



## Kinder- und Jugendtheater

Projektevaluation des Modellprojekts:

**Kinder- und Jugendtheater „So keres?“ zur Sensibilisierung  
gegen Antiziganismus an Schulen in Berlin-Neukölln**

*Projektzeitraum: Juli 2015 bis zum Juli 2016*

**Projektevaluation des Modellprojekts:  
Kinder- und Jugendtheater „So keres?“  
zur Sensibilisierung gegen Antiziganismus an  
Schulen in Berlin-Neukölln**

*Projektzeitraum: Juli 2015 bis zum Juli 2016*

## Inhalt

---

<b>1. Einleitung</b>	2
<b>2. Projektvorstellung</b>	
2.1 Entstehung des Projektes	4
2.2 Projektkonzept	5
2.3 Ziele des Modellprojekts	7
<b>3. Evaluationsdesign</b>	
3.1 Ziele der Evaluation	9
3.2 Methodisches Vorgehen	10
3.3 Aufschlüsselung der Projektziele, Maßnahmen und Indikatoren	11
<b>4. Durchführung der Evaluation</b>	
4.1 Quantitatives Vorgehen	13
4.2 Qualitatives Vorgehen	15
<b>5. Ergebnisse</b>	
5.1 Quantitative Ergebnisdiskussion	16
5.2 Qualitative Ergebnisdiskussion	29
5.2.1 Anerkennung von Diversität	29
5.2.2 „Schule mit Rassismus“	31
5.2.4 Diskriminierende Sprache	34
5.2.5 Keras Empowerment	35
5.2.5 Wechselseitige Wirkungen von Empowerment und Sensibilisierung	38
5.2.6 Zusammenspiel von Lebenserfahrungen und Theorie als Herausforderung	40
<b>6.) Empfehlungen für das Projekt</b>	
6.1 Für die Vorbereitung des Workshops	43
6.2 Für die Durchführung des Workshops	44
6.3 Für die Nachhaltigkeit	45

## 1. Einleitung

Der vorliegende Bericht fasst den Prozess und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Kinder- und Jugendtheater „So keres?“ zur Sensibilisierung gegen Antiziganismus an Schulen in Berlin-Neukölln“ zusammen. Das Projekt wurde im Zeitraum von Juli 2015 bis zum Juli 2016 vom Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung gefördert.

Im Rahmen des Modellprojektes wurden fünf Romnja Mädchen und junge Frauen inhaltlich und methodisch als Workshopleiterinnen in der Methode des Forumtheaters für die Sensibilisierung gegen die Diskriminierung von Rom\*nja ausgebildet. Die praktische Erprobung der Workshops erfolgte in den Klassenstufen 7, 8 und 9 an zwei Neuköllner Schulen.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes hatte die Aufgabe, die Wirksamkeit des Projektes zu messen, um anhand der entwickelten Gütekriterien zur praktischen Projektoptimierung beizutragen. Eine weitere Zielsetzung war herauszufinden, wie das Projekt wirkt und wie die beteiligten Pädagoginnen, Lehrkräfte und Schüler\*innen dieses bewerten würden.

Das Modellprojekt ist berlinweit einmalig. Es existieren keine ähnlichen Projekte, die mit Rom\*nja Mädchen und jungen Frauen aus selbstorganisierter Perspektive in Richtung Empowerment arbeiten. Ebenso einzigartig ist das didaktische Konzept des Workshops zur Sensibilisierung gegen die Diskriminierung von Rom\*nja, welches die Reflexion und das Wissen von rassismuserfahrenen jungen Romnja ins Zentrum setzt und diese damit zu handlungsmächtigen Akteurinnen ihrer eigenen Biografie macht.

Als Modellprojekt hatte das Kinder- und Jugendtheater „So keres?“ alle Freiheiten der Erprobung und passte sich auch während der Durchführung flexibel den jeweils spontan entstandenen Situationen, neuen Bedürfnissen und Erkenntnissen an.

Die Evaluation des Projektes kombinierte quantitative und qualitative Methoden. Vor Projektbeginn und nach Projektdurchführung wurden Formularegestützte Befragungen

vorgenommen, die ergänzt wurden um Workshopbeobachtungen sowie Expert\*inneninterviews.

Auch wenn die Evaluation nicht direkt darauf zielte, rückten unvermeidlich auch die Rahmenbedingungen und Prozesse der Bildungsarbeit in bzw. von Schulen ins Blickfeld. Dadurch erweiterte sich auch die Gesamtperspektive des Projektes. Neben der Mikroperspektive auf die direkten Interaktionen in der jeweiligen Schulklasse, in der das Projekt stattfand, rückten bald auch Diskussionen über Rassismus gegen Rom\*nja sowie den Umgang damit an den jeweiligen Schulen in den Fokus. Um die Anonymität der Schulen und Gesprächspartner\*innen zu wahren, wurden in der Evaluation einige Beispiele nicht direkt genannt bzw. weiter ausgeführt. Dennoch bleibt zu hoffen, dass die hier dargestellten Beispiele für die jeweils Verantwortlichen ausreichen, um einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus an den Schulen bzw. in den Klassen weiteren Auftrieb zu geben.

Ich bedanke mich bei allen Beteiligten für die Teilnahme an den Interviews und für die Offenheit in den Gesprächen, ebenso wie für die vielfältige Unterstützung beim Forschungs- und Schreibprozess! Das Engagement einzelner Lehrer\*innen und Pädagog\*innen und insbesondere die Zusammenarbeit mit den Mädchen und jungen Frauen der Kinder und Jugendtheatergruppe „So keres?“ hat mich nachhaltig beeindruckt und auf eine neue Zeit Rom\*nja bezogener Projekte mit neuen Akteur\*innen und einer neuen *Pädagogik der Befreiung* hoffen lassen.

Daher möchte ich mit einem Zitat Augusto Boals schließen, dass das Arbeitskonzept des „So keres?“-Projekts treffend beschreibt: „Es geht nicht nur darum, die Realität zu interpretieren, sondern darum die Realität zu verändern.“ (zitiert nach: „So keres?“ Projektkonzept 8).

## 2. Projektvorstellung

### 2.1 Entstehung des Projektes

Das Modellprojekt: „Kinder- und Jugendtheater „So keres?“ zur Sensibilisierung gegen Antiziganismus an Schulen in Berlin-Neukölln“ fand im Zeitraum von Juli 2015 bis Juli 2016 statt. Gefördert wurde das Modellprojekt vom Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung. Im Verlauf des Projektes fiel die Entscheidung den Begriff „Antiziganismus“ in der öffentlichen Darstellung des Projektes durch die Bezeichnungen „Antiromaismus“ bzw. „Diskriminierung“ zu ersetzen, daher blieb zwar der Projekttitle erhalten aber die Begrifflichkeiten auf dem Projektflyer, in der Broschüre sowie auf der Website wurden angepasst. Entsprechend kommt diese Evaluation weitgehend ohne die Begrifflichkeit „Antiziganismus“ aus.

#### a.) Campus Bildung im Quadrat

Träger des Projektes war die Campus Bildung im Quadrat gGmbH, die einen lokalen Bildungsverbund in Neukölln koordiniert. Die gGmbH verfolgt die Zielsetzung, bürgerschaftliches Engagement im Bildungsbereich zu stärken und insbesondere Projekte im Neuköllner Reuterkiez zu fördern (Campus Bildung im Quadrat gGmbH).

Die Campus Bildung im Quadrat gGmbH unterstützte bereits seit Januar 2014 die durch zwei Pädagoginnen ehrenamtlich angeleitete Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“. Die junge Theatergruppe traf sich für ihre Proben kostenfrei in der Pädagogischen Werkstatt des Trägers. Die Probetage fanden Freitag nachmittags und Samstag mittags statt. Aus der Arbeit mit und innerhalb der bereits bestehenden Theatergruppe entwickelte sich die Idee für das Modellprojekt: „Kinder- und Jugendtheater „So keres?“ zur Sensibilisierung gegen Antiziganismus an Schulen in Berlin-Neukölln“.

#### b.) Kinder- und Jugendtheatergruppe: „So keres?“

Der Name der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“ bedeutet auf Romanes, der Sprache der Rom\*nja<sup>1</sup>, „Was machst Du?“. Anliegen der Gruppe ist es, einen

---

<sup>1</sup> In dem Evaluationsbericht verwende ich eine gendersensible Sprache u. a. den *Gender Star*, um sprachliche Geschlechterasymmetrien zu vermeiden und Menschen einzubeziehen, die sich nicht in ein binäres Geschlechtersystem einordnen. (vgl. Wolf und Fischer Zentrum für Translationswissenschaften 5, „Performing the

Raum für Empowerment von und für Rom\*nja zu schaffen, in dem strukturelle und Alltagsdiskriminierungen thematisiert werden können. Darüber hinaus wollen sie ihren alltäglichen Rassismuserfahrungen mithilfe des Theaterspiels ermächtigendes Wissen bzw. kreative Handlungsalternativen entgegensetzen:

*„Unser Anliegen ist es, selbstorganisiert unsere Geschichte und Kultur zu pflegen. Ausgangspunkt dabei sind immer unsere eigenen Erfahrungen, wir sind die Expertinnen. Uns ist wichtig, die Geschichte der Unterdrückung und Verfolgung durch eine Geschichte des Widerstands zu ergänzen. Diese findet sich aber nicht in den Geschichtsbüchern. Also ist es an uns, sie zu erzählen und fortzuführen.“ („Wir Über Uns“).*

Die junge Theatergruppe beschäftigt sich deshalb mit Geschichten und Biographien bedeutender Rom\*nja bzw. Sinte\*zza, die gegen Diskriminierung gekämpft haben.

## 2.2 Projektkonzept

Das ab 2015 bewilligte Modellprojekt der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“ basierte auf dem community-orientierten Empowerment-Ansatz der 2014 gegründeten Theatergruppe. Zusätzlich wurde konzeptionell die neue Zielstellung der „Sensibilisierung gegen „Antiziganismus“<sup>2</sup> aufgenommen und in Verbindung mit Methoden des Forum-Theaters nach Augusto Boal bearbeitet. (Boal 43).

### a.) Die Methode Forumtheater

---

Gap Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung/Arranca!“ Entsprechend nutze ich auch bei der Bezeichnung „Roma“ nicht das generische Maskulinum, sondern die gegenderte Schreibweise „Rom\*nja“. Direkte und indirekte Zitate aus dem Projekt- und anderen Texten zitiere ich im Original, so dass ich zugunsten des Inhalts auf eine einheitliche Sprachregelung im Bericht verzichtet habe. Ferner orientiere ich mich dabei auch so weit wie möglich an den Selbstbezeichnungen der beschriebenen Subjekte, so dass z.B. die Teilnehmerinnen des Workshops ohne Stern ausgeschrieben werden, weil sie sich als Mädchen bzw. junge Frauen verstehen.

<sup>2</sup> Den Begriff „Antiziganismus“ verwende ich in der Evaluation als direktes oder indirektes Zitat und nutze selbst stattdessen die Bezeichnung Rassismus gegen Rom\*nja. (vgl. Randjelović 31-34).

<sup>3</sup> Romanesssprachiger Begriff zu dem nationalsozialistischen Genozid an den Rom\*nja. (Iordan, E. zitiert in Barz 72).

<sup>4</sup> Hierzu siehe auch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. 05.12.2013: „Interkulturelle Bildung und Erziehung.“ Hier insbesondere deren Grundsätze wie z.B. zur

Augusto Boal (1931-2009) war ein brasilianischer Theaterpädagoge, der mit dem „Theater der Unterdrückten“ verschiedene Methoden eines politisierten Interventionstheaters entwickelt hat. Die Grundidee dieser Theaterformen ist, die passive Beobachterrolle des Publikums aufzuheben und sie durch Einbindung in einen Dialog mit den Darsteller\*innen aktiv am Geschehen zu beteiligen. Im Mittelpunkt der Inszenierungen steht das handelnde Subjekt auf dem Weg zu seiner Befreiung.

Das Forumtheater ist eine Methode des Theaters der Unterdrückten, in der eine minorisierte Gruppe spielerisch mit theatralen Mitteln verschiedene Handlungsmöglichkeiten des Umgangs mit alltäglichen Diskriminierungserfahrungen erprobt. Dazu stellen Schauspieler\*innen eine Situation bis zu einem Kulminationspunkt dar, an dem die Hauptperson des Stücks in einen Konflikt gerät. An diesem Punkt wird das Publikum, das mit der dargestellten Situation vertraut ist, nach Lösungen für den Konflikt befragt. Personen aus dem Publikum können dann direkt auf der Bühne ihre Lösungsvorschläge umsetzen, wobei die ursprüngliche Ausgangssituation nicht verändert wird. Das Forumtheater ist eine kreative Methode, um diskriminierende Situationen zu reflektieren, Strategien zur Befreiung zu entwickeln und subjektive Selbstwirksamkeit zu erfahren.

#### b.) Projektbausteine

Das Konzept der Kinder- Jugendtheatergruppe „So keres?“ sah eine viermonatige Vorbereitungsphase vor, in der einerseits den Teilnehmerinnen das Wissen zur selbstständigen Durchführung von Workshops nach der Methode des Forumtheaters vermittelt wurde. Andererseits vermittelte die viermonatige Projekteingangsphase relevantes historisches Wissen zum Exodus der Rom\*nja, zu der europäischen Verfolgung, zu dem nationalsozialistischen Genozid, über die fehlenden Anerkennung des Pharrajmos <sup>3</sup> in Deutschland ebenso wie zu Widerstandsgeschichten einzelner Romn\*nja, die sich aktiv gegen Verfolgung eingesetzt haben bzw. diese in ihren Werken thematisiert haben:

„Ziel war es, die Selbstpräsentation als Romni und die Vorstellung eigener

---

<sup>3</sup> Romanesssprachiger Begriff zu dem nationalsozialistischen Genozid an den Rom\*nja. (Iordan, E. zitiert in Barz 72).



Vor-/Bilder von Romnja als empowernde Strategie zu nutzen und gegen Antiziganismus zu sensibilisieren“. („Wir Über Uns“).

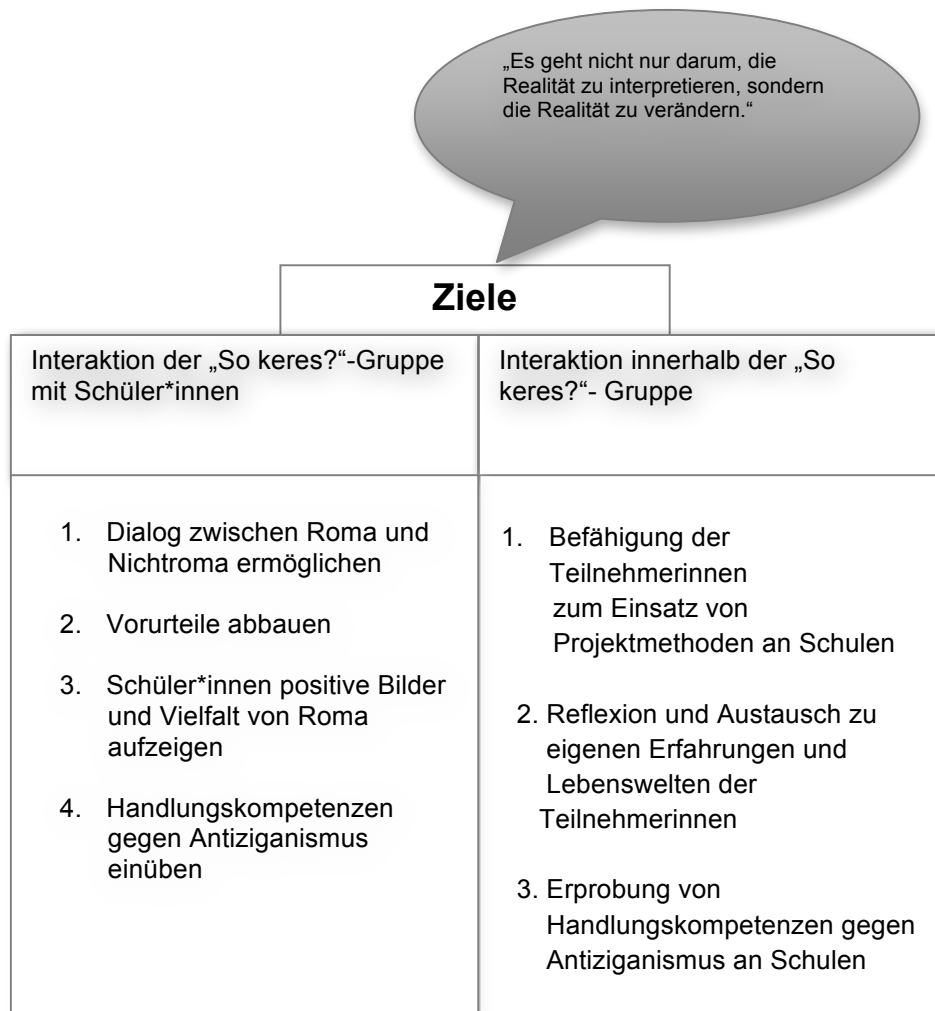
Als dritten Baustein sah das Konzept eine von den Jugendlichen angeleitete Führung zum Denkmal für die im Nationalsozialismus ermordeten europäischen Sinti und Roma in Berlin vor. Hier sollte die fehlende politische Anerkennung des Genozids nach dem Nationalsozialismus sowie die damit verbundenen erinnerungspolitischen Kämpfe der Bürgerrechtsbewegung thematisiert werden.

### 2.3 Ziele des Modellprojekts

Im Konzept des Modellprojekts werden folgende Projektziele aufgeführt:

1. Dialog zwischen Roma und Nichtroma ermöglichen  
(Kennenlernen, nach Gemeinsamkeiten statt Unterschieden schauen („So keres?“-Projektkonzept, S. 5)
2. Vorurteile abbauen („So keres?“-Projektkonzept, S. 5)
3. Handlungskompetenzen gegen Antiziganismus einüben
4. Schüler\*innen „erstmalig positive Bilder und die Vielfalt von Roma-Lebensrealitäten“ aufzeigen („So keres?“-Projektkonzept, S. 7)
5. Befähigung der „So keres?“ Teilnehmerinnen zur selbstständigen Durchführung von Workshops an Schulen („So keres?“-Projektkonzept, S. 6)
  - 5.1 Vermittlung von Roma-Geschichte („So keres?“-Projektkonzept, S. 6)
  - 5.2 Befähigung der Teilnehmerinnen zum Einsatz von Forumtheatermethoden, Bühnen-Präsentation und Gruppenarbeit („So keres?“-Projektkonzept, S. 6)
6. Reflexion und Austausch zu eigenenr Erfahrungen und Lebenswelten der Teilnehmerinnen basierend auf den Prinzipien der Educación Popular (Paulo Freire) durch Anwendung des Forumtheaters nach Augusto Boal („So keres?“ Konzept, S. 8)
7. Erprobung von Veränderungsmöglichkeiten durch das Forumtheater und dadurch Erleben von eigener subjektiver Handlungsmacht und Handlungswirksamkeit („So keres?“-Projektkonzept, S. 8)

Im nachfolgenden Schaubild fasse ich die von mir aus dem Konzept exzerpierten Ziele des Projektes auf zwei Interaktionsebenen zusammen:



Der Forumtheater – Workshop ist für folgende Institutionen und Organisationen konzipiert:

1. Sekundarstufen I aller Schulformen (Klassen 7, 8 und 9)
2. Freie Träger von Kinder- und Jugendeinrichtungen  
(Kinder und Jugendliche ab 13 Jahren)
3. Migrant\*innen-Selbstorganisationen  
(Forumtheater-Workshop für Jugendliche zu Empowerment-Strategien)
4. Private und öffentliche Organisationen, die sich mit dem Thema Diversity und Diskriminierung auseinandersetzen
5. Mädcheneinrichtungen („Forumtheater-Workshop“).

## 2.3 Projektdurchführung

Die bereits ehrenamtlich in der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“ engagierten Fachkräfte übernahmen auch in diesem Projekt die Projektleitung und die theaterpädagogische Projektgestaltung. Nachdem zunächst die konzeptionellen Rahmenbedingungen durch den Projektantrag gesetzt wurden, basierte die weitere Projektdurchführung auf der partizipativen Beteiligung der Jugendlichen. Die Gruppe setzte sich aus Romnja Mädchen und jungen Frauen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren zusammen. Die Gruppe hatte ab dem Projektbeginn weitgehende Bestimmungs- und Gestaltungsrechte, die in regelmäßigen gemeinsamen Besprechungen wahrgenommen wurden. Im Zeitraum von einem Jahr entwickelten und erprobten sie gemeinsam einen Forumtheater-Workshop. Die beteiligten fünf Mädchen und jungen Frauen waren dabei sowohl Adressatinnen (in Richtung Empowerment) als auch Akteur\*innen (in Richtung Sensibilisierung) des Projekts. Nach einer viermonatigen Vorbereitungsphase, ab Ende November 2015 führten die Teilnehmerinnen des Projektes als Workshopleiterinnen selbständig Forumtheater-Workshops in Schulklassen der Sekundarstufe I (7, 8 und 9 Klasse) an zwei Neuköllner Schulen durch.

## 3. Evaluationsdesign

### 3.1 Ziele der Evaluation

a.) Messbarkeit der Projektwirksamkeit anhand ihrer selbst gesetzten Zielsetzungen in Richtung Empowerment und Sensibilisierung gegen die Diskriminierung von Rom\*nja

b.) vertiefendes Verständnis wie das Projekt in Richtung Empowerment und Sensibilisierung gegen Diskriminierung von Rom\*nja wirkt

c.) Formulierung von Empfehlungen für die Projektdurchführung

## 3.2 Methodisches Vorgehen

### a.) Herausforderung

Eine Herausforderung bei der Planung des methodischen Vorgehens der Evaluation bestand in der Frage inwieweit komplexe Prozesse wie Einstellungs- und Verhaltensänderungen erfasst bzw. gemessen werden können (Uhl, Ulrich, Wenzel 7-27). Schließlich können hier keine einfachen Kausalitäten hergestellt werden. Lernen ist insbesondere als Reflexionsprozess komplex und von unterschiedlichen, unkontrollierbaren Faktoren abhängig. Ferner folgen Reflexionsprozesse nicht unbedingt vorgegebenen zeitlichen Rahmungen. Die Wirkung von politischen Bildungsmaßnahmen ist somit nicht einfach standardisierbar (Uhl, Ulrich, Wenzel 145-177). Entsprechend ist die Wirkungsmessung von Sensibilisierungsmaßnahmen ein komplexer Vorgang und erfordert kontextuell angepasste Erhebungsweisen sowie das Vertrauen in ein qualitativ generiertes Verständnis von Wirksamkeit.

### b.) Methodenkombination

Um den genannten Herausforderungen zu begegnen und im Sinne einer möglichst differenzierten Analyse des Forschungsgegenstandes, basiert die Evaluation auf einer Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden.

Die aus den Zielsetzungen abgeleiteten Indikatoren für die Projektwirksamkeit wurden durch zwei Fragebogenerhebungen überprüft. Die erste Fragebogenerhebung zielte auf die Erfassung von eher generalisierbaren Datensätzen zur Grundgesamtheit der befragten Schüler\*innen sowie auf die Erhebung der Einstellungen- und des Wissens über den Rassismus gegen Rom\*nja bei diesen. Die zweite Befragung zielte auf die Einschätzung der Projektwirksamkeit durch die Erfassung der Veränderungen des Antwortverhaltens nach der Projektdurchführung.

Die qualitative Reflexion der Projektwirksamkeit und die analytische Vertiefung der vorher gewonnenen Erkenntnisse für eine Sensibilisierung gegen Rassismus in der Schule wurde anschließend durch Durchführung von Expert\*inneninterviews unternommen. Hierzu wurden Gespräche mit den pädagogischen Fachkräften, den Lehrerinnen und den Mädchen und jungen Frauen der „So keres?“-Gruppe durchgeführt.

### 3.3 Aufschlüsselung der Projektziele, Maßnahmen und Indikatoren

Die Wirksamkeit des Modellprojektes: „Kinder- und Jugendtheater „So keres?“ zur Sensibilisierung gegen die Diskriminierung von Rom\*nja an Schulen in Berlin-Neukölln“ wird an der Umsetzung der selbst gestellten Ziele des Projektes bewertet. In der nachfolgenden Tabelle 1. sind die aus dem Konzept exzerpierten Ziele dargestellt und ihnen konkretisierte Kriterien (geplante und durchgeführte Projektmaßnahmen) zugeordnet.

Mithilfe der jeweils zugeordneten Indikatoren sollen die Veränderungen im Vorher-Nachher-Vergleich sichtbar (messbar) gemacht werden. In der Ergebnisdiskussion ordne ich die jeweiligen Indikatoren dem Antwortverhalten zu.

Ziele	Kriterien	Indikatoren
In der Interaktion zwischen der „So keres?“-Gruppe und Schüler*innen		
„Dialog ermöglichen zwischen Roma und Nichtroma“	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen</li> <li>• Kreative Interaktion durch Gruppenmethoden und Forumtheater</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rom*nja sind die Workshopleiter*innen</li> <li>• Schulklassen nehmen das Angebot wahr</li> <li>• Aktive Kommunikation während des Workshops findet statt</li> <li>• Die Schüler*innen beteiligen sich aktiv beim Forumtheater</li> </ul>
Vorurteile abbauen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensvermittlung über Geschichte von Rom*nja</li> <li>• Wissensvermittlung über den Rassismus gegen Rom*nja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorher-Nachher-Vergleich zeigt Wissenszuwachs zur Geschichte von Rom*nja</li> <li>• Vorher-Nachher-Vergleich zeigt Wissenszuwachs über Rassismus gegen Rom*nja</li> <li>• Vorher-Nachher Vergleich zeigt Einstellungsveränderungen zu Rom*nja</li> </ul>
Schüler*innen „erstmalig positive Bilder und die Vielfalt von Roma-Lebensrealitäten“ aufzeigen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensvermittlung über verdienstvolle Rom*nja</li> <li>• Vorbildfunktion der jugendlichen Workshopleiter*innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorher-Nachher-Vergleich zeigt Wissenszuwachs zu verdienstvollen Rom*nja</li> <li>• Schüler*innen geben in Feedback - Runden positives Feedback zu den Workshopleiter*innen</li> </ul>
Handlungskompetenz gegen Antiziganismus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissensvermittlung über Antiziganismus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorher-Nachher-Vergleich zeigt Wissenszuwachs zum</li> </ul>

einüben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategien gegen die Diskriminierung von Rom*nja durch das Forumtheater finden und erproben</li> </ul>	<p>Antiziganismus gg.Romn*nja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorher-Nachher-Vergleich zeigt Einstellungsveränderungen zu Rom*nja</li> <li>• Forumtheater endet mit alternativen Handlungsoptionen</li> <li>• Nach der Durchführung haben Schüler*innen Fragen bzw. Diskussionsbeiträge zum Thema</li> </ul>
In der „So keres?“-Gruppe		
Ausbildung der „So keres?“-Teilnehmerinnen für die Projektdurchführung an Schulen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung der Rom*nja Geschichte</li> <li>• Schulung der Teilnehmerinnen in der Umsetzung des Forumtheaters</li> <li>• Schulung der Teilnehmerinnen in der Umsetzung von Präsentationen und Gruppenarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regelmäßige Teilnahme an allen Terminen bzw. Veranstaltungen durch die Teilnehmerinnen</li> <li>• Teilnehmerinnen können zumindest eine grobe Skizze der Rom*nja Geschichte seit dem Exodus aus Indien selbständig darlegen</li> <li>• Teilnehmerinnen kennen die Verfolgungsgeschichte von Rom*nja</li> <li>• Teilnehmerinnen können mehrere verdienstvolle Rom*nja und ihre Leistungen benennen</li> <li>• Teilnehmerinnen leiten selbständig zumindest einen kompletten Forumtheater-Workshop</li> <li>• Teilnehmerinnen reagieren flexibel auf spontane Veränderung im Theaterspiel</li> <li>• Teilnehmerinnen reden frei, deutlich und strukturiert vor der Gruppe</li> </ul>
Reflexion Austausch zu eigenen Erfahrungen und Lebenswelten der Teilnehmerinnen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppengespräche zwischen den Pädagoginnen und den Mädchen und jungen Frauen der Theatergruppe „So keres?“</li> <li>• Durch Theaterspiel in der „So keres?“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmerinnenreflektieren in Gruppengesprächen eigene Lebens- und Diskriminierungserfahrungen</li> <li>• Im Theaterspiel werden authentische Szenen aus dem eigenen Erleben nachgespielt</li> <li>• Die Teilnehmerinnen äußern sich im Interview zufrieden mit dem Projekt</li> </ul>

	Theatergruppe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmerinnen können Aspekte des persönlichen Wachstums durch das Projekt benennen</li> </ul>
Erprobung von Handlungs-kompetenz gegen Diskriminierung von Rom*nja an Schulen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung von Workshops an Schulen</li> <li>• Durchführung von Workshopreflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es werden jeweils an zwei Schulen zumindest vier Workshops durchgeführt</li> <li>• Nach den Workshops finden in der Gruppe Auswertungsgespräche statt</li> <li>• Methodenvielfalt bzw. Modifikationen finden im Projektzeitraum statt</li> </ul>

Tabelle1.

#### 4. Durchführung der Evaluation

Der Zeitraum der Evaluation erstreckte sich von November 2015 bis Juni 2016. Der Erhebungszeitraum umfasste November 2015 bis einschließlich Mai 2016.

Die Fragebogenerhebung erfolgte in zwei Befragungswellen mit identischen Fragebögen, die auf einen Vorher-Nachher-Vergleich zielten. Die Schüler\*innen der teilnehmenden Klassen beantworteten jeweils kurz vor und kurz nach dem Sensibilisierungsworkshop mit der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“ den Fragebogen, um mögliche Effekte des Workshops auf Einstellungen und auf den Wissenszuwachs zu erfassen.

##### 4.1 Quantitatives Vorgehen

Das quantitative Vorgehen erfolgte in drei Schritten:

1. Pretest
2. Erste Befragungswelle der Gesamtzahl der Schüler\*innen, die an dem Sensibilisierungsworkshop durch die „So keres?“-Gruppe teilnahmen
3. Zweite Befragungswelle der Gesamtzahl der Schüler\*innen, die an dem Sensibilisierungsworkshop durch die „So keres?“-Gruppe teilnahmen

In einem Pretest wurde zunächst der Fragebogen in der Klassenstufe 7 erprobt. Der Pretest sollte als technisches Hilfsmittel zur Optimierung des Fragebogens dienen, um u.a. Verständnisfehler zu vermeiden. Bereits während des Test mit den hier beteiligten vier Schüler\*innen gab es relevante Rückmeldungen, die nicht nur auf

technische Verständnisfehler im Fragebogen hinwies, sondern auch eine tiefergehende Problemdimension sichtbar machten. Den Schüler\*innen waren viele der im Fragebogen verwendeten Begriffe unbekannt, wie bspw. Migrantin/Migrant, Migrationshintergrund, Migrationsgeschichte etc.. Mehr noch stellte sich heraus, dass drei von vier Schüler\*innen die Bezeichnungen „Sinti“ bzw. „Roma“ nicht kannten. In dem Gespräch wurde deutlich, dass die Schüler\*innen die Bezeichnung „Ausländer“ nutzten sowie den diskriminierenden Begriff „Zigeuner“ kannten und verwendeten. Alle Schüler\*innen, die an dem Pretest teilgenommen haben, waren selbst in Deutschland geboren und hatten Eltern, die migriert waren. Auf meine Frage nach ihrer Verortung bezeichneten sich dennoch als „Ausländer\*innen“.

In der quantitativen Erhebung verwendete ich den Sammelbegriff: „Sinti und Roma“, weil sich im Pretest zeigte, dass bereits der Begriff Roma an sich relativ unbekannt war aber ohne die Doppelung und gegendert noch schwieriger nachvollziehbar war für die Adressat\*innen. Während der Konzipierung des Fragebogens ergaben sich daher weitergehende relevante methodische Fragen: Wie einen Fragebogen konzipieren, der für alle verständlich ist aber mit Begriffen und Benennungen operiert, die nicht wieder Ausschlüsse produzieren? Den Begriff „Migrationserfahrener“ habe ich nicht wie von den Jugendlichen vorgeschlagen mit „Ausländer“ ersetzt, sondern eine Umschreibung genutzt: „Aus einem anderen Land nach Deutschland gezogen“. Bei dem Begriff Rom\*nja war das so nicht möglich, also baute ich eine Frage nach der Kenntnis und inhaltlichen Füllung des Begriffes ein und konnte so zumindest im Vorher-Nachher-Vergleich den Erkenntnisgewinn messen. Bereits während des Verteilens des ersten Fragebogens wurden von den Schüler\*innen untereinander oder von mir kurze Erklärungen zu dem Begriff gegeben. Diese methodischen Probleme sind wie weiter unten in der Ergebnisdiskussion vertiefend aufgeführt auch ein Verweis auf die sprachlichen und diskursiven Leerstellen in den Schulen und eine Herausforderung auf jeder Ebene des Projektes, pädagogische, spielerische, diskursive als auch wissenschaftliche Strategien für den Umgang mit den dominanten Narrativen zu entwickeln.



## 4.2 Qualitatives Vorgehen

Neben der Quantifizierung von Wirkung war für die Evaluation vom zentralen Interesse, wie die Beteiligten das Projekt und die daraus folgenden Veränderungen wahrnehmen und bewerten. Grundlage der unternommenen qualitativen Evaluation ist eine konstruktivistische Auffassung der wissenschaftlichen Begleitung, die nicht nur vorhandene Vorgänge analysiert, sondern im Forschungsprozess mit allen anderen interagiert, lernt und den Forschungsgegenstand mitgestaltet. Lernen als Reflexion und gleichzeitige Erprobung von Inhalten steht auch im Zentrum des Forumtheaters, ist eine Grundeigenschaft und Aufgabe von Modellprojekten und stellte sich ebenso wie den beteiligten Schüler\*innen auch der Evaluatorin, die in den gemeinsam Lernprozess einsteigen musste.

Das qualitative Vorgehen bestand aus:

- 1.) Teilnehmender Beobachtung bei Gruppenprozessen der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“,
- 2.) Teilnahme an Proben der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“,
- 3.) Teilnahme an Teamgesprächen zwischen Pädagog\*innen und Beschäftigten des Projektträgers,
- 4.) Durchführung von Expertinneninterviews mit zwei Lehrerinnen und den beiden Pädagoginnen der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“,
- 5.) zwei Gruppengesprächen (Fokusgruppen) mit den Teilnehmerinnen der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“,
- 6.) sowie weiteren projektbezogenen Gesprächen mit Akteur\*innen aus der Schule (u.a. Projektvorstellung in interessierten Klassen, Gespräche mit der Schulleitung, Gespräche mit Lehrerinnen in Zusammenhang mit der Fragebogenerhebung).

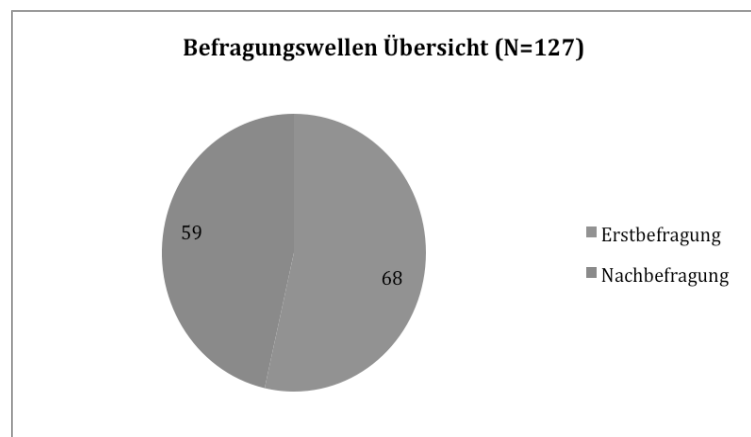
## 5. Ergebnisse

### 5.1 Quantitative Ergebnisdiskussion

#### Teilnehmer\*innen , Indikator 2

Es haben insgesamt 130 Schüler\*innen an dem Projekt im Rahmen von 5 Workshops teilgenommen. Neben Schulklassen zweier Neuköllner Schulen haben auch Student\*innen einer Hochschule für Soziale Arbeit in Berlin an dem Forumtheater-Workshop teilgenommen. An der Fragebogenerhebung waren die Klassenstufen der 7., 8. und 9. Klasse der Schulen beteiligt.

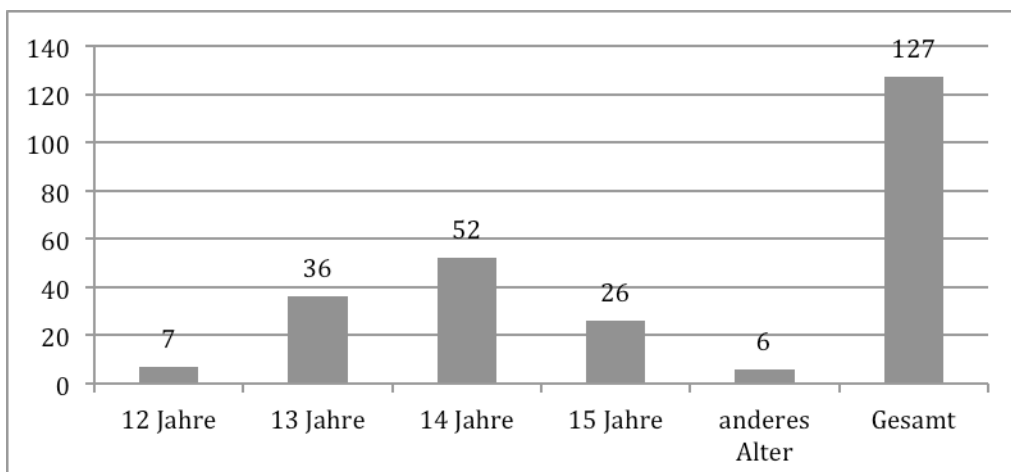
Die Fragebogenerhebung ist mit den Schüler\*innen der beteiligten Klassen durchgeführt worden. Wir haben insgesamt 127 verwertbare Fragebögen: davon 68 in der



Erstbefragung also vor dem Workshop und 59 nach dem Workshop. In der Nachbefragung fehlten jeweils am Tag der Nachbefragung von allen Klassen zusammengenommen insgesamt 9 Schüler\*innen, daher ergibt sich die Diskrepanz.

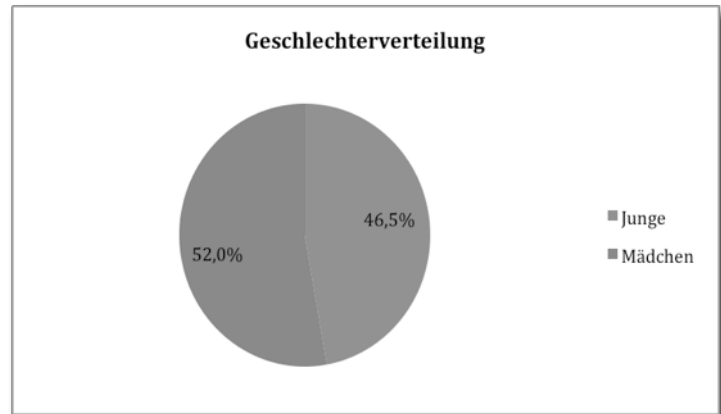
#### Angaben zur Altersverteilung

Das Alter der befragten Schüler\*innen bewegte sich zwischen 12 und 16 Jahren im Befragungszeitraum.



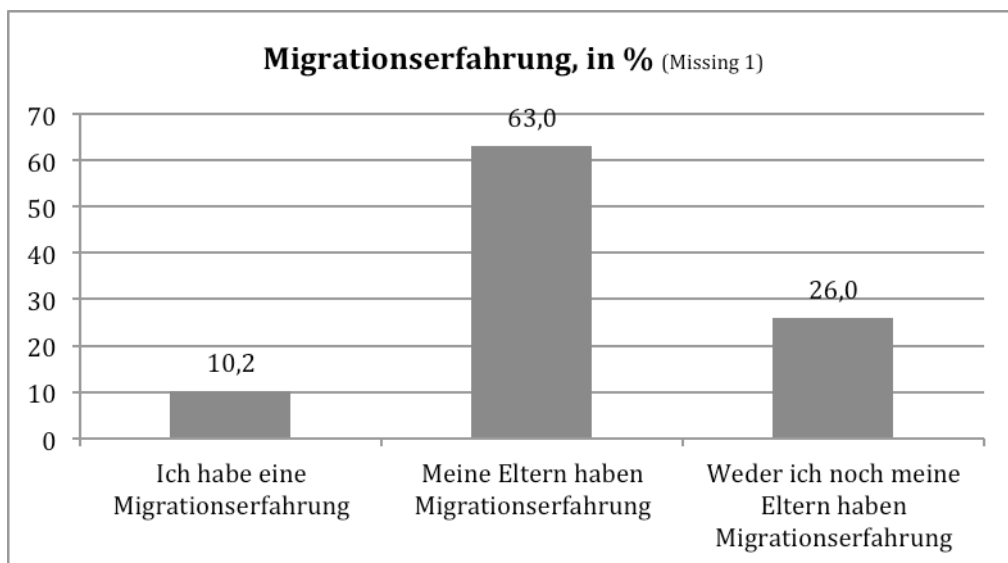
### Angaben zur Geschlechterverteilung

Die Angaben zur Geschlechterverteilung zeigen eine nahezu gleiche Anzahl an Jungen und Mädchen, was sich im Nachhinein als relevant herausstellte, da die Mädchen in ihren Fragebögen einen höheren Anteil an Diskriminierungserfahrungen angaben als ihre männlichen Mitschüler. Im Fragebogen war auch das Feld „anderes Geschlecht“ als offene Möglichkeit angeboten das aber von keine\*n Schüler\*innen angekreuzt wurde. 1,5 % waren Scherzantworten wie z.B.: „ein Baum“.



### Angaben zur Migrationserfahrung

Bei der Abfrage der Migrationserfahrung ergibt sich Insgesamt (an beiden Schulen), dass ca. ein Viertel der Schüler\*innen keine Migrationserfahrungen haben. 10% geben persönliche Migrationserfahrung, 63% Eltern mit Migrationserfahrung und 26% keine Migrationserfahrung an.



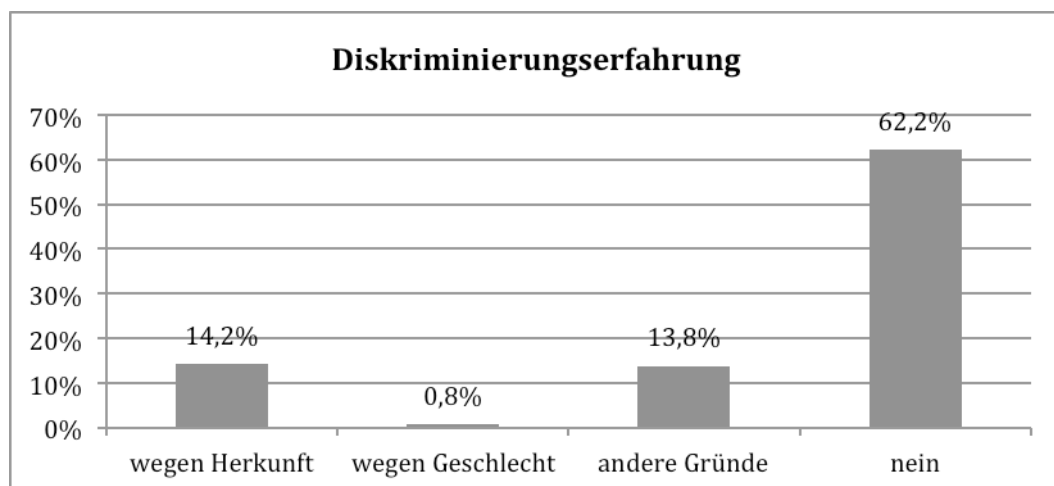
Es lässt sich allerdings ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden untersuchten Schulen feststellen: Auf einer Schule liegt der Anteil von Schüler\*innen

mit Migrationserfahrungen (seien es eigene oder die der Eltern) bei über 50% und bei der anderen Schule bei fast 95%. Ich möchte keinesfalls vertiefend auf Schulvergleiche zwischen den beiden Schulen eingehen. Diese Aussage hat nur insofern eine Relevanz, als dass sich, wie im Nachfolgenden weiter ausgeführt, die Angabe von Migrationserfahrung und die Angabe von Diskriminierungserfahrungen nicht reziprok zueinander verhalten – was sehr auffällig ist und natürlich Fragen nach den Ursachen aufwirft.

### Diskriminierungserfahrungen

Die Frage nach Diskriminierungserfahrungen hatte folgende Items: Diskriminierung „wegen der Herkunft“, „wegen des Geschlechts“ (Junge, Mädchen, Trans), „wegen sexueller Orientierung“ (lesbisch, schwul, queer) oder „aus anderen Gründen“. Weiterhin konnte „Nein, ich habe keine Diskriminierungserfahrungen“ angegeben werden.

Zu den einzelnen Items: Zur Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung gab es keine Angabe. Insgesamt geben 62% der Schüler\*innen an keine Diskriminierungserfahrungen zu haben (wobei auffällig ist, dass an der Schule mit Schüler\*innen mit weniger Migrationserfahrung die Diskriminierungserfahrungen häufiger bejaht werden aber nicht wegen der Migrationsgeschichte).



Ein kleiner Exkurs in die entsprechende Literatur zum Thema Diskriminierungserfahrungen an der Schule legt nahe sowohl in Bezug auf allgemeine Diskriminierungen als auch in Bezug auf Diskriminierungen gegen Rom\*nja von weitaus höheren Angaben von Diskriminierung insbesondere wegen der Herkunft auszugehen. Ein Beispiel hierzu ist die von der Antidiskriminierungsstelle des

Bundes (ADS) 2013 vorgestellte Studie „Diskriminierungen und Diskriminierungsrisiken in den Bereichen „frühkindliche Bildung (Kindergärten)“, „Schule“, „Hochschule“, „Ausbildung“ und „Arbeitsmarkt““. Dort wurde nicht nur Diskriminierung aufgrund von zugeschriebener *ethnischer* Herkunft, sondern ebenso aufgrund von Religionszugehörigkeit, Weltanschauung, sexueller Orientierung oder Behinderung untersucht. Der Studie zufolge sind Diskriminierungsrisiken in allen Bildungsetappen erkennbar. Demnach hat jeder vierte Schüler oder Student mit Migrationshintergrund bereits Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht (Antidiskriminierungsstelle des Bundes).

Für die Diskrepanz zwischen diesen Befunden und den Ergebnissen der Fragebogen-Erhebung gibt es mehrere Interpretationsmöglichkeiten, die auch in den Expert\*inneninterviews dargelegt wurden:

1. Der Frage im Fragebogen war unverständlich für die Schüler\*innen.
2. Die Schüler\*innen erkennen bzw. reflektieren das Erleben von Diskriminierung nicht, weil sie z.B. in der Schule und in ihrem direkten Sozialisationsumfeld keinen Raum, keinen Wortschatz, keine feste Struktur, keine Methoden haben, die diese Reflexion ermöglichen und fördern würden.
3. Es gibt ein tatsächlich geringeres (rassistisches) Diskriminierungserleben, weil der Anteil von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte hoch ist und die Ergebnisse des Fragebogens auch nicht von Positionen von Minderheiten wie Rom\*nja beeinflusst sind, da diese zahlenmäßig unterrepräsentiert sind.
4. Diskriminierungen werden möglicherweise als private Konflikte bzw. schlechte Kommunikationseigenschaften von Einzelnen gedeutet.
5. Die Schüler\*innen erkennen zwar Diskriminierungen, aber möchten sich nicht selbst als Opfer sehen bzw. darstellen (Deutungsangebot aus den Interviews).

Das sind zunächst fünf erste Interpretationsangebote, die aus den Fragebögen und aus der Kombination mit den Expert\*inneninterviews resultieren. Eine Vertiefung des Themas mithilfe von Interviews einzelner Schüler\*innen wäre sicherlich fruchtbar.

Die in den Ergebnissen sichtbaren Normalisierungstendenzen von Diskriminierung korrespondieren auch damit, dass eine Schlüsselfigur an einer der Schulen, aussagte, dass dort der „Antiziganismus“ erst von dem Projekt selbst hingbracht

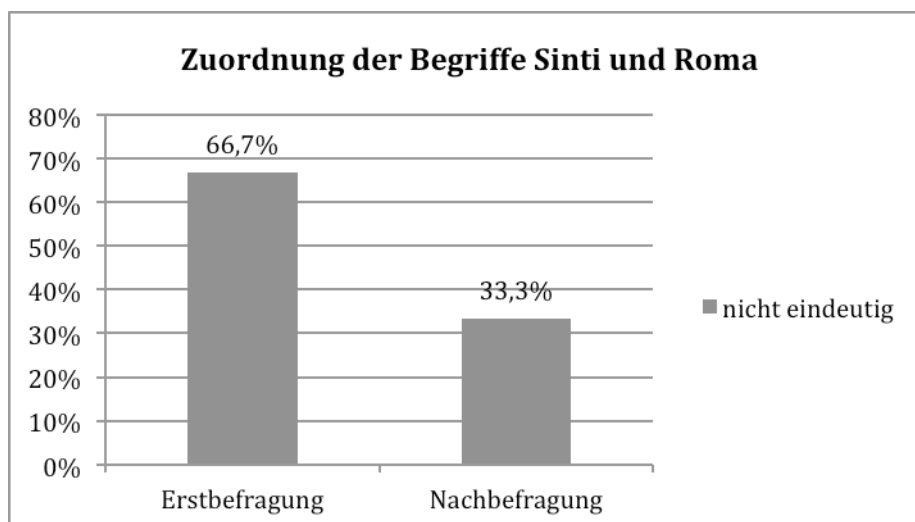
worden sei und das dies vorher kein Thema für die Schüler\*innen gewesen sei. Diese Aussage ist durchaus als treffend zu bewerten, auch wenn dies zunächst paradox erscheint. Lehrkräfte, andere Mitarbeiter\*innen und Schüler\*innen haben gemeinsam bestätigt, dass die diskriminierende Beschimpfung für Rom\*nja als Beleidigung regelmäßig und viel Verwendung in der Schule findet. Wenn jedoch gleichzeitig von verantwortlicher Seite behauptet wird, dass „Antiziganismus kein Thema sei“ an der Schule bleibt die Schlussfolgerung, dass die so diskriminierten Kinder und die Beleidigungen erstens nicht wahrgenommen werden, zweitens dass ihre Diskriminierungserfahrung diskursiv gelöscht wird und somit auch die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Thema offensichtlich den Jugendlichen nicht vermittelt werden kann. Somit behält die Fachkraft Recht: die Diskriminierung von Rom\*nja ist kein Thema an der Schule“ aber nicht, weil es keine Diskriminierung gibt, sondern weil diese im dominanten Diskurs nicht bzw. nicht ausreichend wahrgenommen und thematisiert wird.

### **Kenntnisse und Einstellungen**

Im Folgenden sind Ergebnisse im Vergleich zwischen Vorbefragung und Nachbefragung aufgeführt. Diese Ergebnisse beziehen sich im Weiteren auch auf die aufgestellten Indikatoren zur Wirksamkeitsmessung.

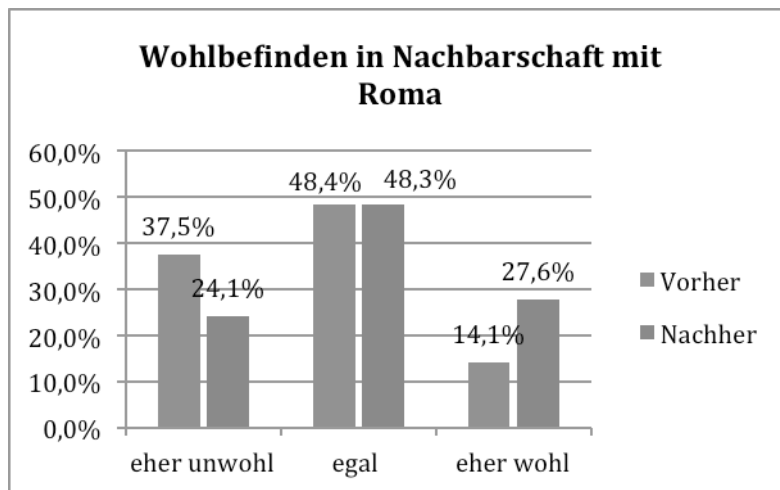
#### Zuordnung des Begriffs Roma, (Indikator 6)

Bei der Zuordnung des Begriffes Roma ist ein signifikanter Lerneffekt ersichtlich: Vorher konnten 60% der Schüler\*innen die Begriffe: „Sinti und Roma“ nicht eindeutig zuordnen. In der Zweitbefragung war dieser Wert auf 30% gesunken.



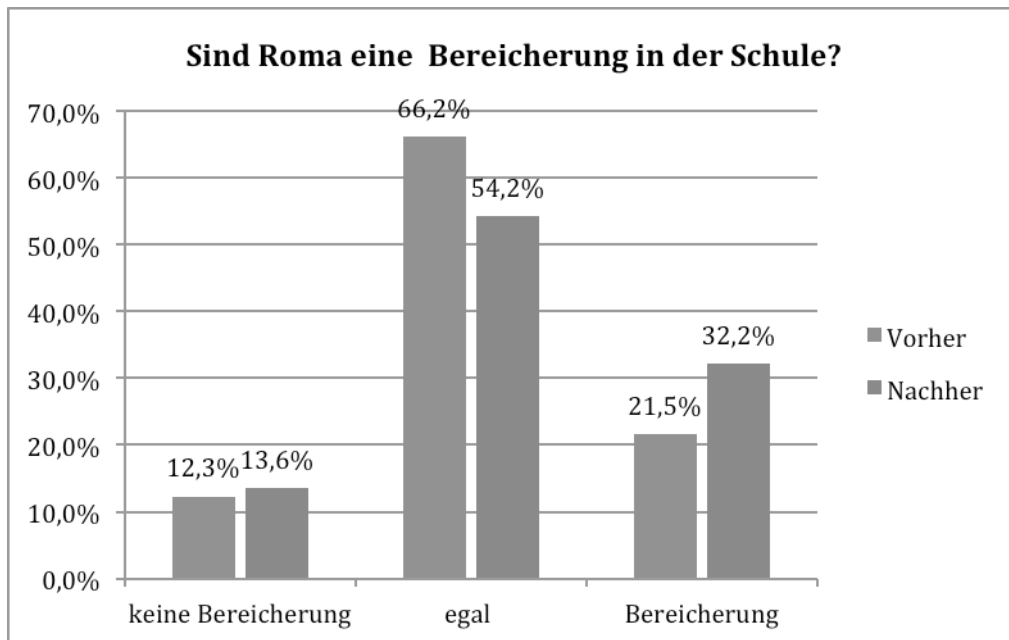
### Wohlbefinden in der Nachbarschaft mit Roma (Indikatoren 7,11)

Bei den Einstellungsfragen greife ich zunächst die Frage nach dem Wohlbefinden in der Nachbarschaft mit Roma auf. Hier gibt es ebenfalls eine eindeutig positive Veränderung im Vergleich der Zeit vor und nach dem Workshop: Die Angabe von Unwohlsein in der Nachbarschaft von Roma sinkt von 37% auf 24%, wohingegen die Angabe zum Wohlsein in der Nachbarschaft von Roma von 14% auf 24% ansteigt.



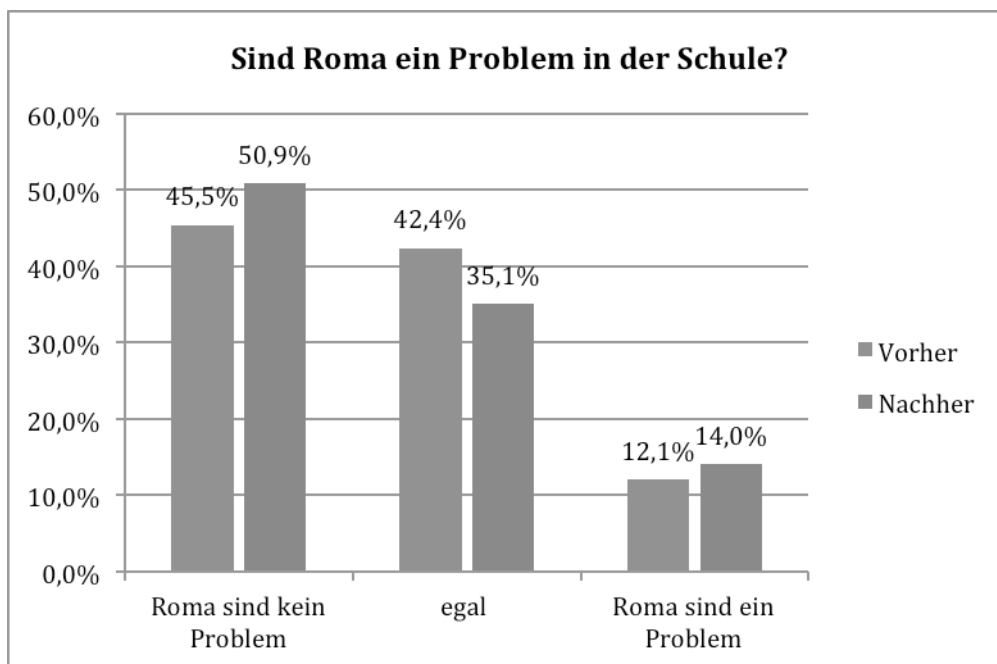
### Empfinden die Schüler\*innen Roma als eine Bereicherung für die Schule? (Indikatoren: 7/11)

Diese offen gefasste Frage erkundet die aktive Akzeptanz der Schüler\*innen von Rom\*nja. Im Vorher-Nachher-Vergleich ist erkennbar, dass es nach dem Workshop auf beiden Seiten einen Zuwachs gibt. So gibt es eine geringe Zunahme auf der Seite „Roma sind keine Bereicherung“ wie auch einen höheren Zuwachs auf der Seite „Roma sind eine Bereicherung“. Mit Sicherheit kann festgestellt werden, dass die vorher neutral eingestellten durch den Workshop in Bewegung geraten und nun nach dem Workshop bereiter geworden sind sich zu positionieren. Bei den 1,3% derjenigen, die nach dem Workshop Rom\*nja nicht mehr als Bereicherung empfinden, ist es auch möglich, dass nun ein Teil derjenigen, die vorher nicht *sicher* „wussten wer Roma sind (vorhergehende Frage), nun Roma besser dem diskriminierenden Begriff zuordnen können, d.h. ihre Abneigung zu versprachlichen gelernt haben.



#### Roma als Problem für die Schule? (Indikatoren: 7,11)

Im Vergleich zu diesen Ergebnissen soll nun die zweite Frage, ob Roma als ein Problem für die Schule gewertet werden, betrachtet werden. Hier geben im Nachhinein 14% an, dass Roma ein Problem seien also 1,9% mehr als vorher und 50,9% geben an, dass Roma kein Problem seien, was einer ca. 5,4% Steigerung entspricht.



Damit sind genau 7,3% der Schüler\*innen durch den Workshop zu einer Positionierung bewegt worden. Es wäre über die Messung hinausgehend durchaus

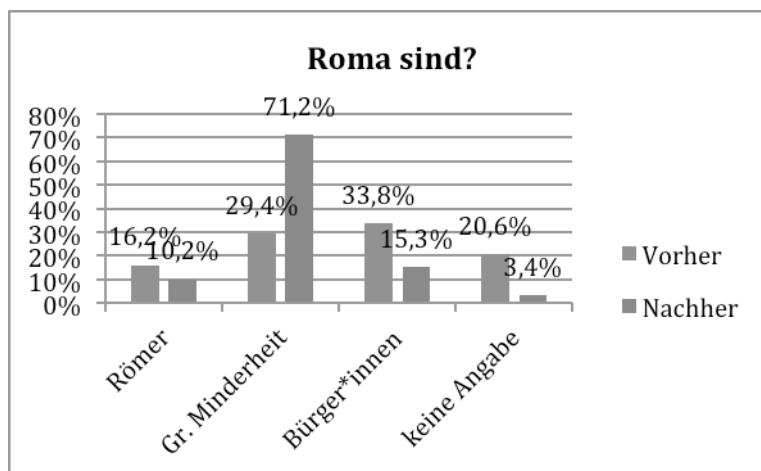


interessant weiter nachzufragen, wie sich diese Bewegung in beide Richtungen analytisch erklären lässt. Wie oben bleibt die Vermutung, dass die 1,9% Steigerung bei der Deutung als Problem aus der Gesamtheit derjenigen kommt, die Rom\*nja vorher nicht zuordnen konnten.

### Wirkung auf den Wissenszuwachs (Indikator: 5)

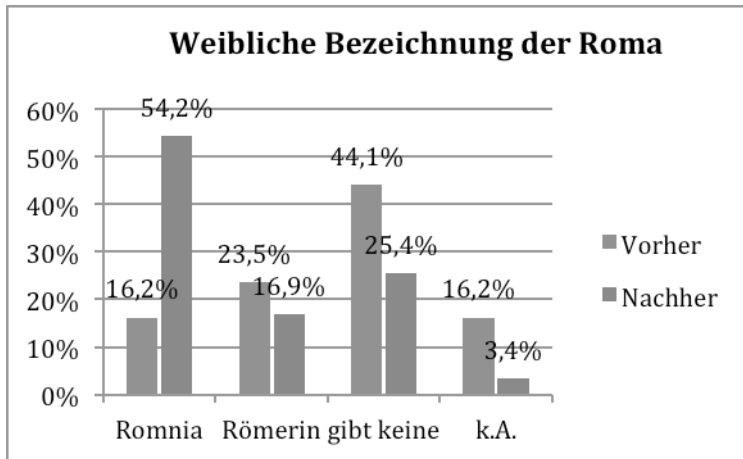
Die Wirkung auf den Wissenszuwachs ist mit einem standardisierten Fragebogen um ein Vielfaches einfacher nachzuweisen als die Einstellungsmessung und daher haben wir im Vorher-Nachher-Vergleich deutlichere Ergebnisse nachweisen können, z.B. an der Frage: Roma sind a.) Römer und stammen aus Rom, b.) Bürger\*innen von Romanistan, c.) die größte Minderheit Europas.

Hier ist bei den Schüler\*innen ein deutlicher Wissenszuwachs zu erkennen. Die überwiegende Mehrheit der Schüler\*innen gibt nun an, dass Rom\*nja die größte Minderheit Europas seien (71,2%) das bedeutet einen Lernzuwachs von 41,8%.



### Feminine Form von Roma (Indikator 5)

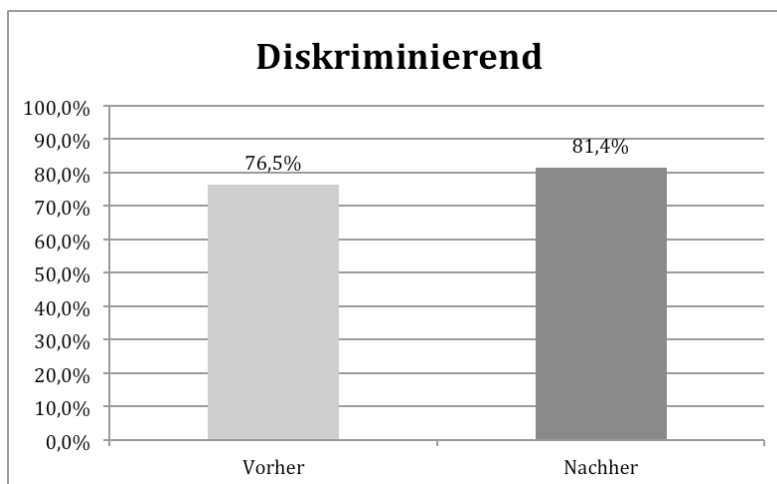
Die Frage nach der weiblichen Form von Roma zeigt ebenfalls einen deutlichen Wissenszuwachs. Während vor dem Workshop nur 16,2% der Schüler\*innen eine richtige Angabe machten, konnten nach dem Workshop bereits 54,2% den Begriff richtig zuordnen. Nur noch 3,4% gaben nichts an. Die Angabe, wonach es keine feminine Bezeichnung des Begriffs gäbe, sank von 44,1% auf 25,4%.



Wirkung auf Sensibilisierung (Indikator 6, 10, 7,11)

Der Wissenszuwachs ist eindeutig ein positiver Effekt des Projektes. Inwieweit eine Sensibilisierung für Rassismus gegen Rom\*nja erfolgt ist, erfragte ich beispielsweise durch die Verbindung der Wissensfrage mit einer Einstellungsfrage, indem ich nachfragte, ob der Begriff „Zigeuner“ diskriminierend sei.

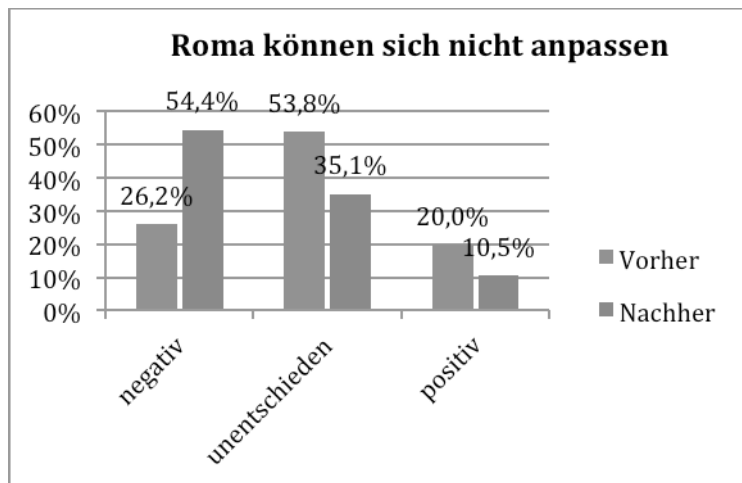
Positiv zu vermerken ist, dass eine große Mehrheit der Schüler\*innen bereits vor dem Workshop diesen Begriff als diskriminierend benannt hatte. Nach dem Workshop steigt diese Angabe um weitere 4,9%.



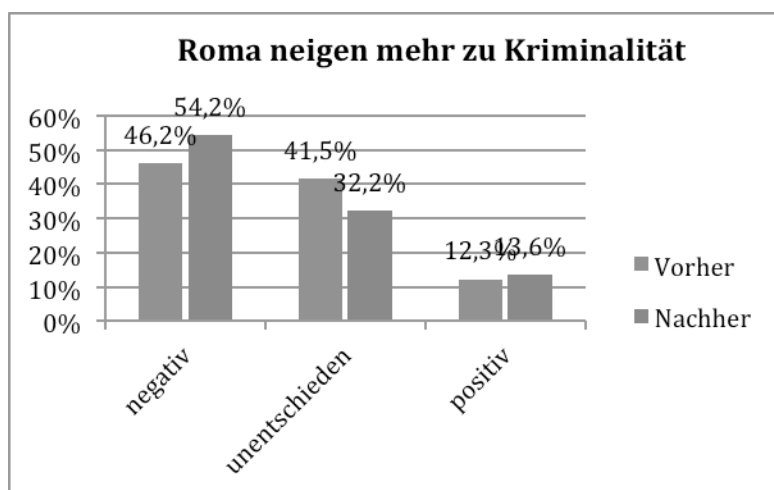
Roma können sich nicht anpassen? (Indikatoren: 7,11)

Dieser Behauptung stimmten vorher 20% und nach dem Workshop nur noch 10,5% zu. Vor dem Workshop widersprachen der Behauptung 26,2% der Schüler\*innen und nach dem Workshop widersprachen der Aussage 54,4%. Bemerkenswert ist, dass

sich einerseits aus der „unentschiedenen“ Mitte 18,2% bewegen, aber auch 9,5% der Schüler\*innen nun der Aussage nicht mehr zustimmten.



Roma neigen mehr zur Kriminalität als andere Menschen? (Indikatoren: 7,11)



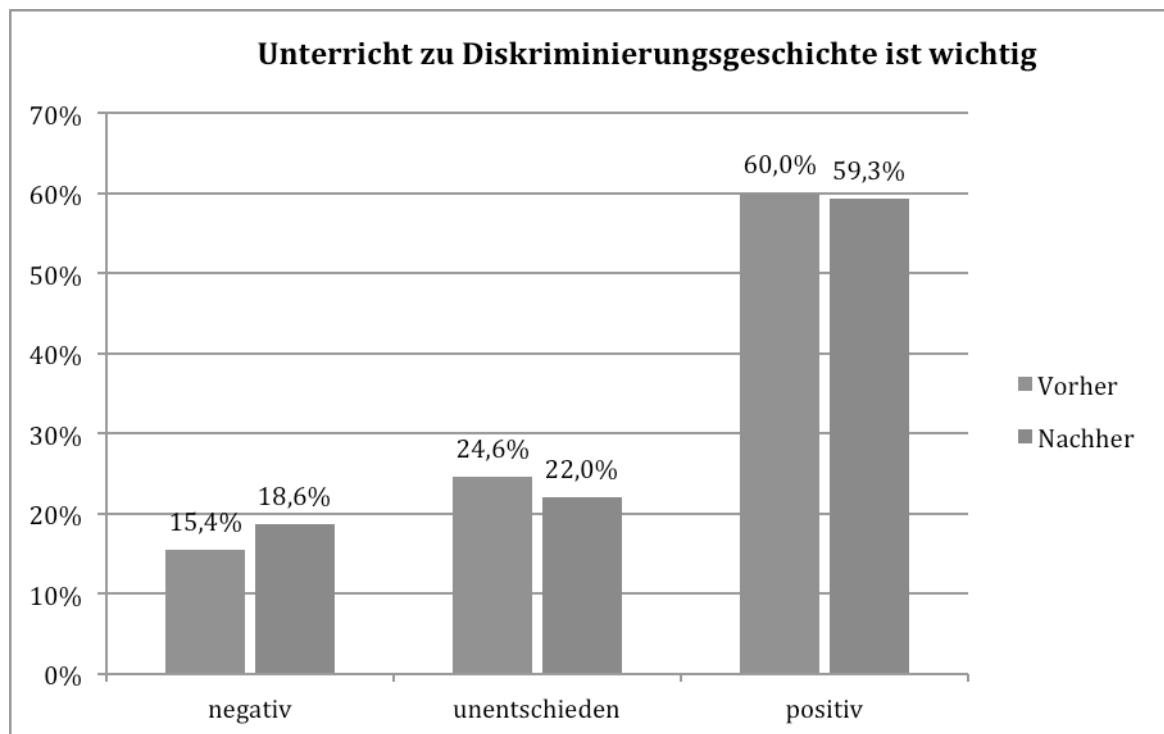
Diese Aussage verneinten vor dem Workshop 46,2% und nach dem Workshop 54,2% der Schüler\*innen. Nach dem Workshop stieg allerdings auch die Bestätigung dieser Aussage unwesentlich um 1,3%. Von 41,5%

unentschiedenen Schüler\*innen haben sich 9,3% zur Positionierung bewegt. Die Zahlen legen nahe, dass sich aus der durch den Workshop mobilisierten Mitte 8% für die Verneinung entschieden haben und 1,3% für die Befürwortung der Behauptung.

Unterricht zur Diskriminierungsgeschichte ist wichtig?

Diese Frage sollte der Abfrage dienen, inwieweit die Schüler\*innen das Lernen über Diskriminierungsgeschichte als wichtig erachteten. Die aus dem Fragebogen resultierenden Ergebnisse zeigen vor dem Workshop eine leicht höhere Tendenz der

Befürwortung dieser Aussage. Auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung und den Aussagen aus den Expert\*inneninterviews erscheint mir dieses Ergebnis nicht plausibel. Es ist zu vermuten, dass meine Fragestellung nicht ausreichend präzise war. Möglicherweise engte der Begriff: „Unterricht“ den Begriff Lernen zu weit ein.



### Weitere quantitative Werte

Nachfolgende Indikatoren sind nicht durch die Fragebogenerhebung, sondern im Rahmen der Beobachtung gemessen worden. Die Grundlage ist das einfache Zählen (Aktive Beteiligung ist z.B. an den Wortmeldungen der Schüler\*innen während des Workshops gezählt).\*

Wirksamkeit (Beteiligungsrage): keine= 0% / gering= bis 20% / teilweise= 21-39% / mittel= 41-60%; überwiegend= 60-80% / voll= 81-100%.

Die Wirksamkeitsbewertung basiert auf der aktiven Beteiligung der Schüler\*innen, gemessen anhand der Beteiligungsrage der einzelnen Schüler\*innen.

Ziele	Indikator	Wirksamkeit
In der Interaktion zwischen der „So keres?“-Gruppe und Schüler*innen		
Dialog ermöglichen zwischen Roma und Nichtroma	3. Aktive Kommunikation während des Workshops findet statt	Voll

	4. Die Schüler*innen beteiligen sich aktiv am Forumtheater	Voll
Schüler*innen „erstmalig positive Bilder und die Vielfalt von Roma-Lebensrealitäten“ aufzeigen	8. Vorher-Nachher-Vergleich zeigt Wissenszuwachs zu verdienstvollen Rom*nja 9. Schüler*innen geben in den Feedback - Runden positives Feedback zu den Workshopleiter*innen	Gering Überwiegend
Handlungskompetenz gegen die Diskriminierung von Rom*nja einüben	12. Forumtheater endet mit alternativen Handlungsoptionen 13. Nach der Durchführung haben Schüler*innen Fragen bzw. Diskussionsbeiträge zum Thema	Voll überwiegend
In der „So keres?“-Gruppe		
Ausbildung der „So keres?“-Teilnehmerinnen für die Projektdurchführung an Schulen	14. Regelmäßige Teilnahme an allen Terminen bzw. Veranstaltungen durch die Teilnehmerinnen 15. Teilnehmerinnen können zumindest eine grobe Skizze der Rom*nja Geschichte seit dem Exodus aus Indien selbständig darlegen 16. Teilnehmerinnen kennen die Verfolgungsgeschichte von Rom*nja	Voll Voll Voll
Reflexion und Austausch der eigenen Erfahrungen und Lebenswelten der Teilnehmerinnen	17. Teilnehmerinnen können mehrere verdienstvolle Rom*nja und ihre Leistungen benennen 19. Teilnehmerinnen reagieren flexibel auf spontane Veränderung im Theaterspiel 20. Teilnehmerinnen reden frei, deutlich und strukturiert vor der Gruppe 21. Teilnehmerinnen und reflektieren in Gruppengesprächen über eigene Lebens- und Diskriminierungserfahrungen 22. Im Theaterspiel werden authentische Szenen nachgespielt 23. Die Teilnehmerinnen äußern sich im Interview als zufrieden mit dem Projekt 24. Teilnehmerinnen können Aspekte des persönlichen Wachstums durch das Projekt benennen	Voll Voll Überwiegend Voll Voll Voll
Erprobung von Handlungs-	26. Nach den Workshops finden in der Gruppe Auswertungsgespräche statt	Voll

kompetenz gegen die Diskriminierung von Rom*nja an Schulen	27. Methodenvielfalt bzw. Modifikationen finden im Projektzeitraum statt	überwiegend
--	---	-------------

## 5.2 Qualitative Ergebnisdiskussion

### 5.2.1 Anerkennung von Diversität

Schulen sind auf der Ebene der Lernenden durch Diversität geprägt: Schüler\*innen unterschiedlicher Religionen, Geschlechtes, Alters, Migrationsgeschichten, Sprachkompetenzen lernen und arbeiten zusammen.<sup>4</sup> Hingegen ist auf der Ebene des Lehrpersonals diese Diversität insbesondere in Bezug auf Migrationsgeschichte oder Religion eingeschränkt (vgl. Fereidooni 2012). Die gemeinsam geteilten heterogenen schulischen Räume sind nicht nur vielfältig, sondern auch gleichzeitig durchzogen von Machtverhältnissen. Die genannten Differenzkonstruktionen gehen auf einer strukturellen Ebene mit ungleichen Bildungschancen in der Gegenwart aber auch historisch tradiert einher (Schuh et al., Fereidooni 2012 363-371). Diese Unterschiede werden auch von Schüler\*innen (bewusst und unbewusst) bereits seit der frühen Kindheit wahrgenommen:

*„Die ersten kindlichen Begegnungen mit der Lebenswelt sind bereits tief strukturiert durch die gleichzeitige Begegnung mit Differenzierungsrealitäten. Die vermittelten Differenzkonstruktionen sind mit Bedeutungen und – viel gravierender – mit Bewertungen aufgeladen.“* (Eggers 9).

Auch im Ergebnis dieser Evaluation zeigt sich, dass Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte zwar in den von mir untersuchten Klassen jeweils mindestens die Hälfte der Gesamtgruppe ausmachten, dass aber ihre migrationsbezogenen Lebensrealitäten jedoch nicht oder nur wenig thematisiert werden. Migrationsrelevante Themen wie z.B. aktive Anerkennung der Sprachenvielfalt, der religiösen oder sozialisationsbedingten Feiertage, gelingende Strategien im Umgang mit Ausgrenzung, für die Stadt/Kommune/Schule bedeutende Akteur\*innen mit Migrationsgeschichte finden sich als Ressourcen und selbstverständliche positive Bezugspunkte in den schulischen Räumen wenig bis gar nicht. Dies gilt für Rom\*nja Schüler\*innen in besonderer Weise. In einer der beiden Schulen erlebte eine Lehrerin kollegiale Anfeindungen und wurde als: „pro-islamistisch“ kritisiert, weil sie

---

<sup>4</sup> Hierzu siehe auch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. 05.12.2013: „Interkulturelle Bildung und Erziehung.“ Hier insbesondere deren Grundsätze wie z.B. zur Wertschätzung der Vielfalt als Potenzial für alle.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)

einen Aushang mit Ramadan-Glückwünschen in der Schule aufhängen wollte. Die gleiche Lehrerin wurde angehalten den Schüler\*innen nicht zum Ramadan zu gratulieren, weil das Fasten gesundheitlich schädlich sei. Diese Beispiele können auch Rom\*nja-Schüler\*innen betreffen, da sie durchaus mehrfach identifiziert sind und neben der herkunftsbezogenen Identität z.B. auch als gläubige Muslim\*a ihre Lebenswelt gestalten.

Nach meiner Beobachtung gab es Unterschiede zwischen den Schulen bereits in der Gestaltung des schulischen Raumes, des ersten Zusammentreffens, der Gespräche mit den beteiligten pädagogischen Fachkräften. Die Evaluation zielte jedoch nicht auf eine Untersuchung der Schulen und daher ist es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass die Beispiele nicht beide Schulen insgesamt und schon gar nicht gleichermaßen beschreiben und repräsentieren sollen. Es geht vielmehr darum zu beschreiben wie Diversität verhindert wird.

Die Bereitschaft, die mit Heterogenität einhergehenden Machtdifferenzen in der Schule anzuerkennen, könnte dazu führen, die bestehende Norm als allgemeingültig in Frage zu stellen und gemeinsam mit den in der Schule agierenden Subjekten ihre mannigfachen Lebensrealitäten zu reflektieren und wertzuschätzen. Das hätte für Schüler\*innen und Schulpersonal den positiven Effekt: ihre Identifikation mit und in der Schule erhöhen zu können ebenso wie ihre Handlungsmacht zu erweitern. Beispiele für derartige Ansätze in den Schulen könnten sein: Positive Wertschätzung der Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen, der unterschiedlichen auch kollektiven Geschichte(n), das Ernstnehmen und Thematisieren ihrer in der Schule vorhandenen Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen sowie die Aufarbeitung eigener Verstrickungen anderer Schulseitiger in diesen.

Die Leitung der einen Schule hatte sich nur unter Vorbehalt auf das „So keres?“-Projekt eingelassen und in einem Gespräch formuliert, eher den Bedarf nach „Sprachmittlung“ und Vermittlung „deutscher (Bildungs-)Werte“ auch an die Eltern der Roma-Schüler\*innen zu sehen.

Die andere Schulleitung war hingegen an dem Projekt als einem Projekt zur „Sensibilisierung gegen Antiziganismus“ interessiert und machte sogar Angebote die Evaluation auf die gesamte Schule zu erweitern.

Somit signalisierte bereits, dieses unterschiedliche Interesse der Schulleitungen und anderer Pädagog\*innen an dem Projekt entweder die Anerkennung von Diversität im



Zusammenhang der Reflexion mit damit einhergehenden Ungleichheiten oder leugnete diese und reproduzierte damit die schulische Dominanzkultur (Rommelspacher 2006).

Die jungen Workshopleiterinnen haben in einem der Gruppengespräche betont, dass sie sich im schulischen Rahmen nie mit positiven Aspekten ihrer Teilidentität als Rom\*nja auseinandersetzen konnten. In der Schule erlebten sie höchstens Diskriminierung. Rom\*nja waren sie außerhalb der Schule überwiegend in der Familie und später in der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“<sup>5</sup>.

Zwei Schüler\*innen fragten unabhängig voneinander nach dem sie am Forumtheater-Workshop der Kinder- und Jugendtheatergruppe „So keres?“ teilgenommen hatten explizit nach, ob es solche Workshops auch für türkeistämmige- bzw. arabischstämmige Schüler\*innen gebe.

### **5.2.2 „Schule mit Rassismus“**

Es gibt keine „Schule ohne Rassismus“. Das zeigt nicht nur die entsprechende Fachliteratur aus dem Bereich der Bildungs- als auch der Rassismusforschung, wie es auch die Expert\*inneninterviews und die Aussagen aus den Gruppengesprächen in der Evaluation verdeutlichen<sup>6</sup>. Es ist daher ebenso sinnvoll und wichtig, wie oben zum Thema Diversität bereits ausgeführt, auch den Umgang mit Rassismus in der Schule offen anzusprechen. Anzuerkennen, dass es Rassismus in der Schule gibt, bedeutet die Erfahrungen von einem großen Teil der Schüler\*innen und auch z.T. von Lehrer\*innen ernst zu nehmen und damit eine Grundlage für die Gestaltung entsprechender Reflexionsräume zu aufzubauen, sowie auch eine flexible Basis für die Entwicklung von Handlungsperspektiven gegen Rassismus zu schaffen. Die Dimensionen von Rassismus gegen Rom\*nja in der Schule sind neben den individuellen persönlichen Erfahrungen der Schüler\*innen, insbesondere in der Verfolgungsgeschichte von Sinte\*zza und Rom\*nja in Deutschland, sowie in den gänzlich unterschiedlichen strukturellen Erfahrungsräumen im Zugang zur Bildung und in der Ausgrenzung von Bildung in den unterschiedlichen Herkunftsländern der migrierten Familien gesetzt (Schuch 2011).

---

<sup>5</sup> Zu Strategien des Umgangs mit iRom\*nja Identität von Schüler\*innen vgl. auch: Stigma Ethnizität. Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfalle begegnen. (Elizabeta Jonuz 2009).

Weiterhin wird aus der Interviewauswertung deutlich, dass Diskriminierung, wenn sie wahrgenommen wird, überwiegend über ein sozialpsychologisches Begriffsverständnis, also Diskriminierung als Handeln auf der Grundlage von Stereotypen und Vorurteilen, verstanden wird. Hingegen rückt Diskriminierung als Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Rahmen von strukturellen und organisatorischen Bedingungen in der Gesellschaft und damit auch in der Schule insgesamt zu wenig ins Blickfeld der beteiligten Akteur\*innen (Gomolla 2008). Damit sind aber auch paradoxerweise breitere Handlungsoptionen der Beteiligten de-thematisiert und das wiederum führt zu enormen Herausforderung einzelner im Schulnetzwerk engagierter Lehr- und pädagogischer Fachkräfte, die die strukturelle Benachteiligung durch persönliches Engagement auszugleichen versuchen (strukturelle Mängel umfassen bspw. fehlendes Selbstverständnis von Schulen in Hinblick auf Positionierung zu Diskriminierungsverhalten, institutionalisiertes Schulverhalten bzw. Verfahren in Fällen von Diskriminierung – das schließt auch fehlerhaften Umgang mit Kolleg\*innen ein, die Schüler\*innen diskriminieren). Diese Anerkennung von struktureller Diskriminierung kann selbstverständlich nicht nur Aufgabe der einzelnen Schulen sein, sondern ist viel weitreichender in Bildungspolitik als auch in Schulgesetzgebung ernsthaft zu berücksichtigen. Ich kann an diesem Punkt nur die bereits bestehende Forderung z.B. nach der Einrichtung einer Informations- und Beschwerdestelle zum Schutz gegen Diskriminierung an Berliner Schulen unterstützen (Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung an Schulen und Kitas“). Die in dem Verbund engagierten Akteur\*innen bemängeln, dass es zur Bearbeitung einer Diskriminierungsbeschwerde in Schule und Kita an einer klaren Definition von Diskriminierung im Berliner Schulgesetz fehlt. Ebenso wie es an gesetzlichen Regelungen bzgl. Zuständigkeit, Verfahren, Beweisregelung, Sanktionsmöglichkeiten und einem formalen Beschwerdeverfahren mangelt. Die geforderte Stelle verspricht sowohl für die Betroffenen von Diskriminierung als auch für die gegen Diskriminierung engagierten Fachkräfte verlässliche Grundlagen und mehr Optionen im täglichen Umgang mit Diskriminierung bereitzustellen.

Auf der internen Schulebene fehlt eine entsprechende Struktur ebenfalls noch bzw. ist strukturell auch nicht gefordert und gefördert. In einer der evaluierten Schulen gibt es aber bereits institutionalisierte Verfahren im Umgang mit Diskriminierung. So ist dort das Verbot von Diskriminierung im Regelwerk der Schule festgehalten. Schüler\*innen müssen bei Verstoß den Regelkatalog abschreiben und abgeben.

Mangels schulischer Verfahren hat an einer Schule eine engagierte Lehrer\*in selbst die Regel eingeführt, bei diskriminierendem Verhalten den verantwortlichen Schüler\*innen die Aufgabe zu übertragen einen reflexiven Aufsatz über die Diskriminierung bzw. die Geschichte der jeweiligen Gruppe zu schreiben. Ein institutionalisierter und transparenter Umgang mit diskriminierendem Verhalten z.B. von Lehrer\*innen würde letztlich den schulischen Diskurs und die Reflexion über Rassismus stärken und somit auch für externe Projekte breitere Anschlussstellen für die Thematisierung spezifischer Diskriminierungsformen eröffnen.

In den Interviews überschneidet sich die Empfehlung der Pädagog\*innen und der Wunsch der interviewten Lehrerinnen nach mehr Lehrer\*innenfortbildungen zum Thema Rassismus und in diesem Fall auch spezifischem Rassismus gegen Rom\*nja. Eine Lehrerin war auch an der Vertiefung ihres Wissens und der Entwicklung von Gegenstrategien zum antimuslimischen Rassismus interessiert. Insgesamt berichteten die befragten Fachkräfte in der Schule, jeweils an einer schulischen Lehrer\*innenfortbildung zu dem Thema Rassismus teilgenommen zu haben. Beide Fortbildungen waren von der Gewerkschaft für Erziehung und Bildung (GEW) durchgeführt worden. Zum spezifischen Rassismus gegen Rom\*nja haben die Lehrkräfte an keiner Fortbildung teilgenommen, aber auch während des Studiums und in der eigenen Schulzeit ist das kein Thema gewesen. Die engagierten Lehrerinnen haben mithilfe von Büchern und anderem Material selbst Informationen eingeholt<sup>7</sup>. Wesentliche Gelingungsbedingung für das Projekt war unabhängig der Kenntnisse über den spezifischen Rassismus gegen Rom\*nja, die hohe Bereitschaft zur Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse seitens der beteiligten Lehrerinnen, sowie ihr Engagement für das Wohlbefinden möglichst *aller* Schüler\*innen ihrer Klasse. Eine schulinterne Beschäftigung mit unterschiedlichen Diskriminierungsformen bzw. Fortbildungen zu dem Thema könnte demnach auch dem Kinder- und Jugendtheater Projekt „So keres?“ als Türöffnerin für die aktive Mitarbeit von weiteren Lehrer\*innen dienen. Darüber hinaus wurde seitens der Lehrkräfte der deutliche Wunsch nach mehr Fortbildungen für sich aber auch für das gesamte Kollegium geäußert. Der Workshop, des Kinder- und Jugendtheaters „So keres?“ hat trotz seiner Adressierung an die Schüler\*innen auch den beteiligten Lehrer\*innen teilweise neues Wissen vermitteln können.

---

<sup>7</sup> Empfehlenswertes didaktisches Material zum Thema: „Gadje Rassismus findet sich in der Veröffentlichung von wings and roots (Barz 2016).

### 5.2.3 Diskriminierende Sprache

In den Expert\*inneninterviews, den Gesprächen mit den Projektteilnehmerinnen der „So keres?“-Gruppe und auch nach meinen Beobachtungen während der Fragebogenerhebung zeigte sich, dass Schüler\*innen den diskriminierenden Begriff für Rom\*nja nutzten, um andere Kinder damit zu beleidigen oder Dinge bzw. Verhalten zu entwerten. Ziehen wir die Zahlen zu Rat, die schon bei der Erstbefragung eine erhöhte Sensibilität von 76% für den diskriminierenden Begriff zeigten, dann bestätigt diese hohe Zahl, dass die Verwendung des Begriffs in dieser Gruppe nicht an der Unkenntnis der diskriminierenden Bedeutung liegen kann. In den Interviews zeigte sich, dass Roma-Kinder, wenn sie einmal als sogenannte „...“ erkannt wurden einen hohen Leidensdruck empfanden, und dass das Abwertungsverhalten bis zum Langzeit-Mobbing führen konnte. In den Interviews wurde beschrieben, dass der Begriff nicht nur als direkte Beleidigung sondern auch allgemein für unliebsame Gegenstände, Phänomene oder Personen genutzt wird, was zum Teil auch absurd klingt wie z.B.: „der ... Garten“ für einen vermutlich unaufgeräumten Garten oder der „... Sohn“ vermutlich als Ersatz für den sexistischen Begriff. Die Pädagog\*innen berichteten auch von direkten Mobbing-Situationen, in denen als Rom\*nja identifizierte Kinder über einen längeren Zeitraum von den Mitschüler\*innen drangsaliert und als Diebe oder als schmutzig bezeichnet wurden. Ein Junge hat letztlich die Schule verlassen, sodass die Lehrer\*in eine geplante Hilfsintervention gemeinsam mit der Mutter des Jungen nicht mehr umsetzen konnte.

In der Schule auf der Ebene von Leitung und Lehrer\*innen gibt es unterschiedliche *Umgangsstrategien* mit dieser verbalen Gewalt. Diese reichen von Mitmachen, Rechtfertigung des Verhaltens, über Ignoranz des Verhaltens bis zu aktiver Auseinandersetzung mit dem Thema. Beispiele zu Umgangsstrategien, die ich aus Beobachtung oder Interviews erfahren habe beinhalten: Diskussion mit den Schüler\*innen; Einführung des Begriffs „Z-Wort“ anstatt der beleidigenden Bezeichnung; im Regelwerk einer Schule ist festgehalten, dass andere nicht diskriminiert werden dürfen, falls Lehrer\*innen die Beschimpfung hören (das gilt ebenso, wenn „Jude“ als Beschimpfung genutzt wird) müssen die Schüler\*innen den Regelkatalog abschreiben und abgeben; eine Lehrerin lässt die Schüler\*innen zur Geschichte von Sinte\*zza und Rom\*nja schreiben und in diesem Zusammenhang die Diskriminierung reflektieren. In der gleichen Klasse ist bereits vorher der

diskriminierende Begriff regelmäßig problematisiert worden. Die Lehrerin hatte im Interview den Eindruck, dass in ihrer Klasse nach dem Workshop der Begriff gar nicht mehr genutzt wird.

In der „So keres?“-Gruppe berichten die Teilnehmerinnen über ein sukzessives Empowerment innerhalb der Theatergruppe auch hinsichtlich der Selbstbezeichnung. In einem Gruppengespräch kristallisiert sich heraus, dass einzelne Teilnehmerinnen vor dem Theater-Projekt keine nichtdiskriminierende Selbstbezeichnung in deutscher Sprache kannten. Den diskriminierenden Begriff wollten sie nicht anwenden, aber ihnen fehlte eine nichtdiskriminierende deutschsprachige Selbstbezeichnung. Im Laufe des Theater-Projektes haben sie gelernt, dass sie auch im deutschen die romanesssprachige Selbstbezeichnung Rom\*nja bzw. Romni\* nutzen können. Sie berichten alle von mehr oder weniger regelmäßigen Auseinandersetzungen aufgrund entsprechender Beleidigungen in der Schule, Klasse oder auch auf der Straße. Sie berichten ferner, dass sie durch das Projekt das Selbstbewusstsein entwickelt haben auch Autoritätspersonen wie Lehrer\*innen entgegenzutreten, wenn sie derartig bezeichnet werden. Sie argumentieren dabei mit der Verfolgungsgeschichte und ein Mädchen „traute sich sogar“ ihrer Lehrer\*in Literaturempfehlungen zum Thema zu geben, damit sie sich fortbilden kann. Ebenso berichten sie, dass sie durch das Theaterprojekt sowohl *inhaltliche Argumentationshilfen* (z.B. Geschichte, Bedeutung von Rassismus) als auch *methodische Strategien* (z.B. nicht selbst zurückbeleidigen, argumentativer Aufbau, klar und deutlich sprechen, Hilfe holen) erlernt haben, um sich gegen solche Diskriminierung zu verteidigen.

#### **5.2.4 „Keras“ (Wir machen) - Empowerment**

Im Laufe der Evaluation habe ich auf Grundlage der Projekttexte (Konzept, Flyer, Broschüre), der Teilnahme an den Proben und Gesprächen mit der „So keres?“-Gruppe und des Interviews mit den Pädagoginnen folgendes implizites Projektverständnis von Empowerment herausgearbeitet:

Empowerment wurde in der „So keres?“-Gruppe begriffen als Erlangung von Sichtbarkeit auf individueller und kollektiver Ebene, als kollektiver und persönlicher Anerkennungsgewinn, als Zuwachs an Selbstsicherheit und Handlungsmacht, als Ermutigung sich selbst spielerisch ins Verhältnis zur Welt zu setzen, als die Möglichkeit eines Austausches untereinander und mit den Pädagog\*innen, als

Chance selbstorganisiert „die eigene Kultur und Geschichte pflegen zu können“ („So keres?“, Projektkonzept 5), „mit Stolz ihre Kultur zu präsentieren“ (ebd. 8), als Raum über erlebte Diskriminierungen zu sprechen, als Gelegenheit reale Rom\*nja-Vorbilder kennenzulernen und darüber persönlich zu wachsen und die eigene Meinung zu vertreten.

Ich konnte drei große Bereiche, in denen für die Teilnehmerinnen Empowerment stattgefunden hat bzw. stattfindet identifizieren: in der *Familie*, in der „So keres?“-Gruppe und in der *Schulklasse*.

Im *familiären Bereich* berichten die Mädchen durchweg von der Unterstützung durch ihre Eltern. Die Eltern sind stolz auf die jungen Theaterdarstellerinnen und tragen dieses Gefühl auch in der Familie an Tanten, Onkel oder an den Besuch weiter. Eltern kommen zu den Veranstaltungen und Theateraufführungen ihrer Kinder und bringen auch weitere junge und ältere Gäste mit. Ein Mädchen berichtet, dass sie seit dem sie so aktiv in der „So keres?“-Gruppe ist, zuhause bevorzugt wird und z.B. weniger im Haushalt helfen muss. Ihr Vater hat sich auch gefreut, dass die anfänglich gemischte Theatergruppe nun ein Mädchenprojekt ist, weil er der Meinung ist, dass sich die Jungen zuvor viel mehr Platz auf der Bühne genommen haben und nun die Bühne für die Mädchen freier wird. Eine Projektteilnehmerin berichtet, dass sie nun viel besser argumentieren gelernt hat und dadurch ihre Eltern leichter zu ihren Gunsten überzeugen kann, wenn dies notwendig ist. Insgesamt beschreiben alle Teilnehmerinnen eine sehr hohe Zufriedenheit ihrer Eltern mit der Projektteilnahme und ein deutlich angestiegenes Interesse innerhalb der weiteren Familie und Bekanntschaft für die jungen Darstellerinnen. Alle Teilnehmerinnen berichten von veränderter Position in der Familie seit dem sie mit dem „So keres?“ Kinder- und Jugendtheater begonnen haben.

#### In der „So keres?“-Gruppe

In den Gruppengesprächen und den Proben reflektierten die Mädchen des Kinder- und Jugendtheaters „So keres?“ ihr eigenes Spiel selbstkritisch. Sie formulierten inhaltliche Kritik an Aspekten wie z.B. der Lautstärke, der Schüchternheit, der Textunsicherheit. Sie bestärkten sich gegenseitig und betonten die positiven Seiten des jeweiligen Theaterspiels bzw. der Präsentation. Sie gingen nicht nur auf

Einzelheiten, sondern auch auf die ganzen Personen wertschätzend und bestärkend ein: „Du hast voll gezeigt was Du drauf hast!“; „Du auch!“

Die Teilnehmerinnen der „So keres?“-Gruppe sprechen laut Selbsteinschätzung und Einschätzungen der Pädagoginnen lauter und deutlicher auf der Bühne bzw. vor dem Publikum und trauen sich schneller ins Gespräch zu gehen und auch mehr Redezeit für sich in Anspruch zu nehmen als zu Beginn des Projektes.

Vor dem Theaterspiel aber auch vor der Teilnahme an dem Modellprojekt berichteten die Mädchen von durchweg negativ konnotierten Erfahrungen in Bezug auf die Thematisierung von Rom\*nja. Vorher erfolgte die Beschäftigung oft über Beschimpfungen oder gar nicht. Im Verlauf der Arbeit mit der „So keres?“-Gruppe lernten die Mädchen positive Bilder und Rom\*nja Akteur\*innen kennen. Sie bezogen sich in der Gruppendiskussion dabei mehrheitlich insbesondere auf die Autorin Ceija Stojka und zwei der Mädchen in der Gegenwart auf die Rechtsanwältin Nizaqete Bislimi. Die Teilnehmerinnen besuchten auch gemeinsam mit der Projektleiterin eine Lesung der Autobiographie von Nizaqete Bislimi im Rahmen des „Romnja Power Month 2016“, den das feministische Romnja Archiv RomaniPhen in diesem Jahr zum ersten Mal veranstaltete („Romnja Power“). Die Photographie der Begegnung findet sich auf der Wordpress-Seite der Gruppe.

In der Gruppendiskussion mit den „So keres?“-Teilnehmerinnen über ihre Teilnahme am Projekt und über damit einhergehende Veränderungen ist das Adjektiv „stolz“ insbesondere in der Kombination mit der Identifikation als Rom\*nja besonders häufig gefallen. Fast alle Mädchen berichten, dass sie sich nun offensiv als Rom\*nja bekennen. Eine Jugendliche berichtete, dass sie sich vorher immer als Serbin ausgegeben habe, weil sie sich nicht mit der Diskriminierung auseinandersetzen wollte. Eine andere Jugendliche führte aus, dass sie vorher keinen deutschsprachigen Ausdruck für „Roma“ kannte sondern nur die diskriminierende Fremdbezeichnung, mit der sie sich nicht selbst bezeichnen wollte, daher habe sie auf Nachfragen mit Rumänin bzw. „Rumänerin“ geantwortet. Andere Mädchen bestätigen diese Strategie. Die Selbstbezeichnung ist in dem Herkunftsland der Mädchen wiederholt öffentlich problematisiert worden und es sind verschiedenen Kampagnen bzw. Gesetzesinitiativen gestartet worden den Rom\*nja ihre Selbstbezeichnung zu verbieten. Möglicherweise vermischen sich an diesem Punkt

transnational die Diskurse, die problematisierend auf die Selbstbenennungspraxis der Workshopteilnehmerinnen wirken<sup>8</sup>. *Stolz* ist ein Stichwort, das alle Mädchen der „So keres?“-Gruppe wiederholt aufgreifen, auch in selbstgeschriebenen Texten. Während Stolz insbesondere in Bezug auf nationale Selbstidentifikationen durchaus regelmäßig mit Selbstüberschätzung, mangelndem Selbstvertrauen und Mangel an sozialen Kompetenzen einhergeht ist in dem Fall der „So keres?“-Gruppe das Gegenteil der Fall. In dem Kontext von Diskriminierungserleben wird Stolz zu einem Werkzeug der Selbstwirksamkeit und der Erkundung der eigenen Handlungsspielräume, hinsichtlich so existenzieller Bedürfnisse wie es die Selbstdefinition und die Selbstbezeichnung sind. Dabei wird Stolz auch zu einem kollektiven Werkzeug des Empowerments, des gegenseitigen Anerkennens und der gegenseitigen Bestätigung genau richtig in der Welt zu sein.

### **5.2.5 Wechselseitige Wirkungen von Empowerment und Sensibilisierung**

Die Zielsetzung des Projektes einerseits die „So keres?“-Akteur\*innen in der Gruppe zu empowern und andererseits die Workshopteilnehmer\*innen in den Workshops zu sensibilisieren wurde während des Projektes um eine weitere Ebene erweitert. Es zeigte sich, dass die „So keres?“-Mädchen auch in der Schule empowert wurden, weil sie durch die Mitschüler\*innen und Lehrpersonal als aktiv handelnde Akteurinnen gesehen und wahrgenommen wurden. Zum Teil hat sich auch ihre persönliche Stellung in der Klasse bzw. Schule laut Interviewaussagen mit einer Lehrerin zum Positiven verbessert. Sie erlebten also Selbstwirksamkeit nicht nur innerhalb der „So keres?“-Gruppe, sondern auch im weiteren sozialen Umfeld durch konkrete Verbesserung ihrer Position in der Klasse bzw. Schule.

Gleichzeitig wurden auch innerhalb der „So keres?“-Gruppe- nicht nur Empowerment sondern auch Sensibilisierungsprozesse angeregt und die Mädchen an eine intersektionale Perspektive herangeführt. Beispielweise fanden durch die Pädagoginnen angeregte Gespräche innerhalb der Gruppe über die eigenen Verstrickungen mit ungleichheitsreproduzierenden Strukturen statt z.B. in Hinblick

---

<sup>8</sup> Dieser Forderung schloss sich sogar der bis 2014 amtierende rumänische Präsident Traian Băsescu an. So argumentierte dieser wenig überzeugend, dass „Roma“, aufgrund einer unterstellten Namensähnlichkeit, mit der Bezeichnung „Rumäne“ verwechselt werden könnte und dadurch den Ruf von Rumänien schädigen würde. Zuletzt wurde die Forderung nach einer Gesetzesinitiative für die Umbenennung durch die liberaldemokratische Partei gestellt und 2011 vom rumänischen Senat abgelehnt.



auf Menschen mit Behinderung oder in Hinblick auf Sexismus. Diese Transzendierung des ursprünglich in zwei Richtungen formulierten Ansatzes (Sensibilisierung in der Schule und Empowerment in der Gruppe) ist eine ausgezeichnete Entwicklung und kann als *good practice* zur Nachahmung anderen Projekten empfohlen werden.

### In der Schulklasse

Die Mädchen der „So keres?“-Gruppe haben im Laufe der ersten Projektphase sukzessive Vortragsinhalte mitgeplant und gestaltet sowie Techniken der Präsentation und Methoden des Forumtheaters erlernt und eingeübt.

Sie kamen durchgehend regelmäßig zu den Vorbereitungstreffen und entwickelten in den Proben eine Forumtheater-Grundszene. Die Szene ist aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen nachgespielt. Die Erfolge ihrer Arbeit zeigten sich bei den Vorführungen in den Klassen. Sie agierten von dem ersten Workshop an selbständig und gestalteten die Workshops mit wenigen Interventionen der Pädagoginnen nahezu komplett allein. Mit zunehmender Workshopfahrung wuchs auch die Sicherheit im Vortrag, der Präsentation und der flexiblen und spontanen Reaktion auf unerwartete Reaktionen aus den Klassen. Diese autonome Workshopgestaltung wurde in den späteren Interviews mit den Lehrerinnen und pädagogischen Fachkräften als ausnehmend erfolgreich empfunden. Das Forumtheater ist sowohl durch die Lehrerinnen als auch durch die Schüler\*innen insgesamt als sehr positiv bewertet worden. Die Kommunikation mit Gleichaltrigen in Kombination mit der interaktiven Methode des Forumtheaters hat die jeweiligen Klassen zum aktiven mitmachen, mitdiskutieren und Entwickeln von Strategien bewegt. Dieses Engagement und die Bereitschaft vor anderen zu spielen ist in der 7., 8. und 9. Klassenstufe bemerkenswert, insbesondere da der zeitliche Vorlauf nicht viel Spielraum für die Gestaltung von Gruppendynamiken anbot. In den Interviews mit den Lehrerinnen bestätigte sich, dass die jeweiligen Schüler\*innen der teilnehmenden Klassen von den Kompetenzen ihrer Peers beeindruckt waren. Eine Lehrer\*in beabsichtigte in der Jahrgangssitzung die Projektwiederholung für alle neuen 8. Klassen zu empfehlen. Beide Lehrerinnen fanden es sinnvoll, das Projekt bzw. die Projektinhalte auch langfristig in den regulären Unterricht, z.B. im Rahmen der Fächer Ethik, Gesellschaftskunde oder Geschichte einzubetten.

Die Teilnehmerinnen der „So keres?“-Gruppe leiteten auch einen Workshop an einer Hochschule für Soziale Arbeit, den sie zugleich als spannend und einfacher als die anderen empfanden. Insbesondere gefiel ihnen, dass ihnen zugehört wurde und keine Beleidigungen gefallen sind. Die initierende Professorin war hierbei besonders beeindruckt von dem partizipativen Ansatz des Projektes. Sie hatte die Pädagoginnen zu einem Vortrag über das Projekt eingeladen und die Projektleitung hatte vorgeschlagen, dass die Jugendlichen selbst ihr Projekt vorstellen. Von allen eingeladenen Projekten, berichtete die Professorin, war „So keres?“ das Einzige, welches die Jugendlichen in der gehaltenen Präsentation involvierte. Die Mädchen und jungen Frauen der „So keres?“-Gruppe haben auch hier eigenständig den Workshop gestaltet und für sich selbst und abwechselnd gesprochen. Die Professorin hat darüber hinaus den Jugendlichen einige Monate später bei der Abschlusspräsentation des Projektes in Anerkennung ihrer Arbeit Zertifikate als Leistungsnachweise überreicht.

### **5.2.6 Zusammenspiel von Lebenserfahrungen und Theorie als Herausforderung**

Auf den eben genannten intersektionalen Ansatz gehe ich exemplarisch am Beispiel des „So keres?“-Workshops an einer Fachhochschule ein, bei welchem ich als teilnehmende Beobachterin anwesend war. Bei der Workshop-Aufführung wurde eine Szene vorgespielt in der ein Schüler – *Mehmet* – mit seinem Mitschüler *Tom* zwei Roma-Schüler\*innen beschimpft. In dieser Szene stand eigentlich die Ersatzlehrerin im Zentrum, die zuvor die Verfolgung der Rom\*nja während des Nationalsozialismus leugnete und dann zum Kopieren kurz die Klasse verlassen musste. Am Ende der Szene werden die zwei Mädchen, die sich gegen die Beschimpfung gewehrt haben, von der Lehrerin zum Direktor geschickt. Verschiedenen Student\*innen übten sich in der Intervention, um eine Konfliktlösung zu finden und vornehmlich, um die Anerkennung des Genozids durch die Lehrerin zu erreichen.

Eine Studentin kritisierte nach mehrmaligen Vorspielen die Darstellung des Jungen Mehmet; dieser entspreche den Stereotypen über aggressive, junge als „Türken“ definierte Schüler und bediene damit den aktuellen antimuslimischen Rassismus. Die Studentin sieht sich selbst regelmäßig mit solchen Stereotypen konfrontiert und

wünscht sich eine ausgeglichene Darstellung des Jungen bzw. keinen Jungen der „Mehmet“ oder „Ali“ heißt.

Die jugendlichen Workshopleiterinnen konnten in der Situation wenig erwidern, woraufhin die Projektleitung intervenierte. Sie bot der Studentin an, selbst im Rahmen des Forumtheaters zu intervenieren. Die Studentin ging in die Situation hinein und spielte Mehmet als ruhigen Jungen. Es kam zu keiner Eskalation.

In der späteren „So keres?“-Gruppenreflexion dieses Ereignisses wehrten sich die Workshopleiter\*innen zunächst dagegen die Argumentation der Studentin anzuerkennen, weil dies ihre tägliche Lebensrealität an der Schule ist. Die Szene ist einer echten Schulsituation nachgestellt und sie erleben regelmäßig Diskriminierung durch andere Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen. In der echten Szene ist die Akteur\*in von zwei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte beschimpft worden und in dem Forumtheater haben sie bereits einen Jungen ohne Migrationsgeschichte eingebaut. Die Mädchen sahen nicht ein, weshalb sie ihre Realität „verleugern“ sollten.

Hier ergaben sich also sehr praktische Fragestellungen: Wie gehen die Workshop-Akteurinnen mit Kritik bzw. den verschiedenen Rassismuserfahrungen um? Wie beide Lebensrealitäten, also beide Rassismuserfahrungen berücksichtigen? Wie können die Erfahrungen dargestellt werden ohne einerseits erneut Rassismus gegen eine andere Gruppe zu reproduzieren aber auch andererseits nicht zugunsten einer theoretischen Rassismusablehnung die eigenen Erfahrungen zu negieren?

Die Studentin musste wiederholt die Szene mit Mehmet ansehen, da das Forumtheater auf Wiederholung angewiesen ist. Ein Mädchen aus der „So keres?“-Gruppe musste wiederholt Szenen mit Mehmet erleben, da er ein Mitschüler ist. Diese Situation eröffnete viel Raum für gegenseitige Anschuldigungen und für die Hierarchisierung von Rassismuserfahrungen und Verletzungen.

Gleichzeitig werte ich die Erfahrung für die weitere politische Bildungsarbeit der „So keres?“-Gruppe als sehr wertvoll. Bereits die gemeinsame Suche nach Antworten auf die oben gestellten Fragen eröffnete einen breiten Reflexionsraum über sich überkreuzende gesellschaftliche Dominanzstrukturen und lud alle Beteiligten ein, sich vertiefend mit den eigenen Unterdrückungserfahrungen im Zusammenhang zu den Erfahrungen Anderer zu beschäftigen. Die „So keres?“-Gruppe hat eine praktische Lösung für die Aufführung der Szene gefunden: Mehmet ist jetzt der stille

Mitläufer und Tom eskaliert die Situation. Diese Störung im Ablauf war allerdings ein wichtiger Hinweis und eine Chance für die Beteiligten nicht nur zur rationalen Reflexion des Geschehenen, sondern auch für die Bewusstmachung des emotionalen Bedarfs nach Anerkennung der eigenen Diskriminierungserfahrungen und dem Wunsch nach Gerechtigkeit.

Es gibt sehr wenig Projekte der Bildungsarbeit, die diese Denkräume authentisch eröffnen, in denen auf Grundlage von eigenen Rassismuserfahrungen weitere gesellschaftliche Unterdrückungsformen analysiert werden können, um so gemeinsam Veränderungen für sich und für Andere zu bewirken.

## 6. Empfehlungen für das Projekt

Im Sinne eines Modellprojektes fanden Reflektionen der Beteiligten und zum Teil Veränderungen der Projektabläufe während der gesamten Projektlaufzeit statt. Die nachfolgenden Empfehlungen sind auf Grundlage der letzten Projekterfahrungen und zum großen Teil aus den direkten Vorschlägen, der an dem Projekt beteiligten Akteur\*innen zusammengefasst. Es sind Empfehlungen auf der konkreten Durchführungsebene des Projektes aufgeführt, die als Lerneffekte aus den bisherigen Projektabläufen je nach Formulierung im Text entweder notwendigerweise oder als Möglichkeiten resultieren.

### 6.1 Für die Vorbereitung des Workshops

- Alle für die Workshopdurchführung relevanten Akteur\*innen der Schule sollten an der Vorbereitung des Workshops beteiligt sein bzw. mit entsprechenden Informationen zum Ablauf des Workshops versorgt werden.
- Eine zusätzliche schriftliche Vorinformation zu dem Workshop mit dem Workshop-Programm oder Flyer für die Lehrkräfte und für die Klasse ist sinnvoll.
- Es hat sich gezeigt, dass eine gelungene Vorbereitung des Workshops mindestens zwei Gespräche mit der Lehrer\*in erfordert, dabei kann ein Gespräch auch gemeinsam mit anderen am Projekt teilnehmenden Lehrer\*innen stattfinden. Das erste Gespräch dient zur Klärung der Workshop-Zielsetzung und des Hintergrunds, zur Abklärung der gegenseitigen Anliegen (Erwartungshaltungen) sowie des insgesamt erforderlichen Zeitbudgets für alle Beteiligten und zur Klärung der Workshop-Standards.
- Das zweite Gespräch sollte in der jeweiligen Klasse, die den Workshop gebucht hat, stattfinden. Diese zunächst aufwendig erscheinende Vorbereitung ist sinnvoll, um für die Schüler\*innen eine ordentliche Projektvorstellung, eine Einführung in das Thema, angemessene Reaktionen auf Nachfragen, sowie ein erstes gegenseitiges Kennenlernen und

Einschätzen der Projektdurchführenden und der Klasse zu ermöglichen. An diesem Termin können auch weitere Vereinbarungen zum Ablauf getroffen werden (z.B. ob im Anschluss an das Forumtheater der geplante Mahnmalbesuch stattfinden kann bzw. unter welchen Umständen auch Programmänderungen stattfinden können).

- Die Workshopleiterinnen wünschen sich einen Workshop-Standard nach dem im gemeinsamen Einverständnis auf die Nutzung des diskriminierenden Begriffs (weitgehend) verzichtet wird.

## 6.2 Für die Durchführung des Workshops

- Beim Workshopeinstieg ergaben sich aus Lehrerinnensicht die Empfehlungen die Methodenvielfalt zu erweitern, um die Wissensvermittlung anregender bzw. noch interaktiver zu gestalten. Um den historischen Vortrag für alle Schüler\*innen zugänglicher zu gestalten ist die Verwendung leichter Sprache empfehlenswert.
- In dem Projekt selbst wurde das Anliegen formuliert einen empowernden bzw. einbeziehenden Umgang mit Rom\*nja Schüler\*innen in der jeweils durch das Projekt besuchten Klasse zu finden, die ihre Herkunft in der Klasse nicht offen thematisieren wollen oder als Rom\*nja selbst in der Klasse Diskriminierung erleben.
- Der Workshop-Zeitraum könnte verlängert werden, ohne dass weitere Inhalte hinzugefügt werden aber die Erprobungszeit mit dem Forumtheater verlängert wird z.B. an zwei Tagen hintereinander. Das würde eine Vertiefung der Inhalte bzw. Erweiterung der Handlungsspielräume ermöglichen.
- Der Workshop-Zeitraum könnte in der Kürze beibehalten werden mit regelmäßigen Wiederholungen wie z.B. alle sechs Monate über einen Zeitraum von zwei Jahren. Die Wiederholung verspricht altersentsprechend

positive Lerneffekte aufgrund der dazwischen liegenden Verarbeitungszeiten und konkreten Erprobungsmöglichkeiten des Gelernten im Alltag.

### 6.3 Für die Nachhaltigkeit

- Eine Notwendigkeit für die Weiterführung des Projektes ist eine Koordinierungsstelle für die „So keres?“-Gruppe, die Buchungen annehmen und Vorgespräche mit den Lehrer\*innen führen kann. Zur Zeit hat sich für die Annahmen der Buchungen der Träger CampusBildung im Quadrat gGmbH bereit erklärt.
  
- Die Erstellung eines kurzgefassten Qualitätshandbuch mit folgender Dokumentensammlung erscheint hilfreich:
  - 1.) Kurzvorstellung des Projektes für Schulen und andere Institutionen, denen der Workshop auch in Zukunft angeboten werden soll
  - 2.) Ablauf bzw. Vordrucke für die Anmeldung, Teilnahme und den Abschluss der Workshops
  - 3.) Methodenvielfalt, die sich im Laufe der Workshops erweitert hat, sowie Methodenmodifizierungen
  - 4.) Textsammlungen für die Workshops
  - 5.) Empfehlungen zur weiterführenden Literatur für die Lehrer\*innen bzw. Schüler\*innen
  - 6.) Dokumentation bisheriger Arbeit (z.B. der bisherigen Orte der Durchführungen des Workshops, Zeitungsartikel/Flyer oder anderer Präsentationen des Projektes )
  - 7.) Wichtige Kontakte des Projektes
  
- Die Projektpädagoginnen wünschen sich auch externe Fortbildungen für die „So keres?“-Gruppe. Denkbar wäre z.B. Referent\*innen für das Thema Antidiskriminierung vom *Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin* (ADNB), der Beratungsstelle für Opfer rechter und rassistischer Gewalt *reach out* oder auch von der *Landesantidiskriminierungsstelle* (LADS) einzuladen. Da während der Forumtheater-Aufführungen auch das Einschalten der Polizei als Lösungsansatz vorgestellt wurde, schlägt die Projektleitung die Einladung

einer Vertreterin der Polizei vor, um die Realität mit der gespielten Situation abzugleichen.

- Die außerschulische Leistung der Workshopleiterinnen der „So keres?“-Gruppe sollte durch Leistungsnachweise in den dafür geeigneten Fächern wie z.B. Geschichte und Gesellschaftskunde anerkannt werden. Hierbei wäre evtl. eine argumentative (schriftl. Empfehlung) Unterstützung der Projektleitung bzw. der Jugendlichen durch den Projektträger hilfreich.
- Die „So keres?“-Workshopleiter\*innen sollten für die Dauer der Durchführung ihrer Workshops in der Regel vom Schulunterricht befreit werden. Die Workshops finden nicht regelmäßig statt, daher ist die Gefahr Unterrichtsstoff zu verpassen im Vergleich zu dem hohen Lerneffekt durch das selbständige Anleiten eines Workshops nur gering. Hierbei wäre evtl. eine argumentative Unterstützung der Projektleitung bzw. der Jugendlichen (schriftl. Empfehlung) durch den Projektträger hilfreich.
- Eine Vernetzung des Projektes und sogar eine möglicherweise daraus resultierende Kooperation des Projektes mit der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) erscheint erstrebenswert. Die GEW verfügt über Fortbildungsangebote für Schulen bzw. Lehrer\*innen. Sie könnte das Projekt in ihr Angebot mit aufnehmen und regelmäßig weiterempfehlen. Auch die Anbindung an weitere Träger der politischen Bildungsarbeit wäre denkbar.
- Eine weitere Vernetzung mit Selbstorganisationen wäre sinnvoll, darunter insbesondere Jugendorganisationen wie z.B. *Amaro Drom e.V.*, mit der eine Etablierung des Angebots des Forumtheater-Workshops auf dem jährlichen Bundestreffen der Jugendorganisation einhergehen könnte. Damit würde ein neues Forumtheater-Setting entstehen in dem die spielerische Erprobung und Weitervermittlung von Strategien von rassismuserfahrenen Jugendlichen im Zentrum stehen würde.



## Literatur

---

*Antidiskriminierungsstelle des Bundes, . Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der In Ihrem Zuständigkeitsbereich Betroffenen Beauftragten Der Bundesregierung Und des Deutschen Bundestages. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013. Web. 8 Juli 2016.*

Barz, Hajdi. *Mimans Geschichte. Handreichung Zum Thema Gadjé-Rassismus Pädagogisches Begleitmaterial Zu vier Video-Modulen aus dem Dokumentarfilm WITH WINGS AND ROOTS*. 1. Ausg. Berlin: Initiative With Wings and Roots, 2016. Druck.

Boal, Augusto. *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1989. Druck.

*"Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schulen und Kitas ". Benedisk.de. Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schulen und Kitas: 2016. Web. 8 Juli 2016.*

*"Campus Bildung im Quadrat gGmbH ". Campus Bildung im Quadrat. Wenzel: Sascha: 2016. Web. 8 Juli 2016.*

Uhl, Ulrich, Wenzel: *Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar?.* 1. Ausg. Gütersloh: Kathrin Uhl, Susanne Ulrich, Florian M. Wenzel, 2004. Web. 8. Juli 2016.

Fischer, Beatrice und Michaela Wolf. *Leitfaden zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Zur Verwendung In Lehrveranstaltungen und in wissenschaftlichen Arbeiten*. 1. Ausg. Wien: Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien, 2016. Web. 8 Juli 2016.

Eggers, Maisha. "Gleichheit und Differenz in der Frühkindlichen Bildung - Was kann Diversität leisten? | Heimatkunde - Migrationspolitisches Portal". *Heimatkunde - migrationspolitisches Portal*. Gregull, Elisabeth et al: 2016. Web. 8. Juli 2016.

Fereidooni, Karim. "Diskriminierungs- Und Rassismuserfahrungen Von Referendar\*Innen Und Lehrer\*Innen ‚Mit Migrationshintergrund‘ im Deutschen Schulwesen". Dr.phil. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 2016. Druck.

Freidooni, Karim. *Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen – Benachteiligung aus (Bildungs)-politischen Ursachen?*. Gesellschaft Wissenschaft Politik, 2012. Web. 8. Juli 2016.

"Forumtheater-Workshop". *Sokerestheater.wordpress.com*. So Keres Jugendtheatergruppe: 2016. Web. 8. Juli 2016.

Gomolla, Mechthild. "Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven | Heimatkunde - Migrationspolitisches Portal". *Heimatkunde - migrationspolitisches Portal*: 2008. Web. 8. Juli 2016.

Jonuz, Elizabeta. *Stigma Ethnizität*. Opladen [u.a.]: Budrich UniPress, 2009. Druck.

Kultusministerkonferenz Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Interkulturelle Bildung und Erziehung In Der Schule Ständige Konferenz Der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. 2013. Druck.

Lovrić, Magdalena. *Konzept Zum Kinder- Und Jugendtheater „So Keres“ („Was Machst Du?“) Zur Sensibilisierung Gegen Antiziganismus An Schulen In Berlin-Neukölln Unterstützt Durch die Campus Bildung Im Quadrat Ggmbh*. Berlin: Ein Quadratkilometer Bildung, 2016. Druck.

"Performing The Gap Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung| Arranca!". *Arranca.org*. S. Schmidt: 2016. Web. 8 Juli 2016.

Randjelović, Isidora. "Das Homogene sind die Leute, die über Rom\_nja Reden". *Gespräche über Rassismus. Perspektiven und Widerstände*. 1. Ausg. Berlin: Zülfukar Çetin, Savaş Taş, 2016. 31-34. Druck.

"Rom Oder Rrom". *IniRromnja*. Initiative Romnja: 2013. Web. 8. Juli 2016.

Rommelspacher, Birgit. *Dominanzkultur*. Berlin: Orlanda-Frauenverl., 1998. Print.

"Romnja Power". *RomaniPhen*. RomaniPhen Archiv: 2016. Web. 8. Juli 2016.

Schuch, Jane. "Antiziganismus Als Bildungsbarriere | Heimatkunde - Migrationspolitisches Portal". *Heimatkunde - migrationspolitisches Portal*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung, Randjelović Isidora, Schuch, Jane: 2015. Web. 8. Juli 2016.

Schuch, Jane et al. *Studie Zur Aktuellen Bildungssituation Deutscher Sinti und Roma. Dokumentation Und Forschungsbericht*. 1. Ausg. Marburg: Daniel Strauß, 2011. Web. 8. Juli 2016.

"Wir über Uns". *Sokerestheater.wordpress.com*. So Keres Jugendtheatergruppe: 2015. Web. 8. Juli 2016.



## **Impressum**

*Forumtheater-Workshop zur Sensibilisierung gegen Diskriminierung von Rom\_nja von  
Jugendlichen für Jugendliche*

### **So erreichen Sie uns:**

Kinder- und Jugendtheater So keres?

Pädagogische Werkstatt Ein Quadratkilometer Bildung

Friedelstraße 5, 12047 Berlin

Telefon: 030-62 98 76 50

E-Mail: [so\\_kereso@hotmail.com](mailto:so_kereso@hotmail.com)

[www.sokerestheater.wordpress.com](http://www.sokerestheater.wordpress.com)

**Herausgeber\_in:** Kinder- und Jugendtheater *So keres?*

**Autorin:** Isidora Randjelović

**Projektleitung:** Magdalena Lovrić

**theaterpädagogische Leitung:** Mirella Galbiatti

**Produktion:** Tünya Özdemir, [www.tektek.de](http://www.tektek.de)

**‘ Es hat mir sehr, sehr gut gefallen. Mich hat die Professionalität beeindruckt, die Kompetenz der Jugendlichen. Die haben ´ne tolle Performance abgeliefert, ich fand es sehr beeindruckend und auch sehr stark. Ich finde das Programm inhaltlich exakt, zielführend und passgenau für unsere Schüler\*innen. Handlungsstrategien gegen Antiziganismus werden auf eine ansprechende Weise vermittelt. ’**

*(Feedback einer Lehrer\*in einer 9. Klasse)*

Gefördert durch:

 **BERLINER PROJEKTFONDS  
KULTURELLE BILDUNG**

Träger:

CampusBildung  
im Quadrat 