwendig sei, Vorurteile in ihrem Sinnzusammenhang zu analysieren, anstatt sie moralisch zu bewerten. Zudem plädiert er für eine möglichst offene Unterrichtssituation, in der alle Teilnehmenden Respekt und Anerkennung erfahren, selbst wenn ihre Einstellungen kritisiert werden (Hamburger, 1999, 15 f.; siehe auch Alte Feuerwache e. V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße 2014, 33, 47). Gleichzeitig ist es jedoch wichtig immer auf eventuelle rassistische Äußerungen zu reagieren; dies kann durch Nachfragen, Argumentieren, Distanzieren oder eine emotionale Reaktion geschehen, wie die Autor_innen des Bildungsbausteins zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit ausführen (DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. 2008, 21 f.).

FAZIT

Hiermit sind die zentralen Elemente der bisher sehr begrenzten pädagogischen Debatte zu antiziganismuskritischer Bildungsarbeit benannt: Ein Lernen ‚über Sinti und Roma‘ sollte der Kritik dominanzkultureller Muster weichen, antiziganistische Vorurteile und Stereotype sollten dabei als „gesellschaftliches Wissen“ (Hamburger 1999, 16), als unhinterfragte „Norm“ (Messerschmidt 2014, 34) bearbeitet werden, nicht als individuelle Fehler dritter Personen oder einzelner Teilnehmender. Dabei sollte es insbesondere vermieden werden, implizit oder explizit eine gesellschaftliche Sonderstellung von Sinti_ze und Rom_nja zu kommunizieren (Scherr 2013, 29). Um dennoch die reale Diskriminierungsgefahr für Angehörige dieser Gruppen zur Sprache zu bringen und diese nicht auszublenden, ist es notwendig, Kämpfe gegen Ausgrenzung und Diskriminierung zu thematisieren (Luttmer 2011, 321) und Erfahrungen von Betroffenen zu einem Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen (Barz 2016). Stereotype und Bilder der Teilnehmenden sollten ohne moralische Verurteilung reflektiert (Hamburger 1999, 15f.) und Funktionen von Stereotypen innerhalb mehrheitsgesellschaftlicher Diskurse durch Historisierung und Rekontextualisierung dekonstruiert werden.

LITERATUR

- Alte Feuerwache e.V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hrsg.) (2012): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Münster.
- Alte Feuerwache e.V. & Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hrsg.) (2014): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Münster.
- Anne-Frank-Zentrum (Hrsg.) (2007): Mehrheit, Macht, Geschichte: 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung: interkulturelles Geschichtslernen: Interviews, Übungen, Projektideen. Mülheim an der Ruhr.
- Atasever, K. (2015): Reproduktion von Stereotypen in der vorurteilsbewussten Bildungsarbeit gegen Antiziganismus? In: unsere jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, (6), S. 251-256.
- Atasever, K. & Gärtner, S. (2016): Bildungsarbeit gegen Antiziganismus ist exemplarisch. In: K. Krahl & A. Meichsner (Hrsg.), Viele Kämpfe und

- vielleicht einige Siege. Texte über Antirromatismus und historische Lokalrecherchen zu und von Roma, Romnja, Sinti und Sinteze in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Tschechien (S. 218-222). Dresden. https://www.boell.de/sites/default/files/2016-08-viele_kaempfe_und_vielleicht_einige_siege.pdf [Stand: 29.03.2017].
- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Berlin: Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin.
- Baaske, R./Erchenbrecher, B./Schmid, H. D. & Wolpers, C. (2017): Die Verfolgung der Sinti und Roma im Nationalsozialismus. Materialien aus Niedersachsen. http://geschichte-bewusst-sein.de/materialien/m_002die-verfolgung-der-sinti-und-roma-im-nationalsozialismus/m_002materialien-aus-niedersachsen/ [Stand: 13.03.2017].
- Barz, H. (2016): Mimans Geschichte. Handreichung zum Thema Gadjé-Rassismus. Pädagogisches Begleitmaterial zu vier Video-Modulen aus dem Dokumentarfilm WITH WINGS AND ROOTS. Berlin: With Wings and Roots Productions. https://cdn.reimaginebelonging.de/media/20160427092439/Mimans_Geschichte_Handreichung_Download-1.6.pdf [Stand: 29.03.2017].
- Baumgartner, G. (Hrsg.) (o.J.): Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust. <http://www.romasintigenocide.eu/de/home> [Stand: 29.03.2017].
- Benz, W. (2014): Sinti und Roma: Die unerwünschte Minderheit. Über das Vorurteil Antiziganismus. Berlin.
- Broden, A. (2011): Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit (2. Aufl., S. 119-134). Schwalbach/Ts.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hrsg.) (2008): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit (3. teilweise überarbeitete Aufl.). Erfurt: DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.
- Dietzsch, M./Gießelmann, B., & Tonks, I. (2014): Spurensuche zur Verfolgungsgeschichte der Sinti und Roma in Duisburg. Eine Handreichung für die politische Bildung. Duisburg.
- Dittmer, L. (Hrsg.) (2008): „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“: Herausforderungen bei der Umsetzung in die Praxis. Untersucht am Beispiel der Bildungsarbeit in der IG Metall. Oldenburg.
- Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.) (2015): Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“-Stereotypen. Heidelberg.
- End, M. (2013): Gutachten Antiziganismus. Zum Stand der Forschung und der Gegenstrategien. Marburg.

- End, M. (2014): Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit: Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation. Heidelberg.
- End, M. (2016a): Antiziganismus. Rassistischen Klischees von Sinti und Roma begegnen. Unterrichtsmodul für das Projekt zwischentöne: Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer. Georg Eckert Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. <http://www.zwischentoeone.info/themen/unterrichtseinheit/presentation/ue/antiziganismus.html> [Stand: 29.03.2017].
- End, M. (2016b): Die Dialektik der Aufklärung als Antiziganismuskritik. Thesen zu einer Kritischen Theorie des Antiziganismus. In: W. Stender (Hrsg.), Konstellationen des Antiziganismus: Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis (S. 53-94). Wiesbaden.
- Hamburger, F. (1999): Pädagogische Überlegungen zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht (PZ-Information: Geschichte, Sozialkunde, Gesellschaftslehre, Sekundarstufen I und II). In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz & Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Sinti und Roma: eine deutsche Minderheit (Band 2/99, S. 7-20). Bad Kreuznach, Mainz.
- Herold, K. (2014): 'CAUSE I'M A GYPSY. Aus aktuellem Anlass: Bildungsarbeit gegen Antiziganismus. In: Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (Hrsg.), Benachteiligungen abbauen – auf dem Weg zu einer sozial gerechten Welt. Politische Jugendbildung von Arbeit und Leben gegen Diskriminierung und soziale Spaltung. Jahrbuch 2013/2014 (S. 11-18). Wuppertal.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): Sinti und Roma in Deutschland und die Rolle des Antiziganismus: Handreichung für den fächerübergreifenden Unterricht. Wiesbaden.
- Hoffmann-Richter, A. (Hrsg.) (2015): Unterrichtsideen Religion neu. Sonderband: Antiziganismus. Stuttgart.
- Keen, E. (2015): Mirrors: manual on combating antigypsyism through human rights education. Straßburg.
- Luttmer, M. (2011): Wie die Schule den Antiziganismus ins Stolpern bringen kann – Versuche der Unterstützung der Emanzipation der Sinti und Roma. In: W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit (2. Aufl., S. 317-331). Schwalbach/Ts.
- Messerschmidt, A. (2014): Rassismuskritische Auseinandersetzung mit populären Gegenbildern. Bildungsarbeit zu antimuslimischem und antiziganistischem Rassismus. In: K. Benbrahim/O. Jantschek & B. Manthe (Hrsg.), Salonfähig, trittsicher: Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Europa. Reader für Multiplikatoren in der Jugend- und Bildungsarbeit (S. 30-36). Düsseldorf.
- Messerschmidt, A. (2016): Antiziganismuskritische Bildung in der national-bürgerlichen Konstellation. In: W. Stender (Hrsg.), Konstellationen des Antiziganismus: Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis (S. 95-110). Wiesbaden.

- RomaniPhen (2017): Kriterienraster zur Reflexion und Bewertung von Gadjé-Rassismus in didaktischem Material – Kurzversion. <http://www.romnja-power.de/wp-content/uploads/2017/01/Kriterienraster-Kurzversion.pdf> [Stand: 23.08.2017].
- Rose, R. (2005): Grußwort. In: Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten (Hrsg.), 60. Jahrestag der Befreiung der Konzentrationslager Sachsenhausen und Ravensbrück sowie aus dem Zuchthaus Brandenburg. Oranienburg.
- Rosenberg, P. & Nowak, M. (2010): Deutsche Sinti und Roma. Eine Brandenburger Minderheit und ihre Thematisierung im Unterricht. Potsdam.
- Scharathow, W. (2011): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit (2. Aufl., S. 12-22). Schwalbach/Ts.
- Scherr, A. (2013): Als Kollektiv definiert. Risiken und Nebenwirkungen einer Aufklärungspädagogik gegen Antiziganismus. In: *iz3w*, (334), S. 28-31.
- Schmidt, E. (2014): Was tun gegen Antiziganismus? Strategien und Methoden für die Bildungsarbeit. In: K. Benbrahim/O. Jantschek & B. Manthe (Hrsg.), Salonfähig, trittsicher: Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Europa. Reader für Multiplikatoren in der Jugend- und Bildungsarbeit (S. 44-49). Düsseldorf.
- Schulze, E. (2016): „... und dann heißt es, eure Kinder machen die Inklusion kaputt“ – Antiziganismus in pädagogischen Handlungsfeldern. In: W. Stender (Hrsg.), Konstellationen des Antiziganismus: Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis (S. 283-300). Wiesbaden.
- Sewering-Wollanek, M. (2015): Methodisch-didaktischer Kontext. In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), Sinti und Roma in Deutschland und die Rolle des Antiziganismus: Handreichung für den fächerübergreifenden Unterricht (S. 26-27). Wiesbaden.