

Daniel Strauß (Hg.)

Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma

Dokumentation und Forschungsbericht

2011

Autorinnen und Autoren

Daniel Strauß, Vorsitzender des Verbands Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg, Veröffentlichungen und Ausstellungen zum Antiziganismus und zur Geschichte der Sinti und Roma, Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Antiziganismusforschung e.V.

Alexander von Plato, habilitierter Historiker, Gründer und langjähriger Direktor des „Instituts für Geschichte und Biographie der Fernuniversität Hagen“, einer der „Wegbereiter der Oral History in Europa“ (Mark Roseman, Bloomington, USA), Mitgründer, Mitherausgeber und Redakteur der wissenschaftlichen Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History „BIOS“, Mitgründer der International Oral History Association und ihr langjähriger Sekretär bzw. Vizepräsident, zahlreiche Veröffentlichungen, Filme und Computerinstallationen zu Befragungsmethoden in den Geschichtswissenschaften und zur Zeitgeschichte. 2007 Gastprofessor in Wien.

Michael Klein, Professor em. für Bildungssoziologie an der Universität Erfurt, Arbeitsschwerpunkte: Familiensoziologie, Sportsoziologie, Soziologie sozialer Probleme (vor allem: Gewalt, Soziale Ungleichheit und Armut, Drogen und Sucht), Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Antiziganismusforschung e.V.

Uta Rüchel, Dipl.-Soziologin, Berlin, freiberuflich tätig als Autorin und Filmemacherin mit den Schwerpunkten Zeitgeschichte, Bildung, Biografiearbeit, darüber hinaus Mitarbeit in Projektevaluationen der interkulturellen Bildungs- und Sozialarbeit

Jane Schuch, Dipl.-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Historische Erziehungswissenschaft, Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung unter Bedingungen von Diktatur, Bildungsgeschichte von Minderheiten, Fotografieanalyse

Interviewer/-innen

Markus Angel, Frankfurt a. M.
Janetta Diesenberg, Karlsruhe
Sabrina Guttenberger, Karlsruhe
René Klibisch, Mannheim
Kerstin Kostka, Berlin

Sony Kutscher, Mannheim
Jessica Schneeberger, Karlsruhe
Jane Simon, Offenburg
Wilhelm Steffens, Holzhausen
Daniel Strauß, Mannheim

Melano Strauß, Hammah
Rinaldo Strauß, Lollar
Aaron Weiss, Neunkirchen (Saar)
David Weiss, Neunkirchen (Saar)

Hauptförderer



Weitere Förderer



Arbeitskreis Bildung
für Sinti und Roma



Studienbüro für
Antiziganismusforschung



Daniel Strauß (Hg.)
Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma / Dokumentation und Forschungsbericht
Marburg: I-Verb.de 2011

© 2011 I-Verb.de, Marburg und RomnoKher
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

B 7, 16
68159 Mannheim
www.romnokher.de

Lektorat: Margit Romang
Umschlag: Udo Engbring-Romang



ISBN 978-3-939762-10-5

Inhalt

Vorwort <i>Günter Saathoff</i>	1
Geleitwort <i>Wilhelm Solms</i>	3
Einleitung	4
Methodische Herausforderungen des Projektes <i>Alexander von Plato</i>	7
Auswertung von quantitativen Daten zur Erhebung <i>Michael Klein</i>	17
Bildungswege deutscher Sinti und Roma <i>Uta Rüchel und Jane Schuch</i>	51
Zehn Ergebnisse der Bildungsstudie und Empfehlungen	96

Vorwort

Sinti und Roma gehören seit Jahrhunderten zu unserer Gesellschaft. Gegenstand dieser *ersten* Bildungsstudie über *deutsche* Sinti und Roma seit über 30 Jahren ist die Frage, ob für diese nationale Minderheit ein gleichberechtigter Zugang zum Bildungswesen, insbesondere im schulischen Bereich, besteht.

Die Stiftung EVZ sieht ihren gesetzlichen Auftrag nicht allein darin, die Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus, darunter der von einem Völkermord bedrohten Sinti und Roma, wachzuhalten. Sie sieht es auch als ihre Aufgabe an, sich heute dafür zu engagieren, dass ihre Nachfahren in unserer Gesellschaft nicht mehr diskriminiert werden, das heißt in den vollen Genuss ihrer Grund- und Menschenrechte kommen. Hier besteht eine ausdrückliche politische Verantwortung aus unserer Geschichte heraus.

Dabei kann die Stiftung EVZ ökonomische oder sozialpolitische Dynamiken und Prozesse, die anhaltende Diskriminierungen bedingen, nicht einfach abstellen, aber sie kann die gesellschaftliche Auseinandersetzung darüber anregen.

Leitlinie für die Stiftung EVZ ist dabei das „Empowerment“ von Minderheiten. Aus diesem Grunde fördert die Stiftung seit 2003 in einem Stipendienprogramm den Erwerb von Hochschulabschlüssen für junge Roma in Osteuropa. Die Stiftung EVZ hat zudem bereits im Jahre 2007 die Herausgabe einer Studie von UNICEF unterstützt, die die prekäre Bildungssituation der Kinder von in Deutschland eingewanderten Roma aus Mittel- und Osteuropa, die hier mit einem ungesicherten Aufenthaltstitel leben, thematisierte.

Auf diesem Hintergrund hat sie auch das Anliegen der deutschen Sinti und Roma unterstützt, sich wissenschaftlich mit ihrer eigenen Bildungssituation auseinanderzusetzen und die hier vorliegende Studie gefördert. Die vorliegende Studie ist also keine der Stiftung EVZ, sondern sie hat die Entstehung dieser Studie – vor allem finanziell – unterstützt.

Mit dieser Initiative wird das Vorurteil widerlegt, Minderheiten würden nicht selbst aktiv werden, ihre Situation zu überwinden. Gleichzeitig wirft eine solche Studie verschiedene methodische Probleme auf. Diese bestehen weniger in der Frage, ob objektive Kriterien für eine eventuelle Gleich- oder Ungleichbehandlung (etwa vergleichende Anzahl von bestimmten Bildungsabschlüssen) gefunden und angewandt werden können. Das methodische Hauptproblem besteht vielmehr darin, *in der Lebenswelt der beteiligten Minderheit* jene institutionellen und individuellen Faktoren zu identifizieren, die ein Verbleiben in Bildungsarmut oder deren Überwindung bedingen. Eine solche Methodik erfordert, diejenigen, die derlei (verhinderte) Bildungskarrieren absolviert haben, selbst zu befragen. Im Fall der Sinti und Roma ist dies aber nicht ohne weiteres möglich. Ihre diversen Verfolgungserfahrungen und ihre Erfahrungen mit wissenschaftlicher Erforschung haben sie vielfach zu einem Misstrauen gegenüber den Institutionen der Mehrheitsgesellschaft als auch gegenüber auf sie ausgerichtete Forschungen geführt. Ihre wissenschaftliche Befragung ist daher nur möglich, wenn eine notwendige Vertrauensbasis hergestellt werden kann. In diesem Fall geschah das durch die beispiellose Ausbildung von Sinti und Roma zu Interviewern für dieses Projekt. Eine solche biographisch orientierte Erhebung zur Bildungssituation gelingt erwartungsgemäß im ersten

Anlauf weder flächendeckend für alle Kommunen und Bundesländer in Deutschland, noch können alle Fragen einer solchen Empirie abschließend geklärt werden. In diesem Sinne sehen wir diese Studie als Pionierarbeit an.

Dabei ist den Initiatoren eines immer deutlicher geworden: Nicht nur die *Identifizierung* der bildungsrelevanten Faktoren im Lebensalltag erfordert eine Beteiligung der Minderheit selbst. Auch die *Überwindung* der festgestellten ‚Bildungsmisere‘ kann nur im Zusammenspiel von Mehrheit und Minderheit, vorrangig natürlich im Rahmen staatlich organisierter Bildungsprozesse, gedacht und realisiert werden. Bemerkenswert ist dabei, dass die Studie Belege dafür liefert, dass unter den Sinti und Roma bereits eine wachsende Bereitschaft für einen ‚Bildungsaufbruch‘ besteht. In diesem Sinne sind die vorgelegten Befunde und ausgesprochenen Empfehlungen im Dialog von offiziellen Bildungsträgern und Minderheit weiter zu bearbeiten. Dabei ist auch sicherzustellen, dass die kulturelle Autonomie erhalten, zugleich aber kulturell entstandene Bildungshindernisse auf allen Seiten überwunden werden.

Die Stiftung EVZ hofft, dass die Studie dazu beiträgt, die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland zu stärken und das Verständnis des Staates und der Mehrheitsgesellschaft für die Situation dieser Minderheit, der nach wie vor erhebliche Vorurteile entgegengebracht werden, zu verbessern. Herausgefordert sind beide – die Bildungsträger in unserem föderalen Bildungssystem und die Minderheit. Wir erwarten, dass die Rahmenbedingungen, Verfahren und Instrumente unseres Bildungssystems daraufhin untersucht und nachjustiert werden, was sie zur Herstellung von Bildungsgleichheit für diese Minderheit beitragen können. Und wir erwarten, dass sich die Sinti und Roma und ihre Verbände für einen Bildungsaufbruch ihrer heranwachsenden Generation engagieren. Die Stiftung EVZ wird dazu weiterhin ihren Beitrag leisten.

Günter Saathoff

Vorstand der „Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ)

Geleitwort

Der Antiziganismus gehört historisch, aber auch aktuell zu Deutschland. Er zeigt sich in allen Schichten der Gesellschaft, bei Rechten wie bei Linken, in der Mitte sowieso. Und er betrifft, ja trifft Sinti und Roma in ihrer Lebenswirklichkeit. Ob man verzerrende oder romantisierende Bilder vom „Zigeuner“ im Kopf hat und verbreitet, man beharrt damit auf der Fremdheit und Andersartigkeit der Sinti und Roma, obwohl sie seit Jahrhunderten in Deutschland leben, und trägt so immer noch und immer wieder zu ihrer Ausgrenzung aus der Gesellschaft bei.

Die hier vorgelegte Studie, an der auch Mitglieder der Gesellschaft für Antiziganismusforschung e.V. mitgearbeitet haben, enthält alarmierende Aussagen, die die Schwierigkeit zeigen, Bildungsprozesse unter diesen Umständen zu absolvieren. Vielfach nicht überwunden sind die Traumata der behördlichen Verfolgungen und vor allem des nationalsozialistischen Völkermords, die den staatlichen Antiziganismus repräsentieren.

So wurden Sinti- und Romakinder durch Bemerkungen eines einzigen Lehrers wie „Du bist Zigeuner, du bist nicht viel wert!“ aus der Bahn geworfen, weil ihnen aufgrund der Diskriminierung dieser Minderheit die in diesem Moment erforderliche Widerstandskraft fehlte. Es gab aber auch Kinder, die ihren Bildungsweg dank der individuellen Förderung durch eine Lehrerin oder dank dem Beistand eines Mitschülers erfolgreich abgeschlossen haben.

Die Studie hat nicht nur die bereits vor Jahrzehnten festgestellte Bildungsmisere bestätigt, sie hat auch ihre Ursachen sowie Ansätze zu ihrer Lösung gezeigt.

Nun müssen Programme zum selbstbewussten Erwerb von Bildung und zur gleichzeitigen Überwindung des gesellschaftlichen Antiziganismus in Gang gesetzt und in kontinuierliche Arbeit überführt werden.

Hierbei ist es die Aufgabe der politisch Verantwortlichen, diese Bildungsreform in die Wege zu leiten und damit die Selbstverpflichtung der Bundesrepublik Deutschland zum Schutz und zur Förderung der Angehörigen dieser nationalen Minderheit zu erfüllen.

Wilhelm Solms

Vorsitzender der Gesellschaft für Antiziganismusforschung e.V.

Einleitung

Immer wieder werden in Europa und in Deutschland leidenschaftliche Debatten um die „Integration“, um „Anpassung“ und „Einfügung“ von Ausländern und Minderheiten in die Mehrheitsgesellschaften geführt. Bemerkenswert ist, dass in diesen Debatten zumeist die größte Minderheit in Europa fehlt: die Roma und Sinti. Ungefähr zehn bis zwölf Millionen Personen leben – so der Präsident des europäischen Parlaments, Jerzy Buzeka am 27. Januar 2011 – auf diesem Kontinent.¹ In Deutschland sind es circa 80.000 bis 120.000; hinzu kommen vermutlich 50.000 als Flüchtlinge und so genannte Arbeitsimmigranten.² Im 15. Jahrhundert das erste Mal in Deutschland erwähnt, waren sie seitdem Vorurteilen, Anfeindungen und Verfolgungen ausgesetzt. Der Höhepunkt war die nationalsozialistische Verfolgung und der Völkermord an ihnen: Zwischen 225.000 und 500.000 Menschen wurden in Mittel- und vor allem Osteuropa während der Besetzung durch die deutschen Armeen und die SS ermordet, um 25.000 allein aus Deutschland und Österreich. Erst in den 1980er Jahren erkannten die beiden Bundeskanzler Schmidt und Kohl den Völkermord an den Sinti und Roma an.

Als zweites fällt auf, dass in den Integrationsdebatten Bildung als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, an Wirtschaft und Kultur, an Politik und Lebensstandard in Deutschland zwar für Einwanderer, aber nicht für die nationale Minderheit der deutschen Sinti und Roma diskutiert wird. Und schlimmer noch: über deren Bildungssituation war und ist wenig bekannt, obwohl Maßnahmen der Politik darüber zwingend notwendig gewesen wären, weil die im Nationalsozialismus durchgesetzten Bildungsabbrüche in der Nachkriegszeit bekannt waren und mindestens seit 1982 durch die Studien von Hundsalz und später unter anderem auch 2001 von Widmann aufgegriffen wurden.

Diesen Lücken soll ein Dokumentations- und Forschungsprojekt abhelfen, das im Jahre 2007 vom ROMNOKHER, Haus für Kultur, Bildung und Antiziganismusforschung in Mannheim, initiiert wurde und hiermit der Öffentlichkeit vorgelegt wird. Im Zentrum dieser Untersuchung steht die Bildungssituation der deutschen Sinti und Roma, zugleich werden Auswirkungen der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik sowie Diskriminierungserfahrungen und verschiedene Lebensbereiche mit untersucht.

Es war das erklärte Ziel der Initiatoren dieses Projektes, die Kluft zwischen den Wissenschaften einerseits und den Angehörigen der Minderheit Sinti und Roma andererseits zu überbrücken. Dass dies gelang, dass sich Sinti und Roma trotz ihres durch den Nationalsozialismus entstandenen bzw. gewachsenen Misstrauens in die „deutschen so genannten Wissenschaft(en)“³ an einer wissenschaftlichen Befragung zu ihrer Bildungssituation aktiv als Initiatoren, Befragende und Befragte zusammen mit Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen beteiligten, macht bereits deutlich, dass hier Neuland betreten wurde.

¹ Vgl. die Pressemitteilung des Europäischen Parlaments vom 15.3.2011.

² Vgl. den UNICEF Bericht zu den Roma-Flüchtlingen in Deutschland aus dem Jahre 2006.

³ Vgl. hierzu das Vorwort von Romani Rose (damals als Vorstandsmitglied im Verband der Sinti Deutschlands unterzeichnend) zu Andreas Hundsalz unter Mitarbeit Harald Schaaf: Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland (Endbericht), erschienen in der Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Band 129, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1982, Peter Widmann: An den Rändern der Städte. Sinti und Jenische in der deutschen Kommunalpolitik. Berlin 2001.

Bisher gab es beeindruckende Untersuchungen, die sich allgemein mit der Geschichte und Kultur der Sinti und Roma befassten wie die von Katrin Reemtsma⁴, mit der nationalsozialistischen Verfolgung bzw. der „nationalsozialistischen Lösung der Zigeunerfrage“ wie die von Michael Zimmermann⁵ oder mit dem Minderheitenschutz der Sinti und Roma in Europa, die 2003 folgte, neben den schon zuvor erwähnten Arbeiten von Hundsalz und Widmann.⁶ All diesen und anderen Untersuchungen ist gemeinsam, dass sie das Verhältnis von Minderheit und Mehrheitsgesellschaft als komplexes Beziehungsgeflecht begreifen, mal mehr, mal weniger kulturelle oder soziale oder ethnische oder regierungs- und kommunalpolitische Elemente in den Vordergrund stellten, mal wird eine Einpassung der Sinti und Roma gefordert, mal eine Integration ohne Preisgabe der eigenen Identität und Lebensweisen. Fast allen ist gemeinsam, dass sie die Sinti und Roma selbst kaum oder überhaupt nicht zu Wort kommen und selbst ihre Schul- und Ausbildungsbiographien darstellen lassen. Dieser Mangel an Untersuchungen und Interpretationen der Selbstsicht und Selbstbeschreibung der Sinti und Roma war der Hauptgrund dafür, dass mit der hier vorgelegten Untersuchung ein anderer Weg beschritten wurde: Die finanziellen und personellen Möglichkeiten sollten dazu genutzt werden, Sinti und Roma aus verschiedenen Generationen und Regionen zu ihrer Bildungssituation zu befragen, und zwar sowohl mit einem Datenbogen zu quantifizierbaren Daten, wie auch mit eigenständig formulierten Bereichen zur eigenen Bildungsbiographie und zur sozialen Situation. Darüber hinaus sollte versucht werden, lebens-, generations- und familiengeschichtliche Entwicklungen und Erfahrungen sowohl zum Stellenwert von schulischer und beruflicher Bildung in den Familien, zu den Berufswünschen und deren Realisierung bzw. deren Scheitern als auch die Beziehung zur Mehrheitsgesellschaft, zur Diskriminierung und zur generationellen Tradierung der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik in den Befragungen anzusprechen und zu interpretieren,

Für die Untersuchung wurden 14 Sinti und Roma, die aus dem Umfeld der Bürgerrechtsbewegung der deutschen Sinti und Roma stammen, als Interviewerinnen und Interviewer gewonnen, die mit Wissenschaftlern über die Möglichkeiten solcher Befragungen von Sinti und Roma als auch wissenschaftliche Befragungsmethoden in vorbereitenden Seminaren diskutierten. Es wurde ein Fragebogen entwickelt, der standardisiert war und mit dem „multiple choice“-Verfahren einfaches Ankreuzen erlaubte, der aber zugleich freie Erzählungen zur Bildungs- und Ausbildungssituation wie auch zur Familien- und Lebensgeschichte sowie zur Verarbeitung des Nationalsozialismus in den Familien anregen sollte. Auf diese Weise wurden 275 Interviews in breiter Streuung aus 35 Städten/Orten geführt und ausgewertet.

Dieses Verfahren war aufwendig, so dass wir uns auf diese Befragung von Sinti und Roma konzentrierten und anfänglich ebenfalls vorgesehene Untersuchungen der Schul- und Sozialpolitik mit entsprechenden Experteninterviews auf eine spätere Forschung verschoben.

⁴ Katrin Reemtsma: Sinti und Roma. Geschichte, Kultur, Gegenwart, München 1996.

⁵ Vgl. vor allem Michael Zimmermann: Rassenutopie und Genozid. Die nationalsozialistische „Lösung der Zigeunerfrage“, Hamburg 1996. Eine Regionalstudie u.a. zu Hessen von Udo Engbring-Romang: Die Verfolgung der Sinti und Roma in Hessen zwischen 1870 und 1950, Frankfurt a.M. 2001.

⁶ Die Lage der Sinti und Roma in Deutschland, in: Monitoring des Minderheitenschutzes in der Europäischen Union 2002. Göttingen 2003, S. 78-163; zu Hundsalz und Widmann siehe Anm. 3.

Die an diesem Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hatten jeweils spezifische Aufgaben, zum einen sollte mit ihnen das „Forschungsdesign“ und die Fragebögen bzw. die Interviewtechniken geklärt werden, zum anderen sollten sie die quantitativen Teile der Fragebögen sowie die freilaufenden („qualitativen“) Teile der Interviews auswerten und interpretieren. Sie alle bringen ganz spezifische Kompetenzen und eigene Sichtweisen aus ihren Fächern mit, was zu einer breit und differenziert angelegten Auswertung führte. Nach der Darstellung der methodischen Herausforderungen dieses Projektes folgen die quantitative und die qualitative Auswertung sowie eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.

Die Ergebnisse der Studie fließen in die vom ROMNOKHER initiierte Ausstellung mit dem Titel „Typisch ‚Zigeuner‘? – Mythos und Lebenswirklichkeiten“ ein, bei der auf 25 Tafeln antiziganistische „Zigeuner“-bilder mit Aussagen zur Lebens- und Bildungssituation der befragten Sinti und Roma kontrastiert werden.

Wir möchten an dieser Stelle den Interviewpartnern und Interviewenden danken, die sich mit großer Bereitschaft an dieser Forschung beteiligt haben. Danken möchten wir auch den Förderern, ohne die dieses Projekt nicht hätte realisiert werden können, der Stiftung EVZ „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, die einen wesentlichen Anteil an der Förderung hatte und auch immer wieder zu Selbstverständigungsdebatten anregte, ebenso der „Freudenberg Stiftung“, der „Lindenstiftung“, der „Amadeu Antonio Stiftung“, dem „Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg“ sowie der „Gesellschaft für Antiziganismusforschung e.V.“

Methodische Herausforderungen des Projektes „Bildungssituation von deutschen Sinti und Roma“

Alexander von Plato

Die Ausgangslage

Man stelle sich vor: Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen wollen Mitglieder einer Minderheit ausführlich nach ihrer Ausbildungslage befragen, aber diese lehnen das ab. Sie haben schlechte Erfahrungen mit solchen Befragungen, sie kennen die Vorurteile gegen sich; sie befürchten, dass die Ergebnisse einer solchen Untersuchung gegen sie gewendet werden; sie haben ihre eigene Kultur und Tradition, deren Untersuchungsergebnisse – so ihre Sorge – von der Mehrheit der Deutschen missverstanden und falsch interpretiert werden können.

Umgekehrt haben die an einem solchen Projekt interessierten Mitglieder dieser Minderheit – von wenigen Ausnahmen abgesehen – keine wissenschaftlichen Erfahrungen, haben niemals Interviews geführt oder solche ausgewertet, geschweige denn die Ergebnisse schriftlich zusammengefasst.

Eine Pattsituation.

Genau dies war die Ausgangslage in der Vorgeschichte des Dokumentations- und Forschungsprojekts „Studie und Materialsammlung zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma“. Was also tun? Es gab eigentlich nur eine Lösung mit Aussicht auf Erfolg: Es mussten interessierte Sinti und Roma als Befragende ausgebildet werden. Der andere Vorschlag: „Deutsche“ – so ist häufig die Bezeichnung der natürlich ebenfalls deutschen Sinti und Roma für die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft – in die Befragung zu schicken, wäre auf Ablehnung gestoßen und die Untersuchungen wären von vornherein zum Scheitern verurteilt gewesen, auch dann, wenn sie in die Lebenswirklichkeit der Sinti und Roma eingeführt worden wären.

Also wurden mit den interessierten Sinti und Roma zwei Seminare über Befragungsmethoden in den Sozial- und Geschichtswissenschaften und deren praktische Durchführung abgehalten, an denen circa 14 Sinti beiderlei Geschlechts teilnahmen. Diese Seminare waren für alle Teilnehmer ein Novum – nicht nur für die Sinti; auch für die anderen beteiligten Wissenschaftler war vieles neu, führte zu merkwürdigen, zum Teil witzigen oder gar komischen Situationen, die ich unten bei den entsprechenden Fragen und Problemen behandle.¹

Parallel wurden ein Fragebogen entwickelt und Anregungen für die offenen, die qualitativen Teile des Gesprächs besprochen. Danach gingen die Befragenden mit Elan an

¹ Christoph Leucht hat die Datensammlung angelegt und für die Auswertung vorbereitet. Ich bin von Beginn an beratender und begleitender Wissenschaftler gewesen, vor allem als Spezialist für Befragungsmethoden in der Biographieforschung. Hinzu kamen für die wissenschaftliche Auswertung Michael Klein, Uta Rüchel, Jane Schuch, Egon Schweiger und Margit Romang. Die Projektleitung hat Daniel Strauß.

die Arbeit, so dass innerhalb von fünf Monaten 275² Interviews geführt werden konnten. Das ist für sich genommen ein erstaunlicher Erfolg, der von niemandem erwartet wurde. Und die Ergebnisse dieser Arbeit sind ein Meilenstein in der Untersuchung der Lebenssituation der Sinti und Roma in Deutschland.

Auf dem Hintergrund dieser bemerkenswerten Arbeit besonders der Interviewer und Interviewerinnen sind die folgenden Problembenennungen zu verstehen.

Probleme

Die Probleme, die sich in einem Projekt mit dieser Ausgangssituation entwickeln mussten, liegen auf der Hand. Einige entstehen dadurch, dass Sinti Sinti befragten, andere durch methodische Unerfahrenheit, dritte durch Missverständnisse zwischen den Wissenschaftlern und den Befragenden, vierte waren einfach nicht zuvor bedacht worden oder entwickelten sich erst im Laufe des Projektes, wie sie in jedem Projekt – auch ohne diese schwierigen Ausgangsbedingungen – entstehen, die aber benannt werden müssen.

Sinti befragen Sinti

Wenn Sinti Sinti befragen – so werden einige Leserinnen und Leser der Ergebnisse erklären –, wird weniger Wissenschaft als Propaganda in eigener Sache herauskommen. Auch wenn eine solche Behauptung zurückgewiesen werden kann, unter anderem wegen der Interview-Ausbildung und wegen der Mitarbeit von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die keine Sinti oder Roma sind, hatten wir in der Tat von Beginn an erwartet, dass bei den Befragenden eine große Bereitschaft zur Identifizierung mit den Problemen dieser „eigenen“ Minderheit bestehen würde. Wir nahmen an, dass diese Identifikation stärker sein würde, als dies bei wissenschaftlich erfahrenen Befragenden der Fall gewesen wäre. Allerdings gibt es diese Bereitschaft auch unter diesen, wie wir aus der Befragung von Opfern ganz unterschiedlicher Art bemerken können, so bei der Untersuchung von anderen Verfolgten des Nationalsozialismus, der SED-Diktatur, von anderen Minderheiten, von Behinderten usw. Daher wurde dieses Problem nicht nur benannt, sondern ihm auch entgegengewirkt.

Das wichtigste Instrument war dabei der Fragebogen. Es wurde beschlossen, einen „gemischten“ Fragebogen zu nutzen. Einerseits sollten damit Daten abgefragt und die verschiedenen Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden („multiple choice“). Andererseits wurde sowohl den Interviewenden als auch den Befragten die Möglichkeit gegeben, in „freien“ oder „offenen“ Teilen eigenständige Antworten, Beschreibungen oder Erzählungen zu formulieren. Ein Grund für diese Mischung aus offenen und standardisierten Teilen in einer Befragung lag darin, dass es quantifizierbare Teile geben sollte, insbesondere über die Lebens- und Bildungssituation. Ein weiterer Grund: Die standardisierten Teile würden, so war unsere Annahme, den Interviewenden eine gewisse Sicherheit geben und auch dann Ergebnisse zutage fördern, wenn es nicht zu frei formulierten Erzählungen kommen würde.

² Es wurden insgesamt 275 Interviews gemacht, aber in die Auswertung gingen nur 261 ein (3 sind Experteninterviews, die zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet werden und 11 sind nicht verwendbar).

Diese Annahme stellte sich als richtig heraus; denn von den quantifizierbaren Teilen in den 261 Interviews, die in die Auswertung eingehen, sind nahezu alle ausgefüllt worden, und zusätzlich gibt es viele frei erzählende oder zusammengefasste Abschnitte. Auch wenn wir nur einen kleineren Teil dieser Interviews als lebensgeschichtliche Interviews mit einer frei erzählten Biographie bezeichnen können, so werden dennoch Biographien sichtbar, und die selbst formulierten Beschreibungen geben Aufschluss über die Lebens- und Bildungssituation der Sinti und Roma in Deutschland; 30 dieser Interviews wurden für die qualitative Auswertung ausgewählt. In diesen qualitativen Interviews werden Besonderheiten sichtbar oder auch Begründungen für eine spezielle Antwort, für die ein einfaches Ankreuzen nicht ausreichen würde. Und die standardisierten Teile lassen weitgehende Interpretationen über die Ausbildung in den Familien und Schultypen, über die Lehrerschaft und die berufliche Ausbildung, über das Verhältnis zu den Nicht-Sinti, die Diskriminierung und Anderes zu (siehe die auswertenden Aufsätze). Der Fragebogen gibt überdies die Möglichkeit, die erwartete Identifizierung mit den Mitgliedern der eigenen Minderheit nicht dominant werden zu lassen, während die freien Teile das Interview für die lebensgeschichtliche Entwicklung und Dynamik in einer Familiengeschichte öffnen sollten.

Zur Anonymisierung

Eine weitere Eigenheit, die mit der speziellen Situation der Sinti und Roma zusammenhängt, liegt in der relativ hohen Zahl derer, die anonym bleiben wollen. Die quantitative Auswertung von 261 Befragten zeigt, dass 163 Befragte (61,8%) anonym bleiben möchten, aber immerhin 94 verzichten auf jede Anonymisierung (36%). Dass so viele keine Anonymisierung wünschten, ist ebenso bemerkenswert wie auf der anderen Seite die sehr hohe Anonymisierungsquote, die ich bisher in keinem anderen Forschungsprojekt erlebt habe. Sie zeigt, dass die Sorge der befragenden Sinti und Roma schon zu Beginn mehr als berechtigt war, die Sorge nämlich, dass bei namentlicher Archivierung mehr als die Hälfte möglicher Interviewpartner abspringen würde. Das war auch ein Grund für den Verzicht auf Videointerviews in diesem Projekt. Der häufige Anonymisierungswunsch ebenso wie inhaltliche Bereiche der Interviews zeigen, dass es in dieser Minderheit **ein großes Misstrauen gegenüber der wissenschaftlichen „Erforschung“ und „Beobachtung“ und eine Sorge vor jeder Form des „Ausspionierens“** gibt, die vielfach auf die Verfolgung oder gar Ermordung ihrer Verwandten im „Krieg“, also während der „nationalsozialistischen Zigeunerpolitik“ zurückgeführt werden. Andererseits ist die hohe Zahl derer, die bereit sind, auf jede Anonymisierung zu verzichten, wesentlich höher, als dies sowohl die Initiatoren wie auch die Interviewenden und Wissenschaftler vermutet hatten.

Verschwundene Geschichte(n)?

Mit diesem Problem hängt ein anderes, für mich erschreckendes zusammen: Ich hatte vor Beginn der Befragung angenommen, dass es bei den Sinti und Roma eine eigene Kultur des Erzählens, der Märchen und Heldengeschichten, der Schlaf- und Kinderlieder geben würde, die mit zur „Ausbildung“ in ihrem Milieu oder zur „Erziehung“ gehören, außerdem gesammelt werden könnten und damit weitere interessante Ergebnisse dieses Projektes über eine eigenständige Kultur in dieser Minderheit zeigen könnten.

Daher schlug ich spezielle Fragen zu diesem Komplex vor. Schon damals zeigten sich die meisten zukünftigen Interviewer und Interviewerinnen skeptisch. Sie leiteten aus ihrer Kindheit ab, dass diese Kultur und die Geschichte der Sinti und Roma kaum noch tradiert werden. Das scheint sich in der Befragung zu bestätigen. Wenn „Geschichten aus der (Familien)Geschichte“ erzählt werden, dann sind es Leidensgeschichten aus der NS-Verfolgung. Andere Geschichten oder Lieder, Erzählungen und Märchen, mit denen andere deutsche Kinder zumindest aus bürgerlichen Familien groß werden, scheint es bei Sinti und Roma nicht (mehr) zu geben. Es ist bisher nicht ausmachbar, ob dies ein Phänomen der sozialen oder der Minderheitenzugehörigkeit ist, ob also in nichtbürgerlichen Schichten dieser Mangel eventuell auch unter den Nicht-Sinti verbreiteter ist, als dies vermutet werden könnte.

Dass sich auch eine einverständige Sprache zwischen Befragenden und Befragten offenbaren würde, wenn Sinti Sinti befragt, konnte man erwarten. Viele sprechen Romanes oder Deutsch und Romanes zu Hause, was auch für die Beurteilung der schulischen Leistung von Bedeutung ist. Aber es sollte in den Interviews aus Gründen der Transkription und der Auswertung möglichst nicht Romanes, sondern Deutsch gesprochen werden. Dennoch wurde auf beiden Seiten des Mikrofons ein besonderes Deutsch, mit einer speziellen Einfärbung, mit spezifischen Grammatikkonstruktionen oder Wortwahlen gesprochen, die entweder mit der Sprache in dieser Minderheit zusammenhängen können oder mit regionalen Mundarten. Hinzu kommt, dass sowohl viele Interviewende als auch Interviewte kein „hochaggregiertes“ Deutsch sprechen. Umso beeindruckender sind die Leistungen vor allem der Interviewenden in der Interviewführung wie auch in der schriftlichen Zusammenfassung der Gespräche.

Diskriminierungserfahrungen in Schule, Ausbildung und Gesellschaft

Eines der alarmierenden Ergebnisse dieser Studie ist die Diskriminierung, von der die übergroße Mehrheit der Interviewpartner berichtet: 66 (25,3%), also fast ein Viertel der Befragten fühlt sich regelmäßig bis sehr häufig diskriminiert, nur 46 (17,6%) überhaupt nicht. Gerade in den qualitativen Teilen der Interviews gibt es eine Fülle von Geschichten, die äußerst glaubwürdig die Ablehnung von „Zigeunern“ in der Gesamtbevölkerung, in Nachbarschaft, Schule, Ausbildung und am Arbeitsplatz zeigen. Sie reichen von dem, was man heute „Mobben“ nennt, über Beleidigungen und Entlassungen bis hin zu Gewalttätigkeiten.

Es könnte den Einwand geben, Sinti und Roma würden jede Reaktionsweise anderer in ihrer Umgebung in das Raster der Diskriminierung einordnen, jedes persönliche Scheitern auf Benachteiligung und Diskriminierung, jede schlechte schulische Leistung auf die Ablehnung der „Zigeuner“ durch die „deutschen“ Lehrer zurückführen, kurz: Die Diskriminierung sei weniger „real“ als „projektiv“ und verstärke sich in den Projektergebnissen dadurch, dass Sinti Sinti befragt hätten. Diesem Einwand wollten wir durch spezielle Fragestellungen begegnen. Eine dieser Fragestellungen war die nach den Reaktionsweisen auf den Begriff des Zigeuners. In den Antworten sowohl im standardisierten Teil als auch und mehr noch im offenen qualitativen Teil zeigte sich eine Differenziertheit: Obwohl sich 95% der Befragten als Sinti oder Roma bezeichnen, haben 14,9% kein Problem mit der Verwendung des Zigeuner-Begriffs durch andere, und weitere 25,7% finden, dass es darauf ankommt, ob dieser Begriff abwertend oder gar als

Schimpfwort benutzt wird. Wenn jemand beispielsweise nicht weiß, dass die Eigenbezeichnung Sinti oder Roma ist, und deshalb den Begriff Zigeuner neutral benutze, dann lehne man den Menschen, die den Begriff nutzen, nicht einfach ab. Anders sei es, wenn Zigeuner als Schimpfwort gebraucht werde. 57,5% lehnen die Verwendung des Begriffs Zigeuner in der Mehrheitsgesellschaft ab. (Siehe hierzu die Auswertungsteile). In der qualitativen Auswertung wird dieses Problem weiter differenziert.

Dieses Differenzierungsverhalten spricht – als ein Beispiel – gegen ein undifferenziertes Raster von Diskriminierung, in das alle Schwierigkeiten des Lebens eingeordnet werden. Dennoch wäre es mehr als erstaunlich, wenn nach so vielen Diskriminierungserfahrungen nicht auch andere Erlebnisse, die nicht unbedingt als Diskriminierung eingestuft werden müssten, als solche begriffen werden.

Dass solche Diskriminierungserfahrungen auch und besonders in der **Schule** gemacht werden, wäre neben der sozialen Lage zumindest eine weitere Erklärung für die ebenfalls erschreckend hohe Zahl von Personen unter den Befragten, die keine Schule besucht haben (13%) oder die Schule ohne Abschluss verließen (44%). In der Gesamtbevölkerung sind es weniger als 1% ohne jeden Schulbesuch, 7,5% ohne Hauptschulabschluss.³ Mehr noch als in der quantitativen Auswertung wird in den qualitativen Teilen plastisch sichtbar, wie sehr diskriminierende oder abwehrende Erlebnisse mit Lehrern oder Lehrerinnen zu Lustlosigkeit oder schlechten Leistungen führen. Die Vorstellung, dass sie, die Sinti und Roma, im Gegensatz zu „deutschen“ Kindern keine Unterstützung oder sogar Abwertungen erfuhren, ist unter unseren Befragten verbreitet. Manchmal sind es nur Bemerkungen wie: „Wenn ein deutsches Kind sagte, dass es etwas nicht verstanden hätte, dann haben die Lehrer sofort geholfen. Bei mir nicht.“ Manchmal sind es aber auch bössere Äußerungen wie die: „Aus Dir wird ohnehin nichts“ oder „Du gehörst doch nicht auf diese Schule“ oder: „Warum gehst Du nicht auf die Förderschule?“ Manche haben dies übrigens getan, und dort – auf der Förderschule – hätten sie gute Leistungen gebracht, die Zuwendung der Lehrerschaft sei intensiver oder professioneller gewesen. Auch in diesem Bereich zeigt sich ein Differenzierungsverhalten, wenn beispielsweise einige Lehrer gelobt, andere kritisiert werden, oder wenn Unterschiede zwischen Förderschulen und anderen Schultypen gemacht werden. Dennoch gibt es auch eine Haltung gegenüber der Schule, die aus eigenen Traditionen oder dem Verhalten der Eltern abzuleiten ist.

In einem generationellen Vergleich zeigt sich ein eigentlich evidenter Zusammenhang zwischen dem Schulbesuch der Eltern oder der Großeltern und dem schulischen Erfolg der Kinder. Je besser ausgebildet die Eltern und Großeltern waren, desto größer war der schulische Erfolg der Kinder. Das zeigt, welche verheerenden Auswirkungen mangelnde schulische Förderung nicht nur für die gegenwärtigen Schüler und Schülerinnen aus dieser Minderheit haben, sondern dass hier Zeitbomben für die Zukunft gelegt werden. Ein ähnlicher generationeller Zusammenhang zeigt sich zwischen einer abgeschlossenen Ausbildung bei den Eltern oder Großeltern und der Bereitschaft zu einer beruflichen Ausbildung mit Abschluss.

³ Vgl. die quantitative Auswertung des Projektes von Michael Klein.

Methodische Unerfahrenheit

In der Auswertung der Interviews werden kleinere und größere Fehler sichtbar, die auf Unerfahrenheit zurückgeführt werden können und damit der Ausgangslage des Projektes geschuldet sind:

In den vorbereitenden Seminaren wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass in den offenen Teilen des Interviews Fragen nicht so gestellt werden, dass man nur Ja-Nein-Antworten erhält, sondern dass sie zu Erzählungen anregen, zu Beschreibungen von Menschen, von Arbeitsplätzen oder Tagesabläufen, zu Geschichten und Episoden usw. Diese „Kunst des Anregens“ ist nur in Teilen der Interviews gelungen.

Nicht selten werden Suggestivfragen gestellt. Dies ist ein wirkliches Problem, auch wenn man zumeist und besonders in den offenen Teilen ableiten kann, was die eigentliche Absicht der Interviewten war bzw. ist.

Die Interviewenden neigen dazu, eher Fragen nach den negativen Bedingungen des Lebens von Sinti und Roma zu stellen als nach den positiven oder gar nach Erfolgen.

Bestimmte Fragen werden manchmal vergessen zu stellen; soziologisch gesehen ist zum Beispiel das häufige Fehlen des Berufs des Vaters oder der Mutter für die Auswertung ein echtes Manko.

Eigentlich sollten Gesprächsprotokolle angefertigt werden, in denen etwas über die Adressenbeschaffung, die Gesprächsatmosphäre, die Wohnung, die Nachbarschaft, die Schwerpunkte und die Klippen des Interviews geschrieben werden soll. Diese Protokolle sind zwar in den allermeisten Fällen geschrieben worden, aber sie enthalten nicht immer das, was gewünscht war.

Es ist nicht immer klar, wer am Gespräch beteiligt oder still anwesend war.

Die Dauer der Gespräche ist überdurchschnittlich kurz.

Wie erwähnt, waren zumindest lebensgeschichtliche Interviewteile verlangt worden, wenn auch nicht ausführliche und intensive lebensgeschichtliche Interviews; aber nur in wenigen Interviews wird zusammenhängend eine Biographie erzählt, wenn sie auch aus anderen Teilen sichtbar wird.

Dennoch: Die eigentlichen Stärken dieser Interviews basieren auf der Kenntnis und dem Verstehen der Interviewenden über alles, was die Lebensumstände, die Schwierigkeiten des Lebens dieser Minderheit in Deutschland, die besonderen Anstrengungen, die man als „Zigeuner“ leisten musste, um Anerkennung zu finden, die Anfeindungen, auch die Scham und Wut in der Kindheit nach den ersten Ablehnungserfahrungen und Ähnliches mehr betrifft. Hier entwickelte sich auch in den Vorbereitungsseminaren eine enorme, zum Teil selbstironische Lebendigkeit. Ein Beispiel: Die angehenden Interviewenden fragten sich selbst, ob sie jemals verschwiegen hätten, dass sie Sinti oder Roma seien. Fast alle hatten irgendwann in ihrem Leben Strategien entwickelt, um nicht als „Zigeuner“ ausgemacht zu werden. Die lauteste und von großem Gelächter begleitete Zustimmung erhielt: „Ich habe in der Schule gesagt, dass ich aus Indien stamme. Stimmt ja auch, nicht?“

Dass diese Kenntnisse, diese eigenen Erfahrungen und Erlebnisse als Mitangehörige dieser Minderheit auch zu Überidentifikation oder zu Suggestivfragen führten, ist verständlich. Meiner Ansicht nach überwiegen jedoch deutlich die positiven Seiten dieser

Zugehörigkeit der Interviewenden zu den Sinti und Roma. Ohne diese Zugehörigkeit und ohne die große Leistung der Interviewenden hätte das Projekt nicht diesen Erfolg haben können.

Probleme, die im Laufe des Projektes entstanden

Es gab auch Probleme in der Zusammenarbeit zwischen den Initiatoren dieses Projektes und den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen. Es liegt auf der Hand, dass die Initiatoren zwiegespalten waren oder sind: Einerseits wollten sie (endlich) die katastrophale Bildungssituation und die ungleich schlechteren Ausbildungsbedingungen der Sinti und Roma in Deutschland und deren Ursachen wissenschaftlich nachweisen und belegen; andererseits kannten und kennen sie die Sensibilitäten in dieser Minderheit, deren Ursachen vor allem in der Geschichte der Verfolgung und in den Anfeindungen der „Deutschen“ gesehen werden. Diese Sensibilitäten standen nicht selten den wissenschaftlichen Methoden und der wissenschaftlichen Forderung nach selbstkritischer Nachprüfbarkeit entgegen.

Umgekehrt hatten die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zwar überdurchschnittliche Kenntnisse der schwierigen Lage und auch des Misstrauens in dieser Minderheit, mussten aber schon von Berufs wegen die Fahne des wissenschaftlichen Vorgehens und der Nachprüfbarkeit hoch halten. In meinem Fall war es sogar die ausgesprochene Bitte der Stiftung EVZ „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, die das Projekt mit anderen finanziert, gewesen, an diesem Projekt als Berater gerade in methodischen Fragen mitzuarbeiten.⁴

Zunächst schien es so, als ob wir uns durch die Anonymisierung der Interviewpartner vieler dieser Probleme entledigen könnten. Aber das stimmte nur zum Teil: Zum einen sollte die Anonymisierung so weit gehen, dass spätere einzelne Nachfragen oder sogar spätere umfänglichere vergleichende Nachbefragungen unmöglich waren oder nur über den Projektleiter laufen konnten.

Zum anderen blieben trotz der weitgehenden Anonymisierung andere Widersprüche bestehen. Ein Beispiel: Es schien uns Wissenschaftlern selbstverständlich, dass sowohl in den standardisierten wie in den offenen Teilen der Interviews zwingend Fragen enthalten sein mussten, die die Bedingungen der Kinder und Jugendlichen und besonders den familiären Hintergrund in der Schul- und Ausbildungszeit sichtbar werden lassen sollten. Daher war auch im standardisierten Teil eine entsprechende Frage vorgesehen; die anzukreuzenden Antwortmöglichkeiten waren, ob die Befragten überwiegend zu Hause bei den Eltern aufwuchsen, bei Verwandten, bei Bekannten, in Heimen oder anderswo. Verbunden waren diese Frage und die entsprechenden Antworten mit einer anderen Frage, nämlich der nach der Häufigkeit von Schulwechseln, die natürlich mit der Frage nach den „Reisen“ der Eltern verbunden war. Mit „Reisen“ sind zumeist Fahrten zum Broterwerb mit der ganzen Familie gemeint. Diese Fragen und diese

⁴ Vermutlich deshalb, weil ich bereits Projekte mit Sinti und Roma durchgeführt hatte so für den Heidelberger Zentralrat der Sinti und Roma oder für die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ ein ebenfalls von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ gefördertes internationales Befragungsprojekt zur Zwangsarbeit, wobei ein Teil der befragten Zwangsarbeiter und Zwangsarbeiterinnen Sinti und Roma waren. Vgl. Alexander von Plato, Almut Leh und Christoph Thonfeld (Hg.): Hitlers Sklaven. Lebensgeschichtliche Analysen zur Zwangsarbeit im internationalen Vergleich, Wien, Köln, Weimar 2008.

Antwortmöglichkeiten stießen auf Ablehnung, deren Schärfe mir unverständlich blieb oder meinerseits zu Fragen führte: Wollte man nicht offen legen, dass man „Heimkind“ war, weil damit eine negative Familiensituation verbunden werde?

Oder weil man sich in den Familien an zwangsweise Heimeinweisungen erinnerte, besonders im „Dritten Reich“? Oder weil man ein „Kind von Reisenden“ war? Oder befürchtete man sogar, wie mir einer der Interviewenden sagte, dass die Heimkinder eventuell eine bessere Schul- und Ausbildung hatten als diejenigen, die zu Hause aufwuchsen?

In diesem Fall gab es keine Einigung, aber wir haben diese Frage auflösen können, und in den qualitativen Teilen kommt der Schul- und Ausbildungshintergrund ebenso wie die Familiensituation ohnehin zur Sprache. Ähnliches gilt für Fragen nach der finanziellen Situation der Befragten. Man kann im Nachhinein feststellen, dass die von den Initiatoren und Interviewenden angenommene Tabuisierung der Familienkonstellationen bei der Mehrheit der Befragten nicht so stark wie befürchtet war.

Auch in diesem Abschnitt möchte ich die Frage nach der eigenen Kultur, nach den Märchen und Kinderliedern der Sinti und Roma wieder aufgreifen. Es könnte sein, dass der konstatierte Mangel dieser Erzähl- und Liedkultur stimmt; es könnte auch sein, dass die nationalsozialistische Verfolgung einen Abbruch dieser Kultur brachte, zumindest andere Geschichten dominiert oder überlagert. Aber es könnte auch sein, dass diese Frage, die für mich wesentlich zur Untersuchung der Erziehung und kulturellen Bildung gehört, auf einem weiteren Missverständnis beruht: Nach Auskunft von Daniel Strauß und anderen Kennern der Sinti-Kultur waren die Geschichten oder „Märchen“, die zu Hause durchaus erzählt wurden, in jeder Generation auf die gegenwärtigen Bedingungen aktualisiert worden.⁵ In dieser Aktualisierung wurden nach der Verfolgung und Ermordung von Sinti und Roma alte Geschichten so erzählt, dass in ihnen die Groß- oder Urgroßeltern die Hauptfiguren wurden. Und solche Aktualisierungen führten eben zu den Erzählungen über die Leiden und Schrecken im Nationalsozialismus – das wäre zumindest eine These in Kenntnis der qualitativen Auswertung. Für die Lieder scheint dies etwas anders auszusehen, denn es bemühen sich Musikgruppen der Sinti und Roma um „ihre“ Musik.

In jedem Fall sollte dieser konstatierte Mangel ein Ansporn für die Repräsentanten der Sinti und Roma sein, sich dieser früheren Kultur, auch der vornationalsozialistischen, wieder zu bemächtigen und sie nicht von vornherein als ein Element der romantisierenden „Zigeunerkultur“ abzuwerten.

Wir hatten in dem Geschlechterverhältnis eine Auswahl von 1:1 angestrebt, die auch ungefähr erreicht wurde: Etwas mehr als die Hälfte der Befragten sind Frauen, eine erfreuliche Tatsache, mit der wir kaum gerechnet hatten. Eine etwas andere Zusammensetzung als gewollt hat sich in der generationellen Auswahl ergeben, so dass knapp über 40% der Befragten zu den 14- bis 25-Jährigen gehören, ebenfalls 42,5% zu den 26- bis 50-Jährigen und 16,5% zu den über 50-Jährigen. Dass weniger als geplant zu den Älteren gehören, konnte nicht korrigiert werden – und das war vielleicht

⁵ Daniel Strauß (Hg.): Die Sinti/Roma-Erzählkunst. Heidelberg 1992.

auch gut so. Denn wenn überhaupt dann sind bisher diejenigen gefragt worden, die den Nationalsozialismus erlebt hatten, und dies waren natürlich die Älteren.

Das größte Problem entstand jedoch in der regionalen Auswahl. Um es grob zusammenzufassen: Das Projekt ist ein „Westprojekt“, die neuen Bundesländer bzw. die frühere DDR fehlen fast vollständig. Das ist ein fundamentaler Mangel, der nicht geplant war und dem Abspringen von Interviewenden zu schulden ist und nicht mehr korrigiert werden konnte.⁶ Das ist bedauerlich, weil wir so nichts über die unterschiedlichen Auswirkungen der beiden deutschen Nachkriegssysteme auf die Lebens- und Bildungssituation erfahren konnten. Für die alte Bundesrepublik gibt es jedoch eine breite Streuung.

Ein weiterer grundlegender Mangel: Obwohl in den Vorbereitungsseminaren des Projektes und auch in der Literatur die Religion bzw. die Religionsgemeinschaften zur Sprache kamen und obwohl auch in den Interviews die Zugehörigkeit besonders zu freikirchlichen Gemeinden oder zu Zeugen Jehovas erwähnt wird, haben wir die Religiosität, die Frömmigkeit oder die Spezifika der Gemeindearbeit, besonders der freikirchlichen Gemeinden, nicht vertieft. Dennoch bieten auch hier die Interviews Material für die Auswertung. So erfährt man, dass das Vertrauen in die evangelischen oder katholischen Landeskirchen gering ist, aber in die eigene Gemeinde besonders hoch. Daher stellt sich die Frage, ob die speziellen, manchmal presbyterianischen Formen der freikirchlichen Gemeinden mit ihren Gottesdiensten in eher privaten Räumen und mit dem relativ engen Zusammenhalt den Sinti und Roma und ihrem Leben als Minderheit entgegenkommen; oder ob sich die „Freikirchlichen“ intensiver um die Sinti und Roma bemühen als die Landeskirchen.

Manchmal werden Bücher erwähnt, wie Lexika, die Bibel oder ein Gesangbuch – insgesamt haben wir jedoch nicht intensiv nach Büchern im eigenen Zuhause gefragt.

Schlussbemerkung

Das Projekt zur Bildungssituation der deutschen Sinti und Roma kann in jeder Hinsicht als Pionierarbeit gelten: zum einen wegen der Ergebnisse dieser Forschung zur Lebenssituation im Allgemeinen und zur Bildungssituation bzw. zum Verhältnis dieser Minderheit zur Mehrheitsgesellschaft im Besonderen; zum anderen wegen der neuen Wege, die sich in der Mitarbeit von Sinti und Roma als Forschungsakteure zeigen. Stellt man die Tatsache in Rechnung, dass die neuen Bundesländer in dieser Untersuchung nicht vertreten sind, so gibt es demgegenüber aber eine große Breite in regionaler, lokaler und sozialer Hinsicht in den neuen Bundesländern.

Wir kennen zwar – soziologisch gesprochen – nicht die genauen Daten für die „Grundmasse“ der Sinti und Roma in Deutschland, so dass wir im strengen Sinn nicht von einer **repräsentativen Befragung** sprechen können. Aber die Interviews sind nach sozialer Lage, Geschlecht, Alter, Wohngegend und Bildungssituation so breit gestreut und so vielfältig, dass man mit hoher Plausibilität davon sprechen kann, dass hier ein Bild von dieser Minderheit gezeichnet werden kann, dass auch bei repräsentativer Befragung nur geringfügige Veränderungen erfahren würde. Es schafft eine

⁶ In der qualitativen Auswertung sind allerdings auch einige der Interviews mit Sinti aus den neuen Bundesländern berücksichtigt worden.

Grundlage für die Politik sowohl in Berlin und den Bundesländern als auch für die Repräsentanten der Sinti und Roma. Dieses Bild bekommt durch die qualitativen Teile der Interviews einen Reichtum, der für die Bildungsarbeit auch in der Mehrheitsgesellschaft von großer Bedeutung sein wird.

Insgesamt wurde in diesem Projekt deutlich, dass der schulische und berufliche Ausbildungsgrad der Sinti und Roma in Deutschland wesentlich schlechter ist als der der Gesamtbevölkerung, dass der Ausbildungsgrad der Eltern und Großeltern den Schulerfolg der Kinder wesentlich mitbestimmt. Es wird auch deutlich, dass der Analphabetismus unter den Sinti und Roma höher sein muss als in der Gesamtbevölkerung⁷ und dass der Anteil der „Reisenden“ unter den Sinti und Roma immer noch relativ hoch ist. Das sind verständlicherweise die Seiten dieser Forschung, die die Sensibilitäten der Sinti und Roma berühren. Umgekehrt sind es jedoch die Ergebnisse, die vor allem etwas mit den immer noch verbreiteten Vorurteilen, der Ablehnung, den Anfeindungen der Sinti und Roma in Schule und Gesellschaft zu tun haben.

Relativ selten ist unter unseren Befragten die Haltung anzutreffen, dass „Bildung als Waffe“ in der Selbstbehauptung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft begriffen werden könnte – eine Haltung, die im Bemühen, auch im eigenen Bemühen um eine bessere Bildung ein wesentliches Element des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmung der Sinti und Roma in der deutschen Gesellschaft sieht. Die Mehrheit unserer Befragten besitzt diese Haltung noch nicht. Das kann verschiedene Ursachen haben: Eine könnte die sein, dass man sich als Opfer auch der Bildungspolitik begreift. Hier liegt eine Aufgabe auch der Repräsentanten der Sinti und Roma selbst.

So ergeben sich nach diesem Projekt, nach der Aufdeckung der erschreckenden Diskriminierung, der miserablen Bildungssituation und der hohen Schulabbrecherquote und Schulverweigerer unter den Sinti und Roma noch deutlicher und vor allem belegter als zuvor Forderungen an die deutsche Bildungspolitik zur Verbesserung der sozialen Situation und besonders der schulischen und beruflichen Bildung dieser Minderheit.

⁷ Analphabetismus ist nicht einfach zu erfragen, aber die Hinweise darüber, dass Großeltern, Eltern oder nahe Verwandte nicht lesen und schreiben können, sind nicht selten in den Interviews. Und die Zahl derjenigen, die nie eine Schule besucht haben, spricht ebenfalls für diese Annahme.

Auswertung von quantitativen Daten zur Erhebung

Michael Klein

In der Wissens- und Informationsgesellschaft wird mit einigem Recht Bildung als entscheidender Faktor sowohl für individuelle Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung angesehen wie dafür, eine sichere Position in der Gesellschaft zu finden. Bildung ist damit eine der zentralen Steuerungsinstanzen in der Gesellschaft: über sie werden Chancen zugeteilt bzw. vorenthalten.

Wenn nun aus den spärlichen Untersuchungen über Sinti und Roma in Deutschland, mehr noch aber aus den Projekten in Mannheim, Kiel, Hamburg oder Köln oder anderswo mit Familien der in Deutschland als Minderheit anerkannten deutschen Sinti und Roma seit längerem bekannt ist, dass hier eine ausgesprochene Bildungsmisere existiert, so muss dies als alarmierende Botschaft gesehen werden: dass nämlich hier einer ganzen Personengruppe, die seit langem in Deutschland ansässig ist, seit Generationen soziale Chancen vorenthalten werden und eine gesellschaftliche Integration verunmöglicht wird.

So verwundert es, dass die Thematik der Bildungssituation und des Bildungsstatus auch in den wissenschaftlich profunden Studien über Stigmatisierung, Ausgrenzung und soziale Benachteiligung von Sinti und Roma in Deutschland nicht in das Zentrum der Fragestellung gestellt wird, sondern eher peripher auftaucht, gelegentlich gar nicht (u.a. Koch 2005). Eine Ausnahme bildet die eher sozialpädagogisch orientierte Arbeit von Wurr/Träbing-Butzmann (1998) und die gerade erschienene Fallstudie von Frese (2011).

Die nun nahezu dreißig Jahre zurückliegende Untersuchung im Auftrage des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit (Hundsatz 1982) erbrachte nicht nur Vorbehalte und Abwehr der beforschten Sinti gegenüber wissenschaftlichen Untersuchungen (S. 11/12), die aus den zurückliegenden schrecklichen Erfahrungen in Deutschland und fortdauernd in ihrem Lebensalltag wohlbegründet sind, sondern auch bestürzende Ergebnisse zu schulischen Defiziten, Analphabetismus, Abschiebung in Sonderschulen (vor allem S. 57-82), zu Arbeitslosigkeit, ökonomischen Notlagen und Sozialhilfeabhängigkeit (vor allem S. 83-106).

Hundsatz verweist jedoch auch auf die interne Differenzierung der Personengruppe der Sinti nach „ärmeren“ und „finanziell besser gestellten“ Familien, indem er in der Datenaufbereitung und in den Tabellen systematisch kategorial „unabhängig“ und „abhängig von Hilfen zum Lebensunterhalt (HZL)“ unterscheidet. Für beide so unterschiedenen Gruppen wird jedoch deutlich, in welchem Ausmaß Bildungsdefizite und Bildungsmisere intern wie extern verursacht und permanent neu sozial reproduziert werden:

„Die Erklärung für den mit zunehmendem Alter nachlassenden Schulbesuch könnte in der besonderen Familienkonstellation der Sinti liegen. Die heranwachsenden Kinder sind in das Familienleben in wesentlich stärkerer Weise integriert, als dies zum Beispiel bei gleichaltrigen Nicht-Sinti Kindern der Fall ist. Ältere Kinder übernehmen oftmals nicht nur die Verantwortung für ihre jüngeren Geschwister, sondern tragen auch zum Unterhalt der Familien bei, indem sie Vater oder Mutter in deren Erwerbstätigkeiten unterstützen. Dies scheint gleichermaßen für Jungen und Mädchen zuzutreffen, denn

wir fanden bei einer entsprechenden Differenzierung nach dem Geschlecht der Kinder keine Unterschiede im Hinblick auf den Besuch des Schulunterrichts“ (Hundsatz 1982, S. 61).

Die Bildungsverläufe und die damit verbundene soziale Reproduktion von Bildungsdefiziten verläuft somit häufig zirkulär: da die Kinder im schulischen und Berufsausbildungssystem ebenso wie auf dem Arbeitsmarkt häufig diskriminiert, ausgegrenzt und abgehängt sind, bekommen sie Tätigkeiten und Fertigkeiten von ihren Eltern weiter vermittelt, was wiederum in das soziale und kulturelle Werte- und Handlungssystem der Elterngeneration rückbindet. So etwas wie generationale Bildungsschübe, wie sie zum Beispiel in der BRD insgesamt seit den 70er Jahren vonstatten gegangen sind, sind so eher unwahrscheinlich.

Überfällig ist also eine Untersuchung, die die Bildungssituation der Sinti in Deutschland in einen systematischen Zusammenhang mit den historischen Erfahrungen der Sinti insgesamt, ihren biographischen Erfahrungen mit Diskriminierung und Ausgrenzung sowie ihrer aktuellen Lebenssituation in Familie, Beruf, Schule und alltäglichen Lebensverrichtungen stellt.

Vorab sind aber noch zwei kurze Einschübe angebracht, um die Studie theoretisch und methodologisch zu verorten, bevor auf die Ergebnisse selbst eingegangen wird.

Erklärungsansätze

a.

Beim Vorliegen eines prekären Bildungsstatus von Individuen oder einer erheblichen Bildungsmisere ganzer Personengruppen wird in der Regel in der Literatur von „**Bildungsarmut**“ gesprochen (vgl. u.a. Allmendinger/Leibfried 2002, 2003). Diese Kategorisierung wurde von der Bundesregierung aufgegriffen bei einem ersten Versuch, Bildungs- und Sozialpolitik zusammen zu sehen und in Maßnahmen aufeinander zu beziehen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2001).

Es empfiehlt sich, sich an dieses Konzept anzulehnen, weil hierüber in den empirischen Untersuchungen die besten Vergleiche herzustellen sind und sich in den theoretischen Erklärungen für prekäre oder gescheiterte Bildungsverläufe sowohl auf der personalen Ebene wie bei den institutionellen Bedingungen der Bildungseinrichtungen die reichhaltigsten Anschlussmöglichkeiten bieten.

Darüber hinaus ergibt sich die Chance, Brücken zwischen bildungspolitischen und sozialpolitischen Aufgabenstellungen zu schlagen.

Der Zusammenhang von beiden Bereichen ist einschlägig:

Ungleichgewichtigkeit in der Bildung führt zu erheblich reduzierten sozialen Chancen bis hin zu sozialen Verwerfungen oder gar sozialem Ausschluss von den in der dominanten Gesellschaft als „normal“ angesehenen Integrationsformen, die über den Abschluss zumindest der Hauptschule und die Beteiligung am dualen Ausbildungssystem verlaufen. Defizite im Bildungsbereich, die die Schwelle zur „Bildungsarmut“ überschreiten, graben sich tief in soziale Zusammenhänge ein und werden in der generationalen Abfolge leicht weiter gegeben. Es muss daher auch eine zentrale sozialpolitische Aufgabe sein, Bildungsdefiziten entgegen zu arbeiten, vor allem dort, wo sie gan-

ze Personengruppen betreffen, um deren Abkoppeln von elementaren Lebenschancen zu verhindern.

Was ist nun „Bildungsarmut“?

„Man könnte ähnlich vorgehen wie bei anderen *individuellen* Armutslagen (unangemessenes Wohnen, schlechte Gesundheit und mangelndes Einkommen) und einen *absoluten* Maßstab an die Verteilung von Bildungsressourcen anlegen: einen reinen Mindeststandard. Dieses Minimum könnte durch Alphabetisierung, Absolvieren der Haupt- und Berufsschulpflicht oder das Erreichen bestimmter Kompetenzen bestimmt werden. Ein *relativer* Maßstab würde auf das ganze Bildungs-Ressourcen-Gefüge abheben, auf die Positionierung in einem Verteilungsspektrum“ (Allmendinger/Leibfried 2003, S.13).

Dies könnte nun nach *Zertifikaten* und *Kompetenzen* aufgeschlüsselt werden.

Ähnlich wie beim Unterschreiten von Mindestlohn (in angelsächsischen Ländern) oder Mindestauskommen (Sozialhilfe-Regelsatz) wäre hinsichtlich *absoluter Bildungsarmut* ein Fehlen des Hauptschulabschlusses bzw. des beruflichen Bildungsabschlusses ein hartes und eindeutiges Merkmal für Unterversorgung mit schulischer Bildung.

„Bei *relativer* Bildungsarmut würde sich eine zertifikatsorientierte Berichterstattung auf jenen Kreis ausweiten, der – in Zertifikaten, also Prüfungsnachweisen gemessen – weniger Bildung aufweist als der Durchschnittsdeutsche“ (Allmendinger/Leibfried 2003, S.13).

Dies ist für Deutschland besonders wichtig, weil hier eine breite, allgemeine Durchschnittsqualifikation (über das duale Berufsausbildungssystem) als Mindestvoraussetzung für ein befriedigendes Auskommen und eine entsprechende gesellschaftliche Stellung gilt.

Wie die zurückliegenden umfassenden Bildungsuntersuchungen (vor allem: PISA) belegen, sind die Personengruppen, die bei einer zertifikatsbezogenen Messung als bildungsarm gelten, nicht vollständig deckungsgleich mit denen, die als kompetenzarm zu bezeichnen wären. Bei den Sinti dürfte dies anders sein: Wenngleich bisher keinerlei kompetenzorientierte Erhebungen vorliegen, ist anzunehmen, dass hier umfassende Bildungsarmut im schulischen Sinne vorliegt, weil diese Personengruppe von der Schule selbst sehr rasch aus dem allgemeinbildenden System ausgegliedert wird.

Dies ist von besonderem Gewicht, da Deutschland insgesamt im internationalen Vergleich der Bildungslandschaft im Hinblick auf *Differenzierung* (*differenzierend* sind die Bildungssysteme, die hohe Ungleichheit produzieren, weil der Abstand zwischen den oberen fünf Prozent und den unteren fünf Prozent sehr hoch ist) und *Niveau* (wenn also die Differenzierungseffekte vor allem für den unteren Bereich auf durchschnittlich niedrigem oder hohem Niveau liegen) besonders schlecht abschneidet.

„Den *Differenzierungseffekt* hat vor allem das dreigliedrige Schulsystem mit seiner frühen, nur schwer revidierbaren Selektion von Schüler/-innen in drei unterschiedliche „Bildungsklassen“.

Der *Niveaueffekt* dürfte vor allem mit der vergleichsweise niedrigen deutschen Bildungsausgabenquote zusammenhängen“ (Allmendinger/Leibfried 2003, S.14).

In Deutschland wird nach übereinstimmenden Befunden von Bildungsforschern vor allem in höhere Bildung und in die Ausbildung für mittlere und höhere Berufspositionen investiert, die Investitionen in den unteren schulischen Bereich und die Förderung von Bildungsschwächeren fällt völlig unzulänglich aus. Hinzu kommt, dass nach eben diesen Befunden auch die Chancen des Kindergartens als Lernlandschaft (noch) vollständig vernachlässigt werden.

So bestimmt sich das Bildungsniveau des Individuums in Deutschland weitestgehend nach sozialer Herkunft, und nicht nur bei sozialen Minderheiten besteht die Gefahr, dass Schüler/-innen aus bildungsfernen, wenig sprachgewandten und kompetenzschwachen Milieus vollständig abgehängt werden.

b.

Die Datenlage über die Situation gering qualifizierter Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt und in der **beruflichen Bildung** ist miserabel. Es liegen zwar die grundlegenden statistischen Angaben vor, nicht jedoch Angaben über soziale Verhältnisse, soziale Herkunft oder wissenschaftliche Untersuchungen über biographische Verläufe. Eine Ausnahme macht lediglich die relativ alte Untersuchung von Alheit/Glass (1986), die den Fokus jedoch unmittelbar auf das Phänomen *Arbeitslosigkeit* richtet. Dabei ist die Situation von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bekanntermaßen prekär, und ebenso bekannt ist, dass sowohl das System des Arbeitsmarktes wie das der beruflichen Bildung Personengruppen systematisch benachteiligt (s.u.).

Ohne weitere Differenzierung nach sozialer oder ethnischer Herkunft oder biographischem Hintergrund lässt sich feststellen, dass der prozentuale Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss in Deutschland seit den 60er Jahren kontinuierlich abgenommen hat: verließen noch 1965 circa 20% der Abgänger die Schule weder mit qualifiziertem oder mit einfachem Hauptschulabschluss, sind es seit Beginn der 80er Jahre durchgängig circa 10%; bei den Mädchen betrug 2008 der Anteil 7%, bei den Jungen 12%.

Damit steht Deutschland im internationalen Vergleich sehr günstig da: Nur Schweden und die Niederlande erreichten einen geringeren Anteil.

„Trotz dieses Erfolgs hat die soziale Marginalisierung von Jugendlichen ohne Schulabschluss in Deutschland zugenommen. Ihr fehlender Abschluss gilt als Beleg dafür, dass sie den gestiegenen Leistungsanforderungen in der Schule nicht gerecht werden – und dies zu einer Zeit, in der bei hoher Sockelarbeitslosigkeit die Konkurrenz um Ausbildungs- und Arbeitsplätze deutlich gestiegen ist“ (Solga 2003, S. 19).

Die kontinuierliche Reduzierung von Abgängern ohne Hauptschulabschluss ist mit dem „paradoxen Effekt“ der verschärften sozialen Ausgrenzung für diese verbunden:

„Nach dem Verlassen der Schule wird von dieser Gruppe genauso wie von Jugendlichen mit Schulabschluss erwartet, dass sie ihr Leben 'auf einen bestimmten biographischen Fluchtpunkt hin organisieren' – nämlich auf eine unbefristete Vollzeitberufstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt“ (Solga, 2003, S.21).

Werden schon schlechtere Schulleistungen heute eher als „individuelles Versagen“ interpretiert und gilt ein fehlender Schulabschluss in der Regel als „Zeichen der Unfähigkeit für eine gleichberechtigte Beteiligung am Arbeitsmarkt“ (da in den allgemeinen Vorurteilsdeutungen zwar der Schüler an der Schule scheitern kann, nicht jedoch die

Schule am Schüler), so werden Schwierigkeiten beim Übergang in die Arbeitswelt sowohl in der wissenschaftlichen Literatur wie in Expertisen und in Bildungs- und Sozialberichten noch stärker als individuelle Leistungs- und Motivationsdefizite aufgefasst. Schon die Teilnahme an Berufsbildungs- oder Berufsförderungsmaßnahmen bedeutet damit quasi, sich einer Selbststigmatisierung zu unterwerfen.

Wie oben bereits erwähnt, ist jedoch die *systematische* (also nicht individuell begründete) Benachteiligung von Personengruppen auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt sehr hoch. So hat sich zwar – als Beispiel – der Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss, die im Alter von 25 Jahren keine Ausbildung vorweisen konnten, in den letzten Jahren deutlich verringert, „trotz dieses Rückgangs hat sich der relative Abstand zu den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss erhöht. In der 1930er Kohorte blieben junge Männer ohne Schulabschluss etwa anderthalb mal so häufig auch ohne Ausbildungsabschluss wie Abgänger mit einem Hauptschulabschluss. In den Geburtskohorten 1964/71 war das Risiko jedoch fünfeinhalbmal so hoch. Für *weibliche* Schulabgänger ohne Schulabschluss zeichnet sich mit der generell angestiegenen Bildungsbeteiligung von jungen Frauen ein anderes Bild. Absolut betrachtet sank der Anteil von Frauen ohne abgeschlossene Ausbildung bei dieser Gruppe von 80% auf circa 32%. Gleichwohl hat sich ihr relativer Abstand zu den Schulabgängerinnen mit Hauptschulabschluss unwesentlich erhöht; früher wie heute ist das Risiko von Frauen ohne Schulabschluss, keine Ausbildung abzuschließen, etwa doppelt so hoch wie bei jungen Frauen mit Hauptschulabschluss. Dieser geringe Abstand von Frauen ohne und mit Hauptschulabschluss spiegelt allerdings den bekannten Sachverhalt wider, dass Mädchen mit Hauptschulabschluss deutlich schlechtere Ausbildungschancen haben als Jungen mit vergleichbarer Schulbildung, und ist damit nicht Ausdruck eines Erfolgs der jungen Frauen ohne Schulabschluss“ (Solga 2003, S. 23).

Festzuhalten bleibt also,

- dass Marginalisierung und Ausgrenzung auf dem Arbeitsmarkt und im beruflichen Bildungssystem noch stärker als im schulischen Zusammenhang als individuelles Versagen zugeschrieben wird und daher im subjektiven Erleben durch kompensatorische Deutungen und Strategien abgewehrt werden muss,
- dass diese Marginalisierungen jedoch nur bedingt auf individuelle Gründe zurückgeführt werden können, vielmehr hierfür *systemische Effekte* (also Ursachen im Arbeitssystem und beruflichen Bildungssystem) anzunehmen sind, für Änderungen also auch in diesem Zusammenhang anzusetzen ist.

c.

Unterschiede aufgrund ethnischer Herkunft im deutschen Bildungssystem und Bildungsdefizite sozialer und ethnischer Minderheiten werden in der Regel anhand der Verteilung der verschiedenen Nationalitätengruppen auf die unterschiedlichen Bildungswege abgehandelt. Weil es am einfachsten und wohl auch am eindringlichsten ist, werden hierbei üblicherweise die letztlich erzielten Bildungsabschlüsse ins Auge gefasst; es wird also *zertifikatsorientiert* (s.o.) verfahren. Sowohl in systematischen Untersuchungen zum deutschen Bildungssystem wie in Bildungsberichten werden dabei die Kinder von zugewanderten Bevölkerungsgruppen (die so genannten „Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) thematisiert, Kinder von autochthonen

Minderheitengruppen geraten selten bis nie ins Blickfeld.

Spätestens seit der PISA-Studie ist allgemein bekannt, dass sich das deutsche Schulsystem im Hinblick auf die Benachteiligung von sozialen und ethnischen Minderheiten im OECD-Bereich am unteren Rand befindet.

„Migrantenkinder weisen im allgemeinbildenden Schulsystem durchschnittlich niedrigere Bildungsmuster auf als gleichaltrige Deutsche. Sie besuchen häufiger die Hauptschule, während sie in den höheren Bildungsgängen wie der Realschule oder dem Gymnasium unterrepräsentiert sind. Rund 20 Prozent der ausländischen Jugendlichen verlassen jedes Jahr das Schulsystem ohne Schulabschluss während es bei den Deutschen nur 8 Prozent sind“ (Kristen 2003, S. 26).

Hier schlägt der o.a. *Differenzierungseffekt* des deutschen Schulsystems voll durch: Kinder mit Bildungsrückständen oder Bildungsschwierigkeiten werden unzulänglich gefördert und schon früh ausgesondert, in dem sie niedrigeren Bildungswegen zugewiesen oder nur als „praktisch bildbar“ angesehen werden.

„Einmal eingeschlagene (oder zugewiesene) Bildungswege können nicht beliebig modifiziert oder revidiert werden, sondern werden in der Regel an den institutionell vorgesehenen Übergangspunkten für die nächste Etappe weitgehend festgelegt“ (Kristen a.a.O.). Entscheidend ist hierbei meist bereits der erste Übergang nach dem vierten Grundschuljahr.

Die Ungleichverteilungen und damit Benachteiligungen und Defizite von ethnischen Minderheitengruppen im Bereich des beruflichen Bildungssystems und später auf dem ersten Arbeitsmarkt sind im Allgemeinen noch gravierender als im allgemeinbildenden Schulsystem.

Als Erklärungskonzepte für diese deutlichen Unterschiede ethnischer Gruppen werden auf der personalen Ebene am häufigsten verwendet:

- der *Ressourcenansatz*,
- der im Rahmen der *Akkulturationstheorie* entwickelte Ansatz des *Akkulturationsstress*.

Der Ressourcenansatz unterscheidet grob drei bedeutsame Aspekte oder Ebenen:

- Zunächst wird auf die Bedeutung des *biographischen Hintergrundes* verwiesen. Hierbei ist wichtig, dass ein kontinuierlicher und regelmäßiger Schulbesuch vorliegt, sowie dass schulische Bildung im Herkunftsmilieu und nach den biographischen Erfahrungen als etwas auch persönlich Wichtiges und Wertvolles angeeignet worden ist.
- Bei den *Familienressourcen* kommt es auf die aktive Unterstützung der Eltern für ihre Kinder im schulischen Zusammenhang an, auf so genannte „Bildungsinvestitionen“.

„Hierzu gehört vor allem die kontinuierliche Förderung sowie das rechtzeitige Erkennen und Ausräumen von auftretenden Schwierigkeiten“ (Kristen 2003, S. 31).

Dazu gehört 1. die regelmäßige Unterstützung bei den Hausaufgaben und der Vorbereitung auf Klassenarbeiten, 2. das Wissen der Familie über das Bildungssystem, um Möglichkeiten zu strategisch angemessenem oder geschicktem Verhalten zu vermitteln.

Diese Ressourcen sind im deutschen Schulsystem nachgewiesener Maßen besonders wichtig, sind jedoch nicht verfügbar, wenn dieses Wissen nicht durch eigene Erfahrungen gesammelt werden konnte (hierzu unten in den quantitativen Daten).

Hier zeigt sich auch die Schwäche des Ressourcenansatzes für interethnische Erklärungen.

„Der Einfachheit halber wird hier angenommen, dass alle Familien gleichermaßen an einer guten Ausbildung für ihre Kinder interessiert sind, das heißt, sie verfolgen in dieser Hinsicht alle dasselbe Ziel“ (Kristen 2003, S. 30). Dies ist jedoch keinesfalls für jeden kulturellen Zusammenhang voraus zu setzen; bereits nicht für „bildungsferne“ Familien, und noch stärker in den Familien, wo staatliche Institutionen – gleich welcher Art – als massive Gefährdung des kulturellen Zusammenhangs oder gar als Bedrohung erlebt worden sind.

Die dritte bedeutsame Ressourcenebene betrifft das *Lern(um)feld der Schule* selbst.

Hier schlagen verschiedene Aspekte massiv zu Buche:

Unzulängliche Befähigung, mit ethnischen Differenzen umzugehen, Segregationsdruck, mangelhafte finanzielle und/oder personelle Ausstattung für Förderprogramme, Vorurteile des Lehrkörpers, mangelnde Kenntnisse über Integrationsmöglichkeiten u. v. a. m.

Auch das im Rahmen der Akkulturationstheorie (vgl. Berry u. a. 1992, 1997) entwickelte Konzept des *Akkulturationsstresses* ist am besten erforscht und umgesetzt bei Migranten, es kann aber nutzbringend in jeglichem Zusammenhang von ethnischen, sprachlichen und/oder religiösen Minderheiten angewandt werden.

Akkulturationsstress bezeichnet ein Stressempfinden, das durch eine herkunftsbezogene Ablehnung ausgelöst wird, die durch ein Zusammenspiel von Rassismus, Vorurteilen und Diskriminierung bestimmt ist. Diese Ablehnung schlägt sich in der Beschränkung von Entwicklungschancen und dem Vorenthalten von (schulischen oder beruflichen) Karrierewegen nieder und konkretisiert sich im Anzweifeln von Kompetenzen, Verweigerung von Anerkennung, sozialen Abwertungen und Benachteiligungen hinsichtlich aller Formen gerechter Gleichbehandlung. Akkulturationsstress führt zu massiven Beeinträchtigungen der körperlichen und seelischen Gesundheit, aber auch der geistigen Entwicklung.

Der Akkulturationsstress kann jedoch auch intrinsisch durch das Vorliegen von tief greifenden Diskrepanzerfahrungen bei gleichzeitigem Erfolgs- und/oder Leistungsdruck ausgelöst werden.

Dies entspricht den Grunderkenntnissen der Lern- und Entwicklungspsychologie von Jean Piaget (u. a. 1974, 1976, aber auch: Aebli 1968, Keller 1976). Danach vollzieht sich die kognitive Entwicklung im Zusammenspiel von *Akkommodation* und *Assimilation*, also im Aufgreifen und Verarbeiten von Neuem und deren Integration in Vertrautes und bereits Bekanntes. Am günstigsten verlaufen demnach Entwicklungs- und Lernfortschritte dann, wenn das Material von Akkommodation und Assimilation nicht allzu diskrepant ist, sondern zumindest aufeinander verweist und sich ergänzt: das Neue also Vertrautes aufgreifen kann, in dieses hineinpasst und das Neue das Vertraute erweitert und bereichert.

Für Kinder aus Minoritäten ist jedoch typisch, dass die realen Kindheitserfahrungen diskrepant zu den Erwartungshaltungen der Majoritätsgesellschaft sind, dass die Traditionen und Werte innerhalb der ethnischen Gruppe von denen der Institutionen abweichen können, dass Distanzen durch reale Erfahrungen ebenso bestimmt werden wie durch Vorerwartungen auf Grund von familialen Überlieferungen, dass also permanent ein gut unterfülltes und erfahrungsgesättigtes Gefühl vorliegt, dass etwas nicht stimmig ist.

Unabdingbar für die Entwicklung ist in solchen Konstellationen, dass Ermunterung und Förderung stattfindet, zumindest aber Billigung und Akzeptanz.

Dies entspricht den Erkenntnissen des für Bildungszusammenhänge jeglicher Art besonders wichtigen *Salutogenese*konzepts (vgl. Antonovsky 1988 u.a.).

Nach diesem Konzept steht für Persönlichkeitsentwicklung, Bildungsprozesse und Gesundheit das Gefühl der Kohärenz („*sense of coherence*“) im Zentrum. Und ein solches stabiles Lebensgefühl wird durch drei Aspekte geprägt:

- die Überzeugung und Erfahrung, dass die Ereignisse im eigenen Leben prinzipiell verstehbar sind,
- die Überzeugung und Erfahrung, dass Risiken und Belastungen des Lebens potentiell bewältigt werden können,
- die Überzeugung, dass Lebenserfahrungen als sinnvoll und bedeutungsvoll verstanden werden können.

Ergänzende methodische Anmerkungen zur Studie

Zu den grundlegenden methodischen Problemen, aber auch Herausforderungen ist in dem Abschnitt von Alexander von Plato bereits das Wichtigste gesagt worden. Dies soll hier noch einmal kurz aufgegriffen und systematisierend ergänzt werden.

- Da gibt es methodische Schwachpunkte und empirische Schwachstellen, die vorab bewusst in Kauf genommen worden sind.
- Da gibt es Probleme, die erst im Nachhinein sichtbar geworden sind und sich teilweise auch aus den kommunikativen Brüchen zwischen den Initiatoren/Trägern des Projekts und den Wissenschaftlern und Wissenschaftler/-innen speisen.
- Da liegen Probleme vor, die erst im Zuge des empirischen Vorgehens im Verlaufe des Projektes sichtbar geworden sind und nicht mehr korrigiert werden konnten.
- Und schließlich resultieren manche Schwächen aus der methodischen Unerfahrenheit der Interviewer, die vorab nicht hinreichend eingeschätzt werden konnten.

Diese methodischen Probleme schlagen insbesondere für eine quantitative Datenanalyse voll zu Buche, da sie hier nicht mehr im Nachgang „geheilt“ werden können.

Für eine qualitative Analyse liegen narrative (erzählende) Texte vor, die interpretativen Operationen unterzogen werden können, so dass „hinter“ den manifesten Inhalten ein latenter bzw. gemeinter Sinn interpretativ rekonstruierbar ist. Nicht in dem Sinne, dass „der Wissenschaftler“ es „besser“ wüsste als der Erzähler oder umgekehrt, dass der

Alltagsakteur prinzipiell besser Bescheid wüsste als der/die das Material analysiert, sondern vielmehr so: dass wenn die unterschiedlichen Zugangsweisen bzw. Sinnebenen wechselseitig aufeinander bezogen werden, plötzlich tiefere Einsichten aufscheinen können.

Für eine quantitative Analyse stellt sich als erstes Problem bereits die Frage nach der potentiellen Stichhaltigkeit und Reichweite der empirischen Aussagen.

Selbstverständlich ist die Studie nicht „repräsentativ“, das war von Anfang an klar.

Die Auswahl der Befragten erfolgte innerhalb der Netzwerke der Interviewer quasi nach einer Art „Schneeballsystem“. Das heißt aber auch, dass keine systematische und/oder zufällige Auswahl der Befragten erfolgte. Da aber auch die Grundgesamtheit insgesamt unbekannt ist, kann dies Dilemma auch nicht durch den statistischen Kunstgriff der Kontingenzintervalle eine annähernde Repräsentativität im Nachgang zumindest rechnerisch konstruiert werden. Es kann also nur darauf vertraut werden, dass eine solche numerische Vielzahl von Personen und eine solche Vielfalt von Einzelfällen in der Untersuchung vertreten sind, dass die Aussagen plausibel und wohlbegründet sowie empirisch fundiert sind.

Für die Studie insgesamt stellen natürlich sowohl die Verbandsvertreter wie die Interviewer eine Art „Vorfilter“ dar. So ist inzwischen deutlich geworden, dass manche Fragestellungen im Vorfeld der Befragung auf Ablehnung stießen, nicht jedoch bei den Befragten selbst.

Da die Interviewer selbst aus einem Submilieu der Sinti entstammen, das Bildungseinrichtungen nicht fremd oder gar ablehnend gegenüber steht, und diese wiederum die Befragten vornehmlich aus ihrem bekannten Umfeld rekrutierten, kann es durchaus sein, dass die Gesamtsituation der Sinti in Deutschland im Hinblick auf eine Bildungsmisere noch weitaus prekärer ist, als es in dieser Untersuchung abgebildet wird.

Andererseits wird auch festgestellt, dass nicht selten Suggestivfragen gestellt worden sind und die Interviewer dazu neigten, eher Fragen nach den negativen Bedingungen des Lebens der Sinti und Roma zu stellen als nach den positiven oder gar nach den Erfolgen. So kann es umgekehrt durchaus sein, dass ganze Facetten positiver Aspekte oder von „Erfolg“ in dieser Untersuchung noch gar nicht ins Blickfeld gelangt sind. So würde es sich durchaus empfehlen, eine Partialanalyse von im Sinne einer kontinuierlichen Bildungs- oder Berufskarriere besonders „erfolgreichen“ Sinti an zu stellen; denn es kann durchaus sein, dass „Scheitern“ und „Erfolg“ auf völlig unterschiedlichen Bedingungen beruhen. Dies ist in der qualitativen Analyse zumindest ansatzweise durch die Auswahl der Interviews und die Typenbildung unternommen worden. Allerdings stellt sich hier verschärft die Frage: Was ist „Erfolg“? Ist es der Erfolg, wie er innerhalb der Familie als solcher verstanden wird, oder liegt er dort vor, wo Bildungsprozesse erfolgreich in Zertifikate umgemünzt werden?

Auf jeden Fall aber könnten solche Partialanalysen evtl. auch die Sorge entkräften helfen, eine vollständige Integration in das schulische Ausbildungssystem würde dem Herkunftsmilieu und besonders der tradierten Kultur der Sinti entfremden.

Ausgehend vom Individuum ergeben sich im wechselseitigen Bezug von Mehrheitsgesellschaft und Kultur der Minderheitengruppe nämlich in einem zweidimensionalen Klassifikationssystem vier Merkmalsausprägungen:

		Bezug zur eigenen (Minderheits-)Gruppe	
		<i>positiv</i>	<i>negativ</i>
Bezug zur Mehrheits- gesellschaft	<i>positiv</i>	Integration	Assimilation
	<i>negativ</i>	Segregation	Marginalisierung

(nach Berry u.a. 1992)

Zumindest die empirische Kategorie „Integration“ ist in den vorliegenden Untersuchungen bisher noch unterbelichtet. Eine Ausleuchtung dieses Phänomens könnte jedoch sogar eine Chance in Richtung einer Revitalisierung der Sinti-Kultur insgesamt beinhalten.

Selbstverständlich musste im Gange der Untersuchung den Traditionen und Erfahrungen der Kultur der Sinti Rechnung getragen werden.

Das beinhaltete zum einen, dass Zahlenmaterial generell nicht erhoben werden sollte, „um jedwede Parallelen zur Erfassung der Minderheitenangehörigen im Nationalsozialismus zu vermeiden“.

Noch gewichtiger aber ist, dass auf eine Fragekultur Rücksicht zu nehmen war, die auf Respekt gegründet ist. Das beinhaltet aber auch, dass die Position des Gegenübers anerkannt wird, nicht inquisitorisch nachgehakt oder auf Widersprüchlichkeiten oder Unglaubwürdigkeiten hingewiesen wird.

So wurden vor allem auch die Angaben zum Bildungsverlauf

- teils direkt abgefragt,
- teils aus den Angaben oder Hinweisen in den lebensgeschichtlichen Erzählungen geschlossen,
- teils vom Interviewer nach Äußerungen des Befragten angekreuzt, ohne sich zu vergewissern, dass Interviewer und Interviewter das Gleiche meinen.

So ist bei Angaben zur Schulform nicht in allen Fällen im Nachhinein eindeutig zu klären, ob diese Schule nur *besucht* oder auch *abgeschlossen* worden ist.

Für eine zertifikatsorientierte Analyse, die also in erster Linie nach den *Abschlüssen* fragt, ist das vorliegende Datenmaterial so nicht in jedem Falle hinreichend.

So ist insgesamt die *Heterogenität* der Qualität des Datenmaterials für eine quantitative Analyse besonders problematisch.

Nicht zuletzt deshalb wurden in der Auswertung für den quantitativen Teil auch lediglich einfache Tabellen erstellt, in denen nur die Beziehungen von zwei Variablen dargestellt werden, um zu empirisch begründeten und belegbaren Aussagen zu gelangen, nicht aber aufwendige multivariate Auswertungsverfahren – wie beispielsweise Kohortenanalysen, Zeitreihenanalysen oder Ereignisanalysen –, die zwar der Fragestellung durchaus angemessen wären und hierfür auch einen hohen Erklärungswert hätten

(vgl. Baur 2005, vor allem S. 182-219), die sich jedoch nicht aus dem empirischen Datenmaterial begründen ließen.

Quantitative Analyse

Insgesamt wurden 275 Interviews durchgeführt; circa die Hälfte der Fragebögen ist vollständig ausgefüllt, für die restlichen Kurzprotokolle liegen für einige Kategorien keine Angaben vor.¹ Auch hier liegen keinesfalls für alle Interview- oder Protokollbögen Angaben für sämtliche Kategorien vor, sie können jedoch als so vollständig angesehen werden, dass sie für eine Zusammenhangsanalyse Verwendung finden können.

Für die *Altersgruppen* (14 – 25 Jahre, 26 – 50 Jahre, 51 Jahre und älter) konnte nicht das angestrebte Verteilungsziel erreicht werden. Allerdings stellt sich nunmehr die Verteilung der Altersgruppen für die Beschreibung *der derzeitigen Situation* sogar als günstiger dar als dies bei der ursprünglich angezielten der Fall gewesen wäre. Aus der Altersverteilung können jedoch in manchen der nachfolgenden Tabellen Scheinkorrelationen resultieren:

Die Gruppe der über 51-Jährigen macht generell weit häufiger „keine Angaben“, bzw. es wurde weit häufiger diese Kategorie von den Interviewern nicht angekreuzt. Bei manchen Fragestellungen ist klar, dass für diese Altersgruppe zu ihrer Schulzeit auf Grund von strukturellen Gegebenheiten, vornehmlich aber auf Grund der Verfolgungssituation ganz andere Verhältnisse vor lagen als für die beiden anderen Altersgruppen. Bei anderen Fragestellungen kann jedoch im Nachhinein nicht mehr geklärt werden, ob sie tatsächlich häufiger „keine Angaben“ machten, ob sie unklarere Auskünfte gaben, die die Interviewer nicht anders einordnen konnten, oder ob dies aus unterschiedlichen Strategien der Gesprächsführung resultiert (siehe den Faktor: „Respekt“).

Dies gilt neben den Kategorien wie „keine Grundschule besucht“ vor allem für „Reise während der Schulzeit“, „Hilfe bei Hausaufgaben“, „Diskriminierung in der Schule“.

¹ Für die quantitative Auswertung wurde daher die Gesamtzahl von 275 Interviews auf **N = 261** reduziert.

Die Altersgruppenverteilung stellt sich nunmehr wie folgt dar:

Tabelle 1: Verteilung der Befragten nach Altersgruppen

	Anzahl	Prozent
14 - 25 Jahre	106	40,61%
26 - 50 Jahre	112	42,91%
51 Jahre und älter	43	16,48%
Gesamt	261	100%

Die Verteilung nach dem *Geschlecht* ist jedoch nahezu gleich verteilt:

Tabelle 2: Verteilung der Befragten nach Geschlecht

	Anzahl	Prozent
männlich	122	46,74%
weiblich	139	53,26%
Gesamt	261	100%

Auch die Verteilung der Geschlechter innerhalb der drei Altersgruppen ist zufriedenstellend, da nahezu gleichverteilt:

Tabelle 3: Verteilung der Befragten nach Altersgruppen und Geschlecht

	männlich	weiblich	Gesamt
14 - 25 Jahre	51	55	106
	48,1%	51,9%	100%
26 - 50 Jahre	52	60	112
	46,4%	53,6%	100%
51 Jahre und älter	19	24	43
	44,2%	55,8%	100%
Gesamt	122	139	261
	46,7%	53,3%	100%

Auf Grund des Vorgehens bei Auswahl und Erhebung ergeben sich erhebliche *regionale Cluster* so etwa um

Mannheim (47)

Offenburg (44)

Bremerhaven (17)

Karlsruhe (17)

München (16)

Berlin (12)

Stade (10)

Dies ist nicht weiter problematisch. Bedauerlich ist jedoch, dass es schließlich ein reines „Westprojekt“ geworden ist.

Das Gebiet der neuen Bundesländer und damit der ehemaligen DDR fehlt gänzlich, womit auch die möglicherweise unterschiedlichen Auswirkungen der beiden deutschen Nachkriegssysteme nicht ausgeleuchtet werden können. Eine Ausnahme bilden lediglich zwei Befragte aus dem Berliner Cluster, die in Ostberlin groß geworden sind.

Da für die beiden deutschen Staaten nicht nur unterschiedliche politische Systeme, sondern auch Bildungssysteme und Schulstrukturen existierten, ist dies für eine Bildungsstudie ein nicht unerheblicher Mangel.

Bildungsbeteiligung

Die *Bildungsbeteiligung* wird zunächst entlang den besuchten Schulformen dargestellt.

Auch hierzu eine kleine Vorbemerkung.

Der Schulbesuch, und hier das Merkmal „höchster erreichter Bildungsabschluss“ ist in statistischen Lehrbüchern das Musterbeispiel für die Darstellung in einer *Ordinalskala*.

Das heißt, die Merkmale (also in diesem Fall: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) werden in eine Rangordnung gebracht, weil die nachfolgende Schulform immer „höherwertiger“ ist als die vorangehende. Über die Abstände zwischen den benachbarten Merkmalsklassen ist damit jedoch nichts ausgesagt (ob also der Abstand zwischen Hauptschule und Realschule gleich groß ist wie der zwischen Realschule und Gymnasium oder kleiner bzw. größer).

Auf Grund der teilweise unklaren Klassifikationen in der vorliegenden Studie – also der o. a. unscharfen Trennung zwischen „Schulform besucht“ und „Schulform abgeschlossen“ – wird hier jedoch ein niedrigeres Skalenniveau gewählt: die Darstellung in einer *Nominalskala*.

Das heißt, für die Objekte oder Eigenschaften der Analyse wird mithilfe eines Vergleichs lediglich eine Entscheidung über Gleichheit oder Ungleichheit der Merkmalsausprägung getroffen (also in diesem Fall: „Grundschule besucht“ bzw. „nicht besucht“ oder: „Hauptschule besucht“ bzw. „nicht besucht“).

Auf diesem niedrigeren Skalenniveau der Nominalskala sind die Zusammenhänge auf jeden Fall schwächer als auf dem höheren der Ordinalskala, sie sind jedoch sowohl im Vergleich der befragten Gruppe der Sinti mit den Daten für den Rest der Bevölkerung ebenso überdeutlich wie im internen Vergleich der unterschiedlichen Altersgruppen.

Grundschule

Tabelle 4: Grundschulbesuch der Befragten nach Altersgruppen

	Grundschule besucht	Grundschule nicht besucht	Gesamt
14 - 25 Jahre	96	10	106
	90,6%	9,4%	100%
26 - 50 Jahre	91	21	112
	81,3%	18,8%	100%
51 Jahre und älter	26	17	43
	60,5%	39,5%	100%
Gesamt	213	48	261
	81,6%	18,4%	100%

In dieser Tabelle wird deutlich, dass im Vergleich der Altersgruppen der 14- bis 25-Jährigen mit den 26- bis 50-Jährigen immerhin eine Halbierung von 18,8% derjenigen, die keine Grundschule besucht haben, auf 9,4% stattgefunden hat. Dramatisch ist allerdings der Vergleich mit der Altersgruppe der über 51-Jährigen, in der nahezu 40% keine Grundschule besucht haben.

Hauptschule

Noch deutlicher ist der Zusammenhang im Hinblick auf den Besuch einer Hauptschule. Hier ist im Vergleich der Lebensalterskohorten ein kontinuierlicher Anstieg im Schulbesuch zu registrieren: Von 25,6% in der Altersgruppe der über 51-Jährigen über 50,9% bei den 26- bis 50-Jährigen auf 78,3% bei den 14- bis 25-Jährigen, die eine Hauptschule besucht haben bzw. zur Zeit besuchen.

Tabelle 5: Hauptschulbesuch der Befragten nach Altersgruppen

	Hauptschule besucht	Gesamt
14 - 25 Jahre	83	106
	78,3%	100%
26 - 50 Jahre	57	112
	50,9%	100%
51 Jahre und älter	11	43
	25,6%	100%
Gesamt	151	261
	57,9%	100%

In diesem Befund drückt sich sicherlich die inzwischen durchgesetzte und kontrollierte Schulpflicht wie auch das gestiegene Interesse der Minderheit am Schulbesuch aus; über Stabilität und Regelmäßigkeit des Schulbesuchs sowie erfolgreichen Abschluss ist damit noch nichts ausgesagt. Auch ist der Unterschied im Vergleich zur Bevölkerung allgemein immer noch dramatisch.

Die Bildungsbeteiligung der Gesamtbevölkerung wird in der Tabelle unten dargestellt. Obwohl die Diskrepanz zwischen den Angaben der befragten Sinti und Roma und den

Angaben im Bildungsbericht zur Gesamtbevölkerung eindrucksvoll ist, so sind die Zahlen selbst nicht unbedingt eindeutig, da auch die Angaben im Bildungsbericht mit Mängeln behaftet sind: In einigen Bundesländern werden zur Beendigung des Hauptschulbesuchs zwei unterschiedliche Zeugnisse vergeben: „Abschlusszeugnis“, wenn ein korrekter formaler Schulabschluss vorliegt, und „Abgangszeugnis“, wenn dies nicht der Fall ist. Dies wird im Mikrozensus nicht immer sauber getrennt. Hieraus resultieren auch die unterschiedlichen Prozentangaben zu Personen ohne Hauptschulabschluss.

Realschule

Die prekäre Bildungssituation der Sinti wird jedoch vor allem beim Besuch von weiterführenden Schulen überdeutlich. Auch verändert sich von der Altersgruppe der 26- bis 50-Jährigen (13,4%, die eine Realschule besucht haben) zu den 14- bis 25-Jährigen (12,3%) nichts mehr.

Tabelle 6: Realschulbesuch der Befragten nach Altersgruppen

	Realschule besucht	Gesamt
14 - 25 Jahre	13	106
	12,3%	100%
26 - 50 Jahre	15	112
	13,4%	100%
51 Jahre und älter	2	43
	4,7%	100%
Gesamt	30	261
	11,5%	100%

Auch die Geschlechterverteilung ist mit 10,8% weiblichen Personen, die eine Realschule besucht haben/besuchen gegenüber 12,3% männlichen in etwa gleich.

Tabelle 7: Realschulbesuch der Befragten nach Geschlecht

	Realschule besucht	Gesamt
männlich	15	122
	12,3%	100%
weiblich	15	139
	10,8%	100%
Gesamt	30	261
	11,5%	100%

Insgesamt stellt sich der Schulbesuch der befragten Sinti und Roma in der vorliegenden Studie doch etwas günstiger dar, als dies in weiter zurückliegenden Untersuchungen der Fall ist (vgl. Hundsalz 1982, S. 70ff.) und ist bei Betrachtung der jeweiligen Altersgruppen auch in diesem Anstieg durchaus plausibel. Dramatisch ist jedoch nach wie vor der Unterschied zwischen den befragten Sinti und Roma und der Gesamtbevölkerung im Hinblick auf Besuch von Realschule und Gymnasium (siehe Tabelle unten) und dies ist zum einen erklärungsbedürftig und nötigt andererseits zum umgehen-

den bildungspolitischen Handeln (vgl. u.a. Steinig 2009; Kuhs/Steinig (1998).

Bei lediglich 6 Personen, die *Gymnasialbesuch* angeben, wäre eine tabellarische Darstellung oder statistische Aufbereitung unsinnig.

Letztlich soll an dieser Stelle noch der Besuch einer Förderschule prozentual ausgewiesen werden:

Tabelle 8: Förderschulbesuch der Befragten nach Altersgruppen

	Förderschule besucht	Gesamt
14 - 25 Jahre	10	106
	9,4%	100%
26 - 50 Jahre	15	112
	13,4%	100%
51 Jahre und älter	3	43
	7%	100%
Gesamt	28	261
	10,7%	100%

Spätestens an dieser Stelle stellt sich auch die Frage nach den Schulabgängern und Schulabgängerinnen, die *ohne Abschluss* bleiben.

Wie oben bereits ausgeführt, ist bei den in dieser Studie Befragten aus untersuchungs-immanenten Gründen nicht immer eindeutig zwischen denen zu unterscheiden, die die jeweilige Schulform *besucht*, und jenen, die dort einen *Abschluss* erworben haben. Aus der Rekonstruktion aus den Fragebogen ergibt sich jedoch, dass unter der Grundgesamtheit der Befragten (N = 261) mindestens 34 (= 13%) keinerlei Schulbesuch aufweisen und mindestens 115 weitere (= 44%) keinen Abschluss haben.

Ein Vergleich mit dem Durchschnitt für die Gesamtbevölkerung ist überaus schwierig, was jedoch nicht an methodischen Schwächen dieser Untersuchung liegt.

Obwohl in der jüngsten Expertise über Abgänger/-innen von allgemeinbildenden Schulen ohne einen Hauptschulabschluss festgestellt wird, dass diese Jugendlichen „...völlig unzureichend auf ihr weiteres Leben und den Eintritt in eine Berufsausbildung vorbereitet (sind). Sie werden kaum einen Ausbildungsplatz finden und über ihr gesamtes Berufsleben hinweg einem hohen Arbeitsloskeitsrisiko ausgesetzt sein. Falls sie erwerbstätig werden, müssen sie mit einem niedrigen Einkommen über ihre komplette Erwerbsbiographie hinweg rechnen. Im Ergebnis sind diese Jugendlichen damit auch mit Blick auf ihre sozialen Teilhabechancen in der Gesellschaft deutlich eingeschränkt“ (Klemm 2011, S. 8), obwohl dies also so festgestellt wird, wird ebenfalls konstatiert, dass die Datenlage insgesamt dürftig ist. Für zurückliegende Alterskohorten liegen kaum gesicherte Befunde vor, und für die jüngsten Abgängerkohorten sind die regionalen Unterschiede riesig:

Im Sommer 2008 verließen etwa 65.000 junge Menschen die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Abschluss. „Der Anteil der jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss liegt im Bundesdurchschnitt bei 7,5% eines Altersjahrgangs, variiert jedoch deutlich von Bundesland zu Bundesland. Die Spannweite reicht dabei von 5,6% in Baden-Württemberg bis hin zu 17,9% in Mecklenburg-Vorpommern. Insgesamt liegen die

Anteile in Ostdeutschland deutlich höher als in den westlichen Bundesländern“ (Klemm 2011, S. 8).

Aber auch innerhalb der einzelnen Bundesländer sind die Unterschiede von Region zu Region sehr groß:

So haben beispielsweise in Bayern, wo 2001 noch circa 10% keinen Schulabschluss schafften, 2009 lediglich 6% keinen Abschluss. Aber in diesem Bundesland weisen in Kempten 20,2%, in Straubing 18,3%, in Hof 17,6%; im Landkreis Würzburg nur 1,3%, im Kreis Bayreuth 1,9%, in der Stadt Bayreuth aber 12,3% keinen Schulabschluss auf.

Auch die herkömmlichen Erklärungen für diese Unterschiede zum Beispiel

- geringe Arbeitslosigkeit der Bevölkerung in der Region,
- Bevölkerungsstruktur (überwiegend mittleres Bürgertum, das bei den Hausaufgaben unterstützt und sich im Zweifel um Nachhilfestunden kümmert),

scheitern. So gibt es keine Erklärungen dafür, dass sich in Hessen die Situation nahezu durchgängig verschlechtert, andernorts aber deutlich verbessert hat, oder warum in Flensburg eine Zunahme der Jugendlichen ohne Schulabschluss festzustellen ist, obwohl ringsum in Schleswig-Holstein ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen ist.

Neben landespolitischen Gründen müssen offensichtlich auch Ursachen hinzukommen, die am jeweiligen Schulbezirk, der Kommune oder gar an einzelnen Schulen verankert sind.

Abgesehen vom Vergleich zwischen relativ homogenen Bevölkerungsgruppen verbietet sich so anscheinend ein Vergleich über Mittelwerte und es muss für die Erklärung wie für Änderungsmaßnahmen und Reformansätze auf sehr viel kleinere Einheiten zurückgegangen werden.

Eindeutig hat sich aber wiederum bestätigt, dass von den Schulabgängerinnen und Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss 54,6% von Förderschulen stammen, 26,5% von Hauptschulen und 19% von anderen Schulformen: Schulen mit mehreren Bildungsgängen (7%), Gesamtschulen (5,4%), Realschulen (4,7%) und Gymnasien (1,4%).

Es gibt also offensichtlich in der Bevölkerung einen harten Kern, der in der Bildung systematisch ausgegrenzt und sozial abgehängt wird. Zu diesem zählen ebenso offensichtlich seit Jahrzehnten die deutschen Sinti und Roma.

Für diese gelten demnach auch zentrale Forderungen der Expertise für Reformansätze, wie zum Beispiel:

- „Einleitung einer konsequenten Inklusionspolitik, so dass die Schülerinnen und Schüler aus dem anregungsarmen Lernumfeld der Förderschulen heraus geholt und in den gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schulen aufgenommen werden“,
- „Einbeziehung außerschulischer Lernorte in schulisches Lernen durch Öffnung der Schule gegenüber der Arbeitswelt“,
- „Verstärkte Förderung der Kinder und Jugendlichen insbesondere durch eine kontinuierliche Sprachförderung“,

- „Rechtzeitiges Einsetzen fördernder Maßnahmen – beginnend in frühen Bildungsangeboten wie Kindertageseinrichtungen und Krippen sowie in der Grundschule, aber auch durch einen Ausbau ganztagschulischer Angebote“. (Klemm 2011, S. 10).

Bildungsbeteiligung im Bevölkerungsdurchschnitt

An dieser Stelle soll zum Vergleich eine Tabelle zur Bildungsbeteiligung im Bevölkerungsdurchschnitt eingefügt werden (Quelle: Bildung in Deutschland 2010 „Grundinformationen zu Bildung in Deutschland“ Tab. B3-1A, S. 227):

Tab. B3-1A: Bevölkerung 2008 nach allgemeinbildendem Abschluss, Altersgruppen und Geschlecht (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt ¹⁾	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinbildendem Abschluss					Ohne allgemeinbildenden Abschluss ⁴⁾
			Hauptschulabschluss ²⁾	Abschluss der polytechnischen Oberschule	Mittlerer Abschluss	Hochschulreife ³⁾	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
in %								
Insgesamt								
15 - 20	100	54,8	14,2	–	19,8	5,1	0,2	5,7
20 - 25	100	2,1	20,2	–	32,9	40,8	0,4	3,3
25 - 30	100	0,2	21,1	–	31,9	42,9	0,3	3,3
30 - 35	100	/	23,6	2,3	30,4	38,8	0,4	4,1
35 - 40	100	/	25,2	11,9	25,6	32,6	0,4	3,9
40 - 45	100	/	27,8	12,9	25,0	29,7	0,4	3,8
45 - 50	100	/	32,0	14,0	22,8	26,5	0,5	3,8
50 - 55	100	/	37,4	14,1	19,2	24,7	0,5	3,6
55 - 60	100	/	45,1	13,2	15,9	21,4	0,4	3,5
60 - 65	100	–	52,2	7,4	16,3	19,1	0,5	4,0
65 und älter	100	/	69,5	1,1	12,0	12,0	0,6	3,8
Insgesamt	100	3,8	39,3	6,6	21,1	24,4	0,4	3,9

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt ¹⁾	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinbildendem Abschluss					Ohne allgemeinbildenden Abschluss ⁴⁾
			Hauptschulabschluss ²⁾	Abschluss der polytechnischen Oberschule	Mittlerer Abschluss	Hochschulreife ³⁾	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
Männer								
15 - 20	100	53,3	16,8	–	19,5	4,1	0,2	5,9
20 - 25	100	2,2	24,6	–	32,0	36,9	0,4	3,6
25 - 30	100	0,2	25,1	–	30,4	40,4	0,4	3,4
30 - 35	100	/	27,2	2,3	28,0	37,9	0,4	3,8
35 - 40	100	/	28,4	11,7	21,7	33,7	0,4	3,7
40 - 45	100	/	31,0	12,8	20,6	31,0	0,4	3,8
45 - 50	100	/	34,6	13,9	18,4	28,6	0,5	3,6
50 - 55	100	/	38,4	13,7	15,8	27,7	0,5	3,5
55 - 60	100	/	44,1	12,6	13,0	26,2	0,4	3,2
60 - 65	100	–	50,5	7,1	13,3	24,3	0,5	3,8
65 und älter	100	/	65,5	1,2	10,3	18,4	0,5	3,4
Insgesamt	100	3,9	39,0	6,7	18,9	27,0	0,4	3,7

Frauen								
15 - 20	100	56,5	11,3	–	20,2	6,2	0,3	5,4
20 - 25	100	2,0	15,6	–	33,9	45,0	0,4	3,0
25 - 30	100	0,2	17,1	–	33,4	45,5	0,3	3,2
30 - 35	100	/	20,0	2,2	32,8	39,8	0,4	4,4
35 - 40	100	/	21,8	12,1	29,7	31,5	0,4	4,2
40 - 45	100	/	24,4	13,1	29,6	28,3	0,4	3,7
45 - 50	100	/	29,4	14,1	27,2	24,4	0,5	4,0
50 - 55	100	/	36,5	14,4	22,6	21,8	0,5	3,8
55 - 60	100	/	46,1	13,8	18,8	16,7	0,4	3,9
60 - 65	100	–	53,9	7,6	19,2	14,1	0,5	4,3
65 und älter	100	/	72,5	1,0	13,3	7,2	0,6	4,1
Insgesamt	100	3,6	39,6	6,5	23,3	22,0	0,5	4,0

1) Einschließlich 345.000 Personen, die keine Angaben zur allgemeinen Schulbildung gemacht haben.

2) Einschließlich Volksschulabschluss

3) Einschließlich Fachhochschulreife

4) Einschließlich Abschluss nach höchstens sieben Jahren Schulbesuch

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2008

Da der Bildungsbericht der Bundesregierung die Altersgruppen sehr viel differenzierter ausweist, als dies in der vorliegenden Studie geschehen konnte und musste, wird noch kurz nach den von uns definierten Altersgruppen zusammengefasst:

Einen *Hauptschulabschluss* haben

in der Altersgruppe 14 – 25 Jahre:	unter 20% (Frauen unter 15%)
in der Altersgruppe 26 – 50 Jahre:	26% (Frauen: 22,6%)
in der Altersgruppe 51 Jahre und älter:	über 50%

Einen *mittleren Abschluss* haben

in der Altersgruppe 14 – 25 Jahre:	über 30% (Frauen ca. 32%)
in der Altersgruppe 26 – 50 Jahre:	27% (Frauen: 30,6%)
in der Altersgruppe 51 Jahre und älter:	ca. 15% (Frauen ca. 12,5%)

Hochschulreife besitzen (bzw. bei noch vorliegendem Schulbesuch: werden besitzen)

in der Altersgruppe 14 – 25 Jahre:	über 40% (Frauen: über 45%)
in der Altersgruppe 26 – 50 Jahre:	34% (Frauen: 34%)
in der Altersgruppe 51 Jahre und älter:	ca. 18% (Frauen ca. 13,5%)

Erklärungen von Bildungsdefiziten

Zur Erklärung der Bildungsdefizite wurden „bildungsintern“ die Erklärungsfaktoren „Besuch eines Kindergartens“ und „Hausaufgabenhilfe“ eingeführt.

Bei dem *Besuch eines Kindergartens* zeigt sich bereits ein deutlicher Zusammenhang.

Bei den Befragten, die nicht die Grundschule besucht haben, haben nur 12,5% einen Kindergarten besucht (87,5% nicht), wohingegen bei denen, die eine Grundschule besucht haben, 30% auch einen Kindergartenbesuch nennen (70% nicht).

Tabelle 10: Zusammenhang von Kindergartenbesuch und Grundschulbesuch

	Kindergarten besucht	Kindergarten nicht besucht	Gesamt
Grundschule besucht	64	149	213
	30,0%	70,0%	100,0%
Grundschule nicht besucht	6	42	48
	12,5%	87,5%	100,0%
Gesamt	70	191	261
	26,8%	73,2%	100,0%

Hier kann es sich allerdings auch um eine Scheinkorrelation handeln in dem Sinne, dass in der zeitlichen Abfolge erst zu der Zeit, als die Schulpflicht verbindlich durchgesetzt und kontrolliert wurde, auch ein Kindergartenbesuch üblich und möglich wurde.

Keine Scheinkorrelation liegt allerdings bei dem Zusammenhang von Realschul- und Kindergartenbesuch vor.

Tabelle 11: Zusammenhang von Kindergartenbesuch und Realschulbesuch

	Kindergarten besucht	Kindergarten nicht besucht	Gesamt
Realschule besucht	12	18	30
	40%	60%	100%
Realschule nicht besucht	58	173	231
	25,1%	74,9%	100%
Gesamt	70	191	261
	26,8%	73,2%	100%

40% der Befragten, die einen Realschulbesuch angeben, haben auch einen Kindergarten besucht (60% nicht), wohingegen bei denen, die keine Realschule besucht haben, lediglich 25,1% einen Kindergartenbesuch nennen (74,9% nicht).

Da aber der Realschulbesuch insgesamt prozentual sehr niedrig ist, muss hier kein *ursächlicher* Zusammenhang bestehen, sondern beides kann auf einem dritten Faktor beruhen (beispielsweise „ökonomische Verhältnisse“), was aus den vorliegenden Daten nicht zu überprüfen ist.

Bei dem Faktor „*Hilfe bei Hausaufgaben*“ zeigt sich eindeutig, in welchem geringem Maße Kinder und Jugendliche der Sinti auf Unterstützung ihrer Familie zurückgreifen können und in welchem Ausmaß dies den Schulbesuch und schulischen Erfolg bestimmt. Die *Familienressourcen* als ein ganz entscheidender Faktor in der Bildungsbeteiligung fallen demnach zur Hälfte aus.

Tabelle 12: Hilfe von Eltern/Geschwistern bei den Hausaufgaben

	Anzahl	Prozent
keine Angabe	22	8,43%
ja	120	45,98%
nein ohne Begründung	26	9,96%
nein mit Begründung	93	35,63%
Gesamt	261	100%

Bereits für den Grundschulbesuch liegt hier anscheinend bereits ein wichtiger Faktor vor:

51,6% derjenigen, die die Grundschule besucht haben, erhalten/erhielten Hilfe bei den Hausaufgaben (45,1% mit oder ohne Angabe von Gründen nicht), bei denen, die keine Grundschule besucht haben, sind es lediglich 20,8% – da keine Schule besucht worden ist, interpretieren wir diese Angabe als Bildungsunterstützung in irgendeiner Hinsicht.

Tabelle 13: Hilfe von Eltern/Geschwistern bei den Hausaufgaben

	keine Angabe	ja	nein ohne Begründung	nein mit Begründung	Gesamt
Grundschule besucht	7	110	21	75	213
	3,3%	51,6%	9,9%	35,2%	100%
Grundschule nicht besucht	15	10	5	18	48
	31,3%	20,8%	10,4%	37,5%	100%

Noch deutlicher ist der Zusammenhang bei dem Hauptschulbesuch:

58,3% derjenigen, die Hauptschulbesuch angeben, erhielten/erhalten Hausaufgabenhilfe (38,4% mit oder ohne Angabe von Gründen nicht), wohingegen nur 29,1% derjenigen, die die Hauptschule nicht besuchten, eine solche Hilfe erfahren haben.

Tabelle 14: Hilfe von Eltern/Geschwistern bei den Hausaufgaben

	keine Angabe	ja	nein ohne Begründung	nein mit Begründung	Gesamt
Hauptschule besucht	5	88	13	45	151
	3,3%	58,3%	8,6%	29,8%	100%
Hauptschule nicht besucht	17	32	13	48	110
	15,5%	29,1%	11,8%	43,6%	100%

Oder beim Realschulbesuch: 63,3% erhielten bei Realschulbesuch Hilfe, (33,4% nicht).

Tabelle 15: Hilfe von Eltern/Geschwistern bei den Hausaufgaben

	keine Angabe	ja	nein ohne Begründung	nein mit Begründung	Gesamt
Realschule besucht	1	19	5	5	30
	3,3%	63,3%	16,7%	16,7%	100%
Realschule nicht besucht	21	101	21	88	231
	9,1%	43,7%	9,1%	38,1%	100%

Sehr aufschlussreich wird es, wenn Gründe dafür genannt werden, warum keine Hilfe bei den Hausaufgaben erfolgt/erfolgte. Unter den 93 Befragten, die solche Gründe benannten, haben allein 72 angeführt: „keine eigene Schulbildung der Eltern“, „selbst nur begrenzte schulische Ausbildung“, „zu geringe schulische Bildung“, „kann weder lesen noch schreiben“ o. ä. Weitere 18 Befragte geben zusätzlich ausdrücklich „Verfolgung“ oder „Verbot, Schule zu besuchen“ in der NS-Zeit an.

Die Bildungsdefizite in der Elterngeneration sind also ein entscheidender Ursachenfaktor für die Defizite in der/den nachfolgenden Generation(en), wobei die Verfolgung der Sinti und Roma in der NS-Zeit ganz massiv nachwirkt.

An dieser Stelle wird deutlich, in welchem Ausmaß für Sinti und Roma in institutionalisierten Bildungszusammenhängen die Wege auch für *intentionales (= absichtsvolles) Handeln* erschwert sind. Dabei sind – wie anderswo auch – in den Mustern der Bildungsbeteiligung wie für das Verhalten in Bildungsinstitutionen die Mehrzahl der Entscheidungen und Handlungen keinesfalls absichtsvoll, sondern *vorreflexiv*. Das heißt: der Sinn von Handlungen und Entscheidungen ergibt sich aus der „Logik der Situation“ durch die Teilnahme an dem, was im Alltagszusammenhang einer Kultur unhinterfragt selbstverständlich ist. Im Rahmen von kulturell überlieferten, tief verankerten Deutungsmustern wird den als selbstverständlich angesehenen Handlungsformen Sinn gegeben werden und sie damit legitimiert (vgl. Klein 1978, S. 396ff.): was noch nie in den Sinn gekommen ist oder noch nie im Wahrnehmungsbereich angesiedelt war, wird erst gar nicht in Erwägung gezogen, schon gar nicht für möglich gehalten.

Für eine stabile, kontinuierliche und zielgerichtete schulische Bildungsbeteiligung müsste diese für Sinti und Roma als bedeutungsvoll, sinnvoll und wertvoll erfahrbar werden und als solche kulturell auszudeuten sein.

Gehen wir in einem universalistischen Postulat davon aus, dass alle Menschen die gleichen *Grundbedürfnisse* haben, so sind für Kinder und Jugendliche anzunehmen:

- Herausforderungen bewältigen (Bedürfnis nach sinnvollen Aufgaben),
- Gemeinschaft erfahren,
- Anerkennung durch bedeutsame Personen erhalten,
- Selbstwirksamkeit erleben,
- Wachstum und Entwicklung vollziehen.

Diese Grundbedürfnisse sind natürlich entsprechend den biographischen Erfahrungen, der sozialen Herkunft und Platzierung sowie dem verinnerlichten kulturellen Hintergrund inhaltlich anders. Entsprechend sind für Kinder und Jugendliche der Sinti und Roma keine anderen Erklärungen für ihre Bildungskarrieren zu suchen als für andere Kinder und Jugendliche auch: auch sie werden Situationen und Institutionen bevorzugen und für sich als bedeutungsvoll wahrnehmen, die ihnen eine Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse ermöglichen, und gegenüber solchen eine negative Haltung beziehen und sie nach Möglichkeit meiden,

- die ihnen mit Vorbehalten oder Ablehnung gegenüber stehen,
- die ihnen keine realistischen Lebenschancen einräumen,
- die ihnen alltägliches und permanentes Scheitern bescheren und dies als ihr persönliches Versagen etikettieren,

- und die zudem in den Deutungszusammenhängen ihres Alltagslebens und der kulturellen Überlieferung nicht mit positiven Sinnmustern zu belegen sind.

Schulische Bildungsinstitutionen und die Lernsituationen in ihnen müssten demnach für die Kinder und Jugendlichen der Sinti für diese vertraute oder zumindest wieder erkennbare Gelegenheitsstrukturen für

- Verantwortung,
- Erfolg,
- Bestätigung,
- Anerkennung,
- Herausforderungen

bieten.

Da zudem jeder Mensch (nach dem o. a. universalistischen Postulat) ein Grundbedürfnis nach *Konsistenz* hat, wird er natürlich bei Dissonanzerfahrungen auf vertraute (und das heißt: durch alltägliche Teilnahme generierte, vorreflexiv selbstverständliche) Muster zurückgreifen.

Von daher stellt sich die Notwendigkeit, gerade bei kultureller Unvertrautheit und mangelnder sozialer Unterstützung die Lernmilieus mit sozialen Kontexten zu verbinden.

„Auf-Reise-Gehen“

Eine häufig bezeugende Vermutung geht davon aus, dass das „Reisen“ der Familien Einfluss auf Bildungsverhalten allgemein und auf Schulbesuch im Besonderen habe.

Hierzu wurden die Antworten auf die Fragen ausgewertet, ob die Familie während der Schulzeit auf „Reise“ ging bzw. heute auf „Reise“ geht.

Tabelle 16: „Auf-Reise-Gehen“ während der Schulzeit nach Altersgruppen

	keine Angabe	ja	nein	Gesamt
14 - 25 Jahre	0	49	57	106
	0%	46,2%	53,8%	100%
26 - 50 Jahre	7	69	36	112
	6,3%	61,6%	32,1%	100%
51 Jahre und älter	9	22	12	43
	20,9%	51,2%	27,9%	100%
Gesamt	16	140	105	261
	6,1%	53,6%	40,2%	100%

Tabelle 17: Heute „Auf-Reise-Gehen“ nach Altersgruppen

	keine Angabe	ja	nein	Gesamt
14 - 25 Jahre	0	26	80	106
	0%	24,5%	75,5%	100%
26 - 50 Jahre	1	36	75	112
	0,9%	32,1%	67%	100%
51 Jahre und älter	0	11	32	43
	0%	25,6%	74,4%	100%
Gesamt	1	73	187	261
	0,4%	28%	71,6%	100%

Bereits in den quantitativen Daten wird ein Rückgang des „Reisens“ während der Schulzeit in der jüngsten Altersgruppe deutlich. Es kommt aber noch etwas hinzu: in biographischen Erzählungen wird deutlich, dass „Reisen“ in der jüngsten Altersgruppe eine ganz andere Bedeutung hat als zu früheren Zeiten. Nur noch in seltenen Fällen ist Handel treiben und Geschäfte machen – weil man also ein „Reisegewerbe“ hat – der primäre Anlass des „Reisens“. Die sehr viel kürzeren Reisen heute werden wohl in erster Linie gemacht, um zu Treffen der Religionsgemeinschaft (zum Beispiel Freikirchen u.a.) zu fahren oder um weiter entfernt lebende Familienmitglieder zu treffen. Gelegentlich wird sogar deutlich, dass nur eine Urlaubsreise auf einen Campingplatz gemeint ist, jedoch der vertraute Begriff aus der Sinti-Tradition zur Bezeichnung gewählt wird.

Schulfreunde/Schulfreundinnen

Die Frage danach, ob der/die *Befragte Schulfreunde oder Schulfreundinnen* hatte, die keine Sinti oder Roma waren, wurde gestellt und ausgewertet, weil zum einen angenommen wurde, dass sich dies positiv auf die Bildungsbeteiligung auswirkt, zum anderen, weil dies ein kleiner Indikator für Integrationsneigung sein könnte.

Bei beiden Annahmen muss jedoch offen bleiben, ob zwischen beiden Faktoren ein ursächlicher Zusammenhang besteht bzw. in welcher Richtung dies der Fall sein könnte: ob also beispielsweise die Sinti und Roma, die Schulfreunde haben, die nicht Sinti oder Roma sind, eher eine höhere Bildungsbeteiligung erreichen, oder ob umgekehrt die Sinti und Roma mit höherer Bildungsbeteiligung eher Schulfreunde/Schulfreundinnen haben, die nicht Sinti oder Roma sind.

In einem ersten Überblick gibt es hier deutliche Unterschiede zwischen den drei Altersgruppen.

Während in der Altersgruppe 14 – 25 Jahre 86,8% solche Schulfreunde und Schulfreundinnen angeben, sind dies in der Altersgruppe 26 – 50 Jahre „nur“ 70,5% und in der ältesten Altersgruppe 51,2%. Sehr hoch ist in dieser Altersgruppe wiederum der Anteil der Personen, die hierzu keine Angaben machen, was sicher auf den relativ hohen Anteil derjenigen zurück zu führen ist, die keine Schule besucht haben.

Tabelle 18: Nicht-Sinti als Schulfreunde/Schulfreundinnen

	keine Angabe	ja	nein	Gesamt
14 - 25 Jahre	1	92	13	106
	0,9%	86,8%	12,3%	100,0%
26-50 Jahre	10	79	23	112
	8,9%	70,5%	20,5%	100,0%
51 Jahre und älter	12	22	9	43
	27,9%	51,2%	20,9%	100,0%
Gesamt	23	193	45	261
	8,8%	73,9%	17,2%	100,0%

Die Zusammenhänge mit der besuchten Schulform (also: Grundschule, Hauptschule, Realschule oder Förderschule) sind jedoch nur schwach; es lässt sich demnach im Material der vorliegenden Untersuchung kein Zusammenhang ausmachen.

Berufsausbildung

Ein ganz heikler Punkt ist für die nationale Minderheitengruppe der deutschen Sinti und Roma die berufliche Ausbildung.

Während in der deutschen Gesamtbevölkerung im Durchschnitt circa 85% eine Berufsausbildung irgendeiner Art machen und lediglich circa 15% nicht, ist es bei den Sinti und Roma nahezu umgekehrt.

Tabelle 19: Ausbildung der Befragten nach Altersgruppen

	keine Angabe	ja	nein	Gesamt
14 - 25 Jahre	29	23	54	106
	27,4%	21,7%	50,9%	100%
26 - 50 Jahre	2	20	90	112
	1,8%	17,9%	80,4%	100%
51 Jahre und älter	1	6	36	43
	2,3%	14%	83,7%	100%
Gesamt	32	49	180	261
	12,3%	18,8%	69%	100%

Da der Anteil der Personen, die eine Ausbildung machen, ohnehin gering ist, sind auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede nicht bedeutsam:

Tabelle 20: Ausbildung der Befragten nach Geschlecht

	keine Angabe	ja	nein	Gesamt
männlich	9	26	87	122
	7,4%	21,3%	71,3%	100%
weiblich	23	23	93	139
	16,5%	16,5%	66,9%	100%
Gesamt	32	49	180	261
	12,3%	18,8%	69%	100%

Damit ist die Situation gegenüber der Zeit vor dreißig Jahren zwar etwas besser (vgl. Hundsatz 1982, S. 77), aber immer noch dramatisch schlecht. Dies bedeutet nämlich, dass ein von hohem Arbeitslosigkeitsrisiko und niedrigem Einkommen geprägtes Leben vorprogrammiert ist.

Für diese Situation dürften verschiedene Gründe zusammen kommen:

Zum einen erfährt sich die Mehrzahl der Sinti und Roma auf dem Arbeitsmarkt nach wie vor als diskriminiert, ausgegrenzt und benachteiligt.

Sodann ist es für viele auf Grund des niedrigen Niveaus der formalen Schulbildung (siehe „Bildungsarmut“) oder eines fehlenden Schulabschlusses schwer, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Unter einer „erfolgreichen Berufslaufbahn“ wird in der deutschen Mehrheitsbevölkerung in der Regel der erfolgreiche Einstieg in ein festes Arbeitsverhältnis in einer meist lohnabhängigen Tätigkeit verstanden und das Durchlaufen einer Karriere darin. Hierzu ist natürlich eine qualifizierende Berufsausbildung Voraussetzung. Dies aber konfliktiert bereits massiv mit dem immer wieder berichteten Bedürfnis der Sinti, unabhängig und selbständig zu bleiben. Ein zufriedenstellender und erfolgreicher Beruf kann in einem festen Arbeitsverhältnis dann vorliegen, wenn dieser in seiner Ausübung ein gewisses Maß an Selbständigkeit ermöglicht. Dies prägt im Zusammenspiel mit der vorauslaufenden Schulkarriere in entscheidender Weise die Neigung, eine fest institutionalisierte Berufsausbildung zu durchlaufen.

Alternativ bleibt nur die Möglichkeit zu irgendeiner Form der Selbstständigkeit – häufig im Rahmen der Familientradition.

Fließende Übergänge von selbständiger Berufstätigkeit und Arbeitslosigkeit sind damit vorgeprägt.

Diskriminierungserfahrungen

In einem nächsten Schritt wurden die Angaben auf die Frage überprüft, ob während der Schulzeit *erhebliche Diskriminierungserfahrungen* gemacht worden sind.

Hier gibt es zunächst einmal deutliche Unterschiede in den verschiedenen Lebensaltersgruppen:

Tabelle 21: Diskriminierungserfahrung der Befragten in der Schule nach Altersgruppen

	keine Angabe	ja	nein	Gesamt
14 - 25 Jahre	1	40	65	106
	0,9%	37,7%	61,3%	100%
26 - 50 Jahre	12	50	50	112
	10,7%	44,6%	44,6%	100%
51 Jahre und älter	13	19	11	43
	30,2%	44,2%	25,6%	100%
Gesamt	26	109	126	261
	10%	41,8%	48,3%	100%

Keine signifikanten Unterschiede gibt es scheinbar bei der Antwortkategorie „ja, es wurden solche Erfahrungen gemacht“, wohingegen sich bei der Antwortkategorie „nein“ erhebliche Unterschiede bemerkbar machen: immerhin 61,3% in der jüngsten Altersgruppe gegenüber 25,6% in der ältesten. Allerdings machen in der ältesten Altersgruppe 30,2% hierzu keine Angabe (in der mittleren: 10,7%). Es ist zu vermuten, dass zumindest in der ältesten Altersgruppe, in der zum Teil noch Verfolgung und Völkermord selbst erlebt worden sind, Diskriminierung als so selbstverständlich vorausgesetzt wird, dass dies gar nicht erst eigens erwähnt werden muss – dann wären „keine Angaben“ der Ja-Kategorie hinzu zu zählen.

Geringfügige Unterschiede gibt es bei den besuchten Schulformen:

Tabelle 22: Diskriminierungserfahrung der Befragten in den einzelnen Schultypen

	keine Angabe	ja	nein	Gesamt
Grundschule besucht	5	102	106	213
	2,3%	47,9%	49,8%	100%
Hauptschule besucht	3	66	82	151
	2%	43,7%	54,3%	100%
Realschule besucht	1	9	20	30
	3,3%	30%	66,7%	100%
Förderschule besucht	1	13	14	28
	3,6%	46,4%	50,0%	100,0%

Was im Einzelnen unter „Diskriminierung“ verstanden wird, geht natürlich aus den quantitativen Daten nicht hervor und muss in einer qualitativen Auswertung überprüft werden (siehe dort). Diskriminierung muss nicht massiv und offenkundig ausgedrückt werden,

worauf auch bereits Hundsalz (1982, S. 66) hinweist. Diskriminierung erfolgt oftmals subtil, ist scheinbar banal oder drückt sich in Nuancen aus. In den biographischen Erzählungen wird oft berichtet, dass beim Gegenüber in der Schule oft ein spontanes Abstand nehmen oder ein zögerndes Erstaunen, im Sinne von: „das kann doch nicht wahr sein“ oder „das gibt es doch nicht“, als Reaktion eintrat, wenn die Zugehörigkeit zur Minderheit „offen“ gemacht wurde.

Gegen platte und offenkundige Diskriminierung kann man sich wehren, aufbegehren oder „richtig stellen“, sublimale Diskriminierung wirkt oft um so tiefer und nachhaltiger, da sie darauf aufmerksam macht, dass etwas „nicht in Ordnung“ ist oder dass man „fehl am Platze ist“.

In der qualitativen Auswertung wird darauf hingewiesen, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in den Diskriminierungserfahrungen gibt. Daher wurde die Frage nach der Häufigkeit von Diskriminierung nach Altersgruppen und Geschlecht quantitativ ausgewertet:

Tabelle 23: Häufigkeit der Diskriminierungserfahrungen der Befragten nach Altersgruppen

	keine Angabe	gar nicht	manchmal	regelmäßig	häufig	sehr häufig	Gesamt
14 - 25 Jahre	1	25	64	9	6	1	106
	0,9%	23,6%	60,4%	8,5%	5,7%	0,9%	100%
26 - 50 Jahre	1	16	59	9	19	8	112
	0,9%	14,3%	52,7%	8%	17%	7,1%	100%
51 Jahre und älter	1	5	23	4	7	3	43
	2,3%	11,6%	53,5%	9,3%	16,3%	7%	100%
Gesamt	3	46	146	22	32	12	261
	1,1%	17,6%	55,9%	8,4%	12,3%	4,6%	100%

Tabelle 24: Häufigkeit der Diskriminierungserfahrungen von Männern und Frauen

	keine Angabe	gar nicht	manchmal	regelmäßig	häufig	sehr häufig	Gesamt
männlich	0	15	75	14	13	5	122
	0%	12,3%	61,5%	11,5%	10,7%	4,1%	100%
weiblich	3	31	71	8	19	7	139
	2,2%	22,3%	51,1%	5,8%	13,7%	5%	100%
Gesamt	3	46	146	22	32	12	261
	1,1%	17,6%	55,9%	8,4%	12,3%	4,6%	100%

Die genannte Vermutung konnte so nicht bestätigt werden, es kann aber sein, dass Frauen häufiger die extremen Werte („gar nicht“ einerseits und „häufig“ oder „sehr häufig“) angeben, da sie wirklich seltener diskriminiert werden, dies aber intensiver empfinden, wenn es wirklich vorkommt oder bei Frauen auch noch mit sexistischen Komponenten versehen wird.

Deutlich aber ist, dass die jüngste Altersgruppe seltener die Kategorien „häufig“ und „sehr häufig“ (zusammen 6,6%), aber häufiger die Kategorie „gar nicht“ (23,6% gegenüber 14,3% und 11,6%) angibt als die beiden anderen Altersgruppen.

Auch das Befinden bei *Kontakten mit Behörden* ist für mehr als die Hälfte der Befragten nicht „normal“, sondern eher mit Problemen belastet:

Tabelle 25: Befinden der Befragten bei Behördenbesuchen

	Anzahl	Prozent
keine Angabe	16	6,13%
normal	105	40,23%
leichte Probleme	35	13,41%
hoch problematisch	105	40,23%
Gesamt	261	100%

Bei den Befragten, die von leichten Problemen oder gar einem „hoch problematischen“ Verhältnis sprechen, reichen die Aussagen von „fühle mich schlecht“, „mulmiges Gefühl“, „unangenehm“, „bin gestresst“ oder „kann die Nacht vorher nicht schlafen“ bis zu: „fühle mich eingeschüchtert“, „von oben herab behandelt“, „nicht ernst genommen“, „nicht wahrgenommen“, „schlecht behandelt“, „panisch“, „wie Dreck behandelt“, „fühle mich diskriminiert“ o.ä.

Allerdings variiert das Gefühl bei Behördenkontakten leicht mit der Schulbildung:

Tabelle 26: Befinden der Befragten bei Behördenbesuchen nach Schultyp

	keine Angabe	normal	leichte Probleme	hoch problematisch	Gesamt
Hauptschule besucht	12	75	21	41	149
	8,1%	50,3%	14,1%	27,5%	100%
Hauptschule nicht besucht	1	30	14	64	109
	0,9%	27,5%	12,8%	58,7%	100%
Realschule besucht	0	15	2	12	29
	0%	51,7%	6,9%	41,4%	100%

Ob Personen mit besserer Schulbildung nun von den Behördenvertretern aufmerksamer und besser behandelt werden oder ob sie selbstbewusster und nicht so leicht zu verunsichern sind, lässt sich aus dem vorliegenden Material nicht ableiten.

Angesichts der häufig erlebten und sicherlich stets erwarteten Diskriminierung als Sinti/Roma im Alltag, ist es kaum verwunderlich, dass ein immer noch beträchtlicher Teil der Befragten es bei vielen Gelegenheiten vermeidet, sich in der Öffentlichkeit als Sinti oder Roma zu bekennen.

Bekenntnis zur Minderheit und Eigenbezeichnung

Tabelle 27: Gibt es Situationen ohne Bekenntnis als Sinti/Roma?

	Häufigkeit	Prozent
keine Angabe	6	2,30%
ja	116	44,44%
nein	139	53,26%
Gesamt	261	100%

Tabelle 28: Befragte/r bekannte sich in Schule/Ausbildung als Sinti/Roma?

	Anzahl	Prozent
keine Angabe	30	11,49%
ja	186	71,26%
nein	37	14,18%
ja und nein	8	3%
Gesamt	261	100%

Tabelle 29: Kein Bekenntnis als Sinti oder Roma bei der Berufsausübung

	Anzahl	Prozent
keine Angabe	3	1,04%
ja	54	20,69%
nein	205	78,54%
Gesamt	261	100%

Tabelle 30: Kein Bekenntnis als Sinti oder Roma bei der Arbeitssuche

	Anzahl	Prozent
keine Angabe	2	0,76%
ja	42	16,09%
nein	217	83,14%
Gesamt	261	100%

Tabelle 31: Kein Bekenntnis als Sinti oder Roma bei der Wohnungssuche

	Anzahl	Prozent
keine Angabe	2	0,76%
ja	58	22,22%
nein	201	77,1%
Gesamt	261	100%

Eindeutig ist ebenfalls die nahezu einhellige Eigenbezeichnung als „Sinti“ oder „Roma“ und die Ablehnung der Bezeichnung als „Zigeuner“:

Tabelle 32: Angaben der Befragten zur Eigenbezeichnung als Sinti/Roma

	Anzahl	Prozent
ja	247	94,64%
nein	14	5,36%
Gesamt	261	100%

Tabelle 33: Angaben der Befragten zur Eigenbezeichnung als „Zigeuner“

	Anzahl	Prozent
ja	18	6,90%
nein	243	93,10%
Gesamt	261	100%

Sehr unterschiedlich ist jedoch die Intensität des Diskriminierungsempfindens bei der Fremdbezeichnung als „Zigeuner“ und die Art des Umgangs damit, wenn eine solche Bezeichnung erfolgt.

Tabelle 34: Bewertung der Aussagen der Befragten zur Fremdbezeichnung "Zigeuner"

	Anzahl	Prozent
keine Angabe	5	1,92%
kein Problem	39	14,94%
kommt darauf an	67	25,67%
immer ein Problem	150	57,47%
Gesamt	261	100%

Hierauf wird in der qualitativen Analyse eingegangen.

Literatur

- Aebli, Hans: Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1968
- Alheit, Peter/ Glass, Christian: Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Frankfurt/M. u.a. 1986
- Allmendinger, Jutta/ Leibfried, Stephan: Bildungsarmut im Sozialstaat. In: G. Burkart/ J. Wolff (Hg.): Lebenszeiten. Opladen 2002, S. 287-315
- Allmendinger, Jutta/ Leibfried, Stephan: Bildungsarmut. In: ApuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) B 21-22, 2003, S. 12-18
http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=T3GDNK&page=0
<http://www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf> (Abruf 04.03.2011)
- Antonovsky, Aaron: Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well. San Francisco u.a. 1988
- Baur, Nina: Verlaufsmusteranalyse. Methodologische Konsequenzen der Zeitlichkeit sozialen Handelns. Wiesbaden 2005
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Wir und die Anderen: Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten. Frankfurt/M. 2004
- Berry, John W./ Poortinga, Y. H./ Segall, M. H./ Dasen, P. R.: Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. New York 1992
- Berry, John W./ M. H. Segall/ C. Kagitcibasi (Hg.): Handbook of Cross Cultural Psychology: Social Behavior and Applications. Boston 1997
- Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg 1998
- Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld 2010 http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Abruf 04.03.2011)
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hg.): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. 2 Bde. Bonn 2001
- Freese, Christoph/ Murko, Matthias/ Wurzbacher, Gerhard: Hilfen für Zigeuner und Landfahrer. Vorschläge zur Zielsetzung, Planung und Durchführung sozialer Hilfen für Zigeuner und Landfahrer unter besonderer Berücksichtigung der Möglichkeiten des § 72 Bundessozialhilfegesetz. Stuttgart u.a. 1980
- Frese, Johannes: Sinti und Schule. Woran Bildungskarrieren scheitern. Marburg 2011
- Hornberg, Sabine (Hg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. Frankfurt/M. 2000
- Hundsatz, Andreas (unter Mitarbeit von Harald P. Schaaf): Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland. (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit Band 129). Stuttgart u.a. 1982
- Jocham, Anna Lucia: Antiziganismus. Exklusionsrisiken von Sinti und Roma durch Stigmatisierung. Konstanz 2010
- Jochimsen, Lukrezia: Zigeuner heute. Untersuchung einer Außenseitergruppe in einer deutschen Mittelstadt. Stuttgart 1963
- Jonuz, Elizabeta: Stigma Ethnizität. Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfälle begegnen. Opladen 2009

- Keller, Monika: Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihre Bedeutung für den Schulerfolg. Stuttgart 1976
- Klein, Michael: Alltagstheorien und Handlungsselbstverständlichkeiten. In: Kurt Hammerich/ Klein, Michael (Hg.): Materialien zur Soziologie des Alltags. Opladen 1978, S. 389-419
- Klemm, Klaus (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh 2010
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-A6FBD7ED-EB27EC60/bst/xcms_bst_dms_32343_32344_2.pdf <http://www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf>
 (Abruf 05.03.2011)
- Koch, Ute: Herstellung und Reproduktion sozialer Grenzen. Roma in einer westdeutschen Großstadt. Wiesbaden 2005
- Kuhs, Katharina/ Wolfgang Steinig (Hg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg 1998
- Kraemer, Patrick: Vorüberlegungen, Aufbau und Analyse von Interviews mit Angehörigen der deutschen Minderheit der Sinti und Roma: Eine narrative, biographische Interviewstudie. Hamburg 2008
- Kristen, Cornelia: Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: ApuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) B 21-22, 2003, S. 26-32 <http://www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf>
 (Abruf: 04.03.2011)
- Krokowski, Heike: Die Last der Vergangenheit. Auswirkungen nationalsozialistischer Verfolgung auf deutsche Sinti. Frankfurt/M. u.a. 2001
- Madubuko, Nkechi: Akkulturationsstress von Migranten auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden 2010
- Michel, Iris: Schule – (k)eine Institution für Fahrende. Schweizer Fahrende zwischen Schrändli und Schränze. Bern 2004
http://www.anthro.unibe.ch/unibe/philhist/anthro/content/e1765/e1766/e1868/e1870/e1871/files1872/ab24_ger.pdf (Abruf 05.03.2011)
- Piaget, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1974
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M. 1976
- Solga, Heike: Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: ApuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) B 21-22, 2003, S. 19-25
<http://www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf> (Abruf 04.03.2011)
- Steinig, Wolfgang: Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster 2009
- Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. (zus. mit Dirk Betzel, Franz Josef Geider, Andreas Herbold) Münster 2009
- UNICEF: Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Studie des Zentrums für Antisemitismusforschung der TU Berlin. Berlin 2010
- Widmann, Peter: An den Rändern der Städte. Sinti und Jenische in der deutschen Kommunalpolitik. Berlin 2001
- Wurr, Rüdiger/ Sylvia Träbing-Butzmann: Schattenkämpfe: Widerstände und Perspektiven der schulischen Emanzipation deutscher Sinti. Kiel 1998

„Ich hätte gerne weiterhin die Schule gemacht.

Alles, was zu lernen war,

und die Möglichkeit

hätte ich gerne wahrgenommen.“¹

Bildungswege deutscher Sinti und Roma

Uta Rüchel/Jane Schuch

1. Einleitung

„Der Bildungsgang des Subjekts“² wird nur in subjektiven Selbstzeugnissen sichtbar und greifbar. Von den verschiedenen Quellen, die dafür in Frage kommen, hat sich das Interview als eine eigenständige Form der Befragung durchgesetzt, die methodisch geleitet neue Perspektiven zu einer Fragestellung offenbart.³ Um in dieser Studie die Seite der Betroffenen stärker in den Blick zu nehmen und neben allgemeinen Tendenzen die individuellen Erfahrungen, Motive und Begründungszusammenhänge offen zu legen, wurden 30 von den 261 geführten Interviews für eine qualitative Auswertung ausgewählt.

Die herausgearbeiteten biographischen Faktoren individueller Bildungswege konnten die Hypothesenbildung des Gesamtprojektes entscheidend bereichern und sowohl die Heterogenität innerhalb der Minderheit als auch die Vielschichtigkeit der Bildungsmisere veranschaulichen. Es wird unter anderem erkennbar, wie individuell und familiär mit Bildungsambitionen umgegangen wird und welche Folgen diskriminierende Erfahrungen, aber auch Unterstützungsleistungen einzelner Lehrpersonen in der Institution Schule für den Einzelnen haben können. Daneben treten Aspekte mündlich überlieferter Geschichten und generationeller Dynamiken innerhalb der Minderheit hervor, wie zum Beispiel der Umgang mit Traumatisierung. An diesem Punkt können ansatzweise Auswirkungen der nationalsozialistischen Verfolgung und Ermordung von Familienmitgliedern auf den familiären Alltag und damit auch auf die individuellen Bildungsbiographien benannt werden.

¹ T.W., Mann, Roma, circa 45 Jahre, Grundschulbesuch, danach Abbruch des Schulbesuchs, Geschäftsmann, verheiratet, 5 Kinder.

² So lautet der Titel eines Beiheftes der Zeitschrift für Pädagogik, das sich mit Quellen, Methoden und Theorien von Autobiographien, Selbstzeugnissen und Egodokumenten in der Erziehungswissenschaft beschäftigt. Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Der Bildungsgang des Subjekts. Zeitschrift für Pädagogik, 48. Beiheft, Weinheim/Basel 2004.

³ Das gilt gerade für die historische Forschung, in der bislang die Subjektseite weniger Aufmerksamkeit erhielt, was sich mit der Zeitzeugenforschung und der Oral History grundlegend geändert hat. Siehe dazu u.a. Alexander von Plato: Zeitzeugen und die historische Zukunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss. In: BIOS, Jg. 13 (2000), Heft 1, S. 5-29.

Sichtbar wird ebenfalls, welches Potential in den Erzählungen steckt, auch wenn aus projektorganisatorischen Gründen auf der Ebene der Inhaltsanalyse verblieben werden musste und sich weitere Untersuchungsthemen nur andeuten lassen. In diesem Teil der Auswertung der Interviews wird deshalb das Material in seiner Vielfältigkeit und Polarität und damit vorrangig in seiner Breite präsentiert. Außer Frage steht jedoch, dass es durchaus lohnenswert wäre, mit einzelfallanalytischen und dezidiert biographischen Auswertungsmethoden, wie zum Beispiel der Narrationsanalyse, die bisherigen Befunde zu vertiefen und zu verfeinern, um weiter reichende Erkenntnisse gewinnen zu können.

Die Interviews wurden von Angehörigen der Minderheit geführt, die in zwei Workshops dafür qualifiziert wurden (Plato s.o.). Angeregt werden sollte zu einer lebensgeschichtlichen Erzählung mit einem Nachfrageteil. Dies gelang nur bedingt, zumeist wurden die Fragen des Leitfadens, den alle Interviewerinnen und Interviewer erhielten, abgearbeitet. Von daher handelt es sich bei einem Großteil der Gespräche um semi-strukturelle Leitfadeninterviews. Diese Fragen bezogen sich auf die übergreifenden Themen Bildung, Wohnen, Wirtschaft/Arbeit, Traumatisierung und Integration. So wurden neben Fragen nach der persönlichen Einstellung zu Bildung und Erfahrungen in Bildungsinstitutionen ebenfalls nach dem ethnischen Selbstverständnis, der familiären Verfolgungsgeschichte und der Einschätzung der bundesrepublikanischen Entschädigungs- und Gedenkpolitik gefragt.

Für die Auswertung der 30 Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, da sich diese Methode insbesondere für größere Datenmengen und eine systematische Bearbeitung eignet. Ergänzt wurde dieses Verfahren, indem aufgrund des Vorwissens der Bearbeiterinnen auch auf latente und verborgene Strukturen geachtet wurde.⁴

Aus den 261 Interviews wurden 140 Interviews herausgefiltert, die eine Länge von über 30 Minuten aufweisen, da hier längere Erzählpassagen vermutet wurden. Daraus wurde letztlich das Sample von 30 Interviews so zusammengestellt, dass der Referenzbestand der 261 Interviews in seinen harten Items Alter und Geschlecht adäquat und in den anderen untersuchten Items, wie besuchte Schulform, Diskriminierungserfahrung, Region usw. in seiner Vielfalt abgebildet wurde.⁵

Für die Auswertung wurde ein Team gebildet, so dass die intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet war. Das betraf sowohl die Kategorienbildung als auch die Auswertungsarbeit am Material selbst. Mittels induktiver Kategorienbildung wurden sechs übergreifende Kategorien gebildet, immer weiter verfeinert und erweitert. Diese Kategorien orientieren sich am übergreifenden Thema Bildung, beinhalten aber auch Aspekte der Lebenswelt⁶ von Sinti und Roma, die aus den Interviews heraus als evident für die vorliegende Fragestellung erschienen: individueller und familiärer Stellenwert von Bildung (1), individuelle und familiäre Erfahrungen in Bildungsinstitutionen (2),

⁴ Philipp Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim 2010.

⁵ Zum Aufbau des Referenzbestandes siehe oben die quantitative Auswertung von Michael Klein.

⁶ Der Begriff der „Lebenswelt“ kommt aus der soziologischen Lebenswelttheorie und beinhaltet u.a. den Alltag. Siehe auch Alfred Schütz (mit Thomas Luckmann): Die Strukturen der Lebenswelt. Neuwied-Darmstadt 1975.

Rolle der Familie (3), ethnisches Selbstverständnis (4), familiäre Geschichtserzählungen (5) und Erfahrungen in der Mehrheitsgesellschaft (6).

Schon im Erhebungsdesign der Studie war implizit ein weit gefasster Bildungsbegriff enthalten, der über formale Bildungsabschlüsse hinausgeht. In der qualitativen Auswertung der Interviews konnte Bildung in insgesamt drei Dimensionen explizit gemacht werden:

Bildung als Selbstbildung (1): Hier steht der Drang des Individuums nach neuen Erfahrungen im Vordergrund, sei es die Aneignung von Wissen (zum Beispiel Lesen und Schreiben-Lernen, Erweiterung des Allgemeinwissens) oder das Kennenlernen und Suchen neuer Perspektiven, wie zum Beispiel politisches oder religiöses Engagement. Demnach ist Bildung hier die Summe jeglicher Dinge und Erfahrungen, die eine Persönlichkeit gestalten. Der Prozess der Bildung beschreibt hier die Aneignung von Welt.

Bildung gebunden an Institutionen, Zertifikate und Abschlüsse (2): Diese Dimension von Bildung ist jene, die in der Öffentlichkeit zumeist mit diesem Begriff assoziiert wird. Hierbei geht es um die Absolvierung von Bildungsprogrammen an Bildungsinstitutionen wie Schule, Ausbildungsbetrieb, Berufsschule usw.

Bildung als kultureller Wert (3): Diese Dimension von Bildung beinhaltet das Selbstverständnis einer Gesellschaft, hier einer Minderheit, die durch familiären intergenerationalen Wissenstransfer Fertigkeiten und kulturelle Werte weitergibt.

Die Interviews bieten insgesamt einen vielfältigen Einblick in die Bildungs- und zum Teil auch Lebenssituation der nationalen Minderheit deutscher Sinti und Roma. Gerade vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Verfolgung – in der Verknüpfung von wissenschaftlicher Forschung, polizeilicher Überwachung und Ermordung der Menschen – aber auch der zunächst ausbleibenden bzw. sehr zögerlich anlaufenden Entschädigung in der Bundesrepublik⁷ – kann der vertrauensvolle Schritt der hier Befragten der Minderheit, im Rahmen dieser Studie Einblicke in ihre Lebenssituation zu gewähren, nicht hoch genug geschätzt werden. Dabei war Projektidee und auch Umsetzung von Seiten der Minderheit selbst angeregt und auch größtenteils von dieser durchgeführt worden. Dabei sind, wie schon im Text von Alexander von Plato dargelegt, neue methodische Wege eingeschlagen worden, wie eben die Befragung der Minderheit durch Angehörige derselben. Zum Abschluss ist noch zu bemerken, dass in manchen Fällen bei wichtigen Themen im Interview nicht weiter und tiefer von den Interviewern nachgefragt worden ist, möglicherweise lässt sich dies damit erklären ist, dass der Respekt gegenüber dem Befragten dies nicht zuließ. Dies ist gerade bei lebensgeschichtlichen Interviews zu bedauern.

⁷ Vergleiche dazu u.a. Romani Rose (Hg.): Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland. Heidelberg 1987, sowie Michael Zimmermann (Hg.): Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2007.

2. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Auswertung von 30 Interviews entlang der sechs Auswertungskategorien mit jeweiligen Ankerbeispielen vorgestellt. In den Text wurden zudem ausgewählte biographische Skizzen eingefügt, die die Befunde auch im Gesamtkontext einer Biographie beispielhaft nachvollziehbar machen sollen. Diese Skizzen sind der Versuch einer Bildungsbiographie der jeweiligen Person.⁸

Die Analyseergebnisse wurden immer an den ausgewählten 30 Interviews gewonnen und geprüft, um Gewichtungen, auffällige Tendenzen hinsichtlich der Geschlechter und der drei Generationen⁹ feststellen zu können. Auch wenn nicht alle Fragen in allen Interviews gestellt bzw. verfolgt wurden oder es nicht in allen Interviews Antworten zu allen Fragen gab, wurde bei übereinstimmenden Antworten von plausiblen Tendenzen für den Referenzbestand ausgegangen.

2.1. Stellenwert von Bildung

Zum Stellenwert von Bildung¹⁰ wurden Aussagen und Erzählungen interpretiert, die sich auf die Bildungsmotivation, Unterstützungsleistungen seitens der Familie, die Bildungsbiographien der Familie wie der Befragten selbst, ihre besonderen Bildungsanstrengungen sowie die innerfamiliäre und persönliche Bewertung von formeller und informeller Bildung beziehen.

2.1.1. Persönliche Bildungsbemühungen und innerfamiliäre Unterstützung

Etwa ein Drittel der 30 Befragten¹¹ beschreibt persönliches Engagement und Anstrengungen, um die eigenen Bildungsbestrebungen zu verfolgen. In diesem Zusammenhang wird mehrfach von autodidaktischem Lernen in Bezug auf Lesen und Schreiben, aber auch von Versuchen, einen höheren Schulabschluss zu erreichen bzw. abgebrochene Ausbildungen nachzuholen, berichtet.

„Bin von der Grundschule auf die Realschule. Die wollten mich zwar nicht in der Realschule, aber ich wollte trotzdem da hingehen.“¹²

„Deswegen habe ich dann angefangen, in die Abendschule zu gehen, bin dann nach Frankfurt, hab dann meinen Minderkaufmann gemacht, habe eine Prüfung vor der Handelskammer abgelegt, habe den Weg des Transportunternehmers eingeschlagen

⁸ Es muss an dieser Stelle betont werden, dass viele soziale Fakten zu den einzelnen Befragten aus den geschilderten Gründen nicht vorliegen, so dass eine Rekonstruktion der Bildungsbiographie zum Teil äußerst schwierig war.

⁹ Die Generationensetzung erfolgte analog zur quantitativen Auswertung folgendermaßen: erste Generation = älter als 50 Jahre, zweite Generation = 26-50 Jahre und dritte Generation = 14-25 Jahre.

¹⁰ In diesem Abschnitt wird in erster Linie die formelle Schul- und Ausbildung thematisiert.

¹¹ Alle Personen wurden anonymisiert, indem die für sie verwendeten Initialen reine Pseudonyme sind. Dasselbe gilt für Personen, Städte und Institutionen in den verwendeten Ankerbeispielen und biographischen Skizzen.

¹² U.H., Mann, Roma, Ende 20, ein halbes Jahr Realschule, dann Besuch einer Hauptschule, arbeitet mit im Geschäft seines Vaters, vor allem Demontagen.

*und habe dann versucht, auf dem Gewerbesektor Transportunternehmen im LKW-Bereich mein Geschäft, mein Geld zu verdienen.*¹³

Einzelne Befragte bemühten sich mit großer Hartnäckigkeit um einen erfolgreichen Schul- oder Berufsabschluss, ohne dabei seitens ihrer Familien Unterstützung bekommen zu können. Eine Frau erreichte als Autodidaktin, ohne eine Regelschule besucht zu haben und von ihrer Familie dazu angehalten worden zu sein, die Fachhochschulreife.¹⁴ Hinsichtlich der Generationenverteilung ist hier eine deutliche Gewichtung in der zweiten und dritten Generation festzustellen.

Mehr als die Hälfte der 30 Befragten, die eigene Kinder haben, unterstützt(e) deren Bildungsbemühungen, obwohl oder gerade weil diese selbst keinen Schulabschluss haben.

*„Vielleicht wäre ich besser gewesen in der Schule. Vielleicht hätte ich doch irgendwie ne Lehre gemacht oder so. Weil ich find, das ist jetzt bei meinen Kindern, ich find Kindergarten ist sehr wichtig. Genauso wie Vorschule auch sehr wichtig ist und bei mir haben sie es halt verpasst und irgendwie tut es mir schon leid.“*¹⁵

*„Ja, auf jeden Fall sollen sie die Schule beenden. Ausbildung möchte ich, dass sie machen. Meine Tochter will wahrscheinlich studieren und meine andere Tochter will Frisörin werden.“*¹⁶

Etwa die Hälfte der Befragten gibt an, in schulischen Belangen durch ihre Eltern oder andere Familienmitglieder motiviert und unterstützt worden zu sein. Auch hier zeigt sich, dass Bildung fördernde Hilfestellungen zum Teil unabhängig davon, ob die Eltern selbst eine erfolgreiche Schulkarriere hatten, gegeben werden. Einige wurden von ihren Eltern sehr bestärkt, sich zu bilden, damit sie bessere Chancen im Berufsleben haben. Auffällig ist in diesem Fragezusammenhang eine signifikante Häufung in der dritten Generation.

*„Von zu Hause überhaupt keine Hilfe, weil meine Mutter nicht lesen und schreiben konnte, meine Oma nicht lesen und schreiben konnte. Die durften ja nicht zur Schule gehen, und ich bin dann in Hort gegangen. In der Schule hat mich meine Mutter angemeldet, dass ich anschließend zum Hort gehe, damit ich da Hausaufgabenhilfe habe. (...) Sie waren sehr dafür, dass ich in die Schule gehe. Dass ich besser werde und alles besser mache und die Möglichkeit habe, nicht wie es bei ihnen war. Meine Mutter ist aufgewachsen ohne Schulbildung, ohne Beruf und konnte dafür ihr ganzes Leben lang, also so lange wie sie gearbeitet hat, nur ‚Putze‘ sein.“*¹⁷

¹³ B.F., Mann, Sinti, 57 Jahre, Besuch der Grundschule, dann Abbruch des Schulbesuchs, auf zweitem Bildungsweg Schulabschluss nachgeholt, Berufsausbildung zum Speditionskaufmann, erfolgreicher Geschäftsmann, eigenes Transportunternehmen mit 60 Angestellten, verheiratet, zwei Söhne.

¹⁴ siehe biographische Skizze L.H. und Anm. 24.

¹⁵ M.S., Frau, Sinti, 45 Jahre, alleinerziehende Mutter, 3 Kinder, Grundschulbesuch bis zur 3. Klasse, Förderschulbesuch bis zur 8. Klasse.

¹⁶ G.G., Mann, Sinti, 37 Jahre, Hauptschule nach der 8. Klasse verlassen, Geschäftsmann, verheiratet, zwei Töchter.

¹⁷ K.L., Frau, Sinti, 62 Jahre, in der DDR aufgewachsen, Abschluss 8. Klasse, in den 1970er Jahren Übersiedlung in die BRD.

„Also erstens, weil ich nicht so mitgekommen bin und weil ich oft gefehlt habe, haben dann eben die schulischen Sachen gefehlt. Und dann hatte ich den Hilfslehrer, das hat meine Mutter organisiert. Der hat im Monat 15 Mark, das waren Markzeiten noch, genommen. Ja, und der ist zweimal oder dreimal die Woche gekommen.“¹⁸

Einzelne Befragte berichten, dass sie durch Eltern oder Großeltern einerseits motiviert und unterstützt wurden, andererseits jedoch familiäre Verpflichtungen oder Traditionen letztlich als wichtiger angesehen wurden. Auch die fehlende Schulbildung der Eltern oder Großeltern setzte einer möglichen Unterstützung enge Grenzen.

„Und wenn ich dann nicht mehr weiter wusste, dann bin ich halt zu meiner Oma und die hat mir das dann erklärt. Und die hat auch immer gesagt, wenn was ist oder du was nicht kapiert, komm zu mir, ich helfe dir. Und das war dann die Hilfe. Mehr ging nicht. Weil wir hatten ja dann auch wieder andere, wie soll ich sagen, andere Arbeiten wie sie in ihrer Schulzeit. Also es war ja dann wieder, ich weiß gar nicht wie viele Jahre Unterschied. Und dann, vieles hat sie auch nicht kapiert, was man halt jetzt aufbekommen hat als Hausaufgabe.“¹⁹

Eine junge Roma-Frau, deren Mutter Analphabetin ist, berichtet, dass sie und ihre Schwester anfangs Hilfe bei den Hausaufgaben durch eine Nachhilfelehrerin hatten, sie später teilweise auch durch ihre Schwester und in Rechnen manchmal durch ihre Mutter unterstützt, in der Pubertät jedoch durch ihre Mutter aus Angst vor einem Ehrverlust von einem Schulbesuch abgehalten wurde.

„Die hat gesagt: ‚Guck mal, wie früh es ist. Du siehst ja gar nichts. Es ist doch dunkel draußen.‘ Dann habe ich gesagt: ‚Ich will zur Schule gehen.‘ Ich bin ja ein halbes Jahr nicht zur Schule gegangen, wegen meiner Mutter, die hat mich nicht gelassen. Und dann kam Bußgeld, und dann bin ich wieder zur Schule gegangen. (Interviewer: Kannst du dir vorstellen, wieso sie so geantwortet hat?) Wegen den Jungs.“²⁰

2.1.2. Bildungsabschlüsse der Eltern

Einer der prägnantesten Befunde hinsichtlich der Bildungsabschlüsse der Eltern ist, dass etwa die Hälfte der Befragten angibt, ihre Eltern hätten keine oder eine sehr rudimentäre Schulausbildung gehabt. Zumeist war ein oder waren beide Elternteile nicht einmal alphabetisiert.

In der Generation der über 50-Jährigen wird in der Mehrzahl der Fälle auf die Verfolgung im Nationalsozialismus oder aber auf den Beruf der Eltern, der keine Schulausbildung erforderte, verwiesen. Auch noch in der zweiten und dritten Generation geben einige Befragte an, ihre Eltern hätten keine Schulausbildung oder die Schule frühzeitig verlassen. Sofern die Gründe dafür zur Sprache kommen, verweisen die Befragten darauf, dass die Familie selbst als ausreichende Bildungsinstanz betrachtet wurde, Diskriminierungserfahrungen eine Rolle spielten oder die Eltern frühzeitig zum Familieneinkommen beitragen mussten.

¹⁸ A.N., Mann, Sinti, 21 Jahre, Abbruch der Hauptschule.

¹⁹ M.S., Frau, Sinti, 45 Jahre siehe Anm. 15.

²⁰ B.I., Frau, Sinti, 19 Jahre, besuchte die Förderschule, Abbruch in der 10. Klasse.

„Wie gesagt, mein Vater ist nicht zur Schule gegangen, mein Cousin ist nur vier Klassen in die Schule gegangen. Dann ist er wieder raus genommen worden und die wollten das nicht. Die Eltern hatten keinen Bezug zur Sitte, die wollten das nicht so annehmen, so leicht. Die meisten haben auch Angst, dass ihre Kinder diskriminiert werden, geschlagen werden usw. Mein Cousin hatte auch nur Probleme in der Schule, bei ihm nicht gepasst seine Farbe, seine Sitte und Sprache bei ihm alles nicht gepasst. Bei ihm war alles falsch.“²¹

„Ganz ehrlich, also da wird nicht viel gesprochen, aber mein Vater ist gegangen und meine Mutter ist auch gegangen und beide kurze Zeit gegangen. Können beide lesen und schreiben, sind in die Schule gegangen. (...) Mein Vater war elf Jahre als mein Opa gestorben ist, und da musste mein Vater die Verantwortung als ältester Sohn übernehmen in der Familie und arbeiten, und da erzählt er nicht gern von der Vergangenheit, weil er viel durchgemacht hat.“²²

Evident sind in diesem Zusammenhang die generationellen Auswirkungen der Verfolgungsgeschichte der Sinti und Roma, auch und vor allem im Zusammenhang mit der Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus. So werden starke Ängste und Misstrauen innerhalb der Familie im Zusammenhang mit dem Schulbesuch der Befragten oder ihrer Eltern und Großeltern in mehreren Interviews thematisiert. Diese emotionalen Belastungen aufgrund konkreter familiärer Erfahrungen werden intergenerationell weitergegeben und sind selbst noch in der dritten Generation der 14- bis 25-Jährigen vorhanden.

„Ja, aber ich hatte mit meiner Mutter eine enge Bindung und das hatte aber damit zu tun, weil meine Mutter bis 1945 verfolgt wurde. Und deswegen war kein Vertrauen da, dem Deutschen gegenüber und deshalb hat meine Mutter mich auch nicht in den Kindergarten geschickt, schon deshalb. Also praktisch zu sagen, sie hat mich nicht losgelassen. Sie hatte Angst von damals und die Angst hat sich auch auf mich übertragen. (...) Bin mit sieben Jahren eingeschult worden. Hatte aber Probleme, alleine in der Schule zu bleiben. Ich hatte Angst und deshalb musste meine Mutter mit in der Schule bleiben. Wurde ihr aber auch genehmigt, und sie durfte in der Klasse hinten in der letzten Reihe mit sitzen. Ist vom Direktor genehmigt worden. Das hat sich dann nachher etwas gelegt, aber ich musste meine Mutter immer sehen, und dann hat sie sich später unten auf dem Hof hingesezt und mir wurde dann genehmigt, dass ich ab und zu mal aus dem Fenster gucken kann, um zu sehen, dass sie noch da ist. Bis sich das dann ganz gelegt hat und dann war's okay.“²³

„Meine Mutter hat ja überhaupt keine Schule besucht. Mein Vater hat auch keine Schule besucht. (...) Meine Großmutter war ja Verfolgte im Krieg und sie hat es mit erlebt, dass die Kinder damals, die Sinti- und Roma-Kinder, aus den Schulen deportiert wurden und die Kinder wurden niemals wieder gesehen, und aus dieser Erinnerung heraus

²¹ S.J., Mann, Sinti, Anfang 20, Hauptschulabschluss, Lehre als Einzelhandelskaufmann wegen Diskriminierung abgebrochen.

²² T.W., Mann, Roma, circa 45 Jahre siehe Anm. 1.

²³ K.L., Frau, Sinti, 62 Jahre siehe Anm. 17.

*hat sie dann ihre Kinder überhaupt nicht in die Schule geschickt, aus Angst die Kinder könnten wegkommen und sie würde ihre Kinder nie mehr wieder sehen.*²⁴

*„Ja, weil meine Eltern mich nicht dorthin geschickt haben. Es ist so, weil sie Angst gehabt haben, mich wegzugeben. Sie hatten den Gedanken, dass sie ihr Kind nicht wiederbekommen. Sie hatten große Angst, weil in der Kriegszeit war es so, dass sie ihre Kinder weggenommen bekommen haben und die Kinder dann in der Gaskammer umgebracht wurden. Und da war noch diese Angst in meinen Eltern, dass sie ihr Kind nicht loslassen wollten und nicht einmal in den Kindergarten schicken wollten, durch diese Angst.*²⁵

Mehrere Befragte geben an, dass ihre Eltern die Förderschule besucht und/oder die Schule nach der 7. bzw. 8. Klasse verlassen haben.²⁶ Einige Befragte, vor allem der dritten Generation, berichten, dass beide Elternteile oder zumindest einer der beiden einen Hauptschulabschluss hat.

Im Vergleich zu der häufig prekären formellen Bildungssituation der Eltern zeigen sich deutliche Entwicklungen unter den Befragten selbst. Nur einzelne der 26- bis 50-Jährigen und eine der unter 25-Jährigen gibt an, die Schulausbildung mit der Grundschule beendet zu haben.

Auffällig ist, dass das Erlernen von Lesen und Schreiben teilweise als ausreichende formelle Bildung, vor allem für Mädchen, angesehen wurde und das Einnehmen der Rolle im Familiensystem den Wert formeller Bildung überlagerte. Dass die hier an zweiter Stelle zitierte junge Roma-Frau – auch auf Wunsch ihres Vaters – inzwischen einen Kurs zum Ablegen des Hauptschulabschlusses besucht und sich auf eine Ausbildung zur Hotelfachfrau vorbereiten möchte, zeigt deutlich, dass der Stellenwert von Bildung in den Familien wächst.

*„Wichtig war, dass die Kinder lesen und schreiben konnten, das war schon wichtig. Dass sie ihre Arbeit machen konnten. Aber meistens haben die Sinti gerade bei Frauen, die haben geheiratet, das war fertig, arbeiten sind sie sowieso nicht gegangen. Dann haben die meistens nur gesagt, ach die heiraten, und die Männer versorgen sie ja doch. Und deswegen haben sie bei Mädels gar keinen großen Wert drauf gelegt. Und die Jungs sind eben gegangen. Wenn die Jungs zur Schule gegangen sind, war gut. Aber es hat keiner auf eine Ausbildung oder irgend so was Wert gelegt, das war nicht.*²⁷

*„Es war so beschlossen. Das ist bei uns nicht so, dass man zur Schule geht überhaupt und es war so beschlossen von Anfang an, dass wir nur die Grundschule fertig machen. (...) Mädchen brauchen so was nicht.*²⁸

²⁴ L.H., Frau, Roma, 32 Jahre, auf zweitem Bildungsweg Fachhochschulreife, ehrenamtlich im Sozial- und Bildungsverein für Sinti und Roma aktiv.

²⁵ D.M., Frau, Roma, Mitte 20, Realschulabschluss, zwei Jahre Abiturstufe, dann Abbruch des Schulbesuchs.

²⁶ Hier ist zu berücksichtigen, dass die allgemeine Schulpflicht in der Bundesrepublik Deutschland bis in die 1960er Jahre mit dem Abschluss der Klasse 8 erfüllt war.

²⁷ I.P., Frau, Sinti, 36 Jahre, Grundschulbesuch, danach Abbruch der Schulausbildung, lebt mit Schwester bei ihrer Mutter.

²⁸ M.J., Frau, Roma, circa 20 Jahre alt, Grundschulbesuch, danach Abbruch der Schulausbildung, holt derzeit ihren Hauptschulabschluss nach.

2.1.3. Bedauern über abgebrochene Bildungskarrieren

Die überwiegende Mehrheit derjenigen, die die eigene Schul- oder Berufsausbildung abgebrochen bzw. trotz eigenständiger Bemühungen die angestrebten Bildungsabschlüsse nicht erreicht haben, bedauert dies heute ausdrücklich.

Als Gründe für einen Abbruch der Schulausbildung werden die Notwendigkeit bzw. das Interesse an der Übernahme einer Aufgabe innerhalb des Familiensystems, sei es in der Unterstützung bei der Arbeit der Eltern außerhalb oder innerhalb der Familie angegeben, aber auch Diskriminierungserfahrungen in der Schule oder die hohe Arbeitslosigkeit verbunden mit der Erwartung als Angehöriger der Minderheit, kaum Chancen auf einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu haben.

„Der Grund dafür war, weil ich dann (überlegt), wo ich 13, 14 war, hab ich angefangen zu arbeiten. Und dann war auch von mir keine Lust mehr, in die Schule zu gehen, und von den Eltern wurde es auch nicht mehr gefördert. Die wollten das auch nicht mehr, für die war interessanter, dass ich Geld verdiene. Ich hab mit 13 Jahren angefangen zu arbeiten.“²⁹

„Manchmal, wenn mir was Spaß gemacht hat, dann hab ich auch geguckt, dass ich da eine gute Note kriege, aber in Mathe war ich eigentlich gar nicht so gut. Und das hat mir dann auch gar keinen Spaß gemacht, da war mir das irgendwo egal. Aber ich muss dazu sagen, ich bekam immer zu Hause gesagt: Du brauchst keine Schule, danach, wenn du raus kommst! Schule ist nur Pflicht und du hast deine Arbeit zu Hause. Du heiratest, kriegst irgendwann selber Kinder und dann ist das dein Leben! So hat man mir das damals gesagt. Wenn ich heute so nachdenke, denk ich, ach Scheiße. Ich hätte gern auch was Gutes gelernt. Ich hätte vielleicht, wer weiß, vielleicht gar keine Kinder, wäre eine Karrierefrau geworden oder, was eigentlich mir Spaß gemacht hätte und eben mein Traum war, Friseurin.“³⁰

„Nach der 8. Klasse, also meine Lehrer wollten gerne, dass ich bis zur 10. Klasse gehe. Konnte ich aber nicht, weil meine Mutter ganz wenig verdient hat. Die hat Treppenhäus-Reinigung gemacht. Uns ging es nicht gut. Wir waren ganz arm, und da gab's ja kein Arbeitslosengeld. Da gab's kein Sozialgeld. Alles so was gab's nicht, und deshalb musste ich aus der Schule raus, um arbeiten zu gehen und meine Mutter zu unterstützen, dass wir leben können. Und dadurch hab ich keinen Beruf erlernt.“³¹

Das Bedauern begründen die meisten der Befragten mit ihren aktuellen Erfahrungen. So nehmen sie wahr, dass sie ohne eine abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung nur geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, die Kommunikation mit gesellschaftlichen Institutionen schwierig ist und die Möglichkeiten der Unterstützung der eigenen Kinder bei ihrem Bildungsweg nicht ausreichen.

„Weil das heutzutage sehr wichtig ist, dass man eine Bildung hat. (...) Das würde ich jetzt noch mal machen, gerne noch mal machen, die Zeit noch einmal einholen. (...) Wir wissen nicht so richtig Bescheid, wo wir fragen können, was uns zusteht, es ist für uns ein bisschen schwierig immer. Durch unsere Schulbildung eben, die wir ja leider

²⁹ T.W., Mann, Roma, circa 45 Jahre siehe Anm. 1.

³⁰ M.S., Frau, Sinti, 45 Jahre siehe Anm. 15.

³¹ K.L., Frau, Sinti, 62 Jahre siehe Anm. 17.

Gottes zu wenig haben. Und da ist es immer besser, wenn jemand dabei ist, der geschult ist. (...) Wir haben es an uns selber schon gespürt, ohne Schulbildung, damals auch schon, ist nicht. Du brauchst das einfach heutzutage. Und die Kinder, die jetzt kommen, die brauchen es noch mehr. (...) Da gibt es auch schon Schwierigkeiten, weil wir unseren Enkelkindern auch nicht so richtig helfen können, weil das ist eben zu schwer, was die da haben.³²

„Und dadurch ist es ja auch gewesen, dass ich immer wieder mitgekommen bin, da ich mir das selber sehr viel beigebracht habe.“

I.P., Frau, Sinti, 36 Jahre

Bis sie 16 Jahre alt war, ging I.P. jedes Jahr mit ihrer Familie und ihrer Verwandtschaft mehrere Monate auf Reisen. Sie hat einen älteren Bruder und drei jüngere Schwestern. Die Jüngste wird geboren als sie 14 ist. Als sie mit 8 Jahren – gemeinsam mit ihrem Bruder – in eine Grundschule eingeschult wird, ist sie nicht besonders motiviert: „Und mit der Schule, das war eigentlich auch, wir sollten gehen, aber man hat kein Verlangen gehabt. (...) Vielleicht auch dadurch, dass wir mit zu vielen Kindern zusammen waren. Weil meistens ist es bei deutschen Kindern so, die gehen von klein auf in den Kindergarten. Die sind das gewöhnt diesen Ablauf, Kindergarten, Schule, Arbeit. Das haben wir als Kinder nicht gekannt. Wir waren immer zusammen, wir waren auf Reise. Da ist, die wenigstens Kinder sind da zur Schule gegangen. Nur die größeren jetzt, die sind ab und zu mal. Wenn wir auf Plätzen gestanden haben, wenn wir bisschen länger waren.“

Ihre Mutter hat gar keine Schule besucht, weil sie lange das einzige Mädchen in der Familie war und sich mit um den Haushalt und die Brüder kümmerte. Ihr Vater hatte eine kurze Zeit der Schulausbildung. I.P. selbst erinnert sich heute, dass das Hauptinteresse ihrer Eltern darauf gerichtet war, dass sie lesen und schreiben lernt: „Sie wollten, dass wir lesen und schreiben lernen auf jeden Fall, aber ne Ausbildung oder so, nee das hat sie eigentlich nicht groß interessiert.“

Auf der Schule, die sie hauptsächlich während der Winterzeit besuchten, waren ihr Bruder und sie die einzigen Sinti. Auch ihr Vater hatte schon dieselbe Schule besucht. Da sie häufig für längere Zeit nicht zur Schule ging, zum Beispiel aufgrund von Reisen, fiel es ihr schwer, sich immer wieder neu einzufinden. Von den Lehrer/-innen wurde sie dann jedoch motiviert und unterstützt, so dass sie im Allgemeinen positive Erinnerungen an die Schule hat. „Ich hab nie in der Schule Probleme gehabt. Gar nicht, also hab ich nicht gekannt. Keine irgendwie rassistische oder dass man irgendwie, dass sie gesagt hätten ‚Ihr seid Sinti‘ oder irgendwas.“ In der Schule war sie mit zwei Nicht-Sinti gut befreundet. Am Nachmittag verbrachte sie ihre Zeit mit ihren Cousinen. Wenn sie auf Reisen waren, übte sie aus eigenem Antrieb Lesen und Schreiben, bis sie es schließlich konnte. Unterstützung von ihren Eltern bekam sie dabei nicht.

„Also ich hab mich immer schon für Bücher interessiert. Und hab versucht, was ich in der Schule so gelernt hab, die ersten paar Buchstaben, Sätze, hab ich einfach immer, wenn wir auf Reise waren, immer mir Bücher vorgenommen. Und irgendwann hab ich

³² L.P., Mann, Sinti, 59 Jahre siehe Anm. 27.

gemerkt, ich kann's. Also ich immer gelesen, gelesen. Hab immer versucht, das zusammenzusetzen, auch nicht mit Schulbüchern, sondern mit normalen Zeitschriftenbüchern. Und dadurch konnte ich dann, als ich nach sieben Monaten wieder zur Schule gegangen bin lesen und vereinzelt Sätze schreiben. Und dadurch ist es ja auch gewesen, dass ich immer wieder mitgekommen bin, da ich mir das selber sehr viel beigebracht habe. Weil ich hatte keinen, der mir in dem Sinne, der mir groß helfen konnte bei Aufsätzen. Dafür ist mein Vater auch zu wenig zur Schule gegangen. Er konnte selber nicht so gut schreiben. Lesen ja, aber schreiben hatte er Probleme. Und daher hab ich sehr viel alleine gemacht.“

Bildung im weiteren Sinne ist den Eltern wichtig. Auf ihren Reisen besichtigte die Familie Museen, Kulturdenkmäler und Gedenkstätten. Die Eltern mütterlicherseits und weitere Verwandte waren im Konzentrationslager Bergen-Belsen inhaftiert, viele von ihnen sind dort umgekommen.

Ein formaler Schulabschluss ihrer Tochter war für die Eltern weniger wichtig. Stattdessen hatte sie einen festen Platz im Familiensystem, den sie nach der Grundschule einnahm. Mit 12 Jahren verließ sie die Schule. Ihr Vater arbeitete zu dieser Zeit als Torfhändler und nahm sie gelegentlich mit auf seine Geschäftsreisen, was sie sehr genossen hat. Ansonsten arbeitete sie mit im Haushalt. Als sie 15 war, wurde ihre jüngste Schwester geboren, um die sie sich wie eine Mutter kümmerte. *„Ich glaub, das ist bei den meisten Sinti sowieso so, dass die Größeren sich um die Kleineren kümmern. Und das war aber auch was Neues. Gerade wenn man jetzt so 14, 15 ist, und dann kriegt man plötzlich wieder so ein Baby. Das war wie ein Spielzeug. Ich wollt die auch nicht hergeben, ich hab sie genommen und dann wollte ich mich nur um sie kümmern.“*

Kurze Zeit später beendete ihre Familie die Reisen. Seitdem gingen ihre jüngeren Schwestern regelmäßiger zur Schule und beendeten sie mit der 8. Klasse. Ihre jüngste Schwester wiederum ging nur wenige Jahre zur Schule, da sie scheinbar als Nesthäkchen eine Sonderrolle hatte. Heute ist sie Arbeit suchend und lebt gemeinsam mit ihrer Mutter, der Vater ist verstorben, und ihrer jüngsten Schwester. Im Rückblick bereut I.P., keine ausreichende Schulausbildung zu haben, um eine Berufsausbildung nachholen oder eine Arbeit aufnehmen zu können: *„Ja, man hat's bereut, weil man in vielen Situationen, wenn man zum Beispiel eine Arbeit sucht, und man soll eine Bewerbung oder irgendwas schreiben, kannst du nichts vorweisen. Du hast die Grundschule verlassen als du noch 12 warst, 11. Und wer will schon dann, eine Arbeit kannst du nicht groß kriegen, also kannst du vergessen. Also daher hätte ich gerne eine Ausbildung gemacht.“*

2.1.4. Bildungsmotivationen

Die stärkste Motivation für eine Schul- und Berufsausbildung liegt in der Perspektive einer finanziell abgesicherten Existenz, das heißt, einen Beruf erlernen zu können, der ein zufriedenstellendes Einkommen garantiert. Dies gibt etwa die Hälfte der 30 Befragten an. Die Mehrzahl von ihnen sind Männer. Vermutet werden könnte, dass sie eine

zentralere Funktion bei der Absicherung des Familieneinkommens durch Erwerbsarbeit haben.

„Also ich möchte eher noch, dass ich einen Beruf erlerne, dass man irgendwas noch, sagen wir mal, auch wenn das Geschäft eigentlich nicht mehr weitergeht, dass man da irgendwie noch eine Alternative hat.“³³

„Ja, und dann war es einfach, dass man gesagt hat, ja Beruf, ich bin mit dem Schrott groß geworden. Aber ich wollte kein Schrotthändler sein. Ich sah für mich persönlich nicht die Zukunft, weil damals war es noch so, dass das ging von der Hand in den Mund, heute König, morgen Bettelmann. (...) Ich konnte mit dieser Sorge nicht umgehen, nicht abends zu wissen, was ich morgen tun muss. Ich bin daran kaputt gegangen, weil ich, eins wusste ich immer, nächsten Morgen muss ich die Miete bezahlen, aber wie, das wusste ich nicht. Deswegen habe ich dann angefangen, in die Abend-schule zu gehen, bin dann nach Frankfurt, hab meinen Minderkaufmann gemacht, habe eine Prüfung vor der Handelskammer abgelegt, habe den Weg des Transportunternehmers eingeschlagen.“³⁴

Mehrere Befragte der zweiten und dritten Generation konnten noch ohne abgeschlossene Schul- und Berufsausbildung ein ausreichendes Einkommen erzielen, sehen jedoch heute für ihre Kinder eine verstärkte Notwendigkeit, sich zu bilden, unter anderem um gesellschaftlich besser integriert zu sein.

„Weil ich habe ja auch Verantwortung meinen Kindern gegenüber. Ich muss versuchen, meine Kinder zu integrieren, versuchen, dass meine Kinder ihren Stand haben, meinen Kindern eine Lehre ermöglichen, damit meine Kinder Spaß dran haben. Ich habe drei Söhne. Die sollen ja mal was lernen und die Schulbildung ist sehr, sehr wichtig, ja.“³⁵

Für mehrere Befragte ist Bildung auch eine Chance der Selbstbildung, die sie befähigt, sich selbstverständlicher und vor allem selbstbewusster in der Gesellschaft zu bewegen. Sie sahen und sehen darin eine Möglichkeit, ihr Selbstwertgefühl, ausdrücklich auch gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, zu stärken.

„Ne, das war es dann nicht mehr und für mich selber war es dann einfach, dass ich deutsche Schule gemacht habe. Ich habe sie so gut gemacht, wie ich konnte, habe aber auch dann gleich mit 18, 19 gemerkt, dass das viel zu wenig ist, dass das Leben viel mehr Bildung braucht als das, was wir im Moment so hatten. Ja, mit Lesen, Schreiben, Rechnen, Erdkunde, bla bla bla, das war viel, viel zu wenig. Das hast du in jeder Unterhaltung gemerkt. Jedes Fremdwort, das ich nicht kannte, bin ich nach Hause gerannt, habe im Duden nachgelesen, was für ein Fremdwort, was das bedeutet, was ist relativ, was ist subjektiv und und und. Ich wollte das wissen, weil wenn du am Tisch saßest mit anderen zusammen und die haben geredet, ich kam mir vor wie ein Dummer und das war für mich ein Minderwertigkeitsgefühl, das wollte ich nicht, ja.“³⁶

³³ A.N., Mann, Sinti, 21 Jahre siehe Anm. 18.

³⁴ B.F., Mann, Sinti, 57 Jahre, siehe Anm. 13.

³⁵ E.F., Mann, Sinti, 31 Jahre, Hauptschulabschluss, keine Berufsausbildung, Zulassung für Dachbeschichtung, eigene Firma, verheiratet, drei Söhne.

³⁶ B.F., Mann, Sinti, 57 Jahre siehe Anm. 13.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Bildungsmotivation ist unbedingt darauf zu verweisen, dass der Erfolg bzw. Misserfolg hinsichtlich einer zufriedenstellenden Berufstätigkeit nach den Erfahrungen der Befragten nicht zwangsläufig mit den formalen Bildungsabschlüssen übereinstimmt. Zum einen gibt es, wie weiter oben bereits erwähnt, mehrere männliche Befragte, die auch ohne Schulabschluss erfolgreich erwerbstätig sind. Allerdings ist anzumerken, dass die abgebrochenen Bildungskarrieren zum Teil mit Diskriminierungserfahrungen begründet werden. Zum anderen gibt es mehrere Befragte beiderlei Geschlechts, die trotz Schul- und Ausbildungsabschluss auf staatliche Unterstützungsleistungen angewiesen sind. Einige von ihnen nehmen dies, weil sie keine Anstellung fanden, als Folge von Antiziganismus der Mehrheitsgesellschaft wahr.

„Ja, ich habe einen Realschulabschluss gemacht, aber ich kann damit nichts anfangen, weil ich keine Arbeit finde. Wenn ich mich irgendwo vorstelle oder so und dann auch sage, dass ich eine Roma bin, dann heißt es: ‚Ja, wir denken noch darüber nach und Sie bekommen von uns noch Bescheid.‘ Von wegen, gar nichts. Ich bin arbeitslos. Er hilft mir nicht, der Realschulabschluss. Wenn man Zigeuner ist, kann man damit nichts anfangen, ist man abgestempelt.“³⁷

2.1.5. Kindergartenbesuch

Knapp ein Drittel der Befragten hat einen Kindergarten³⁸ besucht. Auffällig ist hier eine Verschiebung innerhalb der Generationen. Vor allem in der ersten Generation haben nur einzelne Befragte den Kindergarten besucht. Von den Jüngeren hat fast die Hälfte ein Jahr oder länger im Kindergarten verbracht. Die Mehrheit derjenigen, die keinen Kindergarten besucht haben, verweist darauf, dass es für ihre Eltern keinerlei Notwendigkeit gab, da die Betreuung der Kinder zu Hause gewährleistet war. In diesen Familien wurde der Kindergarten vor allem als Betreuungsangebot wahrgenommen und nicht als Bildungsangebot. Einige Befragte geben an, dass der Kindergarten als eine Institution, die auf die Bedürfnisse, Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten ist, von ihren Eltern abgelehnt wurde. Die jüngste Generation der 14- bis 25-Jährigen ist tendenziell bezogen auf ihre eigenen Kinder dem Kindergarten gegenüber positiv eingestellt.

„Ja, das ist kurz zu erklären. Meine Eltern wollten das einfach nicht. Die haben gesagt, bei uns ist das nicht so und bei uns gehen die Kinder nicht in den Kindergarten. Also bin ich gleich in die Schule gekommen. Kindergarten gab's nicht, weil die Mama war ja zu Hause oder der Vater. Irgendwer war immer zu Hause und dann waren wir halt bei dieser Person. Da brauchten wir keinen Kindergarten.“³⁹

„Weil meine Mutter der Meinung war, ich bräuchte nicht in den Kindergarten gehen und das wär nur was, was die Deutschen machen, in Kindergarten die Kinder bringen. Das

³⁷ D.M., Frau, Roma, Mitte 20 siehe Anm. 25.

³⁸ Da in den Interviews ausschließlich der Terminus Kindergarten benutzt wurde und es keinerlei Verständnisnachfragen seitens der Interviewten gab, wird auch im Folgenden von Kindergarten gesprochen und davon ausgegangen, dass hier auch der Besuch von Kindertagesstätten (Kitas) einfließt.

³⁹ K.K., Mann, Sinti, Anfang 20, in Österreich geboren, in Deutschland aufgewachsen, Hauptschulabschluss, abgeschlossene Berufsausbildung als Bürokaufmann, verheiratet, ein Kind.

brauchen wir Sinti nicht und das reicht, wenn ich halt auf den Spielplatz geh. Da hab ich auch Kinder und den Kindergarten brauch ich nicht, da werd ich halt deutsch erzogen, und das wollte sie halt vermeiden.“⁴⁰

„Nein, ich würde meine Kinder natürlich in den Kindergarten schicken, natürlich auch früher. (...) Die sollen ja auch was lernen, finde ich und die sollen ja auch Leute kennen lernen und so, die sie noch nicht gesehen haben, noch nie in ihrem Leben gesehen haben. Na klar werde ich die Kinder in den Kindergarten schicken, auch in die Schule schicken.“⁴¹

2.1.6. Schulwechsel

Einige Befragte berichten von erschwerten Lernbedingungen auf Grund häufiger Reisen oder mehrmaliger Umzüge der Familie während der Schulzeit. Insbesondere der damit verbundene häufige Schulwechsel wird negativ erwähnt. Aktuell reist die überwiegende Mehrzahl aus religiösen Anlässen ausschließlich außerhalb der Schulzeit. Einige Befragte schildern, dass ihre Eltern das Reisen eingestellt hätten, um ihnen einen regelmäßigen Schul- bzw. Ausbildungsbesuch zu ermöglichen. Insgesamt spielt das Reisen während der Schulzeit, vor allem in der dritten Generation, in Bezug auf die Wahrnehmung von Bildungschancen kaum noch eine Rolle.

2.1.7. Zusammenfassung zum Stellenwert von Bildung

Die hier präsentierten Ergebnisse der qualitativen Auswertung von 30 Interviews zeigen, dass der Stellenwert von formalen Bildungsabschlüssen individuell und familiär variiert. Nach wie vor ist neben der formellen Bildung die innerfamiliäre (Aus-)Bildung und Übernahme familiärer Pflichten von Bedeutung. Ohne Zweifel lässt sich jedoch feststellen, dass der innerfamiliäre und persönliche Stellenwert von formeller Bildung im Laufe der letzten Jahrzehnte gewachsen ist und voraussichtlich weiter wachsen wird.

Auch das persönliche Engagement für Bildung ist in der zweiten und dritten Generation nachweislich gestiegen. Darüber hinaus ist vor allem in der dritten Generation eine zunehmende Unterstützung bei den Bildungsbemühungen durch die Familie zu beobachten, verbunden mit einem höheren Schulbildungsgrad der Elterngeneration. Allgemein ist festzuhalten, dass die familiäre Unterstützung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn überaus wichtig ist, in den meisten der hier ausgewerteten Biographien jedoch nicht ausreichte bzw. nicht ausreichend durch außerfamiliäre Angebote ergänzt wurde, um die Befragten zu einem Schulabschluss zu führen.

Hier ist darauf hinzuweisen, dass die Befragten in einer besonders schwierigen Bildungssituation leben und aufwachsen. Prägend sind hier neben den anhaltenden Dis-

⁴⁰ K.E., Frau, Sinti, zweite Generation, Realschulabschluss und Einzelhandelskauffrau, war als Filialleiterin in verschiedenen Bereichen der Modebranche tätig, verheiratet, ein Sohn.

⁴¹ L.O., Frau, Sinti, 20 Jahre, Förderschule, dann hauswirtschaftliche Berufsfachschule, Hauptschulabschluss, Berufsausbildung: Einzelhandelskauffrau (aufgrund von Diskriminierung abgebrochen), zurzeit als Bürokauffrau tätig.

kriminierungserfahrungen in den Bildungsinstitutionen (die im folgenden Kapitel dargestellt werden) die Bildungsbiographien der Eltern und Großeltern der Befragten sowie das weitestgehende Fehlen motivierender Bildungskarrieren im familiären Umfeld, verbunden mit der erfahrenen Chancen- und Perspektivlosigkeit am Arbeitsmarkt. Viele Bildungsbiographien von Eltern, Großeltern und Urgroßeltern der Befragten sind geprägt von den Erfahrungen der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik. Ängste und Misstrauen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen sind nach wie vor präsent und die eigenen Unterstützungsmöglichkeiten nehmen sie im Hinblick auf die Schulbildung der Kinder als stark eingeschränkt wahr. Des Weiteren sind die familiären Bildungsbiographien von traditionell verankerten ökonomischen wie familiären Strukturen bestimmt, die unabhängig von formalen Bildungsabschlüssen funktioniert haben bzw. nach wie vor funktionieren. Vor diesem Hintergrund wurde bzw. wird das Erlernen grundlegender Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben in den Familien teilweise als ausreichend angesehen.

Gleichwohl zeigen die hier dargestellten Befunde, dass das Bewusstsein über die Notwendigkeit einer abgeschlossenen Schul- und Berufsausbildung als Voraussetzung für ein ausreichendes Erwerbseinkommen in den letzten Jahrzehnten gewachsen ist. Schul- und Ausbildungsabbrüche werden aus heutiger Sicht mehrheitlich bedauert. Neben ihrer Bedeutung für die Erwerbsbiographie ist für Einzelne Bildung auch eine Voraussetzung für die Selbstbehauptung in der Mehrheitsgesellschaft.

„Wir haben keine Probleme auf der Schule gehabt, weil wir immer so viele waren.“

D.C., Frau, Sinti, 19 Jahre

Sie ist die Älteste von sieben Geschwistern und wuchs gemeinsam mit mehreren anderen Sinti-Familien in ihrem näheren Umfeld auf. Einen Kindergarten besuchte sie nicht, weil „von unserer Gegend ging keiner in den Kindergarten“. Sowohl auf der Grundschule als auch auf der weiterführenden Schule war sie immer mit vielen anderen Sinti zusammen. „Das war auch immer schön, wir haben keine Probleme auf der Schule gehabt, weil wir immer so viele waren.“ Sie war an der Grundschule durchaus auch locker mit Nicht-Sinti befreundet, verbrachte mit ihnen jedoch keine Freizeit außerhalb der Schule. Grundsätzlich hat sie sehr positive Erinnerungen an ihre Grundschulzeit. Hilfe bei den Hausaufgaben bekam sie in der Familie.

In der weiterführenden Schule fühlte D.C. sich von einigen Lehrer/-innen als Sintizza zum Teil anders behandelt als ihre Mitschüler/-innen. „Das war, wenn wir Sinti in der Pausenhalle alle zusammen gestanden haben, wir waren ja mindestens zwanzig Stück immer, dann haben immer zwei, drei Lehrer sich schon abgesprochen, dass sie auf uns besonders achten und wenn in der anderen Ecke zehn Nicht-Sinti gestanden haben, da hat keiner drauf geachtet.“ Die Frage, ob sie in der Schule diskriminiert worden sei, verneint sie jedoch.

Unterstützungsangebote seitens der Schule, wie Hausaufgabenhilfe am Nachmittag, brauchte sie nicht oder wollte sie nicht wahrnehmen. Lieber verbrachte sie die Zeit zu Hause bei ihrer Familie, die für sie nach wie vor von großer Bedeutung ist.

Sie besuchte eine Berufsschule. Nach einem Jahr verließ sie jedoch diese Schule und machte ihren Realschulabschluss. Eigentlich wollte sie damals im Kindergarten arbeiten, *„aber weil wir jetzt hier auf dem Dorf wohnen, hätte ich die Ausbildung zwei Jahre länger machen müssen und dann habe ich das doch nicht mehr gemacht.“* Inzwischen arbeitet sie in einem Laden einer großen Lebensmittelkette in der Nähe ihres Wohnhauses und möchte in naher Zukunft eine Ausbildung als Einzelhandelskauffrau beginnen. Der erste Kontakt zu ihrer heutigen Arbeitsstelle entstand während eines sechswöchigen Schülerpraktikums.

Über die Schulbildung ihrer Eltern weiß D.C. nur, dass diese auch gemeinsam mit vielen anderen Sinti, aber eher unregelmäßig, *„nicht unbedingt immer“*, in die Schule gegangen sind und keinen Abschluss haben. Ihr Vater ist selbständig, *„macht alle Arbeiten rund ums Haus, Gartenarbeit und so was.“* Ihre Mutter ist Hausfrau.

Das Familienleben ist ihr sehr wichtig. Schon früh musste sie im Haushalt mithelfen und auf ihre Geschwister aufpassen, was sie als selbstverständlich ansieht und gerne tut. Einmal im Jahr geht die gesamte Familie auf Reise, worauf sie sich jedes Mal sehr freut: *„Reise ist immer was ganz, ganz Schönes, da fahren wir jedes Jahr mit alle Mann zusammen, da freut sich auch jeder schon das ganze Jahr drauf. Wir fahren dann alle zusammen raus mit unseren Wagen. Wir sind dann zehn Familien meistens, manchmal mehr.“*

2.2. Erfahrungen in Bildungsinstitutionen

In diesem Abschnitt werden die allgemeinen Befunde präsentiert und beispielhaft illustriert, die aus den 30 Interviews hinsichtlich der Erfahrungen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen gewonnen wurden. Gefragt wurde im Einzelnen nach den Erfahrungen im Kindergarten, in der Schule und in der Berufsausbildung. Leider liegen zu Letzterem nur vereinzelte Aussagen vor, da nur wenige der Befragten eine Berufsausbildung begonnen bzw. abgeschlossen haben.

2.2.1. Kindergarten

Sofern die Befragten sich an ihre Zeit im Kindergarten erinnern können, berichten sie von positiven Erlebnissen. Einzig ein Mädchen der dritten Generation erzählt, dass sie den Kindergarten nach wenigen Wochen wieder verlassen hat, weil sie lieber bei ihrer Mutter bleiben wollte. Eine weitere Ausnahme bildet ein Mann der zweiten Generation, der sich als Sinto dort fremd gefühlt und daraufhin den Kindergarten wieder verlassen hat.

„Ja, ich denke mal, vielleicht nur eine Woche, dann bin ich abgehauen. Ich kam mit den Gepflogenheiten nicht zurecht, weil das für mich fremd war. Aus meiner Familie raus, in eine fremde Welt mit anderen Menschen, mit anderen Kindern und dann Ablauf und Schlafen, Kinderschlafen, ich bin immer abgehauen, wenn es ans Schlafen ging, ich hatte Angst, ich hatte Hemmungen und hatte Komplexe, Minderwertigkeitskomplexe.“

Wie integriere ich mich da, ich war immer so, das war auch so das Gefühl, als Sinto, du bist immer schlecht angesehen, ja, bist, weiß nicht, anders.“⁴²

2.2.2. Schule

Ein auffällig anderes Bild als vom Kindergarten zeigen die Aussagen über die Schule. Mehr als zwei Drittel der Befragten berichten von individueller Diskriminierung, Vorurteilen gegenüber der Minderheit und dem Gefühl, anders behandelt zu werden als die Mehrheit. In einzelnen Fällen begannen diese Erfahrungen erst nach der Grundschulzeit. Unabhängig davon sind alle Schultypen betroffen, wobei die Förderschule eine Sonderstellung einnimmt, auf die weiter unten noch genauer eingegangen wird. Auffällig ist, dass deutlich mehr Männer von individuellen Diskriminierungserfahrungen berichten als Frauen.⁴³ Am häufigsten waren oder sind die Befragten verbalen Herabsetzungen in Verbindung mit Vorurteilen gegenüber „Zigeunern“ und antiziganistischen Beschimpfungen bis hin zu rechtsextremen Aussagen durch ihre Mitschüler/-innen ausgesetzt, in deren Folge es teilweise auch zu tätlichen Übergriffen und Auseinandersetzungen kommt.

„Das war eigentlich mehrmals. Das ist immer fast dasselbe, dass die Leute dann kommen, wenn sie hören, dass wir Sinti sind, dass sie sagen ‚Du dreckiger Zigeuner‘. Das war ja in jeder Schule und in jeder Klasse so, kann man sagen, dass die gesagt haben, ‚du dreckiger Zigeuner‘. Dann haben wir uns gegenseitig, ich hab mich wieder gewehrt dagegen und wieder und wieder und dann kamen auch meistens die Lehrer dazwischen und haben uns auseinander genommen und haben eigentlich auch nichts so gemacht, wer Schuld hat oder nicht. Die haben uns eigentlich nur auseinander genommen und haben gesagt, wir sollen uns dann irgendwo hinsetzen oder aufhören damit.“⁴⁴

„So und dann hab ich halt das Problem gehabt, jetzt wussten ja die Kinder in meiner Klasse, dass ich Sintizza bin, und dann haben sie mich natürlich gehänselt. (...) Na, die haben halt immer gesagt ‚die ‚Zigeuner sind dreckig und die klauen‘ und ‚das hätten sie gar nicht gedacht, dass ich eine bin‘ und es war halt schon für mich ganz schlimm, weil ich das nicht wollte.“⁴⁵

„Also da war mal ne Geschichte, da war ein Junge, wir haben Fußball gespielt. Und weil ich halt besser als er gewesen war, hat er gesagt ‚Scheiß Zigeuner und hier und foulen und alles‘. Ich hab erstmal nicht hingehört, aber dann hat er übertrieben und hat nicht mehr aufgehört. Haben uns bisschen gestritten und haben uns bisschen gekloppt. Da war ich noch klein. Ja, und obwohl er Schuld hatte, hab ich die Schuld bekommen, weil er blond ist und ich dunkel halt. Das ist so eine Geschichte.“⁴⁶

„In der Schule war ich relativ gut, war aber trotzdem Opfer von Diskriminierungen. Besonders in der Grundschule, erste bis vierte Klasse. Da war man halt bei den Deut-

⁴² B.F., Mann, Sinti, 57 Jahre siehe Anm. 13.

⁴³ Anhaltspunkte zur Erklärung dieser Ungleichverteilung unter den Geschlechtern ergeben sich anhand der vorliegenden Auswertung nicht.

⁴⁴ G.G., Mann, Sinti, 37 Jahre siehe Anm. 16.

⁴⁵ K.E., Frau, Sinti, zwischen 30 und 40 Jahre alt siehe Anm. 40.

⁴⁶ A.N., Mann, Sinti, 21 Jahre siehe Anm. 18.

*schen nicht so angesehen, wenn das raus kam, dass man ein Sinto war bzw. Zigeuner und die haben einen dann gehänselt und auch blöde Sprüche abgegeben, wie zum Beispiel, dass wir keine Häuser haben, dass wir im Dreck schlafen, ja, dass wir halt minderwertig sind.*⁴⁷

Etwa die Hälfte der Befragten spricht in den Interviews über Diskriminierung, Vorurteile bzw. Andersbehandlung der Minderheit seitens des Lehrpersonals. Gegenüber der Schülerschaft ist dies ein etwas schwächerer Befund, der angesichts der Rolle und Funktion des Lehrpersonals jedoch nicht weniger bedenklich ist. Die Befragten der ersten Generation, die in den 1950er und 60er Jahren zur Schule gegangen sind, berichten vorwiegend von abwertenden Aussagen über Intelligenz und Leistungsfähigkeit bis hin zu Schlägen⁴⁸ und ungerechter Bewertung, durch die das ohnehin vorhandene Misstrauen gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft negativ bestätigt wurde.

*„In der Schule hatte ich eine Klassenlehrerin, die hieß, weiß ich heute noch, P., Frau P., die hat ganz klar zu mir damals gesagt, du bist Zigeuner, du bist nicht viel wert, ich soll meine Ohren waschen, soll mich waschen und soll meinen Eltern Bescheid sagen, dass sie mich gescheit anziehen sollen und aus mir wird sowieso nie etwas. Das hat sich dann noch mal wiederholt, als ich später in der 8. Klasse war, hat dann mein, damals mein Lehrer gesagt, 'Du bist ein Zigeuner, aus dir wird nichts, aus euch wird sowieso nie etwas'.*⁴⁹

*„Ja, in der Schule sowieso, von den Lehrern diskriminiert. Der eine Lehrer hat meine Schwester im Schrank eingesperrt gehabt. Zur Strafe. Und mich hat der eine Lehrer mit dem Rohrstock geschmissen und hat mich hier am Auge getroffen. Dann hab ich die Mama geholt, und dann haben wir den Lehrer und die Direktorin gejagt. (...) Wir waren doch sowieso alle vorbelastet, jetzt meine Generation. Von den Alten, die haben uns doch immer erzählt vom KZ, was sie mit den Deutschen mitgemacht haben. Da waren wir doch aber immer misstrauisch gewesen und haben aufgepasst, dass uns nichts passiert.*⁵⁰

Die betroffenen Befragten der zweiten Generation berichten zum Teil noch von antiziganistischen Beschimpfungen, Benachteiligungen und Vorurteilen seitens der Lehrerschaft:

*“(...) und daraufhin war die Lehrerin halt so schlecht zu mir geworden, dass sie dann in der Klasse halt auch über Sinti hergezogen hat und gesagt hat 'die Zigeuner, die stinken und die sind dreckig'. Und da wollt ich nicht mehr in die Schule gehen, weil es hat mir so wehgetan, dass ich hab dann gesessen und geweint.*⁵¹

„Das war halt an der Schule öfters mal so, wenn mal irgendwie Ärger oder so was war, dann hieß es gleich von außerhalb: Jetzt müsst ihr aufpassen. Hat ein anderer Lehrer

⁴⁷ K.K., Mann, Sinti, Anfang 20 siehe Anm. 39.

⁴⁸ Hierbei ist zu beachten, dass in der BRD so genannte Körperstrafen in den Schulen erst seit Anfang der 1970er Jahre nach und nach verboten wurden und durchaus Erziehungsmittel im schulischen Alltag waren.

⁴⁹ B.F., Mann, Sinti, 57 Jahre siehe Anm. 13.

⁵⁰ D.D., Mann, Sinti, 59 Jahre, Schulabbruch mit 14 Jahren, Geschäftsmann, engagiert in der Bürgerrechtsarbeit.

⁵¹ K.E., Frau, Sinti, zwischen 30 und 40 Jahre alt siehe Anm. 40.

mal gesagt: ‚Jetzt müsst ihr aufpassen. Wenn der ärgerlich wird, dann holt der seine ganze Verwandtschaft, dann stehen hier 100 Mann bewaffnet.‘ Und so Sachen haben die erzählt in der Schule.⁵²

In der dritten Generation verändert sich das Bild etwas. Hier sind einzelne Befragte zwar ebenfalls von antiziganistischen Beleidigungen seitens der Lehrer/-innen betroffen, die Mehrzahl berichtet jedoch von starker Demotivation durch bestimmte Lehrpersonen bzw. einem generellen und schwer fassbaren Gefühl des Andersbehandeltwerdens und der emotionalen Ablehnung.

„Ja, also das meiste was mir jetzt im Nachhinein auffällt, wenn irgendetwas war, da sind dann immer ich und mein Bruder, ich weiß jetzt nicht ob nur, weil wir Sinti sind, aber es kam mir schon so vor in vielen Situationen, dass die gleich zuerst auf mich und meinen Bruder zugegangen sind, obwohl andere daran beteiligt waren, und ich und mein Bruder nix mit dem Zeug zu tun hatten miteinander.“⁵³

„Na, es war was, wenn Nicht-Sinti was gefragt haben im Unterricht, wenn sie mitten im Unterricht geredet haben, haben die Lehrer nicht so schnell gezankt, als wenn ich was gesagt hab.“⁵⁴

„Also paar Lehrer sind eigentlich gut damit umgegangen. Die wussten viel Bescheid über die Sinti. Aber wiederum manche, die waren, die hatten eine Abneigung, eine richtige Abneigung. Das hat man auch gemerkt. Die haben das zwar nicht direkt gesagt, aber das hat man halt gemerkt. Der hat andere Schüler bevorzugt. Man hat das halt gemerkt dann.“⁵⁵

Einzelne aus allen Generationen berichten von starken inneren Konflikten, wenn ihre Zugehörigkeit zur Minderheit in der Schule nicht bekannt war, das „Zigeuner“-stereotyp jedoch vor allem mit abwertenden Aussagen im Unterricht thematisiert wurde. Hier stehen Heranwachsende unter dem starken psychischen Druck, sich zu einem fast übermächtigen, da nicht in Frage gestelltem stereotypen Bild einer Gruppe von Menschen, der sie angehören, verhalten zu müssen.

„Es gab da mal eine Situation in der 6., 7. Klasse, wo das Thema Zigeuner zur Sprache kam. Natürlich weiß man aus der Literatur, dass damals immer Zigeuner oder Hexen, Zauberer, also immer negativ, Kinder klauen etc. etc., das war so ein Thema in der Klasse. Jetzt wusste ich, dass ich Sinti bin. Ich wusste auch was mit dem Begriff Zigeuner anzufangen, aber irgendwie als Kind hätte ich mich eigentlich damit nicht auseinandergesetzt. Aber es ist mir aufgefallen, dass ich mich plötzlich sehr bedrückt gefühlt habe in dieser Klasse. Ich habe mich fokussiert gesehen, obwohl niemand wusste, dass ich Sinti bin. Aber ich habe gedacht, jetzt irgendwann müssen die mal auf dich kommen, hab mich dann zurückgezogen. (...) Also ich habe gemerkt, dass ich mich eigentlich nicht mit diesem Bösen, das da vorne gelehrt wurde, identifizieren will.“⁵⁶

⁵² U.H., Mann, Roma, Ende 20 siehe Anm. 12.

⁵³ S.J., Mann, Sinti, Anfang 20 siehe Anm. 21.

⁵⁴ D.C., Frau, Sinti, 19 Jahre, Realschulabschluss, Arbeit im Einzelhandel und Aussicht auf Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau.

⁵⁵ A.N., Mann, Sinti, 21 Jahre siehe Anm. 18.

⁵⁶ M.S., Mann, Sinti, 58 Jahre siehe Anm. 15.

Immerhin knapp ein Drittel der Befragten gibt diskriminierende und demotivierende Erfahrungen als Grund für die abgebrochene Schulausbildung an. Mehrere wurden vor diesem Hintergrund zu so genannten Problemschülern und kamen aus der Spirale von Aktion und Reaktion nicht mehr heraus.

„Es ist so, zum Beispiel, ich hab noch dazu im Gymnasium zwei Jahre gemacht und ich hätte noch Abitur machen können. Aber durch einen Lehrer konnte ich es nicht machen, weil er mich ständig im Auge gehabt hat (...). Und dann hat er gesagt: ‚Sie sind nicht fähig, Abitur zu machen.‘ Ja, und dann musste ich es abbrechen. Ich hab es zwei Jahre lang gemacht und dann habe ich es abgebrochen, durch diesen Lehrer, der mich terrorisiert hat und in der ganzen Klasse bloßgestellt.“⁵⁷

„Bin ich in die sechste Klasse gegangen. Da war ich solange, bis ich mich hab mit dem Lehrer seinen Sohn gehauen. Der hat mich auch dauernd gehänselt, (...). Na, Zigeuner und dreckig und so. Na, dann hab ich dem eine gewatscht. Dann hat der Lehrer mich gewatscht. Dann hab ich gewartet bis die Pause war, bin ich ins Klassenzimmer, hab mein Buch genommen, hab mich entlassen, Stempel drauf, raus, nach Hause. Da war ich zu Hause.“⁵⁸

„Ja, kann ich sogar noch sehr gut sagen, etwa im Englischunterricht. (...) Ich hatte immer wieder reingeredet und Mist gebaut, wie halt eben Jugendliche sind, und da hat sie sich umgedreht und hat gesagt: ‚Wenn ich so darüber nachdenke, hat der Hitler recht gemacht.‘ Und da bin ich ausgerastet. Ich hab es auch ehrlich nicht bereut, ihr eine Ohrfeige zu geben und ich hab nicht bereut, von der Schule zu fliegen, weil so was macht man nicht, respektlos gegenüber unseren Vorfahren, respektlos gegenüber Sinti und Roma, und das finde ich einfach nicht korrekt.“⁵⁹

Etwa ein Drittel der Befragten berichtet über einzelne motivierende, einfühlsame, fördernde und auch Partei ergreifende Lehrpersonen, die zum Teil einen entscheidenden Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf hatten. In Einzelfällen gab es auch Mitschüler/-innen, die eine solche Position hatten.

„Ich hab mal einen Tag keine Lust gehabt und es war Englisch dran und die Lehrerin wollte jetzt unbedingt, dass ich an die Tafel gehe und was schreibe und ich habe mich dagegen gesträubt. Dann ist sie aufgestanden und hat angefangen zu schreien: ‚Ich soll jetzt machen, ich hab nichts zu sagen, ich bin nur ein Schüler‘ und ich bin aufgestanden und hab den Hitlergruß gemacht und hab laut gerufen: ‚Sieg Heil‘. Das weiß ich noch genau. Das ist eine Situation, die habe ich im Kopf behalten. Die Lehrerin hat es komischerweise mit Humor genommen und mit der hab ich, die hab ich erst vor kurzem getroffen, und mit der hatte ich seit der Situation ein sehr gutes Verhältnis. Die hat mir auch einmal sehr aus der Patsche geholfen.“⁶⁰

„Ich hatte da eine Lehrerin gehabt, mit der hab ich bis heute immer noch Kontakt. Also wir schreiben uns und das war eine sehr nette Lehrerin. Die hatte das auch gewusst und von der hab ich mich überhaupt nicht benachteiligt gefühlt. Die hat mich, im Ge-

⁵⁷ D.M., Frau, Roma, Mitte 20 siehe Anm. 25.

⁵⁸ S.I., Mann, Sinti, circa 70 Jahre, Grundschulbesuch, arbeitete als Kraftfahrer, Musiker und Bauarbeiter, verheiratet, drei Kinder, engagiert in der Bürgerrechtsarbeit.

⁵⁹ S.J., Mann, Sinti, Anfang 20 siehe Anm. 21.

⁶⁰ K.K., Mann, Sinti, Anfang 20 siehe Anm. 39.

*genteil, die hat mir ja noch Nachhilfeunterricht gegeben in Mathematik, und von der hatte ich überhaupt nicht das Gefühl. Und die hat dann auch immer zu mir gesagt, du hast es ja schon immer so schwer gehabt auch wegen deiner Herkunft und du hast ja schon immer so zu kämpfen gehabt.*⁶¹

Die hier dargestellten Erzählungen verdeutlichen, wie motivierend und stärkend Unterstützungsleistungen seitens des Lehrpersonals sind und wie gut diese angenommen werden. Dass sie dennoch nicht in jedem Fall zu einem formalen Abschluss führen, verweist auf die Vielschichtigkeit der Bildungsproblematik.

Zu außerfamiliären oder außerschulischen Unterstützungsangeboten, die von den Befragten genutzt wurden oder werden, liegen leider kaum Aussagen vor. Einzig ein Mädchen der dritten Generation, die auf eine Förderschule geht und am Nachmittag in einem Nachbarschaftszentrum kostenlose Nachhilfestunden durch Studenten bekommt, berichtet davon, wie diese ihr geholfen haben, sich in einzelnen Schulfächern zu verbessern. Es ist zu vermuten, dass gerade solche Angebote helfen könnten, die Lücke zu füllen, die den Berichten zur Folge weder durch die Familien noch durch die Ausbildungsinstitutionen geschlossen werden können.

„Sie entscheidet, ich akzeptiere.“

B.I., Frau, Roma, 19 Jahre

Die heute 19-Jährige Roma-Frau besuchte keinen Kindergarten. Zunächst ging sie in die Grundschule, kam jedoch nach einem Jahr auf die Förderschule. Dort traf sie auf weitere Sinti. Zu Mitschülern und Lehrern hatte sie ein gutes Verhältnis. Wenn der Schulstoff ihr manchmal zu schwierig war, bekam sie Hilfe von ihrer Klassenlehrerin. Zu Hause nutzte sie eine Zeit lang die Nachhilfestunden ihrer Schwester, um Unterstützung zu bekommen. Ihre Mutter ist Analphabetin und konnte ihr kaum helfen, außer in Rechnen ein wenig. Ihren Vater kennt sie nicht, da die Eltern seit ihrer frühesten Kindheit getrennt leben.

Sie erinnert sich gern an ihre Schulzeit: *„Meine Schulzeit war eigentlich sehr gut. Ich kann mich nicht beklagen über meine Schulzeit. War sehr schön. Wenn ich die Zeit zurückdrehen könnte, wär ich noch heute gern zur Schule gegangen.“*

In der Pubertät sorgte ihre Mutter sich um sie und sah es teilweise lieber, wenn sie nicht zur Schule ging, sondern zu Hause blieb. *„Die hat auch manchmal zu mir gesagt, ich soll nicht in die Schule gehen. (I: Und wieso nicht?) B: Ich weiß es nicht. Die hat gesagt, ‚Guck mal wie früh es ist. Du siehst ja gar nichts. Es ist noch dunkel draußen‘. Dann habe ich gesagt, ich will zur Schule gehen. Ich bin ja ein halbes Jahr nicht zur Schule gegangen, wegen meiner Mutter, die hat mich nicht gelassen. Und dann kam Bußgeld und dann bin ich wieder zur Schule gegangen. (I: Und kannst du dir vorstellen, warum deine Mutter dich nicht zur Schule gelassen hat?) (...) B: Wegen den Jungs.“*

Trotzdem ging sie bis zur 10. Klasse zur Schule und fühlte sich dort nach eigenen Aussagen wohl, bis sie in einen Konflikt mit ihrem Lehrer geriet, der letztlich damit

⁶¹ K. E., Frau, Sinti, zweite Generation siehe Anm. 40.

endete, dass sie ein halbes Jahr vor dem Abschluss der Schule verwiesen wurde: *„Weil der Lehrer mich nicht gemocht hat, und ich die ganze Zeit so komisches Zeug an die Tafel geschrieben habe. (I: Und was hast du zum Beispiel geschrieben?) B: ‚Fuck You‘ (I: Ach so. Und der Lehrer fand das nicht so lustig?) B: Der hat mich auch provoziert öfters. Ich durfte zum Beispiel im Unterricht nicht reden, wenn ich zum Beispiel meine Nachbarin gefragt habe, wie das geht, weil ich hab das ja manchmal nicht kapiert, hat er die ganze Zeit gemeckert, dass ich den Unterricht stören würde. (I: Und jetzt hast du da keinen Abschluss?) B: Nein.“*

Der Schulkonflikt scheint einer doppelten Überforderungssituation geschuldet zu sein. Zum einen war sie mit den Ängsten ihrer Mutter konfrontiert und zum anderen mit Leistungs- und Verhaltensanforderungen, die sie unter Druck setzten. Dass sie nun keinen Abschluss hat, bedauert sie einerseits, nimmt es andererseits jedoch als gegeben hin: *„Es war schade. Aber man kann das nun nicht mehr ändern.“* Die Entscheidungen ihrer Mutter hinsichtlich ihres Schulbesuchs hinterfragt sie nicht: *„(I: Meinst du, dass deine Mutter das so richtig gemacht hat? Denkst du, dass es okay so war?) B: Das ist ja ihre Entscheidung. (I: Und du musstest das so hinnehmen?) B: Ja. Sie entscheidet, ich akzeptiere.“*

2.2.3. Förderschule

Von 30 Befragten berichten zwei, dass sie direkt in eine Förderschule⁶² eingeschult wurden. Bei beiden, einem Mann der ersten Generation und einem Mädchen der dritten Generation, hatte jeweils ein Elternteil dieselbe Schule besucht.

„Also, es war so gewesen: Mein Vater, ich sollte normalerweise in die normale Schule kommen, aber weiß ich nicht, er wollte das wohl nicht, weil die auch so weit gewesen war. Soviel ich weiß, hat er gesagt: ‚Nein, dann lasst ihn lieber bei uns in die Schule gehen, in die Hilfsschule, da ist es näher bei uns dran‘, und das wollte er so haben.“⁶³

„Ja, also bei ihr [der Mutter] war es ja auch so wie bei mir. War ja auch alles in Ordnung. Hat sich gut mit den Lehrern verstanden, die war ja auch da drin in der S.-E.-Schule, da hat sie sich auch sehr gut verstanden mit den Lehrern, mit ihren Freundinnen und Freunden, war auch alles in Ordnung. Waren die besten Freunde!“⁶⁴

Bei beiden Familien sind verschiedene Ängste um die Kinder ein wichtiges Thema in den Erzählungen. Da beide Förderschulen das Gefühl von Vertrauen und Sicherheit für ihre Kinder vermitteln, ist zu vermuten, dass die Entscheidung der Schulbehörden von den Eltern nicht in Frage gestellt bzw. positiv gewandelt wurde.

Drei Befragte erzählen, dass sie nach einem oder mehreren Jahren von der Grundschule in die Förderschule umgeschult wurden. Während der Entscheidung in zwei Fällen die Leistungen und Lernschwierigkeiten der Kinder zugrunde lagen, begründete eine Frau der zweiten Generation die Umschulung mit dem tätlichen Übergriff einer Grundschullehrerin und der Auseinandersetzung der Großmutter mit der Lehrerin.

⁶² Im Folgenden handelt es sich immer um Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“.

⁶³ L.P., Mann, Sinti, 59 Jahre siehe Anm. 27.

⁶⁴ L.O., Frau, Sinti, 20 Jahre siehe Anm. 41.

„Ich muss dazu sagen, wir hatten da in der Grundschule noch eine Lehrerin, die hat weiß ich wie, Frau G. geheißen. Und das war, die war grausam die Frau: Das war, kann man dir das gar nicht erklären, was für eine Frau das war. Die hat noch, also ich hab mich mal gemeldet und wollte was sagen und hab aus Versehen ihr ins Wort gesprochen und da hatte sie noch einen Bambusstock, einen ganz langen. Ja, und dann die Hände so auf den Tisch legen müssen. Dann ging sie hin und hat noch mit den Händen, mit dem Stock auf die Hände gehauen. (...) Also die Striemen waren drin und meine Oma hat das gesehen und ist natürlich ausgeflippt! ‚Was soll das? Sind wir wieder im Krieg oder was ist hier los?‘ Auf jeden Fall ging sie dann nächsten Tag mit mir in diese Schule. (...) Und da hat meine Oma, natürlich ja, die war ein bisschen temperamentvoll, hat sie halt ne Ohrfeige gegeben und damit war dann die 3. Klasse zu Ende. Die hat mich dann nicht mehr reingeschickt, und deshalb kam ich dann in die Förderschule.“⁶⁵

Auffällig ist, dass vier der fünf Befragten, die eine Förderschule⁶⁶ besucht haben, weiblich sind. Eine Erklärung dafür ließ sich den Interviews nicht entnehmen. Weiterhin ist festzuhalten, dass vor allem die drei Befragten der dritten Generation von positiven Erfahrungen in der Förderschule berichten. Sie fühlten sich weder von ihren Mitschüler/-innen noch von ihren Lehrer/-innen diskriminiert und erhielten teilweise besondere Unterstützung.

„Aber Grundschule war ich nicht, sondern ich war in der Förderschule. Ich war Förderschule. Das war hier in der B.-W.- Schule. Da war ich drin bis in die fünfte Klasse und bei denen hat es mir auch sehr gut gefallen. Bei denen war alles in Ordnung. Ich hab keine Diskriminierung gehabt, kein gar nichts. Ich hab Freunde gehabt. Die Lehrerin war auch super. Die waren sehr nett. Die haben mich genommen, so wie ich bin, haben vertraut, ich habe ihnen vertraut. Es war alles okay.“⁶⁷

Ein Mann der ersten Generation berichtet, dass er seitens der Lehrer/-innen unterstützt, von seinen Mitschüler/-innen jedoch als „Zigeuner“ beschimpft worden sei, während eine Frau der zweiten Generation erzählt, dass es unter den Schülern wie auch seitens einiger Lehrer/-innen durchaus Vorurteile gegenüber den Sinti gegeben habe.

2.2.4. Berufsausbildung und zweiter Bildungsweg

Auffällig ist noch etwas Anderes: Nur einzelne der Befragten haben eine Berufsausbildung. Über ihre Erfahrungen während dieser Zeit sprechen sie in den Interviews nur am Rande. Zwei Befragte haben ihre Abschlüsse ohne Probleme erreicht, sich während ihrer Berufsausbildung allerdings auch nicht als Angehörige der Minderheit zu erkennen gegeben. Zwei weitere Befragte berichten, dass sie auf Grund ihrer ethnischen Identität so stark diskriminiert wurden, dass sie die Ausbildung abbrachen.

⁶⁵ M.S., Frau, Sinti, 45 Jahre siehe Anm. 15.

⁶⁶ Möglicherweise sind weitere Befragte in eine Förderschule gegangen, ohne dass dies im Interview ausdrücklich thematisiert wird, so dass gegebenenfalls von einer höheren Quote von Förderschüler/-innen auszugehen wäre.

⁶⁷ L.O., Frau, Sinti, 20 Jahre siehe Anm. 41.

„Nein, so war es ja nicht. Also meine Arbeit hab ich ja erledigt. Das war ja alles fertig. Ich bin halt zum Chef gegangen und hab gesagt: ‚Ich hab keine Arbeit mehr, was soll ich denn machen?‘ Und da hat er gesagt: ‚Die Zigeuner wissen ja nie, was sie machen sollen. Die haben ja kein Land, die sollen wieder zurück zu ihrem Land gehen. Die sollen dahin gehen, wo sie hingehören, die Scheißzigeuner.‘ Das haben die mir alles ins Gesicht gesagt.“⁶⁸

Mehrere Befragte holten Bildungsabschlüsse über den zweiten Bildungsweg nach. Eine Befragte hat ihre Fachhochschulreife an einer Abendschule erworben, die sie zusammen mit ihrer Tante besuchte. Sie lernte in einer sehr heterogen zusammengesetzten Klasse und berichtet von positiven Erfahrungen.

„Ich hab ja Abendschule besucht als Erwachsene. Und die Abendschule, das waren maximal zehn Leute, zehn Erwachsene. Es waren ein paar ausländische Leute, es waren ein paar aus der Mehrheitsbevölkerung, und ich hab das ja damals zusammen mit meiner Tante gemacht. Man hat sich im Prinzip, wir haben uns alle so irgendwie auf dem gleichen Level gefühlt. (...) Nein, also in der Abendschule gab es keine Situation, wo ich mich diskriminiert gefühlt habe.“⁶⁹

2.2.5. Zusammenfassung zu den Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen

In Bezug auf den Kindergarten überwiegen die positiven Erfahrungen. Gleichwohl sieht ein Teil der Befragten in dieser Einrichtung vor allem ein Betreuungsangebot, das aufgrund ihrer familiären Lebenswirklichkeit nicht wahrgenommen wird. Vereinzelt gibt es auch Vorbehalte gegenüber dem Kindergarten als Institution der Mehrheitsgesellschaft.

Die Erfahrungen in der Schule sind in starkem Maße von offenen und verdeckten Diskriminierungen in Form von alltäglichen antiziganistischen Beschimpfungen und Vorurteilen seitens einzelner Schüler/-innen bestimmt. Die Lehrkräfte scheinen hier häufig nicht professionell einzuschreiten. Erschreckend ist, dass Antiziganismus offensichtlich auch auf Seiten der Lehrer/-innen nach wie vor vorhanden ist und im Schulalltag offen artikuliert wird. Mehrfach wurde in den Interviews damit der Schul- bzw. Ausbildungsabbruch begründet. Aber auch wenn derartige Vorurteile nicht artikuliert wurden, fühlten sich die Befragten oft „anders behandelt“ als ihre Nicht-Sinti-Mitschüler/-innen.

Daneben gibt es einzelne Lehrpersonen und Mitschüler/-innen, die unterstützend handeln und zum Teil so motivierend wirken, dass sie die Schullaufbahn positiv beeinflussen können.

Die weitgehend positiven Erfahrungen an den Förderschulen, insbesondere bei den jüngeren Jahrgängen, kann möglicherweise auf die besondere Situation an diesen Schulen zurückgeführt werden. Neben kleineren Klassen ist hier das Lehrpersonal speziell dafür ausgebildet, auf eine heterogene Schülerschaft einzugehen und Kinder gezielt individuell zu fördern. Interessant ist, dass der Förderschulbesuch innerhalb der betroffenen Familien scheinbar nicht problematisiert wird. Die innerfamiliäre Häufung und generationelle Fortsetzung des Förderschulbesuchs wird zumeist ohne Wertung

⁶⁸ L.O., siehe Anm. 57.

⁶⁹ L.H., Frau, Roma, 32 Jahre siehe Anm. 24.

geschildert. Aber auch auf Seiten der professionellen Akteure der staatlichen Institutionen gibt es vermutlich keine Sensibilität für dieses Thema, denn in keinem der 30 Interviews wurden Interventionen geschildert. Im Gegenteil berichtet ein Vater, dass aktuell zwei seiner drei Kinder auf die Förderschule überwiesen wurden, ohne dass er in diesen Vorgang ausdrücklich miteinbezogen wurde.

„Und dann ist eine Schülerin aufgestanden: Nein, lassen sie ihn neben mir sitzen!“

E.F., Mann, Sinti, 31 Jahre

Der Interviewte besuchte keinen Kindergarten, da die Eltern als Schausteller an verschiedenen Orten tätig waren. Nur den Winter hat die Familie zu Hause verbracht. Als er schulpflichtig wurde, war er, wie auch seine sechs Geschwister, ein so genannter „Wanderschüler“ und besuchte die jeweilige Grundschule vor Ort. Wenn die Familie zu Hause war, ging er dort auf die örtliche Grundschule. In seiner Kindheit war der Vater viel unterwegs und seine Mutter mit der Betreuung der sechs Kinder ausgelastet. Über die Schulbildung seiner Mutter kann er keine Angaben machen. Sein Vater ist in die Schule gegangen, da dies seinem Großvater aufgrund seiner Verfolgungserfahrungen sehr wichtig war. *„Weil er ja die Zeit mitgemacht hat und da weiß ich, dass er da ganz große Stücke drauf gehalten hat, dass die Kinder die Schulbildung haben.“*

Schon sein erster Schultag verbindet sich in seinen Erinnerungen mit einem schmerzhaften Erlebnis: *„Und als ich in die Klasse rein gekommen bin, hat meine Lehrerin, die Frau K. hat die damals geheißen, gefragt: ‘Ja E., wo möchtest du dich denn hinsetzen?’ Das sind so die Erinnerungen, die ich habe, die ich auch nie vergessen. Und ich hab dann rumgesehen, da waren so 2 - 3 Jungs, neben einem Mädchen wollte ich ja nicht so unbedingt sitzen, das hat sich aber später dann geändert, dann hab ich gesagt ‘Halt da’ und dann hat er gesagt ‘Nein, nein, neben Zigeunern darf ich nicht sitzen!’ Und da war ich ein bisschen betrübt drüber und dann hab ich gesagt ‚Gut, dann setzte ich mich halt dahin’, dann hat der andere gesagt ‘Nein, Zigeuner stinken!’“* Etwas abgemildert wurde diese demütigende Situation durch das mutige Einschreiten einer Mitschülerin: *“Und dann ist eine Schülerin aufgestanden, mit der ich heute noch eine ganz gute Beziehung habe, die heute auch Schullehrerin ist in B. und die ist dann aufgestanden: ‘Nein, lassen sie ihn neben mir sitzen!’“* Dieses Mädchen wurde zu einer wichtigen Vertrauensperson in seinem gesamten Schulleben. Sie machte mit ihm Hausaufgaben, beschützte ihn in der Klasse. E.F. hat bis heute guten Kontakt zu ihr.

Auch die Klassenlehrerin thematisierte die Diskriminierungen in der Klasse, begegnete ihm unvoreingenommen und verständnisvoll. Leider offensichtlich mit wenig Erfolg, denn aufgrund täglicher antiziganistischer Beschimpfungen und Provokationen kam es immer wieder zu verbalen und tätlichen Auseinandersetzungen mit den Mitschüler/-innen. Diese Situation veränderte sich auch auf der weiterführenden Schule, einer Hauptschule, nicht.

Seine Großeltern und Urgroßeltern sind im Nationalsozialismus verfolgt worden, viele Verwandte im Konzentrationslager umgekommen. Persönlich bedauert er besonders, dass er seine Großmutter nicht kennenlernen konnte. Vor diesem Hintergrund reagierte E.F. aggressiv auf die antiziganistischen Beleidigungen, die zum Teil auch in rechts-

extremen Aussagen gipfelten: *„Ich hatte wirklich fast jede Pause eine Schlägerei. Und die Schuld sucht man ja immer bei Anderen, das ist klar, aber ich war natürlich auch irgendwo hart geworden, weil wenn man zu mir gesagt hat 'man hat vergessen dich zu vergasen' und wir wussten die Geschichten vom Großvater, von der Großmutter, ich habe nie eine Großmutter gekannt, ich kenne keine Großmutter, ich hätte gerne eine gehabt.“*

Mit Lehrer/-innen hatte er positive wie negative Erfahrungen, was sich direkt auf seine Noten in den jeweiligen Fächern auswirkte. So hatte er beispielsweise in der Grundschule in Musik die Note 6, obwohl er sehr musikalisch ist, und später in der Hauptschule eine 1.

Während seiner Zeit als „Wanderschüler“ versuchte er manchmal seine ethnische Identität zu verschleiern und gab sich als Zirkuskind aus, denn wenn er und seine Geschwister als „Zigeuner“ geoutet wurden, kam es häufig zu Problemen, teilweise wurden die Kinder auch schon durch den Schulleiter von vornherein abgewiesen. Seine Schwester war irgendwann so verängstigt, dass er sie, obwohl sie zwei Jahre jünger ist, zumindest auf Reisen immer in ihrer Klassenstufe begleitete, statt in der eigenen zu lernen. Auch seinen Eltern war es wichtig, dass nicht sofort eine ethnische Zuordnung in der Mehrheitsgesellschaft möglich ist. Sie hielten ihn und seine Geschwister sehr dazu an außerhalb der Wohnung Deutsch zu sprechen, um nicht als Sinti identifiziert zu werden.

Nach seinem Hauptschulabschluss sollte er nach dem Willen seines Vaters eine kaufmännische Ausbildung machen. Da E.F. jedoch seinen Bruder vor Augen hatte, der mit Abitur und abgeschlossener Berufsausbildung arbeitslos ist, was er auch bei weiteren Verwandten beobachten konnte, entschied er sich für die Selbständigkeit. Sein Onkel hat ihn in Gebäudereinigung, Dachbeschichtung, Holz- und Bautenschutz informell ausgebildet, so dass er mit 18 Jahren seine eigene Firma eröffnen konnte, die bis heute sein Einkommen sichert. Fehlendes Ausbildungswissen holte er in Seminaren nach und erhielt schließlich eine Ausnahmegenehmigung vom Dachdeckerverband für die Durchführung von Dachdeckerarbeiten.

Als Hobby singt er auf Privatveranstaltungen. Er hätte nach einer Ausbildung zum Tenor bei einem professionellen Sänger ein Arrangement am Theater bekommen können, sah diesen Beruf aber nicht vereinbar mit einem Familienleben und hat sich für die Familie entschieden.

In Hinblick auf formelle Bildung denkt er heute anders als in seiner Jugend und würde seine Ausbildung direkt angehen: *„Ich hätte meine Lehre als Dachdecker gemacht. Wäre in Lehre gegangen, ja und hätte eben versucht, mit diesen Diskriminierungen irgendwo fertig zu werden.“*

2.3. Rolle der Familie

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Bildungserfahrungen die Befragten in der Familie selbst machen konnten, im Sinne eines intergenerationellen Wissenstransfers. Eng verknüpft war dieses Thema mit der individuellen Bedeutung von Familie generell sowie für den eigenen Bildungsweg.

Fast alle Befragten geben an, dass die Familie für sie eine bedeutende Sozialisationsinstanz war und ist. In der Familie und im erweiterten Familienkreis findet ein intergenerationaler Wissenstransfer statt, der sowohl die Weitergabe kultureller Werte und Normen, der Sprache Romanes als auch das Erlernen von Haushaltsführung, von handwerklichen, geschäftlichen und künstlerischen Fähigkeiten beinhaltet. Einige erlernten in ihren Familien auf diese Weise einen Beruf, der sie befähigte, später einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, zumeist mit eigener Firmengründung bzw. in beruflicher Selbständigkeit. Hier deuteten sich jedoch innere Konflikte an, wenn die Familie bzw. familiäre Erfordernisse den Bildungsweg der Befragten bestimmten. So erzählen mehrere Befragte, dass sie eigentlich andere Bildungsambitionen hatten, jedoch trotzdem die zugewiesene familiäre/kulturelle Position eingenommen haben. Beispielsweise berichten zwei Männer, dass sie aufgrund familiärer Probleme die Position des Ernährers der Familie einnehmen mussten und dafür eigene Berufswünsche aufgaben.

„Mein Ziel war, dass ich auch einen Beruf erlernen wollte, ihn aber nie erlernen konnte, aus Umständen heraus, weil, der Vater hatte anders geplant mit mir, der Vater wurde krank, der Vater ist gestorben. Ich bin dann in seine Fußstapfen getreten, mehr oder weniger, ob ich das wollte oder nicht. Und dadurch, meine Ziele waren anders. Ja, ich musste umdenken, ganz umdenken. Ja und damit war eine Epoche geschaffen, dass ich erstmal für die Familie da sein musste. Vier Brüder, die, der eine älter war, die anderen waren jünger, der ältere aber es nicht auf die Reihe gebracht hat, die Mama war da, also habe ich dann für die, bin ich erstmal aufgekommen.“⁷⁰

Dieses Zurückstellen eigener Bedürfnisse hinter denen der Familie wurde von den Interviewten in keinem Interview problematisiert oder gar hinterfragt, auch über daraus resultierende innerfamiliäre Auseinandersetzungen wurde nicht berichtet. Beispielsweise antwortet eine Befragte auf die insistierende Nachfrage eines Interviewers, wieso sie auf Wunsch ihrer Mutter ein halbes Jahr der Schule fernblieb: *„Ja, sie [die Mutter] entscheidet, ich akzeptiere.“⁷¹* Diese Dynamiken verweisen auf die große Bedeutung von Familie und eine enge Bindung des Einzelnen an die Familie, was auch an anderen Stellen in den Gesprächen deutlich wurde. So geben alle Befragten an, dass die Familie für sie einen hohen Stellenwert innerhalb ihres Lebens hatte und hat. Sie wird als ein Ort des Vertrauens, der Geborgenheit, der Sicherheit, der Verlässlichkeit und der Unterstützung in allen Lebenslagen beschrieben. Es verwundert daher nicht, war jedoch auffällig, dass über grundlegende familiäre Konflikte, wenn sich die eigenen Bildungsambitionen mit den tradierten Familienrollen oder den Wünschen der Eltern reiben, in den Interviews kaum berichtet wurde.

⁷⁰ B.F., Mann, Sinti, 57 Jahre siehe Anm. 13.

⁷¹ B.I., Frau, Sinti, 19 Jahre siehe Anm. 20.

„Meine Familie, Familie heißt: Geborgenheit, Vertrauen, da sein, wenn es jemandem schlecht geht oder da sein, wenn es jemandem auch gut geht. Familie ist einfach Zusammenhalt.“⁷²

„Also ich hätte ohne meine Oma nicht leben können und auch nicht ohne meine Mutter und umgekehrt war es genauso. Die hätten mich auch nicht vermissen können und wir haben alle drei zusammen in einer Küche und einer Stube gewohnt und das war wunderbar, wunderbar, richtig familiär!“⁷³

Zweisprachigkeit ist in fast allen Familien Selbstverständlichkeit. Die Kinder wachsen mit Romanes als Muttersprache auf und erlernen zumeist Deutsch als Zweitsprache. Über damit zusammenhängende Probleme bei der Alphabetisierung in der Schule oder Ähnliches wird kaum berichtet. In zwei Familien wurde kein Romanes, sondern nur Deutsch gesprochen, um eine ethnische Zuordnung in der Mehrheitsgesellschaft zu vermeiden. Großeltern und/oder Eltern haben hier die generationelle Weitergabe der Minderheitensprache aufgrund ihrer Verfolgung im Nationalsozialismus und der damit verbundenen Ängste unterbrochen.

„Das war das Einzige, was ich in meinem Leben erreicht habe, sonst nix“

S.J., Mann, Sinti, Anfang 20

S.J. besuchte einen Kindergarten mit relativ hohem Ausländeranteil und erinnert dort keine Probleme. Anschließend ging er in eine Grundschule, an der er sich fremd fühlte, weil sein Bruder und er die einzigen Sinti waren: *„Das meiste Problem, das ich gehabt habe war, dass ich durch unsere Sitte, ich ging halt nicht gern. Da waren nur Deutsche, mit denen habe ich mich nicht so gut verstanden, da unten. Und ich wollte mehr unter unseren Leuten sein.“* In der Schule stieß er seitens einiger Lehrer auf Vorurteile ihm und seinem Bruder gegenüber, die sich unter anderem in seiner Vorverurteilung als Sinti niederschlugen: *„Zum Beispiel, wenn Leute geschlagen worden sind und die wollten die Namen nicht sagen, da hat es gleich geheißen, wir waren es. Oder wenn irgendetwas kaputt gegangen ist oder etwas geklaut worden war, dann waren wir es gleich. Alles, was mit negativ verbunden worden ist, war's entweder ich oder mein Bruder.“*

Unterstützung bekam S.J. weder in der Schule noch von seinen Eltern. Da sein Vater gar keine Schule besucht und seine Mutter kaum aktives Schulwissen hat, konnten sie ihm in schulischen Belangen nur wenig helfen. Beide Eltern sprachen zu Hause vorrangig Romanes mit ihm. Am wohlsten fühlt er sich, wenn seine Familie und Verwandtschaft, deren Zusammenhalt sehr stark zu sein scheint und Geborgenheit vermittelt, beieinander ist: *„Man fühlt sich wohler wie unter Deutschen. Du kannst deine Muttersprache reden, Du findest Verständnis für das, was Du da sagst, weil viele kapieren es, wie Du es sagst, und das ist das Schöne. Keine Rivalität, kein Hass, kein Gerede, nix.“*

Auch nach der Grundschule traf er teilweise auf Lehrer, die ihm als Sinto mit Vorurteilen begegneten und *„distanziert Ausländern gegenüber“* waren. In der zweiten Haupt-

⁷² L.P., Mann, Sinti, 59 Jahre siehe Anm. 27.

⁷³ K.L., Frau, Sinti, 62 Jahre siehe Anm. 17.

schule, die er besuchte, spitzten die Probleme sich derart zu, dass er sich rechtsextrremen Äußerungen einer Lehrerin erwehren musste. *„Ich weiß, ich war damals frech zu der Lehrerin, aber die Lehrerin hat damals zu mir gesagt: ‚der Hitler hat manchmal richtig gemacht mit euch‘ und dann bin ich aufgestanden, habe meine Geduld verloren, habe ich ihr eine Ohrfeige gegeben und da bin ich auch von der Schule geflogen. Weil in dem Moment war mir das egal, weil so was, eine Lehrerin, die Schulbildung gemacht hat und sozial eingestellt sein sollte, darf nicht so was sagen, das geht nicht. Egal wie frech man ist, egal was man angestellt hatte, eine Lehrerin oder Sozialarbeiterin, die etwas gelernt hat, hat nicht das Recht, so was zu sagen.“*

Die Beschwerde seines Vaters beim Direktor hatte keine ersichtlichen Auswirkungen. Im Gegenteil, er selbst wurde zunächst für zwei Wochen von der Schule suspendiert und danach von der Schule verwiesen. Daraufhin blieb S.J. ein halbes Jahr zu Hause und begann dann ein Berufsvorbereitungsjahr, um seinen Hauptschulabschluss nachzuholen. Dort traf er, wie schon im Kindergarten, vor allem auf „Ausländer“ und hatte keine Probleme.

Nach seinem Hauptschulabschluss begann er eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann. Er kam dort gut zurecht bis nach einem Jahr der Filialleiter wechselte. Als sein neuer Chef sich weigerte, ihm einen Tag freizugeben, damit er auf die Beerdigung seiner Großmutter gehen kann, brach er seine Ausbildung nach zweieinhalb Jahren ab. Er wehrte sich auf juristischem Wege dagegen und bekam Recht. Der Filialleiter darf nun keine Lehrlinge mehr ausbilden, was für seine eigene Bildungskarriere bedauerlicherweise ohne Auswirkungen blieb. *„Das war das Einzige, was ich in meinem Leben erreicht habe, sonst nix. Das war der einzige Erfolg gegen Diskriminierung, den ich gehabt habe. Aber das auch nur mit Kämpfen, wo andere es leichter gehabt hätten. Ich war nicht nur einmal beim Rechtsanwalt. Ich musste richtig Druck machen bis endlich was passierte.“*

Seinen Traum, Einzelhandelskaufmann zu werden, hat er inzwischen aufgegeben. S.J. bezog eine eigene Wohnung in einem Viertel, in dem vor allem „Ausländer“ leben, von denen er sich – im Gegensatz zur Mehrheitsgesellschaft – respektiert und verstanden fühlt. *„Wenn die meisten schon Schrott auf einem LKW sehen, ist es ganz vorbei. Dann wird nur geredet und schlecht gemacht. Du stehst nur als Asozialer da. Und das möchte ich einfach nicht. Deswegen bin ich hin, wo Ausländer sind. Sie wissen wie wir sind, wie wir leben, und ich weiß, wie sie leben und man wird respektiert.“*

2.4. Selbstbezeichnung und ethnisches Selbstverständnis

In diesem Abschnitt werden die Aussagen zusammenfassend dargestellt, die sich auf das Selbstverständnis als Sinti oder Roma beziehen. Gefragt wurde im Interview nach der persönlichen Haltung zum und dem Umgang mit dem „Zigeuner“-begriff in der Mehrheitsgesellschaft. Außerdem interessierte die Einschätzung der Medien in Bezug auf deren Berichterstattung zu Sinti und Roma. Des Weiteren wurde der persönliche Umgang mit der ethnischen Zugehörigkeit in der Mehrheitsgesellschaft thematisiert.

2.4.1. Ethnische Selbstbezeichnung und Haltung zum „Zigeuner“-begriff

Bis auf eine Ausnahme bezeichnen sich alle Interviewten als Sinti oder Roma. Die einzige Befragte, die sich selbst als „Zigeunerin“ bezeichnet, benutzt diesen Begriff mit einer negativen Konnotation:

„Ich bin damit groß geworden und mittlerweile habe ich das auch akzeptiert, dass die mich so nennen. (...) Ich bin nun mal eine Zigeunerin und damit muss man leben.“⁷⁴

Der „Zigeuner“-begriff wird von fast allen abgelehnt. Die Begründungen dafür reichen von „Zigeuner“ sei eine Fremdbezeichnung, die mit den gängigen Klischees und antiziganistischen Stereotypen verbunden ist, eine Beschimpfung bis hin zu der expliziten Verbindung des Begriffs mit der nationalsozialistischen Verfolgungsgeschichte. Interessant ist, dass in der dritten Generation, den 14-25-Jährigen, ein Schwerpunkt auf der Verbindung von „Zigeuner“-begriff und Klischees bzw. rassistischen Stereotypen auszumachen ist. Hier greift möglicherweise die zunehmende bürgerrechtliche, wissenschaftliche und mediale Beschäftigung mit Genese, Ausprägung und Folgen des „Zigeuner“-stereotyps.⁷⁵

„Ich bezeichne mich selber, unter Roma bezeichnen wir uns als Rom, oder als Sinto, Sinti als Sinti und warum sollten wir anders bezeichnet werden, wie wir uns selbst bezeichnen. Ich mein, die Deutschen sagen auch, sie sind Deutsche und möchten nicht gern anders bezeichnet werden.“⁷⁶

Etwa ein Drittel der Befragten gibt in diesem Fragezusammenhang an, dass sie kontextabhängig die Verwendung des Begriffs tolerieren und auch nicht unbedingt als verletzend empfinden, beispielsweise bei einer nicht pejorativen Verwendung aus Unwissenheit oder im privaten sozialen Kontext. Auch wird der „Zigeuner“-begriff je nach Situation selbst gebraucht, wobei aber immer wieder der Anspruch auf Selbstbestimmung betont wird. Zudem dient er als Verständigungsbegriff zwischen Minderheit und Mehrheit, da die Befragten davon ausgehen, dass Angehörige der Mehrheit die Selbstbezeichnung „Sinti“ oder „Roma“ nicht zuordnen können.

„Also sagen wir mal so, kommt ja drauf an, wie man es sagt. Wenn jetzt einer auf der Straße kommt und sagt jetzt 'Scheiß Zigeuner' ist das natürlich nicht gut. Wenn einer sagt, du bist Zigeuner, ja natürlich, warum nicht. Dann unterhalte ich mich ganz normal mit ihm, und versuch ihm das vielleicht zu erklären, wenn er irgendwas nicht versteht.“⁷⁷

„Also diskriminierend finde ich das ganz arg. Weil ich finde, wenn einer mal was macht, egal ob er Sinto ist oder ob er Deutscher ist oder ob er Araber ist oder irgendwas, sollte er eigentlich mit seinem Namen bezeichnet werden und soll dann der Herr Sowieso oder den Namen einsetzen, hat dies und dies getan. Aber wenn das ein Sinto tut, dann liest man in der Zeitung 'Zigeuner hat' oder mehrere werden ja betitelt als ‚Zigeuner haben das und das getan‘. Und das finde ich eigentlich nicht gut, weil dadurch der

⁷⁴ B.I., Frau, Sinti, 19 Jahre siehe Anm. 20.

⁷⁵ Siehe Homepage der Gesellschaft für Antiziganismusforschung e.V. (www.antiziganismus.de). In dieser Gesellschaft arbeiten Wissenschaftler/-innen unterschiedlicher Provenienz interdisziplinär zusammen, u.a. wird die Zeitschrift ANTIZIGANISMUSKRITIK herausgegeben.

⁷⁶ T.W., Mann, Roma, circa 45 Jahre siehe Anm. 1.

⁷⁷ A.N., Mann, Sinti, 21 Jahre siehe Anm. 18.

*Name uns ja angelastet wurde, wo wir uns eigentlich selber nicht dazu bekennen oder uns so bezeichnen und da werden gleich alle über einen Kamm geschert.*⁷⁸

Über die Berichterstattung in den Medien äußern sich fast alle Befragten negativ. Zumeist nehmen sie eine klischeedominierte Thematisierung von Sinti und Roma wahr. Zudem kritisieren sie, dass der „Zigeuner“-begriff verwendet wird, obwohl er von den Sinti und Roma selbst abgelehnt wird. In diesem Zusammenhang werden Ohnmachtsgefühle von den Befragten geäußert, da sie nicht wie sonst in sozialen Kontexten in die direkte Konfrontation gehen können, sondern sich den präsentierten Bildern hilflos ausgeliefert fühlen.

*„Nein, ich finde das viel schlimmer in öffentlichen Medien, weil ich mich da nicht rechtfertigen kann. Ich kann das nicht aufklären, wenn zum Beispiel in der Gaststätte, wie gesagt, wo ich singe oder spiele, der Besitzer von der Gaststätte, der hat mich damals mit Zigeuner, 'Ihr seid doch Zigeuner?' Dem kann ich das erklären und sagen: ‚Du, ich möchte nicht, dass du mich mit Zigeuner anredest, Zigeuner ist ziehender Gauner, dass ist eine Beleidigung für mich! Ich weiß, du meinst es nicht schlecht, aber es ist eine Beleidigung! Ich habe einen Namen, ich heiße A.! Wie heißt du? Und so stellt man sich vor und ich bin kein Zigeuner! Wenn du möchtest, bin ich Sinto, ich bin eine Minderheit in Deutschland!‘ Dem kann ich das erklären, seitdem tut er es nicht mehr. Auch seine ganzen Angestellten hat er angewiesen, niemals zu unserer Kapelle 'Zigeunerkapelle' zu sagen. 'Das ist unsere Sinti Kapelle', wenn er uns ansagt, aus F. oder aus H. Das hab ich erreicht, weil er mir gegenüber steht, aber wenn es durch den Fernseher kommt: 'Die Zigeuner da, oder die Zigeuner da', da kann man sich nicht rechtfertigen, da kann man nichts gegen tun. Da sitzt man vor dem Fernseher und ärgert sich nur.*⁷⁹

2.4.2. Umgang mit ethnischer Zugehörigkeit

Ein weiterer wichtiger Punkt war in der Befragung der Umgang mit der ethnischen Zugehörigkeit in der Mehrheitsgesellschaft. Hier ergibt sich aus den 30 Interviews ein sehr vielfältiges und differenziertes Bild.

Mehr als ein Drittel der Befragten gibt an, mit der ethnischen Zugehörigkeit in der Mehrheitsgesellschaft offensiv umzugehen, diese auch auf Nachfrage nicht zu verbergen und die Reaktionen darauf gut aushalten zu können. Hier ist eine Gewichtung in der zweiten und dritten Generation auszumachen, was evtl. auf ein gestiegenes ethnisches Selbstbewusstsein und die allgemein etwas erhöhte gesellschaftliche Sensibilität Sinti und Roma gegenüber zurückzuführen ist.

„Nein, die haben nicht gewusst, was es ist. Dann hab ich ihnen das erklärt, eigentlich sagt man das ja nicht, aber ich hab denen dann gesagt ich bin Zigeuner. Da haben sie erstmal gewusst, was los ist, wer ich bin, was es ist. Da hab ich ihnen das ein bisschen

⁷⁸ G.G., Mann, Sinti, 37 Jahre Anm. 16.

⁷⁹ E.F., Mann, Sinti, 31 Jahre siehe Anm. 35.

*erklärt, woher wir eigentlich abstammen und dann habe ich es eigentlich immer offen gesagt.*⁸⁰

Mehrere Befragte gehen mit ihrer ethnischen Zugehörigkeit in der Mehrheitsgesellschaft offensiv um, verbergen diese nicht, leiden jedoch gleichzeitig unter der erfahrenen Ablehnung ihrer ethnischen Zugehörigkeit.

*„Das ist traurig und entmutigend. Tut mir leid, das ist die Wahrheit, ist so. Wenn ich mich im Spiegel sehe, ich bin nicht weiß. Ich bin schwarz. ... Tut mir leid, das ist so. Und ich verleugne es nicht, ich bin stolz, eine Zigeunerin zu sein, eine Roma-Frau, das ist so.“*⁸¹

Deutlich wurde in den Gesprächen bei dieser Thematik, dass immer wieder die ständig erzwungene Auseinandersetzung mit den in der Mehrheitsgesellschaft verfestigten und tradierten Klischees und Stereotypen stattfindet.

*„Also wie gesagt, jetzt bin ich ja schon alt genug und wenn die mich fragen was bin ich, dann sag ich natürlich auch Sinto. Ist mir auch egal, was die sagen oder was die denken. Ich meine, ich komm ja nicht unverschämt rüber. Ich komm ja zivilisiert und ganz normal rüber und höflich auch auf jeden Fall. Ich denke mal, dass die denken dann, das ist voll widersprüchlich dann auf jeden Fall. Oder was die sagen. Meistens kriegen die Leute dann auch ein ganz anderes Bild. Weil die haben ganz andere Bilder im Kopf, und dann, wenn so ein Sinti, sag ich mal, kommt und dann ganz normal redet und sein Deutsch ist gut und alles und weiß, wie er sich zu verhalten hat. Dann sieht man schon bei den Leuten, dass es die auf jeden Fall erstaunt, dass Sinti heutzutage doch mit der Zeit mitgehen, also zumindest versuchen.“*⁸²

Im Gegensatz zu den zuvor geschilderten Umgangsweisen mit der ethnischen Zugehörigkeit waren unter den 30 Befragten Einzelne, die im Interview von so schwerwiegenden negativen Erfahrungen durch das Bekanntwerden ihrer ethnischen Zugehörigkeit berichten, dass sie sich außerhalb der Minderheit gar nicht mehr als Sinti oder Roma zu erkennen geben und selbst bei konkreten Nachfragen nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit diese verleugnen und eine andere ethnische Herkunft, wie Indien oder Spanien etc. angeben.

*„(...) hab ab dem Zeitpunkt gesagt, dass ich in meinem Leben nicht mehr sagen werde, dass ich eine Sintizza bin und das hab ich bis heute so getan, weil ich das einfach nicht möchte, das ist für mich was ganz Schlimmes. Und das hab ich dann auch beibehalten. Ich hab dann immer gesagt, ich wär spanischer Abstammung oder ungarischer Abstammung und bis heute ist es so.“*⁸³

Als die häufigste Strategie des Umgangs mit der eigenen ethnischen Zugehörigkeit in der Mehrheitsbevölkerung erscheint der kontext- und situationsabhängige Umgang. Mehr als die Hälfte der Befragten verleugnen ihre ethnische Zugehörigkeit auf Nachfrage nicht, entscheiden aber sehr flexibel, ob sie sich zu ihrer ethnischen Zugehörig-

⁸⁰ G.S., Mann, Sinti, 19 Jahre, Schulabbruch 7. Klasse, danach Besuch einer berufsbildenden Schule, Abbruch aufgrund Schulverweis wegen Schulabsentismus.

⁸¹ D.M., Frau, Roma, Mitte 20 siehe Anm. 25.

⁸² A.N., Mann, Sinti, 21 Jahre siehe Anm. 18.

⁸³ Der hier angesprochene „Zeitpunkt“ war die erfahrene ethnische Diskriminierung in der Schule. K.E., Frau, Sinti, zwischen 30 und 40 Jahre alt siehe Anm. 40.

keit bekennen. Dies ist abhängig vom Kontext und der erwarteten Diskriminierung, beispielsweise bei Wohnungs- und Arbeitssuche wird die ethnische Zugehörigkeit eher verborgen, im Musikgeschäft jedoch benannt. Außerdem ist das „Outen“ auch gebunden an die eigene momentane Befindlichkeit: einige Befragte äußern, dass sie sich nur dann als Sinti oder Roma zu erkennen geben, wenn sie sich stark genug fühlen, mit den erwarteten Reaktionen konstruktiv umzugehen. Zu dieser Strategie gehört bei einigen Befragten auch, dass je nach Kontext und persönlichem Befinden eine andere ethnische Herkunft angegeben wird.

„Wenn ich einkaufen gehe und es schaut mich eine wildfremde Person einfach an und fragt mich einfach aus dem Nichts heraus: ‘Was sind Sie?’ und ich sehe schon aus dem Gesicht, dass es irgendwie unverschämt ist, und ich möchte mich da nicht mit dieser Person traktieren und ich sage: ‘Sehen Sie denn nicht, dass ich deutsch bin? Was sind Sie denn?’ Und wenn ich solche Personen sehe, wo ich mich nicht auseinandersetzen möchte, die mir einfach so dumm und frech und unverschämt kommen, dann möchte ich einfach nicht, das ist Zeitverschwendung.“⁸⁴

„Im geschäftlichen Leben würde ich nicht unbedingt sagen, dass ich Roma bin. Weil die Leute ein Vorurteil bekommen. Also, das ist bekannt, da wo ich wohne, und das ist auch bekannt bei meinen Brüdern, das ist kein Problem. Aber warum soll ich damit hausieren gehen? Eher nicht.“⁸⁵

“(…) meistens, sagen wir mal, meine Frau ist ein bisschen blond, schicke ich auch die eher, wenn jetzt eine Wohnung zu mieten wäre oder irgendwas, dass die Leute mich erst gar nicht sehen und nachträglich nach dem Vertrag dann (...).“⁸⁶

„Mir können die zum Beispiel nicht jeden Beruf verpassen.“

K.K., Mann, Sinti, 21 Jahre

K.K. wurde in Österreich geboren, wuchs jedoch in Deutschland bei seinem Großvater und seinen Eltern als ältester Sohn auf. Da immer jemand zu Hause war, ging er nicht in den Kindergarten. Als einziger Sinto in der Grundschule wurde er als „Zigeuner“ beschimpft und gehänselt. Daraufhin verschwieg er in der weiterführenden Schule, dass er ein Sinto ist und stellte sich dort als Österreicher vor. Als in der 8. Klasse in seiner Anwesenheit abfällig über „Zigeuner“ gesprochen wurde, bekannte er sich zu seiner ethnischen Identität. An seinen Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern änderte sich dadurch nichts. Seine Erinnerungen an die Schulzeit sind vor allem positiv. Schon in der Grundschule gab es eine Lehrerin, zu der K.K. einen besonders guten Kontakt hatte, in der Hauptschule war es ein Lehrer. Es gab jedoch auch andere Lehrer, mit denen er häufig aneinander geriet: *„Ich war nicht der liebste Schüler, sagen wir mal so.“*

⁸⁴ H.J., Frau, Roma, 32 Jahre, auf zweitem Bildungsweg Fachhochschulreife, ehrenamtlich in Sozial- und Bildungsverein für Sinti und Roma aktiv.

⁸⁵ T.W., Mann, Roma, circa 45 Jahre siehe Anm. 1.

⁸⁶ G.G., Mann, Sinti, 37 Jahre siehe Anm. 16.

Hilfe im Hinblick auf die Schule brauchte er gewöhnlich nicht, nötigenfalls konnte er seine Eltern oder seinen Großvater fragen. Seine Mutter ist bis zur 7. Klasse in die Schule gegangen, sein Vater hat einen Hauptschulabschluss und handelt heute mit Schmuck und Textilien. Seine Mutter ist Hausfrau. Mehrere Familienmitglieder sind sehr musikalisch, er selbst geht lieber Fußball spielen.

Eine Zeit lang ging die Familie öfter auf Missionsreisen. Als er nach dem Hauptschulabschluss eine Berufsausbildung als Bürokaufmann begann, stellte die Familie diese Reisen ein. *„Seit 2002 sind wir dann nicht mehr raus gefahren, weil ich meine Lehre begonnen habe und meine Eltern hier geblieben sind.“* Auch in der Berufsausbildung verschwieg er vorsichtshalber seine ethnische Identität. *„Weil, wenn da ein Sinto arbeitet, ist es ja nie so gut. Egal, was ein Sinto macht, es ist ja immer schlecht, egal, wie gut er es macht.“*

Mit 19 Jahren heiratete K.K. und bezog mit seiner Frau eine eigene Wohnung. Sie haben zusammen ein Kind. In seinem Wohngebiet sieht er sich immer wieder Vorurteilen und Diskriminierung ausgesetzt. *„Und hier ging es dann wieder richtig ab zum Thema Diskriminierung und Vorurteile und alles drum und dran. Hier in meiner Straße und in meinem Haus wissen die, dass ich ein Sinto bin. Kurz darauf wurde mein Auto demoliert, Spiegel ab, Mercedes-Stern abgerissen, die Seite aufgerissen, Einbruchversuch, was fällt mir noch ein? Vorne gestriffen, an der Seite, also mein Auto haben sie mir komplett auseinander genommen.“*

Nach seiner Lehre begann er, sich als Bürokaufmann zu bewerben, findet jedoch keine Arbeit und ist seit einem Jahr auf ALG II angewiesen. Auf den Ämtern ist seine Herkunft nicht bekannt. Da K.K. eine abgeschlossene Lehre hat, kann er sich dort jedoch selbstbewusst bewegen. *„Und weil ich ja eine abgeschlossene Lehre habe, werde ich da auch ein bisschen bevorzugt, muss ich ehrlich sagen, als jetzt die, die gar nichts vorzuweisen haben. Das höre ich im Umfeld oder Familie, was auch immer, dass die da anders dran sind. Mir können die zum Beispiel nicht jeden Beruf verpassen oder einen Ein-Euro-Job, was die wollen, also der Job muss qualifiziert für mich sein. Der Rest ist unter meiner Qualifikation, weil ich ja alles beendet habe und abgeschlossen habe.“*

2.5. Familiäre Geschichtserzählungen

Diese Kategorie ergab sich aus den Fragen nach den innerfamiliären Erzähltraditionen, die einerseits darauf zielten, Kulturtraditionen der Sinti und Roma, wie Kinder-Lieder, Geschichten, Märchen sichtbar zu machen und andererseits auf die Präsenz familiärer Verfolgungsgeschichten im Familienleben gerichtet waren. Fassbar wurden in diesem Zusammenhang aber auch die verschiedenen persönlichen Umgangsweisen mit der nationalsozialistischen Verfolgung der Sinti und Roma.

2.5.1. Innerfamiliäre Erzähltraditionen

Auf die Frage nach innerfamiliären Erzähltraditionen, wie Kinder-Geschichten und Märchen oder auch Lieder hat etwa die Hälfte der Befragten geantwortet, dass sie

keine kennen oder diese nur rudimentär in Erinnerung hätten. Der anderen Hälfte der Befragten sind sie bekannt. Erzählt werden allerdings sehr wenige dieser Geschichten, obwohl in den Interviews durch die Befragter/-innen dazu angeregt wurde. Die zum Teil stichpunktartig präsentierten Geschichten sind sehr oft familiär überlieferte Erzählungen, in denen sich Fiktion und Realität vermischen. Zumeist betreffen sie Ereignisse aus dem eigenen Familienleben, die schon mehrere Generationen zurückliegen und im familiären Erzählrahmen eine eigene Dynamik entwickelt haben.

Auffällig ist, dass etwa ein Drittel der Befragten in diesem Frage-Zusammenhang von der nationalsozialistischen Verfolgung und der Ermordung der Familienangehörigen berichtet, teilweise sehr ausführlich und in längeren Erzählsequenzen. Diese Erzählungen haben keinen fiktionalen Charakter. Öfters wurde in der Antwort auf die Frage nach den Sinti-Geschichten dazu angesetzt, eine solche zu erinnern und auch zu erzählen, jedoch gerieten dann die familiären Verfolgungsgeschichten in den Vordergrund. Alle Befragten sind direkt oder familiär von der nationalsozialistischen Verfolgung betroffen.

„Ja gut, es gibt, wenn mein Großvater zum Beispiel von seiner Zeit gesprochen hat, wo er auf den Festen noch war, er war ja Schausteller, dann hat er immer gelacht, immer gegrinst, das war sein Leben. Wenn er dann erzählt, wie schön das alles war, wenn früher die Familie zusammenhielt, wie alle noch da waren, seine Geschwister, seine Eltern, das war eigentlich schon was Besonderes. Und dann hat man schon drüber nachgedacht, wie viel Verwandtschaft uns verloren gegangen ist, wie viele gute, interessante Menschen wir nicht gekannt haben. Er hat viel von seinem Bruder erzählt, der sehr stark war, ein sehr starker Mensch war, und auch von seinem Vater sehr viel, der ja aus dem KZ raus kam, aber dann doch verstorben ist. Die Nachkommen fehlen ja. Mein Vater ist der Älteste von seinen Söhnen, also von meinem Großvater, und wir hatten dann noch einen Onkel, praktisch von meinem Großvater der Bruder, und der ist ja sterilisiert worden, der hatte ja keine eigenen Kinder und da haben wir von dem praktisch keine Verwandtschaft, die sind ja komplett ausgeblieben und da sind ja wirklich viele im KZ geblieben von den Geschwistern von meinem Großvater, die wir, wo keine Nachkommen mehr da sind.“⁸⁷

“Na, ich kann euch die ganze Geschichte erzählen über meine Tante, meine Großtante. Die ist, das hat sie oft erzählt, die ist mit meiner Oma und mit ihrer Mutter, das waren drei Frauen, also die alte Mutter, und die zwei Töchter, junge Töchter waren es damals noch, und da sind die ins KZ nach Auschwitz gekommen. Und da stand der Josef Mengele, der Arzt, der schreckliche Arzt vor den Dreien, also die standen in einer Reihe, alles Frauen, und der Mengele, der hat dann rechts und links gezeigt, rechts war Leben und links war Tod, ja. Und der hat dann sein Urteil gegeben nach Aussehen. Und da kamen meine Großtante, das war eine große Frau und gesund und jung, die hat er zum Leben praktisch gewinkt, nach rechts. Meine Oma, die war ein bisschen schwächer, die hat er auch noch durchgewinkt zum Leben, und dann kam die Mutter von ihr, also meine Urgroßoma. Und da hat er nach links gewinkt und die war schlau, die hat gewusst, dass links jetzt bedeutet Tod. Und da hat sie ihr Dekolleté, ihre Bluse von sich gerissen und, mit Respekt zu sagen, hat sie ihre Brüste gezeigt, hat ihre Brüs-

⁸⁷ E.F., Mann, Sinti, 31 Jahre siehe Anm. 35.

te hochgehoben und gezeigt und hat geschrien: 'Ich kann für das deutsche Vaterland arbeiten, Heil Hitler, ich will arbeiten für meinen Führer' hat sie geschrien (lacht) und da hat der Mengele gestaunt und hat dann gesagt rechts und dann kam sie zum Leben. Und die kamen alle drei raus, aus Auschwitz. Die haben alle drei überlebt.⁸⁸

„Ja, mein Uropa war im KZ gewesen. Das ist jetzt eine traurige Geschichte. Er musste tagelang um einen Tisch laufen, tagelang, ohne zu essen und zu trinken, mussten sie um den Tisch laufen, wo Essen darauf war. Da war Fleisch, Wurst, Trinken und Brot, geschnitten in kleine Würfel. Und mein Großvater sein Vater hat ein Stück genommen und es sich in den Mund gesteckt und wollte es für seinen Sohn aufheben, und da wurde er zu Tode geschlagen. Mit einem Knüppel, nur weil er ein Stück Brot in den Mund genommen hat. Und deswegen wurde er zusammengeschlagen, bis er tot war.

Hier findet eine Vermischung von familiär tradierten und immer wieder überlieferten fiktionalen Geschichten und Märchen, die zum allgemeinen Kulturgut der Minderheit gehören, mit den real erlebten Verfolgungsgeschichten der Familienangehörigen statt. Diese Dominanz war vor allem in den Gesprächen mit Interviewten aus der dritten Generation vorhanden. Vermutet werden könnte, dass sukzessive eine Verdrängung oder Überlagerung kulturell überlieferter Geschichten und Lieder durch die in den Familien immer noch stark präsente Erinnerung an Verfolgung, körperliche und psychische Folter und den Tod von Angehörigen stattfand. Diese generationelle Entwicklung zeigt sich möglicherweise in der jüngsten Generation am deutlichsten.

Die Verfolgung und Ermordung der Familienmitglieder sind bei mehr als zwei Drittel der Befragten als Familienerzählungen gegenwärtig. Bei einem Teil werden die Geschichten nicht konkret erzählt, das Thema ist aber trotzdem präsent; bei einem anderen Teil werden die Geschichten wöchentlich erzählt und gehören somit zum familiären Alltag. Diese familiären Erfahrungen werden intergenerationell und mit verschiedenen Intentionen weitergegeben. Zum einen soll das Leiden der Angehörigen nicht vergessen werden, zum anderen wird die folgende Generation dazu angehalten, gesellschaftliche Entwicklungen genau zu beobachten.

„Da kann ich jetzt eigentlich wenig erzählen, weil mein Großvater und die halt alle eigentlich darüber nicht sprechen wollten so mit uns. Die haben eigentlich nur mehr vor das alles gewarnt. Was da war. Weil die gedacht haben, wir könnten uns das eigentlich gar nicht vorstellen, dass so was überhaupt möglich wäre. (...) Da hat mein Großvater gesagt, das war eigentlich nichts anderes als was die heutige Zeit auch ist, dass die jetzt gar nicht anders angefangen hat, dass das auch nur mit Anschlägen und mit das und mit das und das und das, eigentlich die Anfänge genau dieselben waren, was heute überall, wenn man jetzt sieht die Anschläge, was sie machen die Neonazis oder Skinheads oder was, dass das am Anfang genauso los ging.⁸⁹

Ein Mann aus der dritten Generation, dessen Eltern von der Verfolgung betroffen waren, verbindet diese Erfahrungen mit familiärer bzw. ethnischer Identität.

„Heute? Heute spielt die Rolle nur soweit, dass ich meinen Kindern, meinen Söhnen vor Augen halte, immer wieder mal, dass sie nicht vergessen, wer sie sind, woher sie

⁸⁸ T.W., Mann, Roma, circa 45 Jahre siehe Anm. 1.

⁸⁹ G.G., Mann, Sinti, 37 Jahre siehe Anm. 16.

*kommen, was einst geschah und dass sie das nicht vergessen dürfen. Das hat nichts mit Rassismus den Deutschen gegenüber oder sonst was zu tun, sondern einfach sich bewusst machen, dass sie einfach dran denken, wo ihr Ursprung ist.*⁹⁰

2.5.2. Umgang mit familiären Traumatisierungen

Der Umgang mit den Traumatisierungen von Familienangehörigen und den weiter gegebenen Erzählungen durch die Betroffenen – sowohl der direkt Betroffenen als auch derjenigen in den Folgegenerationen – ist sehr vielfältig und vielschichtig. Die Interviews konnten hier einen ersten Einblick bieten. Im Folgenden soll versucht werden, Tendenzen aufzuzeigen.

Unter den 30 Befragten gab es vier, die selbst Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung waren. Bei diesen wird das gesamte Interview von ihren Erlebnissen während der nationalsozialistischen Diktatur dominiert. Bildung ist hier kaum ein Thema, zum einen, weil diejenigen zumeist keine Schule besuchen konnten, sondern auf der Flucht oder schon in ein Konzentrationslager deportiert waren. Zum anderen, weil es für die Interviewer schwierig war, das Thema Bildung im Gespräch zu verfolgen, da immer wieder die Erlebnisse aus der Zeit des Nationalsozialismus in den Vordergrund gerieten und die Erzählungen bestimmten. Hier werden individuelle Bewältigungsstrategien sichtbar, wie zum Beispiel die Hinwendung zum Glauben. Vor allem wird aber eine anhaltende und starke Traumatisierung der Betroffenen erkennbar. Des Weiteren zeigt sich, dass aus der Sicht der Betroffenen eine Anerkennung ihres Leidens durch die Mehrheitsbevölkerung und die Bundesrepublik Deutschland kaum vorhanden ist. So betonen zwei Befragte immer wieder, dass ihre Erzählungen der Wahrheit entsprechen würden. Eine ältere Frau, die Flucht und mehrere Konzentrationslager überlebt hat, begrüßt die Errichtung des Mahnmals in Berlin sehr, denkt jedoch, dass dies die Mitglieder der Minderheit selbst finanzieren müssten, und bedauert, kein Geld geben zu können.

Auch bei den Befragten aus den Folgegenerationen zeigen sich verschiedene Formen des individuellen Umgangs mit der familiären und kollektiven Verfolgungsgeschichte. Hier lassen sich zwei Formen ausmachen.

Mehrere der Befragten berichten von einem offensiven Umgang mit der Verfolgungsthematik. Diese versuchen, sich bewusst damit auseinanderzusetzen, besuchen beispielsweise Gedenkstätten, informieren sich darüber, halten selbst Vorträge dazu etc. Andere vermeiden das Thema. Es wird nicht über die Verfolgungen gesprochen, entsprechende Dokumentationen im Fernsehen ausgeschaltet. Hier ist etwa ein Drittel der 30 Befragten zuzuordnen.

Der Umgang mit der Erinnerung an die Verfolgungsgeschichte und die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in den Familien und individuell verweisen auf ein kollektives Trauma, wie auch das folgende Beispiel aus einem Interview mit einer Sintizza, die trotz starker emotionaler Belastung feststellt, dass sie diese Thematik emotional nicht bewegt:

⁹⁰ B.F., Mann, Sinti, 57 Jahre siehe Anm. 13.

„Also manchmal hat meine Oma mir schon davon erzählt, wie schlimm das gewesen ist. Und sie hat auch selber gesagt, wo sie noch gelebt hat, wenn sie wissen täte, dass diese Zeit noch mal kommt, diese Verfolgung, dann würde sie uns lieber vorher umbringen, weil das halt so schlimm war, (...) aber jetzt so persönlich (...) hab ich mich jetzt nicht damit auseinander gesetzt, (...) irgendwie berührt mich das nicht.“⁹¹

Unabhängig von ihrem individuellen Umgang mit dem kollektiven Trauma äußern alle Generationen bei dieser Thematik starke emotionale Betroffenheit, nicht selten auch Wut, Hass und Angst. Dies ist im Hinblick auf die Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen in diesem Ausmaße nicht zu beobachten.

„Ja, aber das wird ein bisschen so verschönert, aber so die Geschichten, denke ich, bei den Sinti ähneln sich. Und dann die Lagergeschichten halt, die du erzählt bekommst und die dich sehr wehmütig machen, weil du dann, wenn du später mal erwachsen bist und in ein Konzentrationslager gefahren bist und du hast dir dieses Konzentrationslager persönlich angeguckt, du hast es dir vielleicht auf Bildern oder im Fernsehen oder in Filmmaterialien angeguckt, aber wenn du selber dort warst und dann die Geschichten in Erinnerung rufst, was deine Väter oder deine Mutter erzählt hat, dann kannst du es, ja, es gibt Zeiten, da kriegst du einen Hass auf den Deutschen. Der Hass wird so stark bis du aus dem KZ raus bist, auf der Autobahn bist und nach einer Stunde sollte sich das wieder legen, weil du bist so emotional geladen, was der, was in dem Krieg passiert ist und nicht nur mit Sinti, einfach mit Menschen. Und ich glaube, das ist sehr emotional und diese Geschichten bleiben schon hängen, ja.“⁹²

„Ja, und dann durfte ich in die Berufsschule nicht mehr weitergehen, weil da war schon die KZ-Zeit.“

B.L, Frau, Sinti, 82 Jahre

Sie lebte mit ihren Eltern und sieben Geschwistern im Wohnwagen auf einem Stellplatz einer Großstadt in Westdeutschland. Ihre Mutter war Hausfrau, ihr Vater Musiker. Ein Bruder diente in der Wehrmacht. B.L. besuchte die Volksschule und begann danach die Berufsschule. In dieser Zeit, sie war circa 14 Jahre alt, wurde sie in das Konzentrationslager Ravensbrück deportiert. *„Ja, und dann durfte ich in die Berufsschule nicht mehr weitergehen, weil da war schon die KZ-Zeit.“* Sie war in vier verschiedenen Konzentrationslagern. Von ihrer Familie haben ein Bruder und eine Schwester schwerkrank überlebt. Alle anderen Familienmitglieder, ihre Eltern und fünf Geschwister wurden in Auschwitz und Dachau ermordet.

Mit ihrem Schulbesuch verbindet sie nur positive Erinnerungen. B.L. hatte keinerlei Probleme aufgrund ihrer ethnischen Herkunft, verstand sich mit den Mitschüler/-innen und den Lehrer/-innen sehr gut. Insbesondere ihr Klassenlehrer, Herr S., ist ihr in guter Erinnerung. Dieser hat sich für sie und ihre Familie eingesetzt und versucht, sie zu unterstützen und auch zu schützen. Selbst für die Entlassung des Vaters aus dem

⁹¹ K.E., Frau, Sinti, zwischen 30 und 40 Jahre alt siehe Anm. 40.

⁹² B.F., Mann, Sinti, 57 Jahre siehe Anm. 13.

Konzentrationslager hat er sich eingesetzt. *„Und der hat gewusst, dass mein Vater im Konzentrationslager war. Und dann ist er hingegangen, hat dem ein Brief geschrieben, so ein, also, dass mein Vater doch entlassen werden soll. (...) Und ich hab schon ein schlimmes Bein gehabt. Dann ist er hingekommen und hat mir Salbe mitgeholt.“*

Die Deportation ihrer gesamten Familie schildert sie als eine, die federführend von der Polizei organisiert wurde. Sie selbst war auch zunächst wochenlang auf der Polizeiwache interniert, bevor sie nach Ravensbrück deportiert wurde. *„Und da musst ich noch sechs Wochen in der Wache bleiben, bis der Transport kam. (...) Und inzwischen die Zeit war mein Bruder auch schon in die Wache drinne.“* Ihre Erlebnisse während der Jahre in den Konzentrationslagern nehmen nachvollziehbar viel Raum im Interview ein. *„Jetzt könnt ich ein Buch schreiben, aber das Buch tät gar nicht passen, soviel wär's gewesen.“* Immer wieder schildert sie Umstände und Zufälle, die ihr das Leben gerettet haben, was sie stets vor dem Hintergrund ihres Glaubens bewertet. *„Da war wieder mein Gott bei mir.“* Sie konnte schließlich auf einem der Gewaltmärsche flüchten.

Ihr Leben ist seitdem von den traumatischen Erlebnissen geprägt. Dokumentationen oder Filme, die diese Zeit thematisieren, schaut B.L. sich bewusst an, in der Hoffnung, ihre Familienmitglieder zu sehen. *„Das seh ich öfters. Das muss ich ansehen. (...) Da denk ich immer, vielleicht seh ich mal meine Geschwister oder ich seh meine Mutter oder meinen Vater.“*

1945 lernte B.L. ihren Mann, ebenfalls verfolgter Sinto, kennen, heiratete und bekam sieben Kinder, von denen fünf heute noch leben, und hat heute sehr viele Enkelkinder. Auf die Ausbildung ihrer Kinder hat sie sehr viel Wert gelegt. *„Sehr, sehr. Es muss ja so sein, wir leben jetzt in einer anderen Zeit, ne. Das ist sehr wichtig, dass die Kinder in die Schule gehen.“* Mit Ende vierzig bekam sie durch eine ihrer Schwiegertöchter Kontakt zu den Zeugen Jehovas. Heute ist die Religionsgemeinschaft und der Glaube ein zentraler Halt und Bezugspunkt in ihrem Leben.

2.6. Erfahrungen in der Mehrheitsgesellschaft

In den Interviews wurde auch nach dem Miteinander von Minderheit und Mehrheit außerhalb der Bildungsinstitutionen gefragt, unter anderem nach der Akzeptanz im Wohngebiet, bei der Arbeit, im Verein etc. sowie nach erlebter Diskriminierung. Ebenso wurde gefragt, wie von den Interviewten die bundesdeutsche Gedenkkultur, vor allem das im Bau befindliche Mahnmal zur Erinnerung an die ermordeten Sinti und Roma Europas in Berlin, bewertet wird.

2.6.1. Gesellschaftliche Diskriminierungserfahrungen

Auch hier ergibt sich ein heterogenes Bild, in dem jedoch einige Tendenzen auszumachen sind. Auffällig ist zunächst, dass bei etwa einem Drittel der 30 Befragten die Thematik des Miteinanders von Minderheit und Mehrheit im Interview dominant ist. Bei diesen Gesprächen werden immer wieder von den Interviewten ihre Erfahrungen mit der Mehrheitsgesellschaft angesprochen und zwar bei fast allen Themen und auch dann, wenn die Frage nicht zwingend darauf zielt. Diese Befragten sehen all ihre Lebensbereiche durch die Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft bestimmt,

sei es, dass sie sich immer wieder als Opfer erleben, sei es, dass sie sich in der Pflicht sehen, antiziganistische Stereotypen durch das eigene gelebte Leben zu entkräften, oder sei es durch bürgerrechtliches Engagement, mit dem sie für die Rechte der Minderheit eintreten.

Verschiedene Formen von Diskriminierung sind bei mehr als zwei Drittel der Befragten ein wichtiges Thema. Auffällig ist, dass unter Diskriminierung zumeist die aktive und offene Form, wie Verweigerung eines Mietverhältnisses, Kündigung des Arbeitsvertrages etc., verstanden wird. Die eher subtilen Formen der Diskriminierung, wie „Andersbehandlung“, fragende oder ablehnende Blicke und Äußerungen oder auch Nichtbeachtung usw. werden in den Interviews eher am Rande und oft in anderen Fragezusammenhängen geäußert.

Über diskriminierende Erfahrungen mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft berichten mehr als zwei Drittel. Auffällig ist, dass auch hier, wie bei den Diskriminierungserfahrungen in der Schule, die Mehrheit Männer sind. Adäquat dazu geben mehrere der Befragten – hier zumeist Frauen – an, keine oder kaum negative Begegnungen mit Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung zu haben.

Mehr als ein Drittel der Befragten berichtet von Diskriminierungserfahrungen in nahezu allen Lebensbereichen, in denen sie Kontakt mit der Mehrheitsbevölkerung haben: in der Schule, während der Ausbildung, im Berufsleben, bei der Arbeitssuche, bei der Wohnungssuche, im Verein, auf Reiserastplätzen, Campingplätzen, in zwischenmenschlichen Beziehungen⁹³. Auch hier dominieren die Männer.

„Negativ, genau. Weil die denken, ein Zigeuner tut jeden betrügen und machen und tun und das ist dann also, wenn man denen was verkauft, dann heißt es, 'du wirst ja wohl nicht ein Zigeuner sein', also dass ich ihnen jetzt nichts Schlechtes verkauf. Also ich hab Kundschaften, ich hab auch Kundschaften gehabt, die haben jahrelang immer wieder was gekauft und dann immer wieder, immer wieder den Spruch. Bis es mich dann auch geärgert hat und da hab ich gesagt. 'Doch ich bin ein Zigeuner, ich bin ein echter Sinto.' Und da hat der mich erstmal erschrocken angesehen und das nächste Mal hat er nichts mehr gekauft. Ja, nächstes Mal hat er nichts mehr gekauft, aber war jahrelang zufrieden sonst damit.“⁹⁴

„Und dann hab ich die Kündigung erhalten. Natürlich hat die mir nicht gesagt, ich habe Sie jetzt gekündigt, weil Sie Sintizza sind, sondern weil der Laden keine guten Umsätze macht und halt irgend welche Ausreden, die überhaupt gar nicht zugetroffen haben, nur ich konnte ihr ja jetzt nicht beweisen, warum sie mich hat rausgeschmissen.“⁹⁵

Im Gegensatz dazu ist die Geschlechterverteilung bei der Thematik der subtilen nicht-offenen Diskriminierung ausgewogen. Hiervon fühlen sich etwa ein Drittel der Befragten betroffen – Frauen und Männer gleichermaßen.⁹⁶ Oft wird von den Befragten in

⁹³ Einzelne Männer berichten, dass Liebesbeziehungen zu Nicht-Sinti-Frauen zerbrachen, als ihre ethnische Herkunft bekannt wurde. Diese Frauen wurden zum Teil von ihren Familien stark unter Druck gesetzt, die Beziehung zu beenden.

⁹⁴ G.G., Mann, Sinti, 37 Jahre siehe Anm. 16.

⁹⁵ K.E., Frau, Sinti, zwischen 30 und 40 Jahre alt siehe Anm. 40.

⁹⁶ Über diese geschlechtlichen Auffälligkeiten kann, ähnlich wie bei den Diskriminierungserfahrungen in der Schule, bei denen ebenfalls die Männer dominieren, im Rahmen dieser Auswertung keine Aussage getroffen werden.

diesem Zusammenhang auf universelle oder religiöse Werte verwiesen, die auf die Gleichheit aller Menschen rekurrieren.

„Was für mich schlimm ist? Wie die mit einem umgehen zum Beispiel. Also manche sind sehr unfreundlich, sind sehr unsympathisch, manche die ignorieren dich oder so. Also manche denken auch, du bist gar nicht hier, obwohl du da bist. Manche, ich weiß nicht, so komisch halt. Ich meine, wir sind ja auch Menschen. Wir werden ja auch so behandelt wie ganz normale Menschen und das will ich auch, dass die mich respektieren so wie ich bin.“⁹⁷

Etwa zwei Drittel der Befragten gehen davon aus, dass die Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung der Minderheit gegenüber negativ bis feindlich eingestellt sind. Mehrere beschreiben jedoch auch eine wachsende Akzeptanz seitens der Mehrheitsbevölkerung und mehr als zwei Drittel geben an, Freundschaften zu Nicht-Sinti zu pflegen. Insbesondere in den freikirchlichen Gemeinden fühlen sich viele der Befragten im Sinne der Gleichheit aller Menschen anerkannt und gut integriert.

„Na ja, die haben mich halt noch nie enttäuscht, die sind halt immer da, wenn man sie braucht. Das sind halt Menschen auch, die halt neutral sind und auch Menschen, die selbst wissen. Also das sind, so jetzt eine Freundin von mir, die ist zum Beispiel Deutsche, ist halt Zeugin Jehova, die ist halt neutral und die weiß halt auch, dass wir Sinti sind, aber für die macht das nix aus, ob wir da Sinti sind, ob wir Russen sind, das ist egal. Für sie zählt der Mensch und wie der Mensch ist, und diese Menschen trifft man halt selten im Leben.“⁹⁸

2.6.2. Einschätzung der bundesrepublikanischen Gedenkkultur

Gedenkveranstaltungen, Gedenkorte, vor allem das Mahnmal in Berlin werden von fast allen Befragten sehr begrüßt. Letzteres ist für sie ein Ort des Gedenkens an die Opfer und gleichzeitig eine Form der Anerkennung der Verfolgung und Ermordung der Sinti und Roma. Gleichzeitig hält etwa die Hälfte der Interviewten eine verstärkte Aufklärung über den versuchten Genozid an den Sinti und Roma für notwendig. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass etwa ein Drittel der Befragten die Verfolgung der Juden vergleichend erwähnt, deren Geschichte ihrer Ansicht nach in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit gut bekannt und bearbeitet ist, was sie für die nationalsozialistische Verfolgung der Sinti und Roma in dieser Form nicht wahrnehmen.

Die bundesrepublikanische Gedenkkultur wird von einem Großteil der Befragten im Großen und Ganzen als positiv empfunden, jedoch der politische Umgang mit Neofaschismus von fast allen stark kritisiert. Auch bei dieser Thematik werden von den Befragten – neben wachgerufenen Ängsten – oftmals Gefühle, wie Wut, Trauer und Hass geäußert.

⁹⁷ L.O., Frau, Sinti, 20 Jahre siehe Anm. 41.

⁹⁸ K.E., Frau, Sinti, zwischen 30 und 40 Jahre alt siehe Anm. 40.

„Ich hab einen Deal mit Gott gemacht.“

L.H., Frau, Roma, 32 Jahre

Diese 32-Jährige Roma-Frau besuchte weder den Kindergarten noch die Regelschule. Wie sich ihre Familie der deutschen Schulpflicht entziehen konnte, ist unklar. Sie selbst beschreibt es folgendermaßen: *„(...) Auch so im schulpflichtigen Alter allerdings, es war so, als würde sich keiner drum kümmern irgendwie. Also die Schulpflicht wurde vernachlässigt einzuholen bei mir damals.“* Sie war ein sehr neugieriges und wissbegieriges Kind, das sich letztlich selbst alphabetisiert hat. Auch Englisch hat sie sich mit Hilfe von Wörterbüchern autodidaktisch erlernt. Bildungsmedien waren für sie Bücher, Zeitschriften und das Fernsehen. Als junge Frau von Anfang zwanzig wurde sie durch eine Veranstaltung eines Landesverbandes Deutscher Sinti und Roma angestoßen, sich für ihre Bildungsbiografie zu engagieren. Sie absolvierte auf dem zweiten Bildungsweg zunächst ihren Hauptschulabschluss, dann den Realschulabschluss und erlangte schließlich die Fachhochschulreife.

Ihre Eltern haben beide ebenfalls keine Schule besucht und sind nicht alphabetisiert, da es große Ängste auf Seiten ihrer Großeltern gab. *„Also, meine Großeltern wurden ja damals deportiert und verfolgt. Und aus diesen früheren Ängsten heraus haben meine Großeltern meine Eltern, also praktisch meine Mutter, nicht zur Schule gebracht. Aus Angst, die könnten irgendwie verschwinden auf einmal. Also hat meine Mutter keine Schule besucht, und das Gleiche war auch bei meinem Vater, seine Eltern hatten die gleiche Angst, weil sie ja auch verfolgt waren.“*

L.H. hat keine Berufsausbildung absolviert und ist heute arbeitslos, jedoch ehrenamtlich sehr engagiert. Einerseits hat sie Kontakte zu jedem Landesverband Deutscher Sinti und Roma, andererseits hat sie einen Bildungs- und Sozialverein für Sinti und Roma mit gegründet und ist dort ehrenamtlich tätig.

Als Motivation für ihren außergewöhnlichen Bildungsweg beschreibt sie im Interview, neben ihrem persönlichen Antrieb zur eigenen Bildung und dem großen Wissensdurst in ihrer Kindheit, immer wieder die Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft. Das Fehlen von Bildung, vor allem von formellen Bildungsabschlüssen, macht für sie einen bedeutenden Abstand zur Mehrheitsbevölkerung aus. Wissen und Abschlüsse bilden die Kluft, die Minderheit und Mehrheit trennt. Diese Kluft wollte sie überwinden. Sie war neugierig auf das, was auf der „anderen Seite“ auf sie wartete. Eine weitere Motivation bestand für sie darin, die gängigen antiziganistischen Vorurteile zu entkräften. *„Ich war immer neugierig, was lernen die, was lernt die Mehrheitsbevölkerung, was geht in den Köpfen vor von den Leuten, warum halten die uns für primitiv? Sind wir wirklich so, wie diese Forscher, Rassenforscher gemeint haben: bis zum zwölften Lebensjahr sind die nur aufnahmefähig und dann ist es rum, denen kann man nichts mehr beibringen. (...) Für mich war das, war das so eine Aussage, war für mich so schrecklich, ich wollt es nicht so stehen lassen.“*

Daneben ist L.H. jedoch auch eine Frau, die für sich die klassische Frauenrolle als Ehefrau, Hausfrau und Mutter nicht unhinterfragt annehmen wollte. Eine frühzeitige Familiengründung kam deshalb für sie nicht in Frage, ihr Bildungsweg stand für sie zunächst an erster Stelle.

Neben dem von ihr geschilderten familiären Desinteresse an ihrem Regelschulbesuch könnte jedoch auch das Reisen der Familie ein Grund für ihr Fernbleiben von der Schule gewesen sein. Sie berichtet von Reisen während ihrer Kindheit sehr positiv – eine glückliche Kindheit, in der die Kinder einerseits sehr behütet waren, andererseits aber auch viele Freiheiten genießen konnten und in der vor allem immer die ganze Familie beieinander war. Im Rahmen ihrer Schilderungen zum Schulbesuch der Eltern und Großeltern wird jedoch auch deutlich, dass die familiären Erfahrungen im Nationalsozialismus für das mangelnde familiäre Engagement für einen Schulbesuch verantwortlich sein könnten. Dass sie selbst diesen Zusammenhang nicht sieht, ist erstaunlich, passt aber zu ihrer Einstellung insgesamt, eine Opferhaltung für sich selbst abzulehnen.

Interessant ist ebenfalls, wie sie ihr eigenes Bildungsniveau und ihren Bildungsweg bewertet. Immer wieder betont sie im Interview, dass sie dadurch kein „besseres Mensch“ wäre und sie nicht auf Menschen, die Analphabeten sind, herabschaut. Doch sie macht auch ganz deutlich, dass sie Bildung für Sinti und Roma für unabdingbar hält, und plädiert dafür, dass die Kinder der Minderheit von Anfang an einen „normalen Bildungsweg“ gehen: Kindergarten, Schule, Ausbildung.

Ihre eigene erfolgreiche Bildungskarriere stellt L.H. ganz in den „Dienst an den eigenen Leuten“ und hält dies für wichtiger als ihre früheren Berufswünsche.

„Ich hab, ich hab einen Deal gemacht mit Gott. (...) 'Gott', hab ich gebetet, 'wenn du mir hilfst, Abschlüsse zu machen, dann werde ich mein Wissen für mein Volk anwenden.' Und er hat es gemacht. Er hat mir geholfen, mit Erfolg durch die Schulen zu gehen, und seitdem hab ich mein Wissen dazu gebraucht, meinen Leuten zu helfen.“

3. Zusammenfassung

Die qualitative Auswertung der 30 Interviews offenbart die Heterogenität der Bildungswege in der Minderheit der deutschen Sinti und Roma. Gleichwohl bestätigt sich der Befund einer gravierenden Bildungsmisere hinsichtlich der formellen Bildungsabschlüsse.⁹⁹ Diese erscheint multifaktoriell bedingt. Es gibt zum einen innerfamiliäre Bedingungen, die formelle Bildungskarrieren hemmen, und zum anderen institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Bildungskarrieren von Sinti und Roma behindern.

Aus familiärer und individueller Sicht wurde und wird zum Teil die innerfamiliäre Ausbildung der Kinder als ausreichend angesehen. Aber auch, wenn großes Interesse an formalen Abschlüssen der Kinder besteht, können Familien häufig aufgrund eigener Bildungsdefizite nicht ausreichend Unterstützung bieten. Vielfach wurde und wird zudem die Alphabetisierung als ausreichende formelle Bildung angesehen, was eine Orientierung auf weiterführende Abschlüsse und Ausbildungen obsolet macht. Auch die familiären Traumatisierungen durch die Verfolgung im Nationalsozialismus haben erheblichen Einfluss auf das Verhältnis der Minderheit zur Institution Schule: zum einen

⁹⁹ Siehe quantitative Auswertung der 261 Interviews durch Michael Klein.

kann durch die Eltern- und Großelterngeneration zum Teil wenig aktive Unterstützung beim Schulbesuch gegeben werden, da sie selbst aufgrund der Verfolgung keine Schule besuchen konnten, zum anderen existieren nach wie vor Ängste um die eigenen Kinder, wenn diese sich in der Mehrheit bewegen.

Ohne Zweifel ist aktuell innerhalb der Minderheit die Tendenz einer zunehmenden Orientierung an formalen Abschlüssen auszumachen. Dennoch fehlt aufgrund der immer wieder reproduzierten Bildungsdefizite nach wie vor eine ausreichende Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern oder andere nahe Familienmitglieder. Zu berücksichtigen sind in diesem Zusammenhang auch die Folgen einer kollektiven Traumatisierung, die die Distanz zur Mehrheitsgesellschaft und ihren Institutionen bedingen.

Bildung als Selbstbildung ist in der Minderheit noch wenig präsent. Bildungsambitionen werden entweder mit dem Bedürfnis nach Stärkung des Selbstwertgefühls gegenüber der Mehrheit und/oder dem Bedürfnis nach finanzieller Sicherheit begründet. Somit wird Bildung zwar zum Emanzipationsfaktor, aber nicht in erster Linie für das Individuum selbst, sondern für das Individuum als Angehöriger einer Minderheit.

Für die ersten prägenden Erfahrungen deutscher Roma und Sinti mit der Mehrheitsgesellschaft und somit für ihre Bildungsbiographien sind Kindergarten und Schule entscheidende Orte. Insofern wiegt es besonders schwer, wenn sie hier mehrheitlich mit antiziganistischen Anfeindungen und Vorurteilen oder gar tätlichen Übergriffen von Teilen der Schülerschaft wie auch des Lehrpersonals konfrontiert sind. Die Intensität und Offenheit dieser Diskriminierungen scheinen zwar im zeitlichen Verlauf abgenommen zu haben, in jüngster Vergangenheit und aktuell deuten die Erzählungen eher auf subtilere Formen von Diskriminierung wie Vorurteilsstrukturen und daraus resultierende Andersbehandlung. Trotzdem verweist die Vielzahl der Beispiele aus den Interviews, dass antiziganistische Stereotypen über alle Generationen hinweg hartnäckig gepflegt werden und nach wie vor von einem verbreiteten Antiziganismus in der deutschen Mehrheitsgesellschaft auszugehen ist. Die unreflektierte Übertragung gängiger „Zigeuner“-klischees auf die Minderheit der deutschen Sinti und Roma zeigt darüber hinaus, dass deren Geschichte und Lebenswirklichkeit im Bewusstsein der Mehrheitsgesellschaft kaum präsent sind.

Unterstützende, engagierte Lehrer/-innen können Bildungskarrieren von Sinti- oder Roma-Schüler/-innen in erheblichem Maße positiv beeinflussen. Unterstützung bedeutet neben der Förderung in schulischen Belangen auch Schutz vor und Intervention bei antiziganistischen Anfeindungen und Übergriffen durch Mitschüler/-innen. Gerade so genannten Problemschülern und -schülerinnen kann so ein Ausstieg aus ihrer Rolle ermöglicht werden. Auch die positiven Erfahrungen derjenigen, die eine Förderschule besuchten, bestätigen die für eine gelungene Bildungsbiographie zum Teil entscheidende Rolle von zugewandten, sensiblen und individuell fördernden Lehrpersonen.

Als wesentliche Basis für eine Verbesserung der Bildungssituation der deutschen Sinti und Roma erscheint den Ergebnissen dieser Studie zufolge die Herstellung von gegenseitigem Vertrauen und die weitere Aufklärung und Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft. Für viele Sinti und Roma sind Bildungsinstitutionen immer noch nicht Orte des Vertrauens und der Sicherheit für ihre Kinder. An dieser Stelle sind vor allem die Bildungsinstitutionen gefragt. Auf Antiziganismus muss in der Schule und auch während der Berufsausbildung sensibel und konsequent reagiert werden. Sinti- oder Ro-

ma-Familien benötigen darüber hinaus Ansprechpartner/-innen, die ihnen helfen, die Distanz zur Institution Schule und auch zur Bildung im Sinne einer Bildung des Selbst zu überwinden.

Bildung kann nur zum emanzipatorischen Faktor der deutschen Sinti und Roma werden, wenn sie nicht mehr nur vor der Folie der Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft stattfindet, sondern das Individuum in seiner Ganzheit in den Blick nimmt.

Die Herstellung von Vertrauen erfordert jedoch Bewegung bei allen Beteiligten. Es ist ermutigend zu sehen, dass es Sinti oder Roma gibt, die ihre Bildungsbiographie aktiv in die Hand nehmen und Bildungsdistanz für sich und ihre Kinder nicht akzeptieren. Diese Menschen sind wertvolle Vorbilder, denn sie offenbaren Wege zu einem selbstverständlichen und respektvollen Miteinander von Minderheit und Mehrheit.

Zehn Ergebnisse der Bildungsstudie und Empfehlungen

In Deutschland leben heute geschätzte 80.000 bis 120.000 Sinti und Roma mit deutscher Staatsangehörigkeit. Seit dem 15. Jahrhundert sind sie im deutschsprachigen Raum präsent. 1997 wurden sie als nationale Minderheit anerkannt. Gleichwohl gibt es bis dato keine Untersuchungen zu den Lebenswirklichkeiten der Sinti und Roma, wie sie diese selbst erleben, empfinden und deuten.

Und schlimmer noch: Die von den Nationalsozialisten durchgesetzten Ausschulungen und Bildungsabbrüche waren seit den 1950er Jahren durch das Bundesentschädigungsgesetz bekannt und blieben doch im Blick auf künftige Bildungsoptionen für die Minderheit folgenlos. Im Zuge der aufstrebenden Bürgerrechtsbewegung wurde 1982 die Studie „*Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland*“ von Andreas Hundsalz im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit veröffentlicht. Dem ging 1980 eine Studie vom gleichen Autor voraus, die sich mit schulrelevanten Verhaltensmerkmalen von Sinti- und Romakindern befasste.¹ Sie präsentierten erschreckende Befunde einer desolaten Bildungssituation von Sinti und Roma. Adäquate Maßnahmen der Bildungspolitik blieben allerdings völlig aus. Sie wären gestern wie heute zwingend notwendig gewesen.

Forderungen des Europarates nach verlässlichen Daten zur Bildungslage

Das Ministerkomitee des Europarates kritisiert seit 2002, dass in Deutschland ein Mangel herrsche an aussagekräftigen Daten zur Lebenslage und zur Bildungssituation der deutschen Sinti und Roma. Der Europarat fordert seitdem, die Kenntnisse der Lebens- und Bildungswirklichkeit zu verbessern, um so geeignete Maßnahmen ergreifen zu können, die die wirksame Förderung der vollen und effektiven Gleichstellung der nationalen Minderheit sicherstellen.²

Die EU schafft Grundlagen für wirksame Ausbildung und Zugang zu Berufen

Die EU forderte im April 2011 von ihren Mitgliedsländern nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 und betont dabei die wichtige Rolle der Bildung. „*Wir müssen*

¹ Andreas Hundsalz: Zigeunerkinder. Eine sozialpsychologische Untersuchung schulrelevanter Merkmale, Frankfurt a.M. 1980.

² Vgl. Stellungnahme der Bundesrepublik Deutschland zur Stellungnahme des Beratenden Ausschusses zu dem Bericht über die Umsetzung des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland; insbesondere Art. 4, Nr. 75 sowie Art. 6, Nr. 80 Bundesministerium des Inneren 2002.

http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/MigrationIntegration/NationaleMinderheiten/Rahmeneubereinkommen_des_Europarates_zum_Id_23218_de.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 18.04.2011)

daher dringend in die Bildung der Roma-Kinder investieren und ihnen so später einen erfolgreichen Weg in den Arbeitsmarkt ermöglichen“.³

Es soll sichergestellt werden, dass alle Sinti- und Romakinder/Jugendliche Zugang zu einer nicht-diskriminierenden, qualitativ hochwertigen Bildung, beruflicher Ausbildung und einen uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten.

Zielsetzung und Methode

Das Leitmotiv der vorliegenden Studie war selbstinitiativ aus der Sicht der Minderheit direkt an die europäischen Ansätze anzuknüpfen, die Datenlücken zu schließen und den bildungspolitischen Handlungsbedarf aufzuzeigen.

Dadurch gelang es auch, die historisch bedingte „große Kluft zwischen Wissenschaften einerseits und den Angehörigen von Sinti und Roma“ zu überbrücken.

Mit wissenschaftlichen Methoden wurden die Lebenswirklichkeiten aus subjektiv empfundener Sicht beschrieben, untersucht und interpretiert.

In dem vorliegenden Dokumentations- und Forschungsprojekt, das zwischen 2007 und 2011 von ROMNOKHER, Ein Haus für Kultur, Bildung und Antiziganismusforschung in Mannheim, initiiert und durchgeführt wurde, sind 275 deutsche Sinti und Roma aus drei Generationen vornehmlich in Westdeutschland zu ihrer Bildungssituation befragt worden. Dazu wurden quantifizierbare Daten erhoben als auch lebensgeschichtliche Interviews geführt. Hieraus wurden lebens-, generations- und familiengeschichtliche Entwicklungen und Erfahrungen sowohl zum Stellenwert von gelingender/scheiternder schulischer Bildung als auch die Beziehungen zur Mehrheitsgesellschaft, zur Diskriminierung und intergenerationellen Tradierung traumatischer Ereignisse der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik beschrieben und interpretiert.

Für die Befragung wurden 14 Sinti und Roma als Interviewer/-innen gewonnen. In Workshops und Seminaren wurden sie von Wissenschaftlern mit Befragungsmethoden vertraut gemacht. Es wurden 275 (davon 261 in die Auswertung einbezogene) Interviews in breiter Streuung in 35 Städten/Orten geführt. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten sind Frauen. Über 40,61% der Befragten sind im Alter von 14 bis 25 Jahren. 42,91% im Alter von 26 bis 50 Jahren und 16,48% der Befragten sind 51 und älter. Zu jedem Interview liegen Protokoll und Audiodateien sowie Transkriptionen vor.

Die Auswertung erfolgte durch Erziehungswissenschaftler, Historiker, Politologen, Pädagogen, Soziologen und Bürgerrechtler aus der Minderheit.

Um die Erfahrungen und Kompetenzen der Minderheitenorganisationen einzubeziehen, wurde im ROMNOKHER der Arbeitskreis „*Bildung für Sinti und Roma*“ gegründet. In diesem Arbeitskreis sind sieben Landesverbände deutscher Sinti und Roma, zwei bundesweit tätige Kulturzentren und zwei regionale Beratungsstellen vertreten. Als Vorsit-

³ Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020; KOM(2011) 173 endgültig, Brüssel, 5.04.2011:2.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0173:FIN:DE:PDF> (Abruf 20.04.2011)

zende des Arbeitskreises wurde Frau Petra Rosenberg vom Verband Deutscher Sinti und Roma - Berlin-Brandenburg für zwei Jahre gewählt.

Repräsentativität

Nimmt man eine Gesamtzahl von 100.000 Sinti und Roma in Deutschland an, dann wurde im Verhältnis von 1 zu 383 befragt. Man kennt zwar – soziologisch gesprochen – nicht die genauen Daten für die „Grundmasse“ der Sinti und Roma in Deutschland, so dass man im strengen Sinn nicht von einer repräsentativen Befragung sprechen kann. Aber die Interviews sind nach sozialer Lage, Geschlecht, Alter, Wohngegend und Bildungssituation so breit gestreut und so vielfältig, dass man mit hoher Plausibilität davon ausgehen kann, dass hier ein Bild von dieser Minderheit gezeichnet werden kann, dass auch bei repräsentativer Befragung nur geringfügige Veränderungen erfahren würde. (vgl. A. von Plato)

Das Projekt zur Bildungssituation der deutschen Sinti und Roma kann in jeder Hinsicht als Pionierarbeit gelten: zum einen wegen der Ergebnisse dieser Forschung zur Lebenssituation im Allgemeinen und zur Bildungssituation bzw. zum Verhältnis dieser Minderheit zur Mehrheitsgesellschaft im Besonderen; zum anderen wegen der neuen Wege, die sich in der Mitarbeit von Sinti und Roma als Forschungsakteure zeigen.

Die Studie schafft eine Grundlage für die (Bildungs-)Politik als auch für die Repräsentanten der Sinti und Roma. (vgl. A. von Plato)

Zehn herausgehobene Ergebnisse der Studie

(1) 94,64% verwenden als Eigenbezeichnung Sinti/Roma.

Bis auf eine Ausnahme in den 30 qualitativ ausgewerteten Interviews bezeichnen sich alle Interviewten als Sinti oder Roma. Die einzige Befragte, die sich selbst als „Zigeunerin“ bezeichnet, benutzt diesen Begriff mit einer negativen Konnotation: *„Ich bin damit groß geworden und mittlerweile habe ich das auch akzeptiert, dass die mich so nennen. (...) Ich bin nun mal eine Zigeunerin und damit muss man leben“.* (Sintizza, 19 Jahre)

Einzelne, die im Interview von so schwerwiegenden negativen Erfahrungen durch das Bekanntwerden ihrer ethnischen Zugehörigkeit berichten, dass sie sich außerhalb der Minderheit gar nicht mehr als Sinti oder Roma zu erkennen geben und selbst bei konkreten Nachfragen nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit diese verleugnen und eine andere ethnische Herkunft, wie Indien oder Spanien etc. angeben. (vgl. J. Schuch/U. Rüchel)

Sehr unterschiedlich ist jedoch die Intensität des Diskriminierungsempfindens bei der Bezeichnung als „Zigeuner“:

- 6,9% lassen *mit Einschränkungen* diesen Begriff auf sich anwenden, wenn eindeutig keine diskriminierende Bezeichnung beabsichtigt wurde
- 44,44% bekennen sich situationsabhängig nicht als Sinti oder Roma, um Diskriminierungen zu vermeiden
- 20,69% bekennen sich bei der Berufsausübung nicht als Sinti oder Roma, um Diskriminierungen zu vermeiden
- 16,09% bekennen sich bei der Arbeitssuche nicht als Sinti oder Roma, um Diskriminierungen zu vermeiden (vgl. M. Klein)

(2) Generell werden traumatische Erfahrungen sichtbar. Sie werden in der Familie intergenerationell weitergegeben und sind selbst noch in der dritten Generation der 14- bis 25-Jährigen erkennbar.

Evident sind in diesem Zusammenhang die intergenerationellen Auswirkungen der Verfolgungsgeschichte der Sinti und Roma, auch und vor allem im Zusammenhang mit der Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus. So werden starke Ängste und Misstrauen innerhalb der Familie im Zusammenhang mit dem Schulbesuch der Befragten oder ihrer Eltern und Großeltern thematisiert.

Der Umgang mit der Erinnerung an die Verfolgungsgeschichte und die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in den Familien und individuell verweisen auf ein kollektives Trauma. (J. Schuch/U. Rüchel)

Wenn „Geschichten aus der (Familien) Geschichte“ erzählt werden, dann sind es Leidensgeschichten aus der NS-Verfolgung. Andere Geschichten oder Lieder, Erzählungen und Märchen, mit denen andere deutsche Kinder zumindest aus bürgerlichen Familien groß werden, scheint es bei Sinti und Roma nicht (mehr) zu geben.

In einem generationellen Vergleich zeigt sich ein evidenten Zusammenhang zwischen dem Schulbesuch der Eltern oder der Großeltern und dem schulischen Erfolg der Kin-

der. Je besser ausgebildet die Eltern und Großeltern waren, desto größer war der schulische Erfolg der Kinder. (vgl. A. von Plato)

(3) 81,2% haben persönliche Diskriminierungserfahrungen.

Die Erfahrungen in der Schule sind in starkem Maße von offenen und verdeckten Diskriminierungen in Form von alltäglichen antiziganistischen Beschimpfungen und Vorurteilen seitens einzelner Schüler/-innen bestimmt. Die Lehrer scheinen hier nicht professionell einzuschreiten.

Erschreckend ist, dass Antiziganismus offensichtlich auch auf Seiten der Lehrer/-innen nach wie vor vorhanden ist und im Schulalltag offen artikuliert wird.

Daneben gibt es einzelne Lehrpersonen und Mitschüler/-innen, die unterstützend handeln und zum Teil so motivierend wirken, dass sie die Schullaufbahn positiv beeinflussen können. (vgl. J. Schuch/U. Rüchel)

- 1,1% machen *keine Angaben* zu Diskriminierungserfahrungen
- 17,6% haben *keine* Diskriminierungserfahrungen
- 55,9% fühlen sich *manchmal* diskriminiert
- 8,4% fühlen sich *regelmäßig* diskriminiert
- 12,3% fühlen sich *häufig* diskriminiert
- 4,6% fühlen sich *sehr häufig* diskriminiert (vgl. M. Klein)

(4) 53,64% fühlen sich bei Behördenbesuchen von „eingeschüchtert“, „schlecht behandelt bis diskriminiert“.

Bei den Befragten, die von leichten Problemen oder gar von einem „hoch problematischen“ Verhältnis sprechen, reichen die Aussagen von „fühle mich schlecht“ bis zu „fühle mich eingeschüchtert“, „von gestresst“ oder „kann die Nacht vorher nicht schlafen“ bis zu „fühle mich eingeschüchtert“, „von oben herab behandelt“, nicht ernst genommen“, „nicht wahrgenommen“, „schlecht behandelt“, „panisch“, „wie Dreck behandelt“, „fühle mich diskriminiert“ o.ä. (vgl. M. Klein)

- 6,13% machen *keine Angaben* zu ihren Empfindungen bei Behördenbesuchen
- 40,23% beschreiben ihre Behördenbesuche als „*normal*“
- 13,41% beschreiben ihre Erlebnisse als „*leicht problematisch*“
- 40,23% schildern ihre Erfahrungen bei Behördenbesuchen als „*hoch problematisch*“

(5) Nur 18,8% der Befragten haben eine berufliche Ausbildung absolviert, dagegen sind es in der Mehrheitsbevölkerung in der jüngeren Altersgruppe 83,4%.⁴

(6) 10,7% der Befragten besuchten eine Förderschule. Im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung sind es dort 4,9% aller Schüler.⁵ Nach Altersgruppen aufgeteilt haben von den hier Befragten eine Förderschule besucht:

- 7% der über 50-Jährigen
- 13,4% der 26- bis 50-Jährigen
- 9,4% der 14- bis 25-Jährigen besucht (vgl. M. Klein)

(7) 13% der Befragten besuchten keinerlei Schule, in der Mehrheitsbevölkerung sind es wahrscheinlich unter 1%. Mindestens 44% der Befragten haben keinerlei Schulabschluss. Im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung haben 7,5% der 15- bis 17-Jährigen keinen Hauptschulabschluss.⁶

Die überwiegende Mehrheit derjenigen, die die eigene Schul- oder Berufsausbildung abgebrochen bzw. trotz eigenständiger Bemühungen die angestrebten Bildungsabschlüsse nicht erreicht haben, bedauert dies heute ausdrücklich.

Darüber hinaus ist vor allem in der dritten Generation eine zunehmende Unterstützung bei den Bildungsbemühungen durch die Familie zu beobachten, verbunden mit einem höheren Schulbildungsgrad der Elterngeneration.

Ängste und Misstrauen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen sind jedoch nach wie vor präsent und die eigenen Unterstützungsmöglichkeiten nehmen sie im Hinblick auf die Schulbildung der Kinder als sehr eingeschränkt wahr. (vgl. J. Schuch/U. Rüchel)

Von den hier Befragten haben **keine** Grundschule besucht:

- 39,5% der über 50-Jährigen
- 18,8% der 26- bis 50-Jährigen
- 9,4% der 14- bis 25-Jährigen (vgl. M. Klein)

Eindeutig lässt sich feststellen, dass das persönliche Engagement für Bildung in der zweiten und dritten Generation nachweislich gestiegen ist.

⁴ Vergleichszahlen zur Mehrheitsbevölkerung aus: Bildung in Deutschland 2010. Hrsg. im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Abruf 18.04.2011), S. 10 zur Bildungsbeteiligung siehe dort die Daten aus dem Mikrozensus 2008, S. 227.

<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8404>
(Abruf 18.04.2011)

⁵ Ebd., S. 6.

⁶ Ebd., S. 10.

(8) Nur 11,5% besuchten die Realschule. Im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung haben über 30% in der Altersgruppe der 14- bis 25-Jährigen einen mittleren Bildungsabschluss.⁷

Nach Altersgruppen aufgeteilt besuchten von den Befragten eine Realschule:

- 4,7% der über 50-Jährigen
- 13,4% der 26- bis 50-Jährigen
- 12,3% der 14- bis 25-Jährigen (vgl. M. Klein)

(9) Nur 6 von 261 Befragten besuchten ein Gymnasium, das sind 2,3%. In der Mehrheitsbevölkerung haben insgesamt 24,4% Hochschulreife, in der Altersgruppe der 20- bis 25-Jährigen über 40%.⁸

(10) 45,6% können/konnten keine Hilfen in der Familie bei den Hausaufgaben erhalten.

- 8,4% machten keine Angaben zu familiären Hilfen bei Hausaufgaben
- 46,0% erhielten familiäre Hilfen bei den Hausaufgaben

Sehr aufschlussreich wird es, wenn Gründe dafür genannt werden, warum keine Hilfe bei den Hausaufgaben erfolgt/erfolgte. Unter 93 Befragten, die solche Gründe benannten, haben allein 72 angeführt: „*keine eigene Schulbildung der Eltern*“, „*selbst nur begrenzte schulische Ausbildung*“, „*zu geringe schulische Bildung*“, „*kann weder lesen noch schreiben*“ o.ä. 18 Befragte geben zusätzlich ausdrücklich „*Verfolgung*“ oder „*Verbot, die Schule zu besuchen*“ in der NS-Zeit an. (vgl. M. Klein)

⁷ Ebd. Tabelle B3-1A, S. 227 (Mikrozensus 2008).

⁸ Ebd.

Bildungspolitische Empfehlungen

Ausgangslage

- (1) Die desolate Bildungslage im Blick auf formale Bildung (Schul- und Berufsabschlüsse) belegt das gravierende Versagen des deutschen Bildungssystems.
- (2) Die Studie gibt wertvolle Auskünfte über die Ursachen scheiternder Bildungsprozesse. Sie verweisen auf die hohe Bedeutung informeller Bildung im Umfeld des schulischen Alltags von der Familie, vom Kindergarten bis zur Jugend- und Erwachsenenbildung.
- (3) Intergenerationelle Traumatisierung, gegenwärtige Diskriminierungserfahrungen und fehlende Teilhabechancen verweisen auf ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Minderheit und Mehrheit, das gelingende Bildung massiv behindert.
- (4) In der intergenerationellen Perspektive wird ein Teufelskreis, eine sich über Jahrzehnte und auch gegenwärtig reproduzierende Marginalisierung und Desintegration der deutschen Sinti und Roma sichtbar. Der Antiziganismus spielt hierbei eine erhebliche Rolle.

Empfehlungen

- (1) Vor dem Hintergrund der Verfolgung der Sinti und Roma im Nationalsozialismus und ihrer nach wie vor massiven Marginalisierung und Diskriminierung gilt es, im Einklang mit europäischen Standards zur Förderung von Sinti und Roma⁹ in Deutschland eine zukunftsweisende Minderheitenpolitik zu gestalten, die den tatsächlichen Lebenssituationen von Sinti und Roma gerecht wird.
 - (2) Die entscheidende bildungspolitische Empfehlung lautet, nachhaltige Anerkennungs- und Teilhabestrukturen für Sinti und Roma gesellschaftlich zu verankern, um gelingende Bildungsprozesse in der Frühförderung, Bildung, Ausbildung und der Erwachsenenbildung initiieren und entfalten zu können.
 - (3) Für die Chancengleichheit von Sinti und Roma sind die Aspekte der Antidiskriminierung, der Biographie begleitenden Unterstützung sowie der Überwindung der Distanz zwischen Bildungseinrichtungen und Minderheit von grundsätzlicher Bedeutung und auf allen Ebenen der Bildungsförderung besonders zu berücksichtigen.
- Wir empfehlen daher einen nationalen Aktionsplan für eine Generationen übergreifende Bildungsförderung für Sinti und Roma zu erstellen.
- (4) Zur Konzipierung dieses Aktionsplans ist unverzüglich eine Bildungskommission zu gründen, in der Vertreter von Bund, Ländern und Kommunen sowie gleichberechtigt Vertreter der Sinti und Roma mitwirken. Weiter können Wissenschaftler, Bil-

⁹ Checkliste der europäischen Roma-Plattform: 1. Konstruktive, pragmatische und nicht-diskriminierende Politik, 2. Eindeutige, aber nicht ausschließende Ausrichtung, 3. Interkultureller Ansatz, 4. Auf die Mehrheit hinzielen, 5. Bewusstsein für die geschlechtsspezifische Bedeutung, 6. Transfer von Politik, die auf Eindeutigkeit beruht, 7. Einsatz von Instrumenten der EU, 8. Einbeziehung von regionalen und lokalen Behörden, 9. Mitwirkung der Bürgergesellschaft, 10. Aktive Teilnahme der Roma, siehe auch: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=761&langId=en> (Abruf 18.04.2011)

dungsexperten und gesellschaftliche Initiativen und Akteure wie zum Beispiel Stiftungen einbezogen werden.

(5) Für den nationalen Aktionsplan sollen Ressourcen von Bund, Ländern, Kommunen und EU-Fördermittel gebündelt werden. Dafür müssen effektive Mechanismen geschaffen werden.

Der nationale Aktionsplan muss mindestens folgende Aufgaben umfassen:

- a) Aufbau struktureller Fördermaßnahmen auf Bundes-, Länder- und lokaler Ebene,
- b) Entwicklung und Umsetzung von gezielten Fördermaßnahmen und Programmen zur tatsächlichen Gleichstellung von Sinti und Roma,
- c) Sichtbares Engagement von Personen des öffentlichen Lebens zugunsten der Sinti und Roma,
- d) Überzeugungsarbeit in der Minderheit für einen „Bildungsaufbruch“,
- e) Individuelle Bildungsförderung, die an die Lebenswelten, Sprache und kulturelle Identitäten der Sinti und Roma anknüpft und ihnen im deutschen Bildungssystem gleichberechtigte Bildungschancen sichert,
- f) Erwachsenen-Bildungsprogramme für Sinti- und Roma-Familien, um unzureichendes Bildungskapital der Eltern auszugleichen und kompetente Bildungsentscheidungen von Eltern und Kindern zu ermöglichen,
- g) Kooperation von Erziehungswissenschaften und Fachinstitutionen mit Bildungseinrichtungen der Sinti und Roma.