

**Oliver v. Mengersen**

## **Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern**

Zentralrat Deutscher Sinti und Roma

Schriftenreihe, Band 7

### **Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland**

Rahmenstrategie der Europäischen Union für die  
Verbesserung der Lage von Roma in Europa

### **Participation with equal rights for Sinti and Roma in Germany**

Position paper on the general framework of the  
European Union for improving the situation  
of Roma in Europe

Dokumentation einer Veranstaltung im Gesprächskreis ‚Minderheiten‘ beim Innenausschuß des Deutschen Bundestages am 26. Oktober 2011 in Berlin.

Deutsch/Englisch.

Herausgegeben vom Zentralrat Deutscher Sinti und Roma. Schriftenreihe Band 7.

Diese Veröffentlichung wurde finanziert aus Mitteln des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestags

ISBN: 978-3-929446-29-6

© Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg 2012

Alle Rechte vorbehalten

<http://zentralrat.sintiundroma.de/>

Redaktion: Jara Kehl, Herbert Heuss, Arnold Roßberg

Herstellung Neumann Druck, Heidelberg

Bitte beachten Sie, daß die Seitennumerierung der einzelnen Beiträge nicht der gedruckten Version entspricht.

**Oliver v. Mengersen<sup>1</sup>**

**Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern**

Ergebnisse einer Umfrage des Dokumentationszentrums  
Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg 2004

Gemäß Artikel 12 des europäischen Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten<sup>2</sup> haben sich die Unterzeichnerstaaten verpflichtet, über deren Geschichte und Gegenwart in ihren Bildungseinrichtungen zu informieren. Das Rahmenübereinkommen wurde im Jahre 1997 vom Deutschen Bundestag ratifiziert und damit deutsches Recht. Damit waren Sinti und Roma, ebenso wie Sorben, Friesen und Dänen als nationale Minderheit anerkannt. Die föderale Struktur der Bundesrepublik verlagert die Implementierung bildungspolitischer Aspekte internationaler Abkommen in den Aufgabenbereich der Länder und ihrer jeweiligen Kultusministerien. Vor diesem Hintergrund muss die Initiative des Referats Bildung im Dokumentationszentrum zur Durchführung einer Meinungsumfrage bei Lehrerinnen und Lehrern weiterführender Schulen in Deutschland gesehen werden. Wir wollten wissen, ob oder inwieweit sich die Lehrer und Lehrerinnen dem Thema "Sinti und Roma" angenommen haben.

Insofern entstand die Umfrage als eine Bestandsaufnahme darüber, was die Lehrkräfte in Deutschland über Sinti und Roma wissen und vermitteln, wie sie gegenüber dieser und allgemein gegenüber Minderheiten eingestellt sind und ob oder inwieweit sie dem Thema "Sinti und Roma" Interesse entgegenbringen und gegebenenfalls auch bereit wären, darüber mehr zu erfahren. Weiter interessierte uns ihre Einschätzung der Stimmungslage in der Schule, ob diese für die Kinder und Jugendlichen aus der Minderheit eher positiv oder negativ bewertet wird – ein nicht unerheblicher Faktor für deren schulischen Erfolg.

Die Schule ist oft der erste Ort, an dem die Kinder der Sinti und Roma mit Vorurteilen über sie konfrontiert werden. Das Bild des so genannten "Zigeuners" dient als gängige Projektionsfigur für das unverstandene Fremde in der Gesellschaft oder er hat in der Personifikation von Natur angeblich keinen Anteil am zivilisatorischen Prozess, wobei die ihm zugeschriebenen Merkmale als typische Eigenschaften der gesamten Minderheit stilisiert werden. Mit den in rassistische Stereotype geronnenen Vorurteilen haben schon die Nationalsozialisten ihre Völkermordverbrechen an der Minderheit zu legitimieren versucht. Die fortgesetzte Stigmatisierung der seit über 600 Jahren in Mitteleuropa beheimateten Sinti und Roma als vermeintlich "Fremde" bietet ebenso wie die tief im Bewusstsein der Mehrheitsbevölkerungen in Europa verankerte und jederzeit abrufbare "Sündenbockthese" auch heute das Fundament für Diskriminierung, Ausgrenzung und rassistisch motivierte Gewaltakte gegenüber Angehörigen der Minderheit. Folglich muss die Aufklärung über die historischen Grundlagen und die gegenwärtigen Bedingungen antiziganistischer Strömungen im Interesse sowohl der Sinti und Roma als auch der Mehrheitsbevölkerung liegen. Der Schule kommt dabei eine wichtige Funktion zu wie auch den Lehrerinnen und Lehrern, deren Autorität in fachlichen

---

<sup>1</sup> Oliver v. Mengersen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Referats Bildung im Dokumentationszentrum Deutscher Sinti und Roma.

<sup>2</sup> Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten, SEV-Nr.: 157 vom 1. Februar 1995.  
<http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/157.htm>, letzter Zugriff: 14.12.2011

Belangen nicht nur für Bildungserfolge wichtig ist, sondern "sich in überraschender Weise sogar stärker auf die Sozialkompetenz auswirkt."<sup>3</sup>

Die Kultusministerien der Länder waren in der Frage einer besseren schulischen Betreuung von Sinti- und Roma-Kindern nur noch selten aktiv. Zu sehr hatten damals die Ergebnisse der Pisa-Studien und der steigende Anteil von Migrantenkindern insbesondere im unteren Bildungssegment die Aufmerksamkeit auf sich gezogen. In den Neunziger Jahren folgten einige Länder den Empfehlungen einer Entschließung des Europarates zur "schulischen Betreuung der Kinder von Sinti, Roma und beruflich Fahrenden" vom Mai 1989 und riefen entsprechende Programme ins Leben, initiierten und unterstützten Projekte.<sup>4</sup> Die meisten Projekte waren jedoch befristet und wurden nur mit finanzieller Unterstützung der EU realisiert. Einige institutionelle Einrichtungen – wie zum Beispiel spezifische Referate bei den Fortbildungsinstituten für Lehrerinnen und Lehrer – gab es seit Anfang der 2000er Jahre nicht mehr oder wurden in andere Ressorts, meist mit Zuständigkeit für Flüchtlinge und Migranten, überführt. In einigen Ländern widmeten sich die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen (RAA)<sup>5</sup> der schulbegleitenden Betreuung von Sinti und Roma. Wie der Name der Arbeitsstellen bereits nahe legt, geht es bei den Projekten vorwiegend um die schulische Integration und Bildungsförderung von zugewanderten oder Asyl suchenden Roma.

Statistische Untersuchungen zum Thema Antiziganismus gab und gibt es nur wenige. Eine häufig zitierte Studie ist die 1994 vom Forschungsinstitut Emnid im Auftrag des American Jewish Committee durchgeführte, repräsentative Umfrage in Deutschland über die Einstellungen gegenüber Juden und anderen Minderheiten.<sup>6</sup> Durch den Gebrauch des pejorativen Begriffs "Zigeuner" wurden stereotype Muster abgefragt und im Ergebnis erfuhren Sinti und Roma im Vergleich mit anderen Gruppen (Araber, Vietnamesen, Türken, Polen, Afrikaner etc.) die größte Ablehnung durch die Befragten. An die 64 % wollten "Zigeuner" lieber nicht als Nachbarn haben (ein Maß für die soziale Distanz) und fast 38 % meinten, "Zigeuner" würden durch ihr Verhalten Feindseligkeiten in der Bevölkerung hervorrufen. Als jeweils nächste Gruppe rangierten mit 45 % die Araber als ungewollte Nachbarn und knapp 20 % meinten, Türken seien an den Feindseligkeiten ihnen gegenüber selber schuld.

Im schulischen Bereich ist eine Umfrage in Nordrhein-Westfalen von Anfang der 1990er Jahre interessant, die sich ausschließlich mit Sinti und Roma befasste und eine als "problematisch" empfundene Situation evaluieren sollte.<sup>7</sup> Obwohl in der Bewertung festgehalten wurde, dass "deutsche Sinti und Roma (...) weitgehend schulisch integriert" seien, wiesen die Autoren gleichzeitig darauf hin, dass in der Umfrage "nicht auf Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Sinti und Roma abgehoben" wurde.<sup>8</sup> Man differenzierte also nicht zwischen Flüchtlingen aus dem ehemaligen

---

<sup>3</sup> Melzer Wolfgang/Al-Diban, Sabine: Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In: Melzer, Wolfgang/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule, Weinheim u. München 2001, S. 37-64, hier S. 43.

<sup>4</sup> Thomas, Christina: Integration durch Achtung und Anerkennung. In: Hornberg, Sabine (Hg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa, Frankfurt am Main 2000, S. 140 ff. Thomas gibt eine tabellarische Übersicht über Maßnahmen der Bundesländer und diskutiert einige ausgewählte Beispiele.

<sup>5</sup> In verschiedenen Bundesländern sind die RAA unterschiedlich organisiert. Während in NRW die RAA öffentliche Einrichtungen sind, ist beispielsweise die Berliner RAA vereinsrechtlich organisiert. Mittlerweile haben die verschiedenen RAA eine Bundesarbeitsgemeinschaft gebildet.

<sup>6</sup> The American Jewish Committee, New York (1994): Einstellungen gegenüber Juden und anderen Minderheiten . GESIS Datenarchiv, Köln. ZA2418 Datenfile Version 1.0.0, doi:10.4232/1.2418, S. 5, Datenerhebung: Emnid, Bielefeld.

<sup>7</sup> Begegnung und Verständnis. Schulische und schulbegleitende Maßnahmen für Kinder aus Sinti- und Romafamilien, hrsg. vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Frechen 1993.

<sup>8</sup> Ebd. S. 9.

Jugoslawien, ausländischen sowie deutschen Roma und Sinti, was nicht nur in der Frage der Schulpflicht, sondern vor allem auch für eine pädagogische und didaktische Vorgehensweise verschiedene Ausgangslagen darstellte und unterschiedliche Konzepte verlangte. Manche Fragebögen kamen unbeantwortet zurück, da sich die Zugehörigkeit zur Minderheit "allenfalls annehmen", aber nicht zweifelsfrei "feststellen" lasse. Schulversagen wird, so hat es den Anschein, immer noch traditionell bei den vermeintlichen Schulversagern und in deren kulturellem Hintergrund mit eigenem ("anderem") Normen- und Wertesystem gesucht. Auch die von den Lehrkräften wahrgenommene Distanz der Eltern- und Großelterngeneration zur Institution "Schule" darf nicht als Indiz für eine ablehnende Haltung gegenüber Bildung interpretiert, sondern muss als kollektive historische Erfahrung angesehen und gewertet werden. Ende 2011 ist eine neue, in Zusammenarbeit mit dem Landesverband Deutscher Sinti und Roma erstellte Handreichung für Nordrhein-Westfalen erschienen.

### **Fragebogen und Stichprobe**

Methodisch haben wir die Form eines standardisierten Fragebogens gewählt. Er sollte alle wesentlichen Elemente unserer Untersuchung enthalten, aber zugleich vom Umfang her so komprimiert sein, dass er ohne großen Zeitaufwand von den befragten Lehrerinnen und Lehrern ausgefüllt werden kann. Insgesamt wurden darin 39 Fragen und likertskalierte Fragenkomplexe gestellt, die zusammen 108 Variablen ergaben. Zu manchen Items bestand die Möglichkeit einer offenen Antwort.

Nach Themen gegliedert beschäftigen sich die verschiedenen Teile des Fragebogens mit Unterricht und Wissensstand, Vorurteilen und Einstellungen, bzw. Sympathiewerten in der Schule und den Perspektiven für ein künftiges Interesse am Thema. Um die Einschätzungen der Befragten bewerten zu können, haben wir weitere Fragen zur Schulsituation, Schülerorientierung und der Häufigkeit des Kontakts mit den Eltern gestellt. Schließlich werden am Schluss soziodemographische Daten abgefragt. In Gesprächen mit Pädagogen und einem Pretest im Heidelberger Raum wurden einzelne Fragen optimiert. Der Verzicht auf den Einsatz von Interviewern sicherte nicht nur die Realisierung der Umfrage, sondern auch die größtmögliche Anonymität für die Befragten. Nach Eingang der Rückläufe wurden die Couverts von den Fragebögen getrennt. Es können keine Rückschlüsse auf Absender, Verweigerer oder auch die angeschriebenen Schulen gezogen werden.

Die Stichprobenziehung erfolgte stufenweise über eine Länderauswahl und einen Proporz nach Anzahl der Lehrkräfte in jeder Schulart. Für die Bundesrepublik ist die Stichprobenziehung repräsentativ, da im Prinzip jeder Lehrer oder jede Lehrerin einer weiterführenden Schule in Deutschland in den Genuss hätte kommen können, unseren Fragebogen zu erhalten. Die Verteilung der Fragebögen innerhalb der Länder erfolgte gemäß ihres prozentualen Anteils an Schultypen und der Lehrkräfte, die dort beschäftigt sind. Insgesamt wurden 400 Schulen angeschrieben und 3.200 Fragebögen verteilt. Der Rücklauf betrug 397 Bögen oder ca. 12,4 %, wobei die Verteilung der Lehrerinnen und Lehrer auf die einzelnen Schultypen in etwa der bundesweiten Verteilung entsprach.

Tabelle 1: Verteilung der Lehrkräfte auf Schularten in der Umfrage im Vergleich zur bundesweiten Verteilung im Schuljahr 2003/2004 nach Angaben des statistischen Bundesamtes

| Schulart              | Umfrage %    | stat. Bundesamt % |
|-----------------------|--------------|-------------------|
| Hauptschule           | 17,1         | 19,5              |
| mehrere Bildungsgänge | 7,4          | 9,2               |
| Realschule            | 20,0         | 19,6              |
| Gesamtschule          | 14,6         | 10,9              |
| Gymnasium             | 41,0         | 40,9              |
| <i>Summe</i>          | <i>100,0</i> | <i>100,0</i>      |

Von den Fächerkombinationen der Befragten her wies der Rücklauf mit über 61 % einen deutlichen Schwerpunkt in dem Bereich der Gesellschaftslehre im weiteren Sinne und Deutsch auf. Andere Sprachen lagen mit 13,5 % knapp vor Mathematik und Naturwissenschaften mit 12,7 % und Fächern wie Sport, Kunst und Musik mit ebenfalls knapp über 12 %.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer, die den Bogen zurückgeschickt hatten, waren 25 Jahre und länger im Dienst. Sie machten über 39 % der Rückläufe aus. Weniger als zehn Dienstjahre konnten 24,5 % der Befragten vorweisen und der Rest, 36,5 % der Befragten, blickte auf zehn bis 24 Dienstjahre zurück. Von allen waren mit 51,5 % knapp über die Hälfte Lehrerinnen, was ebenfalls in etwa dem bundesdeutschen Durchschnitt des Jahres 2003 entsprach.

### **Kontakte mit Sinti- und Roma-Kindern in der Schule.**

Die Frage, ob in der Klasse schon einmal Sinti- und Roma-Kinder unterrichtet wurden, ist nicht ohne Bedeutung für die Hypothese, dass Kontakte zu Mitgliedern einer Minderheit die Bereitschaft erhöhen, sich mit ihr thematisch auseinander zusetzen. Da sich unsere Umfrage geografisch nicht auf Gebiete beschränkt, die eine hohe Populationsdichte von Sinti und Roma aufweisen, kommt der Frage nach den Kontakten nicht nur eine relative Bedeutung in Bezug auf andere Fragenkomplexe zu – da es beispielsweise für die Anordnung diverser Umstände wichtig sein kann, ob Sinti- und Roma-Kinder in der Schule sind oder nicht, – sondern auch eine "absolute", die im Folgenden skizziert werden soll.

Wir haben zunächst zwischen deutschen Sinti und Roma und Roma ausländischer Herkunft unterschieden, da bei der schulischen Integration von Migrantenkindern z. B. sprachliche und sozi-kulturelle Probleme auftreten, die eine andere pädagogische Betreuung erfordern als es bei deutschen Kindern der Fall ist.<sup>9</sup> Deshalb können wir davon ausgehen, dass der Kontakt mit ausländischen Roma-Kindern bei Lehrerinnen und Lehrern zu anderen Erfahrungen führt, die sich in der Umfrage bei der Beantwortung bestimmter korrespondierender Fragen auch entsprechend unterschiedlich auswirken.

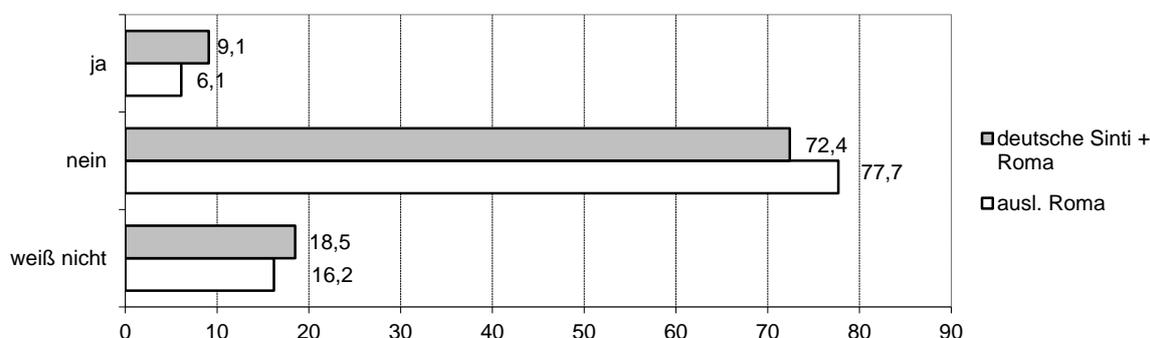
---

<sup>9</sup> Simmer, Helge/Edmunds, Martin: Probleme im Zusammenspiel von Kindern aus Sinti- und Roma-Familien einerseits und der Schule andererseits. In: Begegnung und Verständnis. Schulische und schulbegleitende Maßnahmen für Kinder aus Sinti- und Roma-Familien, hrsg. vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, Frechen 1993, S. 9. Problematisch bei dieser Betrachtung, die auf einer Umfrage beruht, bleibt die nahezu willkürliche Beschreibung von Verhaltensweisen und pädagogischen Konzepten. So wird bei der Darstellung der Problemlagen nicht zwischen ausländischen und deutschen Roma differenziert, aber bei der pädagogischen Konzeption vorwiegend auf Bedürfnisse ausländischer Roma eingegangen.

Weiter haben wir die Kontaktfrage nicht als bloße Alternativfrage gestellt, sondern um eine Option erweitert, die dem Umstand Rechnung trägt, dass die Zugehörigkeit zu Kindern der Minderheit gleich welcher Herkunft allenfalls vermutet, aber nicht augenscheinlich festgestellt werden kann. Umso überraschender ist das Ergebnis, dass von der Option "kann ich nicht sagen" seltener Gebrauch gemacht wurde, als wir angenommen hatten.

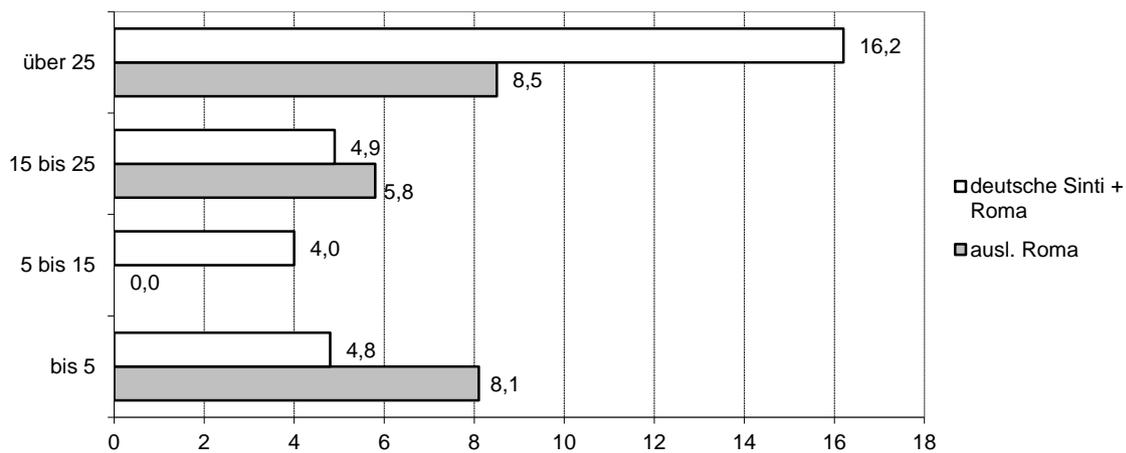
Die Ergebnisse im Einzelnen: 9,1 % der Befragten haben immerhin bereits einmal in der Klasse deutsche Sinti- und Roma-Kinder unterrichtet. Ein doch hoher Prozentsatz, geht man von einer geschätzten Population von 70.000 deutschen Sinti und Roma aus. "Nein" kreuzten 72,4 % an und von der Option "kann ich nicht sagen" machten nur 18,5 % der Lehrerinnen und Lehrer Gebrauch. Das Bild sieht bei Sinti- und Roma-Kindern ausländischer Herkunft ähnlich aus: 6,1% antworteten mit ja, 77,7 % mit nein und 16,2 % der Befragten wussten nicht, ob sie ausländische Roma-Kinder schon einmal in der Klasse unterrichtet hatten oder nicht.

Diagramm 1: Kontakte zu Kindern aus der Minderheit (Prozent)



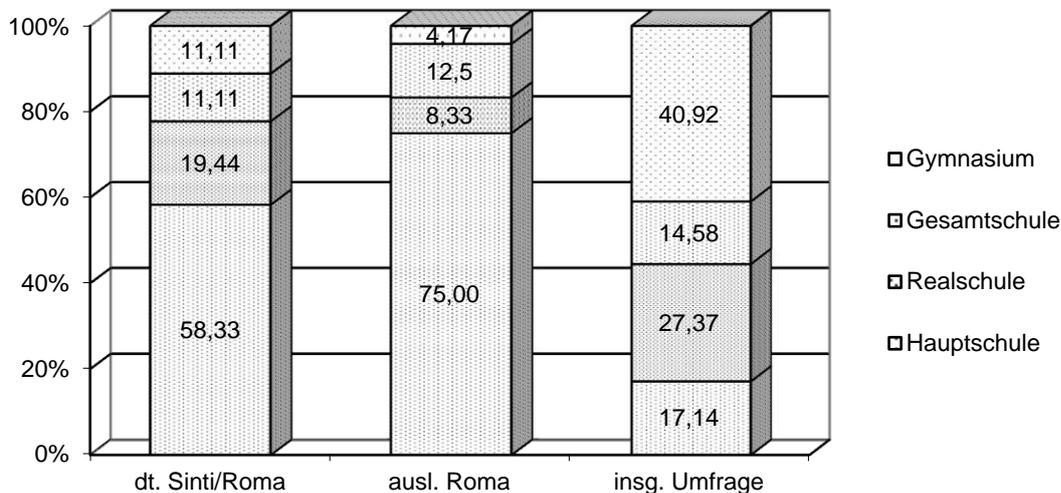
Der hohe Prozentsatz der negativen Antworten irritiert ebenso. Es ist zwar nicht ermittelbar, ob die Befragten davon ausgingen, sie merkten schon, wenn es Kinder aus der Minderheit in der Klasse gäbe. Aber der Befund weist doch sehr darauf hin, die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer wüssten sehr wohl Bescheid, ob Kinder von Sinti und Roma in ihrer Klasse sitzen oder nicht. Lässt man außer Acht, dass ein Teil der Befragten sich möglicherweise tatsächlich nicht erinnern kann, zeigt der Vergleich mit der Dienstaltersstruktur, dass es – logischerweise – überproportional die älteren Lehrerinnen und Lehrer sind, die öfters Sinti- und Roma-Kinder in der Schule unterrichtet haben. Im folgenden Diagramm sind die positiven Antworten nach gestaffeltem Dienstalter aufgeteilt.

Diagramm 2: Dienstalter und Kontakte (Prozent ja-Antworten)



Während in den neuen Bundesländern (hier: Brandenburg und Sachsen) keine bewussten Kontakte zu Sinti- und Roma-Kindern, weder deutschen noch ausländischen, bestehen, konzentrieren sie sich im Westen auf Hauptschulen in den Großstädten. Über 60 % deutscher Sinti- und Roma-Kinder und über 70 % ausländischer Roma-Kinder gehen in Städten über 100.000 Einwohner in die Schule, davon bei deutschen Sinti-Kindern die Hälfte und bei ausländischen Roma-Kindern gut ein Drittel in Städte über eine halbe Million Einwohner. Weit über die Hälfte der Kontakte von Lehrerinnen und Lehrern zu deutschen Sinti- und Roma-Kindern (58,33 %) findet in der Hauptschule statt. Bei den Roma-Kindern anderer Länder liegt der Prozentsatz mit 75 % noch darüber.

Diagramm 3: Kontakte nach Schultyp (rechter Balken ist die Verteilung der Befragten auf die Schultypen, wobei Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen hier zusammengefasst wurden)



Dieser Befund reflektiert die oft geäußerte Annahme, dass die Kinder der Sinti und Roma weit überproportional im formal niedrigsten Bildungssegment wahrgenommen werden. Für ausländische Roma-Kinder trifft das noch in höherem Maße zu. Ein Vergleich der Umfrageergebnissen mit der tatsächlichen Verteilung der Lehrkräfte auf die Schularten vermittelt einen Eindruck über das quantitative Ausmaß dieses Trends. Bundesweit unterrichteten im Schuljahr 2003 und 2004 rund 40 % aller Lehrerinnen und Lehrer in Gymnasien. Von unseren Befragten gaben rund 11 % an, Kinder deutscher Sinti und Roma auf dem Gymnasium unterrichtet zu haben und rund 4 % Kinder ausländischer Roma. Hingegen unterrichteten knapp 20 % der Lehrkräfte bundesweit in der

Hauptschule, im Falle des Unterrichts mit Sinti- und Roma-Kindern waren es knapp 60 % unserer Befragten, respektive 75 % bei Kindern ausländischer Roma. Diese Tatsache lässt allerdings noch keinen Rückschluss über die tatsächliche Anzahl von Sinti- und Roma-Kindern in den verschiedenen Bildungsstufen zu. Gerade in den höheren Bildungsstufen ist erfahrungsgemäß vermehrt davon auszugehen, dass die Familien sich nicht offen zu der Minderheitenzugehörigkeit bekennen, um Nachteile zu vermeiden.

### **"Sinti und Roma" als Thema im Unterricht**

Der erste Block des Fragebogens beschäftigte sich mit dem Unterricht und Wissensstand über das Thema "Sinti und Roma". Wir wollten vor allem erfahren, in welchem Umfang das Thema und auf welche Art es im Schulunterricht Beachtung gefunden hat. Ergänzend haben wir zwei weitere, weniger spezifische Themenfelder in die Befragung einbezogen, die inhaltlich miteinander verknüpft sind und – unter didaktisch-pädagogischen Aspekten – eine vergleichbare Zielsetzung haben. Zum einen handelt es sich um das Thema Minderheiten im Allgemeinen. Dabei haben wir es den Befragten überlassen, wie weit der Begriff gefasst werden bzw. welche Gruppen darunter verstanden werden sollen. Entscheidend ist die Erinnerung und das zugegebenermaßen äußerst subjektive Gefühl der jeweiligen Lehrerin oder des jeweiligen Lehrers, diesem Thema in der einen oder anderen Form im Unterricht Aufmerksamkeit geschenkt zu haben. Zum anderen haben wir den Bereich Vorurteils- und Stereotypenbildung aufgenommen, der zusätzlich zum thematischen Bezug noch eine analytische Qualität besitzt.

Um einen Eindruck davon zu gewinnen, in welchem Ausmaß die drei Themen "Sinti und Roma", "Minderheiten" und "Stereotypenbildung" in den Unterricht eingeflossen sind, haben wir nicht nur gefragt, ob eines der Themen Unterrichtsstoff war, sondern wollten darüber hinaus auch wissen, wodurch die Themen Eingang in den Unterricht gefunden haben und in welchem thematischen Kontext dies geschehen ist. Weiter interessierte uns, mit welcher Note die Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Kenntnisse über Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma sowie auch die ihrer Schülerinnen und Schüler bewerteten. Schließlich ist die Frage von Belang, ob oder inwieweit es jeweils von Bedeutung ist, ob die Befragten angaben, Sinti oder Roma schon einmal unterrichtet zu haben.

Über zwei Drittel der Befragten gaben an, in den letzten zwei Jahren (ca. 2002/2003) das Thema Minderheiten (76,9 %) und Vorurteils- und Stereotypenbildung (80,2 %) durchgenommen zu haben. Diese Größenordnung war wegen der relativen Unschärfe bei gleichzeitig hoher Präsenz in Fächern der Gesellschaftslehre, die ca. 43 % der Befragten unterrichteten, zu erwarten gewesen. Einen überraschend hohen Anteil positiver Antworten ergab die Frage nach "Sinti und Roma": Fast 31 % der Befragten hatten dieses Thema bereits im Unterricht aufgenommen. Wir können das als ein Indiz dafür werten, dass die Thematik des Öfteren Eingang in die Lehr- und Bildungspläne gefunden hat, aber auch, dass ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer dem Thema auf die eine oder andere Weise Interesse entgegenbringen.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Exemplarisch für die Lehr-, bzw. Bildungspläne seien hier die von Baden-Württemberg und Hessen für das Fach Geschichte genannt, die sehr unterschiedlich strukturiert sind und die Erwähnung von Sinti und Roma empfehlen, in Hessen für die Jahrgangsstufe 10 sogar verbindlich vorschreiben. Erwähnenswert ist, dass der Bildungsplan 2004 für Hauptschulen in Baden-Württemberg kein einziges Mal Sinti oder Roma nennt, ansonsten steigt die Zahl der Nennungen in beiden Ländern

Tabelle 2: Thema im Unterricht – Häufigkeit und Prozente der verschiedenen Themen

| Thema | Minderheiten |          |          | Vorurteils- /Stereotypenbildung |          |          | Sinti und Roma |          |          |
|-------|--------------|----------|----------|---------------------------------|----------|----------|----------------|----------|----------|
|       | Anzahl       | % gesamt | % gültig | Anzahl                          | % gesamt | % gültig | Anzahl         | % gesamt | % gültig |
| ja    | 303          | 76,32    | 76,90    | 315                             | 79,35    | 80,15    | 122            | 30,73    | 30,73    |
| nein  | 91           | 22,92    | 23,10    | 78                              | 19,65    | 19,85    | 275            | 69,27    | 69,27    |
| k. A. | 3            | 0,76     | -        | 4                               | 1,01     | -        | 0              | -        | -        |
| Summe | 397          | 100,00   | 100,00   | 397                             | 100,00   | 100,00   | 397            | 100,00   | 100,00   |

Ob letztlich Vorgaben aus den Lehrplänen oder Bildungsempfehlungen die Ursache für die Behandlung eines der Themen waren, spielte nur eine untergeordnete Rolle. Uns kam es darauf an, zu erfahren, von wem die Initiative dazu ausging. Zumeist war sie auf die Pädagogen selbst zurückzuführen. Ein Blick auf andere Motive für die Wahl eines Themas zeigte, dass im Schnitt etwas über ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer ein bestimmtes schulisches oder außerschulisches Ereignis oder auch Äußerungen von Schülerseite zum Anlass genommen hatte, die Themenbereiche Minderheiten und Stereotypen- und Vorurteilsbildung im Unterricht durchzunehmen. Das Thema "Sinti und Roma" hingegen ist fast ausschließlich aufgrund der individuellen Unterrichtsplanung der Befragten behandelt worden. Ein bestimmtes Ereignis oder auch die Initiative der Schüler und Schülerinnen ist lediglich bei 2,9 % respektive 4,7 % der Befragten Anlass gewesen, auf Sinti und Roma im Unterricht einzugehen.

Wie sieht es jedoch aus, wenn wir nur diejenigen Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen, die angaben, schon einmal Sinti und Roma unterrichtet zu haben? Ein kurzer Blick auf die Ergebnisse ergab folgendes Bild:

Tabelle 3: Unterrichtsmotiv und Kontakt der Befragten zu Kinder

| Kontakt zu           | Unterrichtsursache % |      |
|----------------------|----------------------|------|
|                      |                      | ja   |
| deutschen Sinti/Roma | bestimmtes Ereignis  | 16,1 |
|                      | von Schülerseite     | 11,1 |
| ausländischen Roma   | bestimmtes Ereignis  | 8,3  |
|                      | von Schülerseite     | 4,2  |

Die Tabelle zeigt die prozentualen Anteile an dem jeweiligen Unterrichtsmotiv derjenigen Befragten, die deutsche, respektive ausländische Kinder von Sinti und Roma bereits unterrichtet haben. Die zu 100 % zu addierenden Werte wären die hier weggelassenen Ergebnisse für keinen Kontakt und "weiß nicht".

Wegen der geringen Fallzahlen, kann lediglich als Trend formuliert werden, dass prozentual wesentlich öfter ein bestimmtes Ereignis oder die Initiative von Schülerseite eine Thematisierung der Minderheit im Unterricht zur Folge hatte. Im Falle eines bestimmten Ereignisses sind es sogar über 50 %. Nur bei den Befragten mit Unterrichtserfahrung mit Roma ausländischer Herkunft gab es keine auffällige Häufung des Motivs "Schülerseite" (letzte Zeile in Tabelle 3), was heißen kann, dass weder

---

mit der höheren Schulstufe. Nebenbei: der Begriff Jude oder Judentum wird unvergleichlich häufiger genannt: im Plan für die Gymnasien in Baden Württemberg 55 Mal gegenüber zweimaliger Nennung von Sinti und Roma.

die Betroffenen selbst, noch ihre Mitschüler häufiger einen Anlass sahen, die Thematisierung im Unterricht zu provozieren, als in Klassen ohne erkennbare Teilnahme von Angehörigen der Minderheit.

Näheren Angaben zu den 30 % der Befragten, die von sich aus – wohlgernekt ob in Erfüllung des Lehrplans oder aus anderen Motiven heraus ist hier zweitrangig – das Thema Sinti und Roma im Unterricht behandelt haben, liegen nicht vor. Der eben genannte Trend, dass überproportional mehr Lehrerinnen als Lehrer das Thema aufgegriffen haben, setzt sich hier fort. Zudem sind es eher die dienstälteren Lehrkräfte, die in den letzten ein bis zwei Jahren häufiger auf Sinti und Roma im Unterricht eingegangen sind als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

Tabelle 4: Aufschlüsselung nach Geschlecht und Dienstalter der Befragten, die das Thema "Sinti und Roma " im Unterricht behandelt haben (Angaben in Prozent)

| Thema S+R | Lehrerinnen/Berufsjahre |        |         |         | Lehrer/Berufsjahre |        |         |         |
|-----------|-------------------------|--------|---------|---------|--------------------|--------|---------|---------|
|           | bis 5                   | 5 - 15 | 15 - 25 | über 25 | bis 5              | 5 - 15 | 15 - 25 | über 25 |
| ja        | 18,2                    | 20,0   | 40,4    | 53,4    | 23,3               | 20,0   | 15,7    | 31,3    |
| nein      | 81,8                    | 80,0   | 59,6    | 46,6    | 76,7               | 80,0   | 84,3    | 68,8    |

Auch bei ihnen ist der Anteil derer, die bereits Kinder deutscher Sinti unterrichtet haben, größer als bei denen, die das Thema nicht angesprochen hatten. Knapp 15 % gaben dies an, 67,8 % verneinten und 17,4 % konnten nicht sagen, ob dies zutrifft oder nicht. Mit 6,6 % positiven Antworten lag der Anteil bei den Lehrkräften, die das Thema Sinti und Roma nicht im Unterricht durchgenommen haben, deutlich niedriger. 74,5 % verneinten und 19 % wussten nicht, ob deutsche Sinti-Kinder in einer ihrer Klassen gewesen sind. Für den Kontakt zu Roma-Kindern aus anderen Ländern liegen die Zahlen dichter beieinander. Der Unterschied beträgt zwischen den beiden Gruppen nur noch etwas über 3 Prozentpunkte (8,3 zu 5,1 % Ja-Antworten). Hingegen wird deutlich, dass die Mehrzahl der Befragten, die sowohl im Unterricht das Thema Sinti und Roma behandelt haben, als auch Kontakt zu Sinti- und Roma-Kindern deutscher und anderer Herkunft in der Schule hatten, in der Hauptschule unterrichten. Ihr Anteil beträgt dort 55,6 % in Bezug auf deutsche und 90 % in Bezug auf Roma-Kinder anderer Herkunft. Aufgrund der geringen Fallzahlen bei der Tiefe der Differenzierung ist der statistische Wert der Vergleichszahlen im Diagramm jedoch nur eingeschränkt aussagefähig.

Die Beschäftigung mit dem Thema Sinti und Roma verteilt nach Schularten sieht folgendermaßen aus:

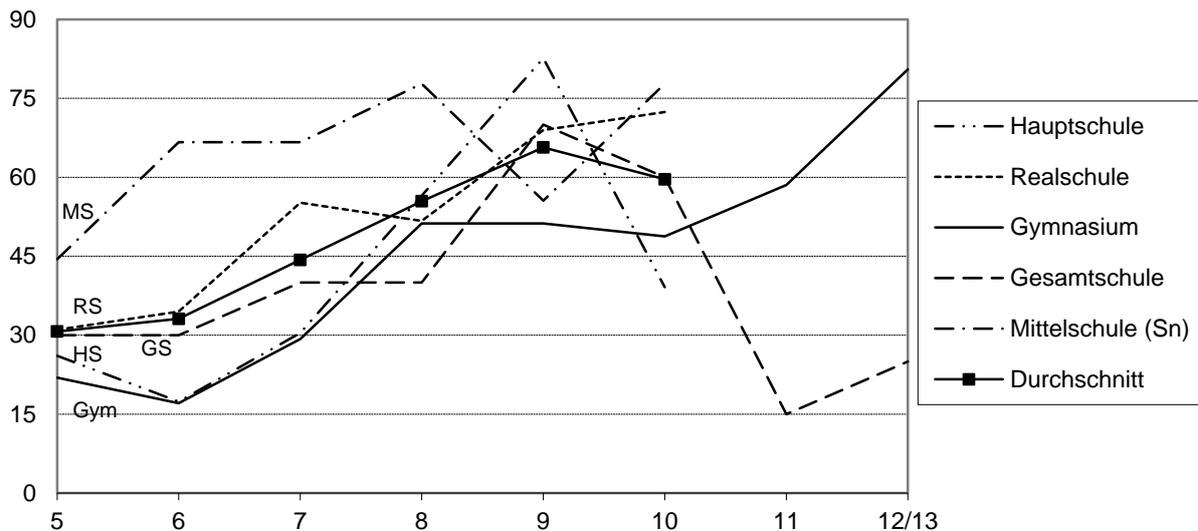
Tabelle 5: Thema Sinti und Roma im Unterricht nach Schultyp (Angaben in Prozent)

|      | Hauptschule | Realschule | Gymnasium | Gesamtschule | Mittelsch. (Sn) |
|------|-------------|------------|-----------|--------------|-----------------|
| ja   | 34,33       | 37,18      | 25,62     | 35,09        | 31,03           |
| nein | 65,67       | 62,82      | 74,38     | 64,91        | 68,97           |

Differenzieren wir bei den positiven Antworten auf die Frage nach dem Unterrichtsthema Sinti und Roma weiter nach Klassenstufen, ergibt sich ein nach Schularten aufgefächertes Bild von unterschiedlich ansteigenden Kurvenverläufen. Im Schnitt ist dieser Anstieg jedoch linear und zeigt deutlich, dass insbesondere in den Haupt- und Realschulen bis zum neunten Schuljahr die Thematik

immer öfter Gegenstand im Unterricht wird. In Gymnasien hingegen verläuft die Kurve in der Sekundarstufe I flacher und steigt gegen Ende der Schulzeit steil an. Die niedrigen Werte bei der Gesamtschule für die Sekundarstufe II haben natürlich damit zu tun, dass Haupt- und Realschule integriert sind und die Relationen hier die Darstellung verzerren, beziehungsweise der Einstiegspunkt nun ohne Real- und Hauptschulzweig logischerweise niedriger liegt. Der Anstieg aber von Klasse 11 auf 12/13 entspricht wiederum dem Befund bei der gymnasialen Oberstufe (die Kurven haben eine vergleichbare Steigung).

Diagramm 4: Das Thema "Sinti und Roma" nach Klassen (Ordinatenwerte sind ja-Antworten in Prozent)



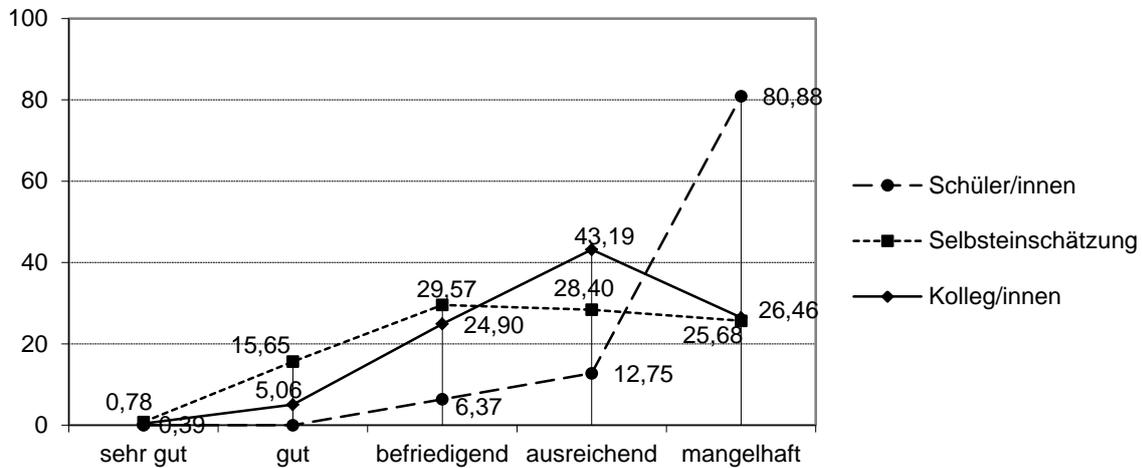
Wenig überraschend sind auch die Fächerkombinationen derjenigen Lehrerinnen und Lehrer, die sich mit Sinti und Roma im Unterricht bereits auseinandergesetzt haben. Überproportional sind Kombinationen mit Fächern aus der Gesellschaftslehre und Deutsch dabei.

Die Verknüpfung der Antworten zu Fragen nach den Unterrichtsthemen mit soziodemographischen Daten zeigten wenig Auffälligkeiten. Weder das Bundesland noch die Klassengrößen weisen einen statistischen Zusammenhang auf. Lediglich der Abgleich mit den politischen Ortsgrößen lässt erkennen, dass die Thematik "Sinti und Roma" in deutschen Großstädten häufiger Beachtung findet, als in kleineren Gemeinden. Die Anzahl der Städte über 100.000 Einwohner liegt um knapp 10 % über dem Durchschnittswert. Eine Auffälligkeit, die übrigens nicht für die beiden anderen gefragten Thema "Minderheiten" und "Vorurteils- und Stereotypenbildung" zutrifft. Hier liegen keine signifikanten Abweichungen von den Mittelwerten der Stichprobe vor.

In quantitativer Hinsicht überrascht das Ergebnis der Frage nach dem unterrichteten Thema "Sinti und Roma" positiv. In qualitativer hingegen stehen den 30,7 % positiven Antworten ein sehr niedriger allgemeiner Kenntnisstand über das Thema gegenüber. Wir haben in dem Fragebogen um eine persönliche Bewertung der eigenen Kenntnisse und auch der von Schülerinnen und Schülern gebeten. Ein Vergleich dieser Bewertungen von Lehrerinnen und Lehrern, die das Thema Sinti und Roma im Unterricht behandelt haben, mit denen, die das Thema nicht angeschnitten haben, gibt ein Stück weit Auskunft über die Intensität und die Qualität der Aneignung und Vermittlung des Stoffes, so wie es in

der Retrospektive der Befragten den Anschein hat. Das Ergebnis dieses Vergleichs sieht folgendermaßen aus:

Diagramm 5: Bewertung der Kenntnisse über Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma (in Prozent, zu 100 addieren sich die Reihenwerte)



Die Einschätzung der eigenen Kenntnisse über die Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma liegt bei den Lehrerinnen und Lehrern, die sich mit dem Thema befasst haben und es im Unterricht behandelt haben, um rund eine halbe Note (0,62) über der ihrer Kolleginnen und Kollegen, die dies in letzten Jahren nicht getan hatten. Auf einer Skala analog der Schulnoten von "sehr gut" bis "mangelhaft" hob sich der Mittelwert von 3,84 – also ein gutes "ausreichend" oder "vier plus" – auf 3,22 oder gerade noch mal "befriedigend" oder "drei minus" an.

Bei der Benotung der Kenntnisse der Schüler fällt der Unterschied viel geringer aus. Er beträgt gerade mal 0,22 Notenpunkte. Die Einschätzung durch die Lehrerinnen und Lehrer, die das Thema Sinti und Roma durchgenommen hatten, beläuft sich auf eine Durchschnittsnote von 4,61. Ohne den Unterricht über das Thema in den letzten Jahren ergibt sich ein Mittelwert der Schülerkenntnisse von 4,83 – fast ein mangelhaft, der schlechtesten Note in unserer Umfrage.

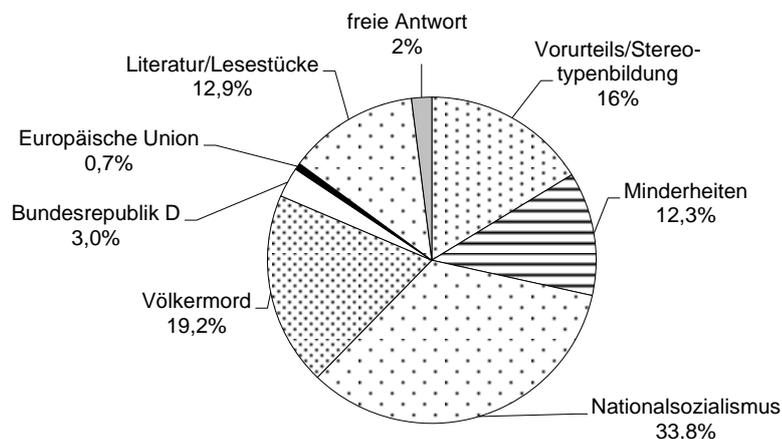
Eine Überprüfung des Verhältnisses des Wissensstandes zum Thema Sinti und Roma zu den beiden anderen Themenbereichen Minderheit und Vorurteils- und Stereotypenbildung ergab keine statistischen Auffälligkeiten. Lediglich die Selbsteinschätzung der Kenntnisse über Sinti und Roma von Lehrerinnen und Lehrern lag um etwas mehr als 0,2 Notenpunkte höher, wenn sie die Thematik der Vorurteile zur Stereotypenbildung im Unterricht behandelt hatten.

Trotzdem die Befragten recht häufig mit dem Thema Sinti und Roma im Unterricht zu tun hatten, fällt auf, dass der Einfluss auf das allgemeine Wissen darüber doch sehr gering ist. Nur die konkrete Beschäftigung mit dem Thema Sinti und Roma – so scheint es – führt in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu einer leichten Verbesserung des Kenntnisstandes. Die Wissensvermittlung hingegen findet offensichtlich kaum statt, wie die geringe Differenz bei der Einschätzung der Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zeigt. Ob hier eine generelle Problematik der Wissensvermittlung vorliegt, sich in dem Ergebnis möglicherweise der Frust über eine verbreitete Unwilligkeit der Schülerinnen

und Schüler zu lernen, spiegelt oder aber mangelndes Interesse an der Thematik Sinti und Roma den Lernerfolg so gering ausfallen lässt, darüber kann nur spekuliert werden.<sup>11</sup>

Die Vermutung, der geringe Lernerfolg erkläre sich aus der Thematik selbst, wird tendenziell durch die Antworten auf die Frage nach den größeren thematischen Zusammenhängen, in denen Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma unterrichtet werden, gestützt. Wir wollten von denjenigen, die Sinti und Roma als Unterrichtsthema behandelt haben, wissen, in welchem thematischen Kontext sie dies getan haben. Die Antwortmöglichkeiten haben wir so gewählt, dass alle wichtigen Bereiche, in denen das Thema Sinti und Roma Sinn macht, erfasst werden. Dazu zählen die historischen Gebiete NS und Völkermord, die sozialwissenschaftlich-analytischen Kategorien Vorurteils- und Stereotypenbildung und Minderheiten und die zwei auf die Gegenwart bezogenen politischen Strukturbegriffe Bundesrepublik Deutschland und Europäische Union. Für die Thematisierung in sprachlichen Fächern ist als Möglichkeit Literatur/Lesestücke angegeben. Die Antworten verteilen sich folgendermaßen:

Diagramm 6: Kontext, in dem das Thema "Sinti und Roma" unterrichtet wurde



Mit knapp über 50 % rangieren die historischen Themen an erster Stelle, gefolgt von den sozialwissenschaftlich-analytischen Themen. Literatur- und Lesestücke sind mit 13 % relativ häufig genannt worden, und zwar zu 89,7 % von Lehrerinnen und Lehrern, die auch das Fach Deutsch unterrichten. Ein Indiz dafür, dass mit einer gewissen Regelmäßigkeit Stücke gelesen werden, in denen Sinti und Roma eine gewisse Rolle spielen. Hingegen gibt es offensichtlich kaum aktuelle politische Bezüge zum Thema Sinti und Roma. Weder im Unterricht über die Bundesrepublik (3 %) noch über die Europäische Union (1 %) wird auf die Thematik Roma oder Sinti Bezug genommen, trotz der Bedeutung, die es beispielsweise im Zusammenhang mit der Gewährung von Minderheitenrechten bei der Osterweiterung der EU und den Beitrittsverhandlungen gehabt hatte. Politisch brisant und lange ein Thema in den Medien war die Verfolgung von Roma im Kosovo und

<sup>11</sup> Über Motivation und die Entwicklung von Lernkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern vgl.: OECD-Bericht: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern (Länderbericht: Deutschland), September 2004, S. 33. Abrufbar unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany\\_Country\\_Note\\_Endfassung\\_deutsch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf),

letzter Zugriff: 26. März 2012.

die damit zusammenhängende Asyldebatte, die eine breite Öffentlichkeit erfahren hatte. Es hätte also zu den aktuellen politischen Themen genug Substanz gegeben, um im Unterricht auch den Aspekt Sinti und Roma wenigstens kurz beleuchten zu können.

Eine Auffälligkeit, die eine nähere Betrachtung verdient, ist der große Unterschied zwischen den Bereichen "Nationalsozialismus", den 34 % angegeben haben, und "Völkermord", den 19 % in Verbindung mit der Thematik "Sinti und Roma" unterrichtet haben. Die inhaltliche Verschränkung der Themenfelder ließ erwarten, dass bis auf eine statistisch zufällige Abweichung nahezu derselbe Wert erreicht wird. Die Differenz von 15 % ist signifikant und bedeutet, dass knapp 45 % derjenigen Lehrerinnen und Lehrer, die Sinti und Roma im Nationalsozialismus durchnahmen, die Minderheit beim Thema "Völkermord" offensichtlich ausklammern. Umgekehrt hingegen haben fast alle Befragten (98,3%), die sich dem Thema Sinti und Roma unter dem Aspekt des Völkermords genähert haben, dies logischerweise auch unter dem Begriff Nationalsozialismus getan. Diese Differenz kann sicher nicht allein aus der Beziehung eines übergeordneten Epochenbegriffs (Nationalsozialismus) zum partiellen Ereignis, das darin stattfindet, erklärt werden. Wir können davon ausgehen, dass das Thema "Völkermord" weitgehend nur anhand des Exempels der Juden unterrichtet wird, wie es in vielen Lehrplänen und Schulbüchern immer noch vorgegeben wird und auch in besonderem Maße Thema in der öffentlichen Diskussion ist.

In Bezug auf den persönlichen Kontakt mit Kindern aus der Minderheit gibt es keine statistischen Auffälligkeiten. Die Kontakterfahrung hat offensichtlich auf die Zusammenstellung des Themas keinen Einfluss gehabt. Aber es kann die Aussage gemacht werden, dass vor allem dienstältere Lehrkräfte eher dazu neigen, den NS-Völkermord an den Sinti und Roma im Unterricht zu thematisieren, als das die jüngeren Kolleginnen und Kollegen tun würden.

Eine weitere – erwähnenswerte – auffällige Differenz zwischen den beiden Gruppen bringt die Überprüfung der Frage nach der Einschätzung der Situation an der Schule in Bezug auf Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Je problematischer die Situation gesehen wird, desto öfter spielt der Völkermord an den Sinti und Roma im Unterricht eine Rolle. Oder: die Lehrerinnen und Lehrer, die das Thema zwar unter der Rubrik Nationalsozialismus behandeln, aber nicht auch unter Völkermord, sind tendenziell eher der Meinung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit seien an ihrer Schule keine bedrohlichen Faktoren.

Was aber spielt noch eine Rolle – was ist passiert, was hat sich ereignet, damit Lehrerinnen und Lehrer eines oder mehrere der drei Themenbereiche zur näheren Betrachtung im Unterricht heranziehen?

Wir haben deshalb bei den Fragen nach schulischen oder außerschulischen Ereignissen gebeten, diese in einer offenen Antwort zu präzisieren. Davon haben 82 % der Befragten, die hier mit "ja" geantwortet haben, Gebrauch gemacht und insgesamt 187 Anlässe genannt. Knapp 45 % der Lehrerinnen und Lehrer erwähnten dabei Vorkommnisse in der Schule bzw. im Klassenzimmer. Die anderen 55 % bezogen sich auf politische und gesellschaftspolitische Ereignisse und Situationen (wenn man so will auch auf politische Großlagen).

Es muss betont werden, dass in diesem Zusammenhang Ereignisse einen zufälligen und damit auch willkürlichen Charakter haben. Weder sind sie über einen Zeitraum normal verteilt, noch sind sie in

irgendeiner Weise für das Spektrum gesellschaftlicher Themen repräsentativ. Hinzu kommt, dass die mediale Berichterstattung über Umfang und Intensität einer Nachricht entscheidet und in einem hohen Maße meinungsbildend wirkt.<sup>12</sup> Ein Umstand, der es den Pädagogen nicht einfacher macht, bestimmte Themen in gebotener objektiver Perspektive im Unterricht zu vermitteln. Gleichwohl beschreiben tagespolitische Ereignisse auch Ausschnitte aus der Realität die von nachhaltiger Bedeutung sind, oder zu sein scheinen, und eine Thematisierung im Unterricht verdienen und als Aufhänger und als Beispiel für Unterrichtsinhalte von Belang sind oder sein können. So kann es kaum verwundern, dass fast 10 % der Lehrerinnen und Lehrer, die hier geantwortet haben, explizit den Terroranschlag vom 11. September 2001 in New York genannt haben, obwohl das Ereignis zu dem Zeitpunkt der Umfrage mehr als zwei Jahre zurück lag. Zusammen mit den Folgeereignissen wie "Irakkrieg" oder "Islamistischer Terror" bzw. Terrorismus war der 11. September bei knapp 20 % der Befragten der oder mit ein Anlass, das Thema Minderheiten (so etwas über 70 %) oder Stereotypenbildung (zu über 95 %) in den Unterricht einfließen zu lassen.

Um die Antworten statistisch nutzen zu können, haben wir die unterschiedlichen Nennungen nach ihren grundsätzlichen Bedeutungen in Kategorien gruppiert. Neben dem Ereignis des 11. September, das wir mit einigen anderen Aussagen zur Kategorie Terror und Gewalt eingeordnet haben, erscheinen uns fünf weitere Gruppen sinnvoll: Die Ausländer- bzw. Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Rechtsradikalismus, Schulprojekte sowie Sinti und Roma. Alles andere wurde unter "unspezifisch" eingeordnet. Die Trennschärfe zwischen den Kategorien ist wegen ihrer thematischen Nähe zueinander nicht immer ausgeprägt. Fremdenfeindlichkeit z.B. wird immer auch durch rassistische Momente getragen und für den politischen Rechtsextremismus und den Neonazismus sind beide Elemente quasi konstitutiv. Der weitaus größte Teil der Antworten kreist um das Thema "Ausländer", wobei xenophobische Vorfälle wie auch gesellschaftspolitische Debatten wie beispielsweise das so genannte "Kopftuchurteil" dazu gerechnet wurden. Mit 30,48 % rangiert das Thema Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit mit Abstand an erster Stelle der Nennung, gefolgt von Terror und Gewalt mit 19,25 %. Die nächstgrößere Kategorie mit 15,51 % bilden Ereignisse mit rassistischem Hintergrund oder thematischem Bezug zum Rassismus. Etwa 2/3 der Nennung in dieser Gruppe haben in der einen oder anderen Weise mit Antisemitismus zu tun. Sowohl bundesweite Debatten (z. B. in der Folge der Möllemann-Affäre) als auch die Schändung eines jüdischen Friedhofs als unmittelbares, im Umfeld der Schule stattgefundenes Ereignis haben zur Fokussierung vor allem des Themas Vorurteile und Stereotypenbildung (zu fast 100 %) im Unterricht beigetragen.

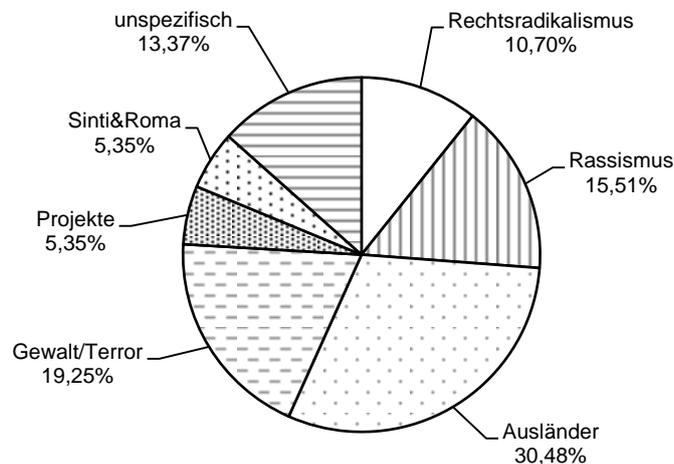
Neonazistische Umtriebe und das Auftreten des politischen Rechtsextremismus waren für 10,7 % ein Anlass für ein Unterrichtsthema. Unspezifische, keiner Kategorie zuordenbare Vorkommnisse (etwa Mobbing unter Schülern oder nicht näher erläuterte Beschimpfungen) machten 13,37 % der Nennungen aus. Die letzten knapp 12 % fallen zu gleichen Teilen auf Unterrichtsprojekte, wie Fahrten zu Gedenkstätten oder Ausstellungsbesuche, und auf Belange in Zusammenhang mit Sinti und Roma. Ein Vergleich mit Ergebnissen der an anderer Stelle abgefragten Einschätzung der Problemlage an der Schule in Bezug auf Fremdenfeindlichkeit und Rassismus ergab, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die auf bestimmte Ereignisse mit Unterrichtsinhalten reagiert haben, diese Situation wesentlich kritischer einschätzten als ihre Kolleginnen und Kollegen. Insbesondere diejenigen, die mit Fremdenfeindlichkeit und Ausländerthemen beschäftigt waren, stuften zu 18,9 % diese Situation als problematischer ein gegenüber 7,1 % der anderen. Ähnliches gilt für die Lehrerinnen und Lehrer, die

---

<sup>12</sup> Dazu Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 3, Frankfurt am Main 2005, Seite 156 f.

als Anlass Sinti und Roma genannt haben (30 zu 8,2 %). Erstaunlicherweise sieht es einzig im Falle der Nennung eines rassistischen Vorfalles oder des Themas Rassismus im Allgemeinen anders aus. Hier sahen nur 4 % (gegenüber 9,1 %) die Lage an ihrer Schule als problematisch an.<sup>13</sup>

Diagramm 7: Ereignisse als Anlass für Unterrichtsthemen (Minderheiten, Stereotypenbildung, Sinti und Roma)



Die 5,35 % Nennungen bezüglich Sinti und Roma betrachten wir etwas näher. Bei den Nennungen selbst teilen sich Ereignisse mit "zigeunerstereotypen" Hintergrund (Beschimpfungen, negative Berichte in der Presse) und situationsgebundenen Beschreibungen (Sinti-Kinder in der Klasse, am Wohnort) genau hälftig. Die Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer sind jedoch unterschiedlich. Während die Nennungen situationsgebundener Bedingungen vorwiegend zu Beschäftigung mit dem Thema Sinti und Roma führte, folgten auf "zigeunerstereotype" Ereignisse die thematische Auseinandersetzung mit Minderheiten und Vorurteils- und Stereotypenbildung. Die eigenen Kenntnisse über Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma wurden von dieser Gruppe eine halbe Note besser eingeschätzt als die ihrer Kolleginnen und Kollegen (2,9 % gegenüber 3,4 %) und fast 2 Noten besser als die der Schüler, deren Schnitt von 4,6 nur kaum merklich von der allgemeinen Einschätzung der Schülerkenntnisse abweicht. Die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer dieser Gruppe unterrichteten in der Hauptschule und fast ausnahmslos in einer Großstadt. Selbstredend ist auch der Kontakt zu Sinti und Roma erheblich größer als bei den anderen Lehrkräften. Von ihnen haben 40 % bereits deutsche Sinti-Kinder unterrichtet, gegenüber 8,3 % der übrigen Befragten. In Bezug auf Roma-Kinder anderer Herkunft fällt die Differenz mit 10 % zu 6 % weniger deutlich aus.

<sup>13</sup> Das Verhältnis der einzelnen Kategorien zueinander – insbesondere das von Rassismus und Ausländer- bzw. Fremdenfeindlichkeit – offenbart im Vergleich mit anderen Studien eine interessante Beobachtung, die zwar keine strikte Validitätsprüfung der Stichprobe bedeutet, aber doch zeigt, dass die Ergebnisse die gesamtgesellschaftliche Realität widerspiegeln. In der von Wilhelm Heitmeyer herausgegebenen Studie über gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in den Vergleichsjahren 2002 und 2003 werden u.a. rassistische, antisemitische und fremdenfeindliche Einstellungen gemessen und verglichen. Nach grobem Überschlag und Vergleich des Verhältnisses von rassistischen und antisemitischen Einstellungen zu Fremdenfeindlichkeit erhält man mit 1:2 in etwa das gleiche Ergebnis wie bei unserer Stichprobe, wenn Antisemitismus als eigene Kategorie und Sinti und Roma zu Rassismus genommen werden (Heitmeyer, Wilhelm: Deutsche Zustände, Folge 2, Frankfurt am Main 2003, S. 20 ff.). Das heißt, die Fremdenfeindlichkeit hat in Deutschland in etwa doppelt so viele "Anhänger" wie Rassismus und Antisemitismus – ein Verhältnis, das sich bei der thematischen Strukturierung des Unterrichts aufgrund von Ereignissen wiederfindet.

## Kenntnisse

Ob oder inwieweit verschiedene Aspekte, die in unserer Umfrage abgefragt werden, Auswirkungen auf das Wissen über die Geschichte und Gegenwart auf Sinti und Roma haben, und auch umgekehrt, ob und wie der Kenntnisstand mit den abgefragten Meinungen und Einschätzungen korrespondiert, ist für die – auch quantitative – Bewertung der entsprechenden Ergebnisse von Bedeutung. Wir haben beispielsweise schon gesehen, wie wenig sich die Behandlung des Themas Sinti und Roma im Unterricht auf den Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler nach Einschätzung der Lehrer (die diesen Unterricht doch erteilt hatten) auswirkt und wie marginal der Effekt ist, den die Befragten für sich selber veranschlagen.

Die Verwendung der Befunde als relativierende Größen macht auch den eigentlichen Wert des Fragenkomplexes nach den Kenntnisständen von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrerinnen und Lehrern aus, da die Frage nach dem, was das Wissen überhaupt umfassen soll, wenig spezifisch ist. "Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma" ist sehr allgemein gehalten und die Befragten müssen selbst entscheiden, wie umfangreich dieses Wissen denn sein, was alles darunter subsumiert werden soll. Gleichwohl lassen sich anhand der verschiedenen Fragen zu spezifischen Themen jeweils Präferenzen für historische oder gegenwartsbezogene Wissenslagen ausloten. Nehmen wir unsere Eingangsfrage nach dem Wissen um die Anerkennung von Sinti und Roma als nationale Minderheit im Jahr 1997 (Ratifizierung des europäischen Rahmenübereinkommens im Bundestag), die eine ausgesprochen gegenwartsbezogene Frage ist, die von der Mehrheit (73,1 %) mit "ja" beantwortet wurde. In der Bewertung des eigenen Kenntnisstandes schlägt sich dieses Wissen mit einer Durchschnittsnote von 3,47 gegenüber 4,17 bei denjenigen nieder, die die Einstiegsfrage verneint haben. Vergleichen wir diesen Befund mit der Selbsteinschätzung derer, die das Thema Sinti und Roma im Unterricht durchgenommen haben (30,7 % der Befragten), stellen wir fest, dass die Durchschnittsnote mit 3,22 (respektive 3,84) doch besser eingeschätzt wird, wenn auch nur um eine Viertelnote. Im Zusammenhang mit dem Ergebnis, dass das Thema "Sinti und Roma" zu über 50 % in einem historischen Kontext behandelt wurde, können wir sagen, dass die Lehrerinnen und Lehrer weitaus mehr über die Geschichte von Sinti und Roma wissen als über gegenwärtige Aspekte des Themas.<sup>14</sup>

Bei dem Entwurf der Fragen zum Kenntnisstand haben wir zwischen sogenannten "ich Items" und "sie Items" unterschieden. Zunächst wollten wir wissen, wie die Lehrerinnen und Lehrer den Wissensstand ihrer Schülerinnen und Schüler bewerten. Mit einer Durchschnittsnote von 4,76 schneiden sie hier sehr schlecht ab. Auffällig ist, dass kein einziger Befragter die Note "gut" oder "sehr gut" vergeben hat und sich über 70 % aller Befragten auf die schlechteste Note "mangelhaft" festgelegt haben. Zum Verständnis der Bewertung sollte erwähnt werden, dass das subjektive Empfinden der Befragten den Ausschlag gegeben hat, und eine "mangelhafte" Note nicht nur einer "5" in einer Klassenarbeit entspricht, sondern ebenso bedeuten kann, dass sämtliche Voraussetzungen einer Notengebung überhaupt fehlen. Auch hier sind die individuellen Maßstäbe der Befragten zur Abstufung von geschichts- und gegenwartsspezifischen Kenntnissen relevant. Die daraus ableitbare geringe

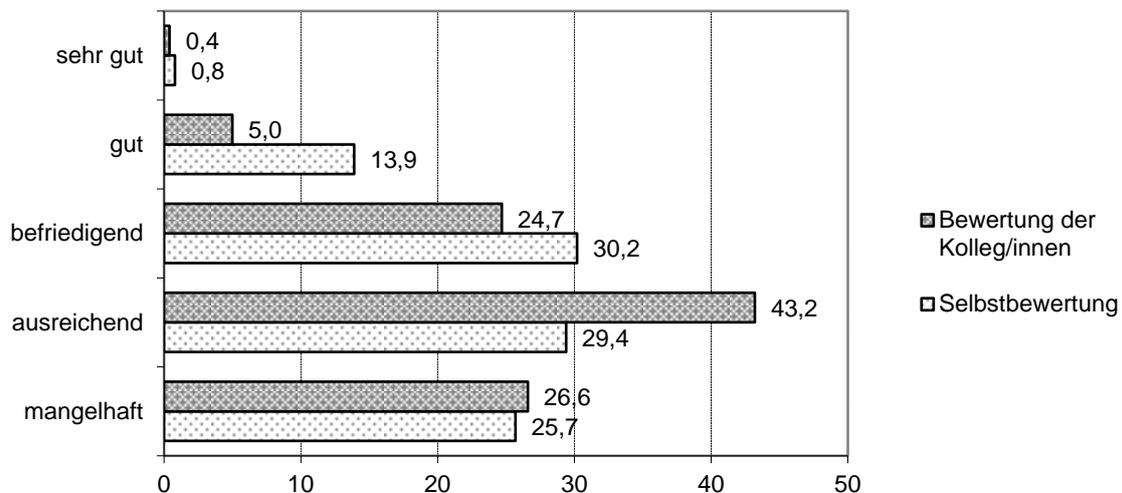
---

<sup>14</sup> Das Verhältnis von Gegenwarts- und Geschichtskennntnis ist bei den Befragten natürlich unterschiedlich. Die Messlatte für die Notenvergabe ist individuell verschieden, weshalb wir genau genommen keine strikt intervallskalierten Werte haben und die Bildung von Mittelwerten fraglich ist. Aber als klassische "Durchschnittsnote" haben sie – wie oben gezeigt – zu Vergleichszwecken einen sehr praktischen Wert.

Trennschärfe des Items kann – ceteris paribus – durch dessen Verwendung als vergleichende Größe, nicht als absolute, vernachlässigt werden.

Die eigene Einschätzung des Kenntnisstandes der Befragten ergab eine Durchschnittsnote von 3,65 und liegt damit deutlich über der des geschätzten Schülerwissens. Dieses Ergebnis wird ein Stück weit dadurch relativiert, dass wir auch nach der Fremdeinschätzung den statistisch gesehen selben Personenkreis – nämlich der Kolleginnen und Kollegen – gefragt und eine Durchschnittsnote erhalten haben, die mit 3,91 einen Drittelpunkt schlechter ist. Der folgende Graph veranschaulicht die beiden Ergebnisse:

Diagramm 8: Bewertung der Kenntnisse über Sinti und Roma (ich- und sie-items) in Prozent



Der enge Zusammenhang zwischen der Eigen- und Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer wird durch einen hohen positiven Korrelationskoeffizienten (0,6818) unterstrichen. Das heißt, die Bewertung des Kenntnisstandes der Kolleginnen und Kollegen hängt in hohem Maße von der Eigeneinschätzung ab: je geringer das eigene Wissen veranschlagt wird, desto weniger wissen auch die Kolleginnen und Kollegen. Allerdings, das sollte hinzugefügt werden, ist der absolute Wert der Eigenwahrnehmung im Schnitt immer niedriger (also besser) als der der Fremdwahrnehmung. Für unsere Zwecke hat in der Regel die Eigenwahrnehmung die größere Bedeutung.

### Einstellungen gegenüber der Minderheit

Der zweite Teil unserer Umfrage soll ermitteln, ob oder inwieweit aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer Vorurteile in der Schule bestehen. Das ist von Belang, da einerseits eine von negativen Vorurteilen und Stereotypen belastete Atmosphäre in der Schule für die betroffenen Kinder und Jugendlichen erhebliche Nachteile bedeutet. Vorurteile wirken sich negativ auf das Lernverhalten und den Schulerfolg aus. Mehr noch: Ausgrenzung und der Verlust von Solidarität im Klassenverband sowie eine fehlende Akzeptanz der Lehrpersönlichkeit sind geeignet, das Ausmaß der psychischen Belastung von der Schulunlust über Schulangst bis zur völligen Verweigerung zu steigern.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Eder, Ferdinand: Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen. Innsbruck 1996, S. 79.

Zum anderen gehen wir davon aus, dass das Gros der Lehrerinnen und Lehrer sensibel auf Ereignisse, denen sie eine Bedeutung beimessen, reagiert. Die eigene Beurteilung und Einschätzung von Stimmungslagen in der Klasse spielt für ihr pädagogisches und didaktisches Verhalten im Unterricht und in der Schule eine wichtige Rolle. Hinzu kommt der Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer auf die Bildung und den Erwerb insbesondere von Sozialkompetenzen bei den Jugendlichen, wie eine Untersuchung vor einigen Jahren bestätigt hat.<sup>16</sup>

Zunächst wollten wir von den Befragten wissen, wie häufig sie offen geäußerte Vorurteile wahrgenommen haben. Was ‚häufig‘ ist, blieb der Einschätzung jedes Einzelnen überlassen, ebenso die Kategorisierung von "Vorurteil". Jeder sollte selbst entscheiden, ob er einer wahrgenommenen Äußerung Vorurteilscharakter beimisst oder nicht. Diese Frage haben wir in sechs Items nach möglichen Absendern und Adressaten von Vorurteilsäußerungen differenziert, wobei eine sehr grobe Struktur zugrunde gelegt wurde. Sie besteht aus den Personengruppen, die mehr oder weniger unmittelbar am schulischen Geschehen beteiligt sind oder darauf Einfluss nehmen können: die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer und die Eltern. Die Gruppen, gegen die sich Vorurteile richten können sind "Sinti und Roma" und, wie schon zuvor beim Thema Unterricht, ganz allgemein "andere Minderheiten". Dieser Begriff sollte möglichst weit gefasst werden, damit gegebenenfalls auch Äußerungen berücksichtigt werden, die sich nicht nur auf "klassische" xenophobische und rassistische Stereotypen beziehen, sondern auch auf beispielsweise sexistische Vorurteile oder religiöse Intoleranz. Auch hier gilt, dass der Bezugsrahmen durch die Bedeutung gesetzt wird, die jeder einzelne Befragte einer Äußerung zuweist. Der Wertebereich der Items ist vierstufig und reicht von "sehr häufig" über "öfter" und "gelegentlich" bis "nie".

Ein nächster, mit vergleichbaren Items angelegter Fragebereich soll die aus Lehrersicht geschätzten Einstellungen sichtbar machen. Es kommt vor, dass verbale Äußerungen nicht notwendigerweise mit den ideologischen Äußerungen einer Person deckungsgleich sind, sondern "einfach nur so daher gesagt" und in der Wahrnehmung anderer zwischen "harmlos" und "ernst gemeint" bewertet werden. Umgekehrt muss sich eine rassistische Einstellung nicht notwendigerweise in verbal geäußerten Vorurteilen im Schulalltag zeigen, sondern kann sich durch andere nicht-verbale Verhaltensweisen und Attitüden zu erkennen geben.

Bei der Thematik unserer Umfrage stoßen wir auf ein spezifisches Problem, das sowohl in der Terminologie "Sinti und Roma" als auch in der gemessen an der Gesamtbevölkerung relativ niedrigen Zahl der Minderheit und entsprechend wenigen Kontaktmöglichkeiten besteht. Negative Vorurteilsäußerungen gegenüber Sinti und Roma sind deshalb höchst selten von den Befragten beobachtet worden und sehr wahrscheinlich dann auch nicht mit dieser Terminologie verknüpft gewesen. Die Eigenbezeichnung der Minderheit ist immer noch selten geläufig und stereotype Zuschreibung erfolgen in aller Regel unter der Fremdbezeichnung "Zigeuner". Insofern war bei der Frage nach den geäußerten Vorurteilen kaum mit einem negativen Ergebnis zu rechnen, sprich: In der Mehrzahl werden "nie" oder nur "gelegentliche" Vorurteilsäußerungen gegenüber Sinti und Roma wahrgenommen worden sein. Deshalb waren wir an den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer über die Einstellungen der am Schulalltag beteiligten Personenkreise besonders interessiert.

---

<sup>16</sup> Vgl. Fußnote 2.

Die Items dieses Fragenkomplexes entsprechen denen der vorausgegangenen, die Skala der Antwortmöglichkeiten ist ebenfalls vierstufig und reicht von negativ bis positiv. Der Verzicht auf einen neutralen Mittelwert ergibt sich aus der Ambivalenz der Interpretationsmöglichkeiten. Es ist ein Unterschied, ob die Mitte zwischen positiv und negativ angekreuzt wird, weil eine Einstellung als indifferent eingeschätzt wird, oder weil hier ein neutraler Wert gesucht wurde, um der Meinungslosigkeit Ausdruck zu geben oder auch, weil das entsprechende Thema als schlicht nicht relevant erachtet wurde. Eine polarisierende Skala trägt auch dazu bei, ein Befragten-Verhalten, das möglicherweise aus Gründen sozialen Erwünschtheits auf einen neutralen Wert fixiert ist, auch auf Kosten einer höheren Antwortverweigerung tendenziell abzuschwächen.<sup>17</sup>

Zudem haben wir auch nicht vor, exakte, sprich numerische Werte zu ermitteln, die einer positiven oder einer negativen Einstellung eine entsprechende Größe zuweisen, sondern uns interessieren die groben Trends, die sich u. a. aus den Vergleichen zwischen den manifesten und latenten Vorurteilen und Vorurteilsstrukturen ablesen lassen, sowie die Erörterung eines auf Minderheiten bezogenes mehr oder weniger sympathisches Umfeld in der Schule.

Die Ergebnisse sehen im Einzelnen folgendermaßen aus: Bei den offen geäußerten Vorurteilen gegenüber Sinti und Roma gab es erwartungsgemäß bei allen Personengruppen nur wenig Beobachtungen. Am meisten kamen bei Schülerinnen und Schülern mit 24,4 % noch "gelegentliche" Vorurteilsäußerungen vor. Bei den Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern lag der Wert bei ca. 10 % noch viel niedriger. "Sehr häufige" und "öfter" geäußerte Vorurteile sind bei allen drei Personengruppen statistisch vernachlässigbar. Mit 72,5 % respektive fast 90 % und über 85 % wurden bei den Befragten bei den jeweiligen Gruppen "nie" Vorurteile gegenüber Sinti und Roma geführt.

Tabelle 6: Vorurteilsäußerungen gegenüber Sinti und Roma (in Prozent)

|              | Schüler/innen | Lehrer/innen | Eltern |
|--------------|---------------|--------------|--------|
| sehr häufig  | 0,56          | 0,00         | 0,33   |
| öfter        | 2,52          | 0,28         | 2,31   |
| gelegentlich | 24,37         | 9,97         | 10,89  |
| nie          | 72,55         | 89,75        | 86,47  |
|              | 100,00        | 100,00       | 100,00 |

Ein anderes Bild zeigen die Vorurteilsäußerungen gegenüber "anderen Minderheiten". Wie gesagt, wir haben nicht weiter spezifiziert, was oder wer alles als "Minderheit" angesehen wird. Das sollte jeder Befragte für sich selber entscheiden. "Nie" Vorurteile gegenüber Minderheiten geäußert zu haben, trifft nur noch auf knapp 55 % der Kolleginnen und Kollegen der Befragten zu, bei den Eltern auf etwas über 40 % und bei den Schülerinnen und Schülern sinkt die Zahl sogar auf unter 10 %.

<sup>17</sup> Bei Heitmeyer werden durchgängig polarisierende Skalen verwendet. Zum Problem des sozialen Erwünschtheits, die nur bedingt empirisch fassbar ist, siehe auch Heitmeyer 2003. S.83.

Tabelle 7: Vorurteilsäußerungen gegenüber Minderheiten (in Prozent)

|              | Schüler/innen | Lehrer/innen | Eltern |
|--------------|---------------|--------------|--------|
| sehr häufig  | 2,60          | 0,00         | 0,62   |
| öfter        | 22,14         | 2,42         | 9,97   |
| gelegentlich | 66,15         | 42,74        | 46,11  |
| nie          | 9,11          | 54,84        | 43,30  |
|              | 100,00        | 100,00       | 100,00 |

Obwohl "sehr häufige" Vorurteilsäußerungen in der Schule insgesamt eine kaum wahrnehmbare Größe darstellen, haben die Befragten bei gut einem Viertel der Schülerinnen und Schüler doch des Öfteren entsprechende Bemerkungen beobachtet. Gelegentliche Vorkommnisse dieser Art machen weit über die Hälfte der Nennungen aus. Bei den Kolleginnen und Kollegen der Befragten hingegen blieb die Wertung "öfter" unter 2½ % und ein "gelegentliches Vorurteil" ist bei etwas über 40 % vernommen worden. Eltern hingegen äußerten sich etwas "öfter" vorurteilhaft gegenüber Minderheiten (10 %), aber auch hier verzeichneten die Befragten bei über 45 % "gelegentliche" Vorurteilsäußerungen.

Die Unterschiede sind deutlich. Während Vorurteilsäußerungen gegenüber Sinti und Roma aus den oben genannten Gründen durchgängig fast "nie" oder – wesentlich seltener – "gelegentlich" gehört wurden, steigt die Frequenz bei allen drei Personengruppen im Falle von Minderheiten erheblich an. Bei den Schülerinnen und Schülern ist die Differenz am ausgeprägtesten und beträgt bei den Nennungen für "nie" geäußerte Vorurteile über 60 %, am geringsten fallen sie mit immerhin noch über 35 % bei den Kolleginnen und Kollegen der Befragten aus, bei Eltern beträgt der Unterschied gut 43 %.

Diese Verhältnisse verkehren sich im Falle der Einstellungen über Sinti und Roma und anderen Minderheiten ins Gegenteil, wenn auch nicht in einem vergleichbaren Ausmaß. Auf der groben vierstufigen Sympathieskala von negativ bis positiv liegen bei allen Personengruppen die Werte für Sinti und Roma niedriger, also "negativer" als für die anderen Minderheiten.

Tabelle 8: Geschätzte Einstellungen gegenüber Minderheiten und Sinti und Roma

|         | Schüler/innen |          | Lehrer/innen |          | Eltern |          |
|---------|---------------|----------|--------------|----------|--------|----------|
|         | S+R           | Minderh. | S+R          | Minderh. | S+R    | Minderh. |
| negativ | 5,85          | 4,18     | 0,47         | 0,00     | 3,11   | 1,27     |
| 2       | 39,02         | 34,03    | 11,79        | 6,88     | 34,16  | 30,93    |
| 3       | 45,85         | 48,66    | 53,30        | 57,50    | 47,20  | 53,81    |
| positiv | 9,27          | 13,13    | 34,43        | 35,63    | 15,53  | 13,98    |
|         | 99,99*        | 100,00   | 99,99*       | 100,01*  | 100,00 | 99,99*   |

\* Rundungsfehler

Vergleichen wir die Summe der negativen Einstellungen, also die Skalenwerte 1 (negativ) und 2 der beiden Zielgruppen miteinander, so stellen wir bei der Gruppe Schülerinnen und Schüler eine

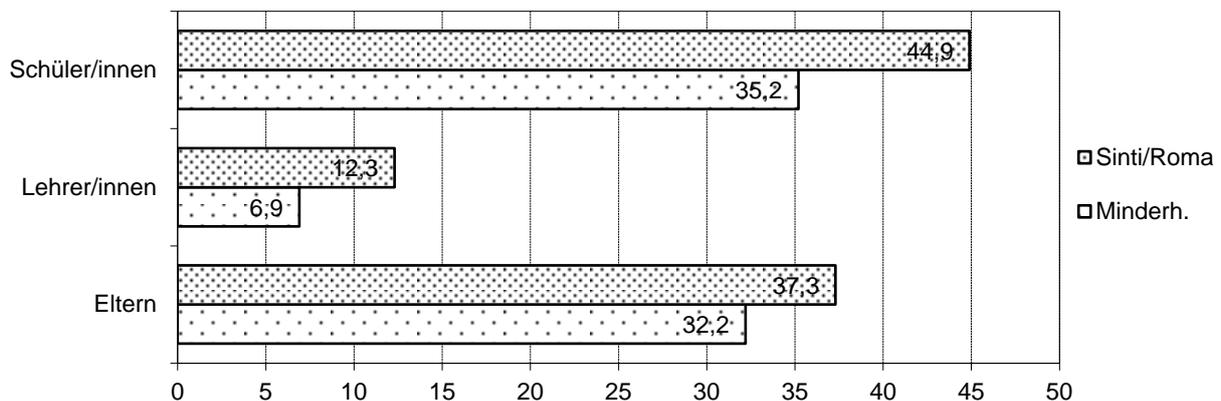
deutliche Differenz von  $6\frac{3}{4}$  Prozent-Punkten fest, bei Lehrerinnen und Lehrern sowie den Eltern liegt die Differenz bei etwas mehr als 5 %.

Tabelle 9: Differenzen in den Einstellungen negativer Skalenwerte

|           | Schüler/innen |          | Lehrer/innen |          | Eltern |          |
|-----------|---------------|----------|--------------|----------|--------|----------|
|           | S+R           | Minderh. | S+R          | Minderh. | S+R    | Minderh. |
| negativ+2 | 44,87         | 38,21    | 12,26        | 6,88     | 37,27  | 32,20    |
| Differenz | 6,66          |          | 5,38         |          | 5,07   |          |

Die absoluten Werte der von den Befragten eingeschätzten Einstellungen aller Personengruppen zeigen eine Verteilung, die vorwiegend bei der theoretischen Mitte von 2,5 liegt. Sowohl für Sinti und Roma als auch andere Minderheiten summieren sich die Skalenwerte 3 und 4 auf über 50 %. Da wir hier mit einem ordinalskalierten Wertebereich arbeiten, also nicht davon ausgehen können, dass die Abstände zwischen den Werten gleich groß sind, können wir folglich auch keine Aussage über die absolute Größe eines Wertes machen. Wichtig ist deshalb das Verhältnis der einzelnen Werte zueinander. Das sieht so aus, dass bei allen Personengruppen nur selten beobachtete Vorurteilsäußerungen relativ niedrigere Sympathiewerte gegenüberstehen. Am ausgeprägtesten ist dieses Verhältnis bei den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Vorurteilsäußerungen und der geschätzten Einstellung gegenüber Sinti und Roma. Geringer fallen die Unterschiede zwischen Äußerungen und Einstellungen zwischen anderen Minderheiten aus, so wie bei den Kolleginnen und Kollegen der Befragten. Die Eltern rangieren im Mittelfeld, wurden aber bezüglich der Sympathiewerte wesentlich näher am Niveau ihrer Kinder positioniert.

Diagramm 9: Die geschätzten "Antipathiewerte" (Skalenwerte kleiner als 2,5) von Sinti und Roma und Minderheiten in Prozent der Nennungen



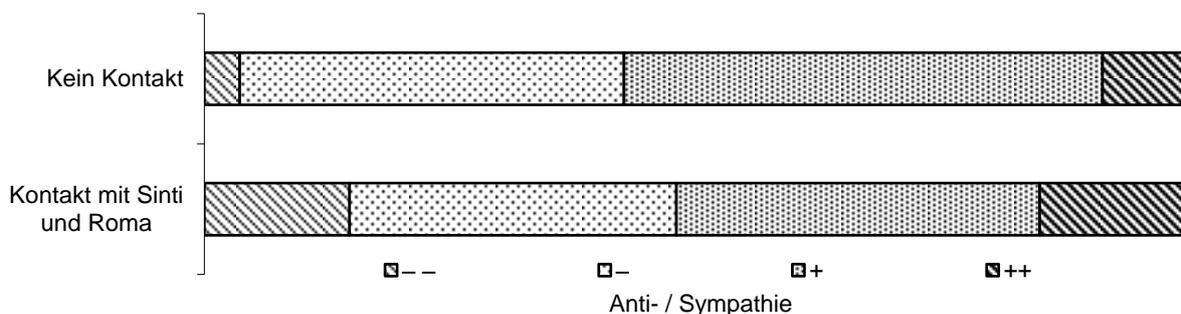
Wir können festhalten, dass sich nach der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in Deutschland ein Bild von den Einstellungen gegenüber Sinti und Roma abzeichnet, wie es andere Studien für die Gesamtgesellschaft bereits entworfen haben. Am unteren Ende der Skala von Sympathiewertungen stehen Sinti und Roma, auch wenn in unserem Fall die Differenz zu anderen Minderheiten sehr gering ausfällt und insgesamt die positiveren Einstellungen überwiegen.

In der empirischen Sozialforschung werden zum Messen von Einstellungen oder Meinungsbildern häufig sehr umfangreiche Fragenbündel zu einzelnen Aspekten eines Themas entworfen und zur Beantwortung vorgelegt. In der Regel werden die nach einer Reliabilitätsprüfung verbliebenen Antworten fallweise aufsummiert und zu einem Index zusammengefasst, um ein bestimmtes Konstrukt abbilden zu können. In unserer Umfrage hätte eine solche Fragebatterie zur Feststellung von Vorurteilsstrukturen den Rahmen gesprengt, weshalb wir verkürzt aus den Ergebnissen der Fragen zur Einstellung gegenüber Sinti und Roma einen Index "Sympathie" zusammengefasst haben.

Dazu müssen wir allerdings bemerken, dass gerade bei den Fragen zur Einschätzung der Anteil derer, die nur Teile beantwortet haben, mit etwa 2 Dritteln sehr groß war. Zu einem Index können indes nur Antworten auf alle Fragen zusammengefasst werden. Bei dem so genannten Item-non-response handelt es sich um ein Verhalten, das Pierre Bourdieu einmal als eine Art der "Selbstzensur" und "Meinungslosigkeit" bezeichnet hat, was an einem fehlenden neutralen Wert liegen mag, aber auch ein aufschlussreicher Teil von Umfragen sein kann. Ohne hier tiefer zu schürfen zu wollen, können fehlende Maßstäbe oder der Verdacht des Befragten, jetzt seinerseits ein Vorurteil abzugeben, das Motiv dafür sein, bestimmte Fragen auszulassen. Ein Abgleich mit anderen Items (Kontakte mit den Eltern, Schülerorientierung, Kontakte zu Kindern aus der Minderheit etc.) hatte jedenfalls keine eindeutig plausible Erklärung für die Nichtbeantwortung liefern können.

Ein interessanter Befund unter Verwendung des Index "Sympathie" sei hier erwähnt. Wie das folgende Diagramm zeigt, trägt der Kontakt zu Kindern aus der Minderheit zur Polarisierung der Einstellungen ihnen gegenüber bei. So sehen es jedenfalls die Lehrer und Lehrerinnen, die angaben, bereits Kinder der Sinti und Roma unterrichtet zu haben. Sie bewerteten die Einstellungen entweder positiver oder negativer als die Kolleginnen und Kollegen, die keine oder nicht wissend Kinder aus der Minderheit in der Klasse hatten.

Diagramm 10: Der Index Sympathie und Kontakt zu Kindern aus der Minderheit



Wie gesagt, hier wird die Auffassung der Pädagogen reflektiert, und zwar ihre Auffassung über die Mehrheitsgesellschaft. Es wäre irreführend, diesen Befund als Verhaltensmessung der Sinti- und Roma-Kinder zu deuten.

## Fortbildung, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

Abschließend soll noch ein kurzer Blick auf die Ergebnisse zu unseren Fragen zur Fortbildung sowie Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien geworfen werden.

Fortbildungsveranstaltungen sind Angebote an Lehrerinnen und Lehrer, zu speziellen Themen und Fragestellungen zusätzliche Informationen zu erhalten. Gegenüber der Weiterbildung, die meist an einer Hochschule erworben wird und direkt Einfluss auf berufliches Weiterkommen hat, bieten Fortbildungsveranstaltungen die Vermittlung auf Wissensebene im Fachbereich oder im didaktisch-pädagogischen Bereich. Wir fragten nach der Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, den Themen und inwieweit den besuchten Veranstaltungen Lob und Kritik zuteilwurde. Weiter wollten wir wissen, was künftig besser gemacht werden sollte und auch zu welchen Themen Angebote in Zukunft wahrgenommen werden.

Im Durchschnitt besuchten die Befragten öfters als zwei Mal im Jahr eine Fortbildungsveranstaltung, mit denen die Mehrheit zufrieden oder auch sehr zufrieden war. Insgesamt haben sich knapp 60 % so geäußert, fast 28 % empfanden die letzte Fortbildungsveranstaltung befriedigend, nur etwa 13 % waren weniger oder überhaupt nicht zufrieden. Vor allem pädagogisch-didaktische Aspekte hätten besser berücksichtigt werden sollen und auch fehlte es an geeigneten Unterrichtsmaterialien. Jeweils ca. 17-18 % der Befragten gaben dies an. Etwa 15 % bemängelten die Auswahl der Referenten auf den Veranstaltungen. Die Vermittlung von Fachwissen und der organisatorische Ablauf folgten in der Kritik mit 11 respektive 12 %. Die Kritik korrespondierte erwartungsgemäß positiv mit den Erwartungshaltungen an künftige Fortbildungsveranstaltungen.

Tabelle 10: Was hätte besser gemacht werden können / ist künftig besonders wichtig (Mehrfachnennungen waren möglich, bei "künftig" standen nicht alle Antwortmöglichkeiten zur Auswahl)

| Wertelabels                     | Kritik % | künftig % |
|---------------------------------|----------|-----------|
| nichts                          | 8,5      | -         |
| organisatorischer Ablauf        | 11,6     | -         |
| Auswahl der Referenten          | 15,0     | -         |
| Auswahl der Referatsthemen      | 6,7      | -         |
| pädagogisch-didaktische Aspekte | 16,7     | 29,1      |
| Vermittlung von Fachwissen      | 10,9     | 21,0      |
| psychologische Aspekte          | 7,4      | 15,8      |
| Diskussionsforum                | 3,1      | 5,5       |
| Geeignete Materialien           | 17,8     | 27,2      |
| oder (freie Antwort)            | 2,2      | 1,3       |

Die Themen Minderheiten im Allgemeinen sowie Vorurteils- und Stereotypenbildung wurden von rund einem Drittel der Befragten auf Fortbildungsveranstaltungen belegt und etwas über die Hälfte hat ein Interesse, auch künftig an Veranstaltungen zu diesen Themen teilzunehmen. Das Thema Sinti und Roma hingegen war lediglich bei 3 % bislang Gegenstand einer Fortbildungsveranstaltung gewesen. Ihnen stehen aber 47 % gegenüber, die angaben, dies in Zukunft gerne tun zu wollen. Der Bedarf ist da, aber ein entsprechendes Angebot muss erst geschaffen werden.

Spielen Schulbücher heute noch eine Rolle? Wir haben auf einer vierstufigen Skala von "sehr wichtig" bis "unwichtig" nach der grundsätzlichen Bedeutung von Schulbüchern gefragt. Weit über 80 % der Befragten sahen das so. Zugleich baten wir um eine Bewertung der Darstellung des Themas "Minderheiten in Deutschland" in deutschen Schulbüchern. Auf einer Notenskala von "sehr gut" bis "mangelhaft" erhielten wir eine Durchschnittsnote von 3,35 mit einem eindeutigen Gewicht auf der Note 3 mit knapp 40%, gefolgt von "ausreichend" mit 24,2 %. Ein "sehr gut" vergaben nur 0,8 % der Befragten, ein "mangelhaft" dagegen fast 16 %.

Auf die Frage nach der Darstellung des Themas "Sinti und Roma" in deutschen Schulbüchern haben wir bewusst verzichtet, da wir wahrscheinlich kaum Antworten dazu erhalten hätten. In den 1980er und 1990er Jahren sind einige Schulbuchstudien erschienen, deren Befunde über das "völlige Fehlen von Sachinformationen" bis zur "Nichtwahrnehmung und Geringschätzung" reichten.<sup>18</sup> Eine neue, 2006 erschienene Studie über die Darstellung des nationalsozialistischen Völkermords hält fest, dass in den aktuellen deutschen Schulbüchern das Thema viel zu wenig behandelt wird und darüber hinaus in einigen Werken antiziganistische Stereotypen und Vorurteile eher verstärkt als abgebaut werden.<sup>19</sup>

Die Intensität der Nutzung von Schulbüchern ist ebenfalls bei unseren Befragten sehr hoch und entspricht der Bedeutung, die ihnen beigemessen wird. Eine "sehr intensive" Nutzung wurde von einem Viertel der Lehrerinnen und Lehrer angegeben. Über die Hälfte, 54,7 %, machen intensiven Gebrauch von Schulbüchern, während nur 18,6 weniger und 1,3 % gar keinen Gebrauch davon machen. Interessant ist, dass es offenbar keine oder nur geringe Konkurrenz zu Materialsammlungen und Unterrichtsbausteinen gibt. Auch hier können wir festhalten, dass eine intensive bis sehr intensive Nutzung von Unterrichtsmaterialien von fast 90 % der Befragten angegeben wurde.

## **Ausblick**

Unsere Umfrage bei Lehrerinnen und Lehrern an weiterführenden Schulen in der Bundesrepublik liefert ein eindeutiges Bild über den Stellenwert der Thematik "Sinti und Roma" im Unterricht. Es ist ein Nischenthema, dem sich zwar gut ein Drittel der Lehrer und Lehrerinnen gewidmet hat, aber nicht in dem Maße, wie sie es beispielsweise bei prüfungsrelevanten oder für die Erreichung des Klassenziels erforderlichen Themen getan hätten. Das zeigt der angegebene niedrige Wissensstand bei den Schülerinnen und Schülern wie auch bei den Befragten selbst. Auch die Kontextualisierung des Themas weist eine wenig differenzierte Struktur auf, was ebenfalls ein Anzeichen für dessen geringe Bedeutung ist. Positiv können wir auf jeden Fall das generelle Interesse bewerten, das der Minderheit entgegengebracht wird. Da die Umfrage eine statische Momentaufnahme der Meinungen aus dem Jahr 2004 ist, wäre eine weitere Beobachtung dieses Trends sinnvoll.

Nach der Einschätzung der Pädagogen erhalten wir ein Bild von den Einstellungen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Sinti und Roma, das sie auch in der Schule, trotz prinzipiell eher positiv

---

<sup>18</sup> Schweiger, Egon: Zur Darstellung und Wahrnehmung der Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma in den Schulbüchern. In: Bausteine – "Zwischen Romantisierung und Rassismus". Sinti und Roma – 600 Jahre in Deutschland, hrsg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart 1998, S. 56-62, Zitate S. 58.

<sup>19</sup> Stachwitz, Reinhard: Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern. In: Internationale Schulbuchforschung 28 (2006), S. 163-174.

bewerteten Einstellungen am unteren Ende der Skala von Sympathiewertungen platziert. In vielen Fällen resultierte aus dem erlebten Kontakt zu Kindern und Jugendlichen aus der Minderheit für die Befragten eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema "Sinti und Roma". Das gilt zunächst unabhängig davon, wie die Lehrerinnen und Lehrer diese Kontakterfahrungen bewertet haben. Auch hier bleibt zu fragen, ob oder inwieweit eine Sensibilisierung in der Schule im Allgemeinen, bei den Pädagogen im Besonderen gegenüber dem Thema durch die Ereignisse der letzten Jahre in Ost- und Westeuropa stattgefunden hat.